



System Ewaluacji Oświaty

Nadzór pedagogiczny

Danuta Elsner

KONCEPCJA PRACY SZKOŁY. NOWE ROZWIĄZANIA
DLA STARYCH PROBLEMÓW

Wprowadzenie

Wejście w życie rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej o nadzorze pedagogicznym¹, a wraz z nim wymagania 2.1. „Szkoła ma koncepcję pracy” (analogicznie przedszkole i inna placówka oświatowa), spowodowało, że jej posiadanie stało się obligatoryjne. Nie ma już dylematu „mieć koncepcję czy jej nie mieć”, gdyż przepisy prawa kodyfikują ten problem. Pozostawiają natomiast otwartymi kwestie, które wiążą się z postrzeganiem koncepcji, jej opracowaniem, zatwierdzaniem, modyfikowaniem, podawaniem do wiadomości itp. Celem niniejszego wywodu jest postawienie tych zagadnień, a jednocześnie zasugerowanie rozwiązań ukazujących je w nowym świetle.

Praca nad koncepcją szkoły też wymaga koncepcji. Tych, którzy jej jeszcze nie mają, zapraszam do lektury. Zanim cokolwiek zacznie się robić, trzeba najpierw rozstrzygnąć, a przynajmniej przedyskutować i wyjaśnić, pewne sprawy fundamentalne.

Dlaczego warto mieć koncepcję pracy szkoły?

Doskonalenie szkoły nie polega na odkrywaniu wielkiego **M** – jedynej słusznej **metody** czy **modelu**, który sprawdza się w każdej sytuacji. Nie oznacza więc poszukiwania odpowiedzi na pytanie: **jak** robić, lecz **co** robić i **dlaczego** właśnie to. O ile pierwszemu z pytań poświęca się wiele czasu, o tyle pozostałe najczęściej [się] ignoruje².

To prawda. Zwłaszcza pytanie, dlaczego warto mieć koncepcję, albo się pomija – skoro minister nakazuje ją mieć, to o czym dyskutować – albo odpowiada się na nie w sposób niepełny. Tymczasem za tym, aby szkoła miała koncepcję pracy, przemawia szereg argumentów ogólnych i szczegółowych.

Posiadanie koncepcji jest jednym z warunków skuteczności działania – trzeba najpierw wyobrazić sobie to, co zamierzamy zrobić, i uporządkować zadania według obranych kryteriów (na przykład pilności, ważności, wykonalności, posiadanych zasobów itp.), zanim cokolwiek zaczniemy robić. Opracowanie koncepcji wiąże się z myśleniem o przyszłości, czyli o tym wymiarze czasu, w którym jeszcze nic się nie zdarzyło i w którym wiele można, oraz uruchamia myślenie twórcze i sprawia, że stajemy się kreatorami jutra oraz inspiratorami rozwoju. Dotyczy to również szkoły. Ponadto koncepcja:

- a) odgrywa rolę drogowskazu – wszystkim członkom społeczności szkolnej wytycza ten sam kierunek działania. Bez względu na to czy będą realizować zapisane w niej zadania pojedynczo, parami czy w zespołach jednorodnych czy

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 09.168.1324).

² B.-G.Freding, *Kilka refleksji na temat doskonalenia szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 4/2007.

- różnorodnych; czy zaczną wcześniej czy później; czy będą zmierzać do celu tą samą drogą, czy innymi, kierunek działania zostanie zachowany;
- b) jest punktem odniesienia w procesie podejmowania decyzji. Pomaga dokonywać wyborów między różnymi racjami i punktami widzenia;
 - c) ułatwia koncentrację na tym, co najważniejsze. Sprawia, że członkowie społeczności szkolnej „nie rozmieniają się na drobne”;
 - d) „rządzi” też czasem teraźniejszym, ułatwia gospodarowanie nim, ponieważ „podpowiada”, na co go wydatkować;
 - e) umożliwia w miarę równomierne rozłożenie zadań na osi czasu. Dzięki temu można uniknąć ich nadmiernego nagromadzenia w pewnych okresach;
 - f) ułatwia racjonalne gospodarowanie zasobami (ludzkimi, materialnymi, finansowymi, czasem), których zazwyczaj odczuwamy niedostatek;
 - g) pozwala całościowo spojrzeć na szkołę – nie tylko na jej wewnętrzne problemy, ale i otoczenie oraz związki między nią a szkołą. w otoczeniu bowiem rodzą się wyzwania, wobec których przychodzi stanąć społeczności szkolnej i które dzięki dostrzeżeniu ich przy opracowaniu koncepcji mogą zostać rozwiązane.
 - h) jej pomyślna realizacja wyzwala poczucie sukcesu wśród nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników niepedagogicznych. Wykonanie zaplanowanych zadań nastawia pozytywnie, co z czasem staje się dodatkową motywacją do podejmowania kolejnych przedsięwzięć i bardziej ambitnych wyzwań.

Jak wynika z powyższych argumentów rzeczywiście warto mieć koncepcję. Warto też opracować ją starannie, ponieważ błąd popełniony przy tworzeniu jest trudny do naprawienia w trakcie realizacji. Jeśli do niego dojdzie, trzeba wrócić do punktu wyjścia, przemodelować koncepcję (a przynajmniej fragment obciążony błędem) i ponownie rozpocząć jej realizację.

