

ISSN 1425-5383

Nr 3

Refleksje

Zachodniopomorski

Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 r.

czasopismo bezpłatne

2012

Maj/Czerwiec

ZARZĄDZANIE W OŚWIACIE



Zarządzanie to jeden z najważniejszych obszarów funkcjonowania edukacji. Przed dyrektorami szkół i placówek oświatowych stoi wyjątkowo trudne zadanie, bowiem z jednej strony odpowiadają za poziom wykształcenia swoich uczniów, warunki ich rozwoju intelektualnego i bezpieczeństwo, a z drugiej strony – muszą bezustannie dbać o wysoko wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną. W tej sytuacji dyrektorzy powinni pełnić funkcję liderów, ale działających z nastawieniem na sprawną współpracę dużej grupy ludzi. Nic trudnego – mógłby ktoś powiedzieć.

W niniejszym numerze „Refleksji” pokazujemy, że prawdopodobnie nie ma niczego trudniejszego niż odpowiedzialne i efektywne zarządzanie. Odwołujemy się przede wszystkim do doświadczeń osób, które przez wiele lat działały w środowisku edukacyjnym i trudno dzisiaj przecenić ich wpływ na kształt oświaty, zarówno w skali lokalnej, jak i całego regionu. Taką postacią jest z pewnością Danuta Rodziewicz, wieloletnia dyrektorka szkół i placówek oświatowych, która w autobiograficznym w gruncie rzeczy tekście pod tytułem *O zarządzaniu uwag kilka* dzieli się swoimi doświadczeniami i daje parę dobrych rad tym, którzy dopiero zaczynają pracę na stanowiskach kierowniczych. Wnioski? Dyrektor nie jest autorytarnym, nieczułym na potrzeby innych przywódcą, a raczej empatycznym, pozbawionym egoizmu partnerem.

Jaki jest współczesny dyrektor szkoły? Jakie kompetencje powinien posiadać? Do jakich zadań musi być przygotowany? Na te pytania odpowiadają w „Refleksjach” specjaliści, dyrektorzy, nauczyciele. Zachęcam do lektury.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 3, maj/czerwiec 2012
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasioiw@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz
Mirosław Krężel
Sławomir Osiński

Tłumaczenie

Krzysztof Nowaczek

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, zdjęcie na okładce, druk

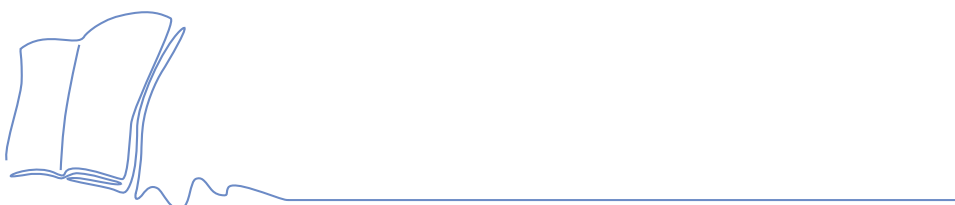
Drukarnia Kadruk S.C.

Numer zamknięto 15 czerwca 2012 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty
oraz
Certyfikat Systemu Jakości
ISO 9001:2008