Czym jest koncepcja pracy szkoły?

To z pozoru banalne pytanie przy bliższej analizie wcale się już takie nie wydaje. w *Słowniku języka polskiego*³ pod hasłem „koncepcja” znajduje się wyjaśnienie, że jest to ogólny plan działania, czyli taki, który nie zawiera szczegółów, ale określa kierunki pracy lub rozwoju. z uwagi na niejednolite rozumienie tego pojęcia przez mających wdrażać przepisy ministerialne w życie, prawodawca niezwłocznie po wydaniu rozporządzenia o nadzorze pospieszył z wykładnią autentyczną.

Wymaganie 2.1 nakazuje szkole mieć przyjętą koncepcję swojej pracy, jednocześnie nie narzuca szkole, jaką formę ma przyjąć koncepcja – czy ma to być pięcioletni program rozwoju, trzyletni program rozwoju, roczny plan pracy, czy zapisy zawarte w dokumentach szkoły takich jak statut, program wychowawczy, czy inne obecne od dawna w szkole - pozostawia się tu nauczycielom i dyrektorowi prawo do decydowania. Należy także zwrócić uwagę, że dyrektor szkoły, przystępując do konkursu na stanowisko przedstawia koncepcję pracy. Jeśli został

³ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 1, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 921.

wybrany w drodze konkursu, oznacza to, że zaproponowana przez niego koncepcja zyskała uznanie w oczach organów - prowadzącego i nadzorującego, nauczycieli i rodziców. Koncepcja przedstawiona przez dyrektora podczas konkursu, uspołeczniona i przedyskutowana w szerokim gronie, także może się stać tą, o której mowa w wymaganii 2.1.⁴

Z powyższych stwierdzeń wynika, że pod pojęciem koncepcji pracy może kryć się również kilkuletni program rozwoju szkoły, roczny plan pracy szkoły, koncepcja funkcjonowania i rozwoju szkoły przygotowana przez dyrektora na konkurs, a nawet zapisy w statucie, programie wychowawczym itp. w każdym wypadku, bez względu na nazwę, mamy do czynienia z pewnym dokumentem, w którym w jasny sposób podane są ważne dla szkoły zapisy.

Trudno się z tym nie zgodzić. Problem w tym, że – moim zdaniem – jest to niewystarczająca interpretacja. Uważam, że koncepcja ma dwoistą naturę. Jest w równym stopniu efektem planu, co procesem planowania prowadzącym do powstania wymaganego dokumentu, a następnie ciągłym jego weryfikowaniem i udoskonalaniem. Dzięki temu koncepcja „żyje”.

Pewne wskazania do takiego rozumienia koncepcji znajdują się w załączniku do rozporządzenia o nadzorze. Wymaganie 2.1. (szkoła ma koncepcję pracy) jest zawarte w pkt. 2 „Procesy zachodzące w szkole lub placówce”, a nie w pkt. 1 „Efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły”.

Jeśli koncepcja jest rozumiana jako proces, a nie tylko efekt, nie powinien pisać jej dyrektor czy powołany w tym celu zespół nauczycieli, a następnie, jak wymagają przepisy prawa, nie należy jej poddać do zatwierdzenia radzie pedagogicznej, przekazać do wiadomości innym i... uznać sprawę za załatwioną. Do opracowania koncepcji, oceny jej realizacji, modyfikowania należy włączyć całą społeczność szkolną, a przynajmniej jej reprezentację, natomiast pracę nad koncepcją postrzegać jako zadanie ciągłe.

Powyższe stwierdzenie nieuchronnie nasuwa pytanie, jak wdrożyć praktycznie tak rozumianą koncepcję. Może warto skorzystać z cudzych rozwiązań? Oto jedno z nich, wypracowane w pewnej belgijskiej szkole.

Okrągły stół, za którym siedzą różni partnerzy – rodzice, nauczyciele, wychowawcy, kadra kierownicza, pracownicy administracji – rozmawiający o wielorakich aspektach życia szkoły, słuchający się nawzajem, zadający pytania, wyrażający opinie i przedstawiający własne poglądy, był rozwiązaniem, którego zalety szybko stały się dla nas oczywiste. [...] Zauważyliśmy, że samoocena pracy szkoły, do jakiej dochodzi dzięki organizowaniu debat, stymuluje refleksję, wewnątrzszkolny dialog, motywuje nauczycieli do różnych przedsięwzięć. Ponadto, likwiduje podział na „my” i „oni” pomiędzy rodzicami i pracownikami szkoły oraz wspomaga wzajemne zrozumienie. Nauczyciele czują, że rodzice autentycznie pragną brać udział w życiu szkoły i to w sposób pozytywny oraz konstruktywny, a nie tylko po to, aby krytykować. Dostrzega się obecnie – w przeciwieństwie do początkowych debat – że rodzice stali się bardziej wyrozumiali i subtelni. Krytykując i stawiając pytania nie są agresywni, wprost przeciwnie, wykazują w stosunku do nauczycieli wiele empatii. Rodzice zorientowali się też

⁴ www.nadzorpedagogiczny.edu.pl.