AKTUALNOŚCI	4
Janusz Korzeniowski <i>Wygrała pomysłowość</i>	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów <i>Zaczynaj skromnie, myśl szeroko</i> Rozmowa ze Sławomirem Osińskim, dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 47 w Szczecinie, dziennikarzem, publicystą	6
REFLEKSJE	9
Danuta Rodziewicz <i>O zarządzaniu uwag kilka</i>	9
Sławomir Osiński <i>Kropła drąży skałę</i>	12
Danuta Elsner, Krzysztof Bednarek <i>Jak doskonalić ewaluację wewnętrzną</i>	19
Agnieszka Gruszczyńska <i>Nowe zarządzanie publiczne w oświacie</i>	22
Beata Golisowicz <i>Mobilność i współpraca</i>	28
Ewa Radanowicz <i>Wspólnie rozwijamy oświatę</i>	32
Alicja Iwanowska <i>Szkoła z inicjatywą</i>	34
Anna Sieńczak <i>Nauczyciel jako sojusznik</i>	36
Mirosław Krężel <i>Przywództwo edukacyjne w szkole</i>	38
Andrzej Zych <i>Najważniejsze są efekty</i>	41
Katarzyna Parszewska <i>Maturę zdajemy tylko raz</i>	44
Elżbieta Przerwa <i>Chrońmy nasz głos</i>	46
Agnieszka Murakami, Lilianna Janeczek <i>Pustelnik z drapacza chmur</i>	49
WSZECHNICA POLONISTYCZNA	52
Urszula Bielas-Gołubowska <i>Biografia. Encyklopedia maturzysty</i>	52
WARTO PRZECZYTAĆ	57
Grażyna Osak <i>Lista nieobecnych</i>	57
CIERNIE I GŁOGI	60
FELIETON	61
Sławomir Osiński <i>Cztery jeźdźcy</i>	61
W IPN-ie	62
Katarzyna Rembacka <i>Europejska Noc Muzeów</i>	62
W ZCDN-ie	63
Sławomir Iwasiów <i>Akademia wiedzy</i>	63
ROZMAITOŚCI	64
Zdzisław Nowak <i>Podsumowaliśmy przedmiotowe zmagania</i>	64

Praca szkoły powinna opierać się – w znacznym stopniu – na jej dyrektorze, jego kompetencjach, kwalifikacjach osobowych, zdolnościach komunikacyjnych. Istotą postawy dyrektora jest otwartość myślenia i wiarygodność na poziomie osobistym, czyli zaufanie w zespole zbudowane na autentyczności poszczególnych nauczycieli i emocjonalnej więzi między ludźmi, która pozwala im współpracować na zasadzie partnerstwa. To także usamodzielnianie innych na poziomie zarządzania, pozbycie się kontroli i przekazywanie innym odpowiedzialności. Dyrektor staje się jedynie osobą wspierającą, dlatego obowiązki określa w taki sposób, aby inni wiedzieli, czego od nich oczekuje.

Zaczynaj skromnie, myśl szeroko (str. 6)

Klamka zapadła. Decyzja podjęta. Chcę zostać dyrektorem. Sama dydaktyka mnie już nie interesuje. Wiem, jak ma wyglądać i funkcjonować dobra szkoła. Wiem, co znaczy pojęcie „dobra szkoła”. Znam siebie, swoje mocne i słabe strony. Cenię pracę zespołową, cieszy mnie, gdy z ludzi wydobywam to, co najlepsze, cieszy mnie, gdy uczniowie – nie w ramach „wyścigu szczurów”, ale w wyniku stworzonej atmosfery – starają się pokonywać własne ograniczenia i słabości, będąc docenianymi i nagradzanymi.

O zarządzaniu uwag kilka (str. 9)

Każda konferencja to rozmowy kuluarowe, wymiana doświadczeń i opinii. Z tych ostatnich wynikało, że dla uczestników bardzo istotne jest poznanie „zewnątrznego” spojrzenia na polską reformę oświaty oraz dzielenie się doświadczeniem z podobnych działań przeprowadzanych w innych krajach. Zagraniczni eksperci opowiadali o sposobie funkcjonowania systemu nadzoru i ewaluacji w Szkocji, Anglii, Hiszpanii, Rumunii, Czechach, Norwegii, Holandii, na Ukrainie i Węgrzech. Polscy eksperci przede wszystkim odnosili się do plusów i minusów dotychczas prowadzonych ewaluacji, poruszali kwestie wykorzystania raportu dla rozwoju szkoły oraz próbowali całościowo spojrzeć na dotychczasową realizację nowego systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce.