(zwłaszcza ci, którzy brali udział w debatach i uczestniczyli w pracach rady rodziców), że zgłaszane wnioski są traktowane poważnie i że mają oni wpływ na doskonalenie jakości pracy szkoły. w początkowym okresie organizowania debat, rodzice i nauczyciele „stawali po różnych stronach barykady” i byli do siebie wrogo nastawieni. Obecnie debaty są traktowane jako normalne wydarzenie w życiu szkoły i już nikogo nie przerażają⁵.

Pomyślny rozwój regularnych debat z rodzicami w tej szkole sprawił, że po paru latach wprowadzono w niej debaty z uczniami⁶.

Efekt ubocznym debat jest rodzące się poczucie władztwa. Osoby, które miały okazję wypowiedzieć się na temat funkcjonowania i rozwoju szkoły, a ponadto dostrzegły, że ich zdanie jest brane pod uwagę, są zwykle bardziej chętne do realizacji przyjętych zadań, a o koncepcji zaczynają mówić „nasza”. z czasem zanika podział na „my” i „oni”. Wszyscy są jednocześnie twórcami i realizatorami koncepcji.

Co powinna zawierać koncepcja pracy szkoły?

Kolejne z pozoru proste pytanie. Kiedy zadaję je uczestnikom zajęć, zwykle uzyskuję następującą odpowiedź: misję, wizję (lub odwrotnie) i priorytety. Zgodzić się z tym można dopóty, dopóki nie zada się kolejnego pytania: z czego powinny wynikać wizja i misja? Naprowadza ono na wartości w ogóle, a w szczególności na wartości edukacyjne. Rysunek 1 porządkuje przyjęty tok rozważania.



Rysunek 1. Elementy koncepcji pracy szkoły

Dla przytłoczonych codziennymi sprawami dyrektorów szkół temat wartości wydaje się – przynajmniej takie odczucie wynoszę z zajęć – zbyt daleki od praktyki. Tymczasem to

⁵ J. Denis, *Doskonalenie jakości pracy szkoły poprzez dialog z rodzicami*, [w:] D. Elsner (red.), *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2003, s. 116–125.

⁶ J. Denis, *Twórzmy szkołę razem z uczniami*, „Dyrektor Szkoły” 6/2007.

one właśnie, świadomie lub nieświadomie, wyznaczają szkolne zachowania. Poniżej dwa fragmenty relacji z badań na ten temat. Pierwszy odnosi się do szkoły i pokazuje, jak dyrektorzy kierują społecznością szkolną z poszanowaniem drugiego człowieka oraz jak kształtują w niej relacje partnerskie. Drugi dotyczy uczniów.

Byliśmy pozytywnie zdziwieni sposobem, w jaki dyrektorzy szkoły, którzy rozumieli zagadnienie podziału władzy w organizacji, odrzucali układy hierarchiczne. Wszyscy starali się stworzyć w szkole efektywny zespół kierowniczy i mieć pewność, że członkowie zespołu są dostępni dla poszczególnych przedstawicieli społeczności szkolnej. Wzajemnie komunikowano się i wsłuchiowano w to, co mają do powiedzenia inni. W konsekwencji informacje były przekazywane nie tylko z góry w dół struktury organizacyjnej szkoły, ale i odwrotnie.

[...]

Dyrektorzy mówili o „wysokich oczekiwaniach”, „poczuciu własnej wartości”, „pełnomoczeniu do działania”, kiedy opisywali kulturę szkoły. Wskazywali ponadto na stwarzanie uczniom szans, sprawiedliwość społeczną, przeciwdziałanie wykluczeniu, docenianie różnorodności, gdy relacjonowali temat etosu szkoły. Było naprawdę interesujące słuchanie o wysokich standardach pracy klasowej, kodeksie etycznym uczniów oraz przyzwyczajaniu ich do brania odpowiedzialności za własne uczenie się. Określeń tych używali dla wskazania, jak wyznawane wartości wpływały na powstającą w szkole „wartość dodaną”⁷.

Przedmiotem badań, z których opisu zaczerpnęłam powyższe cytaty, były następujące zagadnienia:

- związek między wyznawanymi przez dyrektorów wartościami, a przyjętym stylem kierowania;
- wartości, które leżą u podstaw etosu szkoły;
- stopień, do jakiego wartości wyznawane przez dyrektorów rzutowały na ten etos;
- stopień, do jakiego lokalna społeczność oddziałuje na wartości cenione w szkole;
- poglądy dyrektorów na temat tego, jak wartości uznawane w szkole wpływają na zachowanie się uczniów w jej murach i poza nimi⁸.

Zagadnienia te podaję z myślą o ich ewentualnym wykorzystaniu w dyskusjach prowadzonych na zajęciach z kandydatami na dyrektorów oraz z dyrektorami i w debatach szkolnych (odpowiednio zmodyfikowane, gdyż liczą się nie tylko wartości uznawane przez dyrektora), a także w związku z ewaluacją wewnętrzną wymagania 2.1.

Skonkretyzowanie wartości uznawanych przez społeczność szkolną pomaga sformułować misję i wizję – sprawia, że stają się one czymś więcej niż zbiorem ogólnych

⁷ A. Gold, *Wartości w kierowaniu szkołą – relacja z badań. Część 2*, „Kierowanie Szkołą” 12/2006, <http://www.scholaris.pl/kierowanieszkola>.

⁸ *Ibidem*.

stwierzeń, z którymi trudno się nie zgodzić, lecz praktycznie niewiele lub zgoła nic z nich nie wynika.