Kropła drąży skałę (str. 12)

W nowej koncepcji przywództwa edukacyjnego podstawą winno być zatem partnerstwo i przyzwolenie na współprzewodzenie, unikanie zaś naturalnego dążenia do indywidualnego podejmowania decyzji. Pełnienie funkcji przywódcy edukacyjnego oznacza konieczność wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, przy jednoczesnym wycofaniu się i pozostawieniu współpracownikom przestrzeni na ich rozwój, pracę oraz sukcesy.

Przywództwo edukacyjne w szkole (str. 38)

Wygrała pomysłowość

Wyniki XII edycji konkursu „Moja mała ojczyzna. Moja miejscowość, mój region”

**Janusz Korzeniowski, nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Tematem przewodnim tegorocznej XII edycji konkursu „Moja mała ojczyzna. Moja miejscowość, mój region” było „Życie miasta na Pomorzu Zachodnim w średniowieczu”. Konkurs został zorganizowany przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Muzeum Narodowe w Szczecinie. Podobnie jak w latach poprzednich, celem konkursu było pogłębienie wiedzy o Pomorzu Zachodnim i kształtowanie tożsamości regionalnej dzieci i młodzieży. Uczestnicy konkursu musieli wykazać się znajomością historii regionu ze szczególnym uwzględnieniem przeszłości miast Pomorza Zachodniego.

Dla realizacji głównego celu konkursu istotne znaczenie ma poznawanie przez uczestników zasobów Muzeum Narodowego w Szczecinie – największej w regionie placówki systematycznie prezentującej szerokiemu gronu odbiorców różne aspekty przeszłości Pomorza Zachodniego, od prahistorii, poprzez rozwój regionu w poszczególnych epokach, po

sztukę i życie codzienne mieszkańców w XX w. We współczesnej edukacji historycznej, a zwłaszcza regionalnej, szczególną rolę odgrywa bezpośredni kontakt z eksponatami i zabytkami, stanowiącymi dziedzictwo kulturowe regionu – dlatego w każdej edycji temat przewodni konkursu skorelowany jest z jedną z wystaw prezentowanych w Muzeum Narodowym.

Formuła konkursu, stała od pierwszej edycji, okazuje się wciąż aktualna, ponieważ wykorzystuje formy aktywności uczniów wymienione w obowiązującej podstawie programowej. Uczestnicy konkursu nie tylko gromadzili wiedzę faktograficzną na temat regionu, ale pracowali metodą projektu. Uczniowie klas I–III szkół podstawowych oraz gimnazjów podczas Wielkiego Finału przedstawili prezentacje związane z tematem przewodnim konkursu, wykorzystując przygotowane samodzielnie rekwizyty. Uczniowie klas IV–VI musieli natomiast, wchodząc w rolę kronikarzy, dziennikarzy lub przewodników, napisać wypracowanie na wybrany temat związany z wystawą „Najstarsze karty z dziejów Szczecina” prezentowaną w Oddziale Historii Miasta w Ratuszu Staromiejskim.

Na podkreślenie zasługuje ogromne i twórcze zaangażowanie wszystkich uczestników konkursu oraz wspierających ich nauczycieli i rodziców. Pomysłowość w doborze tematyki prezentacji, a także dbałość w przygotowywaniu rekwizytów oraz tworzeniu scenografii budziły podziw jury i publiczności. O nieograniczonej kreatywności uczestników świadczy między innymi fakt, że w tegorocznej edycji po raz pierwszy można było zobaczyć prezentację, której główną częścią była przygotowana przez ucznia animacja komputerowa z wykorzystaniem klocków lego, przedstawiająca misję świętego Ottona na Pomorzu Zachodnim. Jej autorem jest Adam Kawałek ze Społecznego Gimnazjum w Dźwirzynie, który otrzymał tytuł „Historyka Roku”. Jego opiekunem jest pan Da-