Jaki horyzont czasu przyjąć dla opracowania koncepcji pracy szkoły?

Kiedy pytam o to dyrektorów szkół, słyszę zazwyczaj, że powinien to być krótki okres czasu, bowiem wszystko zmienia się w tak szalonym tempie, że koncepcji opracowanej na dłużej grozi szybka dezaktualizacja. Trudno odmówić racji takiemu podejściu do sprawy, jeśli patrzeć na nią z punktu widzenia zmian dotyczących funkcjonowania szkoły, wprowadzanych przez kolejnych ministrów edukacji narodowej.

Wystarczy jednak zmienić punkt widzenia – w centrum zainteresowania postawić nie ministra a ucznia – by horyzont czasu od razu uległ wydłużeniu. o ile myślenie urzędnika często wyznacza kalendarz wyborczy i związane z nim cykle, o tyle w przypadku ucznia trzeba wybiegać w przyszłość, i to odległą. Dzieci, które w chwili powstawania tego tekstu właśnie przychodzą na świat, zwłaszcza dziewczynki, zgodnie z prognozowaną długością życia powitają XXII wiek. w związku z tym pytaniem o zasadniczym znaczeniu staje się nie to, jaka ma być nasza szkoła za trzy lub pięć lat, ale jaką wiedzę, umiejętności i postawy powinna kształcić, aby przygotować uczniów do dorosłego życia i rozmaitych ról, które będą w nim odgrywać.

Zajmujący się badaniami edukacyjnymi czy polityką oświatową w kraju i w Unii Europejskiej (UE) prezentują rozmaite, dalekosiężne scenariusze rozwoju szkoły i edukacji. Problem w tym, że dyrektorom szkół są one mało znane. Myślą więc operacyjnie, a nie strategicznie. Niekiedy liczba lat kadencji na stanowisku dyrektora staje się cezurą czasu, poza którą nie wychodzą. Może warto w związku z tym, choćby dla przykładu, przytoczyć kreowane przez reformatorów edukacji wybrane scenariusze rozwoju szkoły.

Ośrodek Badań Edukacji i Innowacji przy Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) opracował w 2001 roku sześć takich scenariuszy. Zostały one pogrupowane po dwa wokół trzech kategorii:

Status quo

Szkoła jako instytucja zbiurokratyzowana. Rozwijanie modelu rynkowego

Ten scenariusz opisuje szkołę jako system biurokratyczny. Jest ona kontrolowana przez polityków i posiada niski poziom zaufania społecznego. z jednej strony, obowiązek szkolny ulega wydłużeniu, a ważną sprawą dla przetrwania w niej coraz większej liczby lat jest znajomość przez uczniów „ukrytego programu”. z drugiej, badania prowadzone na międzynarodową skalę wywierają na systemy szkolne poszczególnych krajów coraz większą presję, aby uczniowie osiągalni coraz lepsze wyniki.

Niezadowolenie z tego, że koszty ponoszone na edukację nie przekładają się na oczekiwane rezultaty, prowadzi do orientacji rynkowej i przekształcania placówek publicznych w niepubliczne. Ponadto wiedzie do coraz większej polaryzacji politycznej i znacznego zróżnicowania w postrzeganiu szkoły oraz do podwyższonej tolerancji dla odsiewu i odpadania uczniów.

Deskolaryzacja

Sieci uczących się, zanik szkoły, odchodzenie nauczycieli

Powszechne niezadowolenie z modelu biurokratycznego prowadzi do jego załamania się i odejścia od zorganizowanego systemu szkolnego jako przestarzałego, niesprawiedliwego i niezapewniającego równości społecznej. Pojawiają się nowe formy organizacyjne instytucji zajmujących się kształceniem: prywatne, sieci, centra itp. Znika narzucony program kształcenia i wychowania, a uwaga zostaje skupiona na rozwoju ucznia jako osoby. Dużo czasu przeznaczają się na zajęcia sportowe i rozwijanie zainteresowań. Płaca nauczycieli wzrasta, ale warunki pracy ulegają pogorszeniu i nauczyciele odchodzą z zawodu. „Upadek” szkoły wieści agresywna kampania prowadzona przez media.

Reskolaryzacja

Szkoły jako ośrodki życia społecznego, „centra społeczności lokalnej”, społeczności uczące się

Ten scenariusz promuje proaktywny system szkolny, w którym szkoła jest uważana za najważniejszą instytucję w działaniach na rzecz równości i sprawiedliwości społecznej oraz w przeciwdziałaniu wykluczeniu. Główne zainteresowanie skupia się na treściach i jakości kształcenia, a wymagania stawiane szkole są czytelnie określone w programie kształcenia i wychowania oraz w sylabusach. Wiedza zdobywana przez ucznia jest ważna, ale nie mniej istotne są jego kompetencje społeczne, poczucie się do solidarności i akceptowanie wartości demokratycznych⁹.

Mając na względzie powyższe scenariusze rozwoju szkoły, trudno nie zgodzić się z Maciejem M. Sysło, gdy twierdzi, że:

[...] scenariusze przedstawiają w czystej postaci, jakie w przyszłości może być miejsce szkoły (a ogólniej kształcenia) w społeczeństwie, nie odnoszą się więc do pojedynczej szkoły lub lokalnych rozwiązań. W rzeczywistości można oczekiwać raczej złożonych kombinacji tych możliwych rozwiązań i taki scenariusz – siódmy – może wypracować każda społeczność na swój użytek¹⁰.

Szkoła również, jeśli nie zasklepi się w czasie teraźniejszym.

⁹ B.-G. Freding, *op. cit.*

¹⁰ M.M. Sysło, *Szkoła w środowisku nowych technologii*, „Magazyn Dyrektora «Sedno»” 2/2011.

Skąd czerpać informacje niezbędne do opracowania koncepcji?

Pytani przeze mnie dyrektorzy szkół wskazują zwykle na:

- a) priorytety ministra edukacji narodowej czy aktualnie wprowadzane zmiany systemowe;
- b) wyniki ewaluacji (wewnętrznej i zewnętrznej), wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, prowadzone w szkole innowacje czy projekty, problemy z uczniami, nauczycielami czy rodzicami, wobec których staje szkoła.

To sprawia, że podstawą do opracowania koncepcji są informacje przekazywane odgórnie z systemu edukacji oraz wynikające z wewnętrznych problemów szkoły, czyli oddolne. Uchodzą natomiast z pola widzenia zagadnienia płynące z boku, czyli z otoczenia. Tymczasem to ono przede wszystkim przesądza o problemach szkoły – obecnych i przyszłych, a ich rozwiązywanie przekłada się na przygotowanie uczniów do życia (społecznego, zawodowego, rodzinnego itp.)

Zakreślenie granic otoczenia szkoły nie jest dzisiaj sprawą prostą. Jeśli już do tego dochodzi, to zazwyczaj postrzega się je jako tak zwane środowisko lokalne (cokolwiek to określenie miałoby oznaczać). Jest ono dyrektorom i nauczycielom znane w sposób naturalny, co ułatwia wykorzystywanie płynących z niego informacji przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły.

Problem w tym, że obecnie świat stał się – zgodnie z przepowiednią Marshalla McLuhana – globalną wioską, a granice otoczenia szkoły uległy dynamicznemu rozszerzeniu. Tu już chodzi nie tylko o zjednoczoną Europę, ale o postrzeganie tego, co dzieje się poza jej granicami, i przygotowanie uczniów do życia w świecie globalnym, zróżnicowanym, opalizującym mnogością kultur, religii, ideologii, systemów wartości; do rozumienia problemów w skali planety i brania udziału w kreowaniu jej przyszłości. Dobrze, że mamy już w tym względzie pewne dobre, rodzime „jaskółki”.

Rada Europy w Deklaracji „Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim” (2003 r., tzw. Deklaracja ateńska) wskazała na pożądane **międzykulturowe kompetencje nauczyciela**. Nauczyciel powinien umieć wchodzić w różne role niezbędne z punktu widzenia realizacji edukacji międzykulturowej – mediatora, doradcy, partnera i menadżera zasobów ludzkich. Powinien potrafić **zarządzać różnorodnością** (*manage diversity*), a więc m.in. umieć pracować z grupami młodzieży różnych ras, narodowości, religii i przekonań. Zarządzanie różnorodnością odpowiednio kształtowane w szkole będzie przecież później przydatne we wdrażaniu zasad polityki społecznej, rodzinnej i migracyjnej. w dokumencie wskazano na niezbędne podejścia do procesu nauczania, rekomendowano również konkretne metody nauczania. Nauczanie powinno się koncentrować na zagadnieniach „uczenia się w grupie” (*social learning*) i „uczenia się opartego na współpracy” (*cooperative learning*) w celu uwzględnienia we wszystkich działaniach dydaktycznych elementów „**uczenia się, aby żyć**”

wspólnie” (*learning to live together*). Powyższe założenia powinny się materializować w programach nauczania, zwłaszcza historii, wiedzy obywatelskiej i języków obcych¹¹.

Najpierw jednak należy je zawrzeć w koncepcji pracy szkoły. Tymczasem zagadnienie „zarządzania różnorodnością” nie jest bliżej znane. Rzadko omawia się je na szkoleniach dla kandydatów na dyrektorów, czynnych dyrektorów czy nauczycieli. a przeciwdziałanie ksenofobii, wykluczeniu społecznemu, nietolerancji, przemocy czy stereotypizacji w naszym społeczeństwie „rodzi się w bólach”.

Różnorodność to nie tylko zagrożenie, ale i szansa. Trzeba jednak najpierw dostrzec, jak w pozytywny sposób wpływa na pracę szkoły realizacja zadań w grupach różnorodnych, stwarzanie równych szans „naszym” i „obcym”, poznawanie różnych kultur, religii, systemów wartości itp. Absolwenci szkoły, która zmierzyła się z tymi wyzwaniami, szybciej adaptują się do nowych warunków, lepiej też będą rozumieć problemy świata.

Mając na uwadze powyższe zagadnienia, uczestnikom prowadzonych przez mnie zajęć na temat koncepcji pracy szkoły powtarzam znane od dawna, ale nie zawsze pamiętanie powiedzenie „myśl globalnie, działaj lokalnie”.

Co uczynić motywu przewodnim koncepcji pracy szkoły?

Koncepcja pracy szkoły, przynajmniej tak wynika z moich doświadczeń, jest często zbiorem składającym się z kilku priorytetów i wielu zadań szczegółowych, które nie zawsze są spójnie powiązane. Dostrzega się w nich brak motywu przewodniego spajającego poszczególne elementy. Rolę tę powinna odegrać misja, czyli syntetyczna i krótka odpowiedź na pytanie, po co istnieje nasza szkoła (nie szkoła w ogóle). Rozwinięta w koncepcji sprawi, że ta stanie się koherentną całością.

Szkoły o wyraźnym profilu kształcenia, na przykład sportowe, muzyczne, zawodowe, lub o specyficznych problemach, na przykład integracyjne, przyszpitalne, mają ułatwione zadanie. Profil czy problemy szkoły ukierunkowują treść misji i ułatwiają jej opracowanie. Pomocne może też być przystąpienie do jakiegoś wieloletniego projektu, na przykład szkół promujących zdrowie, i skorzystanie przy formułowaniu misji z założeń wypracowanych przez jego twórców. Innym wyjściem ułatwiającym zadanie jest sięgnięcie do teorii zarządzania, a w niej między innymi do koncepcji organizacji uczącej się. Pewnym rozwiązaniem jest też odwołanie się do dokumentów z zakresu polityki oświatowej – krajowych lub zagranicznych. w tym ostatnim przypadku, na przykład do zaleceń Parlamentu Europejskiego z 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Jest w nich mowa o:

1. porozumiewaniu się w języku ojczystym,
2. porozumiewaniu się w językach obcych,

¹¹ M. Sielatycki, *Program edukacyjny „Warszawa różnorodna”. Komponent „Edukacja obcokrajowców w Warszawie”*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, 2007 (materiał niepublikowany).

3. kompetencjach matematycznych i podstawowych kompetencjach naukowo-technicznych,
4. kompetencjach informatycznych,
5. umiejętności uczenia się,
6. kompetencjach społecznych i obywatelskich,
7. inicjatywie i przedsiębiorczości,
8. świadomości i ekspresji kulturalnej.

Motywy przewodnim koncepcji pracy może być kształcenie tych umiejętności. Ponadto można też sięgnąć po najnowsze dokumenty określające ramy postlizbońskiej strategii dla edukacji „Europa 2020” oraz „Edukacja i Szkolenie 2020”. Należy zwrócić uwagę zwłaszcza na szanse, jakie otwierają przed szkołą dwie główne inicjatywy UE „Mobilna młodzież” i „Nowe umiejętności dla nowych miejsc pracy”¹². W końcu można też skonfrontować wyniki pracy szkoły z wynikami z badań Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności (PISA) czy Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) oraz wypracować własne wnioski.

Odwołanie się do dokumentów zawierających założenia polityki oświatowej lub do koncepcji organizacyjnych czy pedagogicznych ułatwia sformułowanie misji w sposób pozbawiony ogólników.

Jak planować w sytuacji niepewności?

Jestem o to często pytana w toku zajęć. Jak planować pracę szkoły, gdy zmiana „goni” zmianę? Niekiedy nawet pada pytanie, czy planowanie ma sens, jeśli nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co się zdarzy za kilka miesięcy.

Myślę, że planowanie ma sens zawsze, ponieważ umożliwia, chociaż w niewielkim stopniu, kreowanie przyszłości. Trzeba to tylko robić inaczej niż w sytuacji, gdy wydaje nam się, że wiemy, jak potoczy się bieg zdarzeń.

W organizacjach gospodarczych korzysta się z planowania alternatywnego, tworząc dwa warianty planu: „na dobre” i „na złe”. W zależności od rozwoju wypadków realizuje się któryś z nich. Stosuje się też metodę scenariuszy, opracowując warianty:

- optymistyczny, zakładający pomyślny rozwój wypadków;
- pesymistyczny, w którym z góry przyjmujemy, że sprawy potoczą się niekorzystnie;
- realistyczny, uwzględniający obie poprzednie opcje.

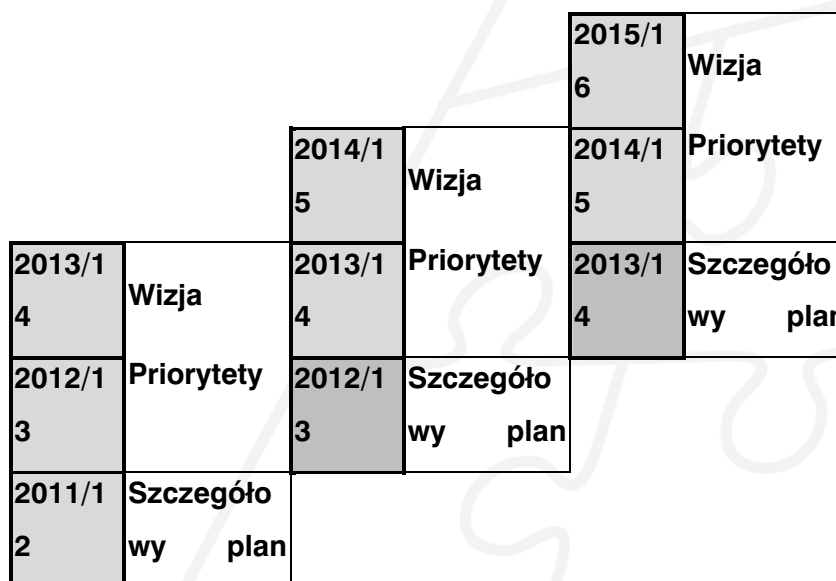
¹² *Nowe perspektywy dla edukacji*. Rozmowa z wiceministrem edukacji Mirosławem Sielatyckim, „Dyrektor Szkoły” 3/2011.

Inną z metod, przydatną w sytuacji niepewności, jest metoda planowania kroczącego. Myślę, że ona właśnie może znaleźć zastosowanie przy opracowaniu koncepcji pracy szkoły, pozwala bowiem pogodzić dwie z pozoru sprzeczne tendencje – szczegółowe planowanie bieżące (na okres bardziej przewidywalny) i ogólne planowanie na dłuższy przeciąg czasu (czyli na okres mniej przewidywalny).

Planowanie kroczące ma charakter wieloletni (na przykład trzyletni, pięcioletni). Polega na systematycznym przesuwaniu horyzontu czasu planu poprzez dodawanie priorytetów na taki okres, jaki uległ zakończeniu, na przykład rok szkolny. Dzięki temu plan „kroczy” i tym samym nie kończy się, jak to bywa przy tradycyjnym planie, z chwilą realizacji ostatniego zadania.

Planowanie kroczące ma kilka zalet:

- wiąże planowanie bieżącej pracy (na dany rok szkolny) z planowaniem rozwoju (na dalszy okres);
- inspiruje do ciągłego myślenia o przyszłości (wizji, priorytetach);
- wymusza systematyczną aktualizację (przynajmniej raz w roku szkolnym, gdy trzeba dopisać priorytety na kolejny rok), przez co sprawia, że plan nie ulega dezaktualizacji;
- zapewnia płynność planowaniu. Przestaje być ono traktowane jako proces okazjonalny;
- umożliwia potraktowanie koncepcji zarówno jako efektu, jak i procesu, o czym była już mowa.



Rysunek 2. Schemat planowania kroczącego

Ile zmiany, ile ciągłości w koncepcji pracy?

To sprawa wyważenia proporcji. Ani nadmiar zmian, ani zbytnia zachowawczość nie wydają się dla szkoły pożądane.

W niektórych sytuacjach wyważenie proporcji między ciągłością i zmianą staje się szczególnie trudne. Na przykład skorzy do zmiany są początkujący dyrektorzy. Powołani na stanowisko, chcą w jakiś widoczny sposób zaznaczyć swoją obecność. Pobrzmiwa to potem długo w wypowiedziach członków społeczności szkolnej: „Pamiętasz, wszystkie drzwi do sal lekcyjnych zostały pomalowane, po tym jak X został dyrektorem” lub „Tablicę interaktywną z komputerem i oprogramowaniem zakupił Y, zaraz po powołaniu na dyrektora”, itp.

Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w szkole o długoletniej tradycji i utrwalonej kulturze, w której określone wartości, normy i zachowania są kultywowane od lat. Wtedy zmiany mentalne nauczycieli, jeśli są konieczne, stają się nie lada wyzwaniem.

W obydwu wskazanych przykładach mamy do czynienia ze spojrzeniem oddolnym, wewnątrzszkolnym. Trudno nie brać pod uwagę również zmian wprowadzanych przez ministra edukacji narodowej, zwłaszcza gdy wieści reformę. Zmiany narzucane odgórnie rzadko kiedy spotykają się z pozytywnym przyjęciem. Najczęściej wywołują opór lub obojętność i tym bardziej do rangi problemu podnoszą sprawę wskazaną w tym rozdziale.

Brak wyważenia proporcji między ciągłością i zmianą, czy to na dole czy na górze struktury systemu edukacji, powoduje, że reformy czy innowacje stają się pozorne. Rzuca to negatywnie nie tylko na konkretne przedsięwzięcie, ale na nastawienie do zmian w ogóle. Kolejnej – nawet słusznej – zmiany członkowie społeczności szkolnej nie zechcą wdrażać, gdyż poprzednia kojarzy im się z negatywnymi emocjami i doświadczeniami.

Jaką rolę odgrywa dyrektor w procesie pracy nad koncepcją szkoły?

Dyrektor jest w bardzo trudnej sytuacji. z jednej strony to szkoła a nie on ma mieć koncepcję pracy (wymaganie 2.1.), z drugiej – przed objęciem stanowiska przygotował wymagane przepisami prawa „uzasadnienie przystąpienia do konkursu oraz koncepcję funkcjonowania i rozwoju szkoły”¹³, które komisja konkursowa oceniła pozytywnie i dzięki temu otrzymał powołanie. Powinien więc je realizować. Jeśli zechce ponownie

¹³ § 1, ust. 2, pkt 4a rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 kwietnia 2010 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (Dz.U. 10.60.373).

przystąpić do konkursu w tej samej szkole, pewnie zostanie zapytany, czy wywiązał się z poprzednich obietnic.

Światło na ten dysonans rzuca cytowane już wcześniej wyjaśnienie Ministerstwa Edukacji Narodowej: „[...] koncepcja przedstawiona przez dyrektora podczas konkursu, uspołeczniona i przedyskutowana w szerokim gronie, także może się stać tą, o której mowa w wymaganiu 2.1.”¹⁴.

Najbardziej interesujące jest tu stwierdzenie „może stać się”. Oznacza to, z jednej strony, że nie musi. z drugiej zaś, że dyrektor może narzucić lub „sprzedać” swoją konkursową koncepcję społeczności szkolnej. w tym drugim przypadku pewnie dojdzie do jakiegoś „targowania się ” z nim (o zadania, warunki, gratyfikacje), aż w końcu koncepcja zostanie „kupiona”. w obydwóch sytuacjach dyrektor występuje w roli kreatora koncepcji.

Z punktu widzenia realizacji lepszym rozwiązaniem staje się negocjowanie – umożliwienie członkom społeczności szkolnej wypowiedzenia się w sprawie kierunków rozwoju oraz wybór priorytetów. Siadając do stołu obrad, nie wiadomo jednak, jaki obrót przybiorą sprawy, które kierunki czy priorytety zostaną uznane za ważne, a które spotka marginalizacja. Głos dyrektora w trakcie negocjacji jest jednym z wielu, a on staje się „tylko” współtwórcą koncepcji.

Opracowana w ten sposób koncepcja pracy szkoły może być zbieżna z przygotowaną przez dyrektora na konkurs, pozostawać w zgodzie tylko w pewnym stopniu lub mieć niewiele z nią wspólnego. Jednak negocjowanie koncepcji pracy szkoły (do czego zachęcałam już wcześniej z innych względów) ma jeszcze jedną ważką zaletę – wywołuje synergję, czyli sytuację, w której współdziałanie wielu osób (czynników) prowadzi do stworzenia lepszego efektu niż suma ich oddzielnych działań.

Prowadząc z dyrektorami szkół zajęcia na temat pracy zespołowej, realizuję pewne ćwiczenie, którego celem jest pokazanie efektu synergicznego. Polega ono na dwukrotnym wykonaniu tego samego zadania, najpierw pojedynczo, potem w grupach. Wynik w każdym przypadku jest przeliczany na punkty. w wypadku grupy był on zawsze wyższy od sumy wyników jej członków, choć wielkość różnicy okazuje się odmienna w każdej sytuacji. Na podstawie moich doświadczeń uzyskanych poprzez wielokrotne wykonywanie tego ćwiczenia mogę stwierdzić, że wynik pracy grupy był średnio o jedną trzecią wyższy od sumy wyników jej członków.

Jeśli dyrektor narzuca lub „sprzedaje” koncepcję przygotowaną na konkurs, to mniej więcej tyle traci szkoła.

¹⁴ www.nadzorpedagogiczny.edu.pl.

Zakończenie

Pytaniom postawionym w treści wywodu daleko do wyczerpania wachlarza możliwości. Nie zdziwił mnie więc głos czytelników dociekające, dlaczego zajęłam się właśnie tymi, a nie innymi zagadnieniami. Przy ich wyborze kierowałam się doświadczeniem nabytym w trakcie prowadzenia zajęć dla kandydatów na dyrektorów (na temat koncepcji funkcjonowania i rozwoju szkoły) i czynnych dyrektorów (na temat koncepcji pracy szkoły). Starłam się wybrać te sprawy, które albo wzbudzają największe kontrowersje, albo uchodzą z pola widzenia.

Celowe przyjął formę pytań i odpowiedzi dla zaprezentowania omawianych zagadnień. Dlaczego?

Podczas mojej kariery nauczycielskiej pracowałam w pewnej szkole średniej w centrum Ł. Większość nauczycieli, z którymi dzieliłam obowiązki zawodowe, była młodymi ludźmi z niewielkim stażem pracy, a większość uczniów – trudną i stwarzającą problemy młodzieżą. Najważniejszą formą doskonalenia zawodowego, jaką my, starsi (bardziej lub mniej doświadczeni) mogliśmy zaoferować naszym młodszy kolegom była praca z nimi nad trudnymi przypadkami. Niestety, nie zawsze byliśmy w tym efektywni. Pod koniec prawie każdego dnia, gdy wchodziłam do pokoju nauczycielskiego, mogłam zobaczyć tych młodych ludzi siedzących w grupie, wyczerpanych, palących papierosy, pijących kawę i rozmawiających czasami ze łzami w oczach. Uważnie przysłuchiwałam się tym rozmowom i stwierdzałam, że polegały one głównie na składaniu relacji niemal w tragicznym tonie o tym, co zaszło danego dnia. Jedna osoba drugiej lub całej grupie opowiadała, jak okropnym był któryś z uczniów podczas jej lekcji. Raz przedstawiona relacja była następnie kilkakrotnie powtarzana. Niekiedy opowiadającemu podsunęto jakąś radę. Niezwykle rzadko jednak zdarzało się, by któryś ze słuchaczy postawił jakieś pytanie, które pomogłoby mu inaczej spojrzeć na przeżyte zdarzenie. z tego względu relacjonowanie go nie mogło stać się sytuacją uczącą, czy nawet tylko pozwalającą opowiadającemu poczuć się lepiej. i tak niewłaściwie lokowana sympatia obracała w niwecz szansę nauczania się czegoś przez tego nieszczęśnika¹⁵.

Pisząc ten tekst, starałam się właściwie lokować sympatię, jaką darzę dyrektorów szkół. Oczywiście osąd w tej sprawie pozostaje w gestii czytelników.

¹⁵ A. Gold, *School-Based Continuous Professional Development: School Leaders' Responsibility*, referat wygłoszony na konferencji European Network for Improving Research and Development in Educational Management w Rydze w roku 1998 (materiał niepublikowany).