**Laureaci konkursu „Moja mała ojczyzna. Moja miejscowość, mój region”
w roku szkolnym 2011/2012**

Szkoła podstawowa – klasy I–III

Lp.	Imię i nazwisko	Lokata	Szkoła	Nauczyciel
1.	Julia Skubiszak	I	Szkoła Podstawowa nr 41 w Szczecinie	Elżbieta Jacorzyńska
2.	Hubert Sowa	II	Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie	Beata Fabisiak
3.	Adam Biesiada- Lewandowski	III	Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie	Beata Fabisiak
4.	Matylda Godlewska	„Bajarz Roku”	Szkoła Podstawowa nr 56 w Szczecinie	Dorota Pundyk
5.	Jakub Hładyszewski	„Bajarz Roku”	Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie	Beata Fabisiak
6.	Konrad Walczak	„Bajarz Roku”	Szkoła Podstawowa nr 10 w Szczecinie	Anna Iskra, Teresa Popow

Szkoła podstawowa – klasy IV–VI

Lp.	Imię i nazwisko	Lokata	Szkoła	Nauczyciel
1.	Adam Górski	I	Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie	Izabela Borkowska
2.	Piotr Marcinków	II	Szkoła Podstawowa Towarzystwa Salezjańskiego w Szczecinie	Beata Fabisiak
3.	Ada Strzemecka	III	Szkoła Podstawowa nr 4 w Stargardzie Szczecińskim	Izabela Adamczewska
4.	Szymon Kasprzyk	III	Szkoła Podstawowa nr 42 w Szczecinie	Wiesława Nowacka
5.	Celina Cofta	„Dziennikarz Roku”	Szkoła Podstawowa nr 4 w Stargardzie Szczecińskim	Izabela Adamczewska

Gimnazjum

Lp.	Imię i nazwisko	Lokata	Szkoła	Nauczyciel
1.	Piotr Sałdak	I	Gimnazjum w Węgorzynie	Anna Kamińska
2.	Sandra Cybulska	II	Publiczne Gimnazjum nr 1 w Zespole Szkół w Pełczycach	Judyta Czechowska
3.	Mateusz Malicki	III	Gimnazjum nr 10 w Szczecinie	Renata Perz
4.	Maksymilian Sitarski	III	Publiczne Gimnazjum w Trzebiatowie	Dariusz Smal
5.	Adam Kawałek	„Historyk Roku”	Spółeczne Gimnazjum w Dźwirzynie	Dariusz Smal

riusz Smal – wybitny regionalista, od wielu lat przygotowujący uczniów do udziału w konkursie „Moja mała ojczyzna. Moja miejscowość, mój region” i jednocześnie autor nagrodzonego scenariusza zajęć z edukacji regionalnej. Należy jednocześnie podkreślić, że do grona nauczycieli regionalistów, od pierwszej edycji konkursu wytrwale pracujących nad pogłębianiem wiedzy uczniów o przeszłości własnego regionu, należą również panie: Anna Kamińska z Węgorzyna, Judyta Cze-

chowska z Pełczyc, Teresa Furman z Ińska oraz Renata Perz ze Szczecina.

Laureaci oraz ich nauczyciele odebrali nagrody i dyplomy z rąk Urszuli Pańki, dyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, oraz Lecha Karwowskiego, dyrektora Muzeum Narodowego w Szczecinie. Uroczyste podsumowanie uświetniły prezentacje uczniów, którzy otrzymali nagrody specjalne – tytuły „Bajarza Roku”, „Dziennikarza Roku” i „Historyka Roku”.

Zaczynaj skromnie, myśl szeroko

ze Sławomirem Osińskim, dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 47 w Szczecinie,
dziennikarzem, publicystą, rozmawia Sławomir Iwasiów



Fot. archiwum
SP 47

Pana życiorys jest tak rozbudowany, że trudno mi w jednym miejscu wymienić wszystkie funkcje i zainteresowania, jakie można wpisać w pańskie dossier: pisarz, dziennikarz radiowy, rysownik, satyryk, polityk... Najbardziej interesuje mnie jednak Pana „funkcja” w przestrzeni szkoły. Jak to się stało, że został Pan dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 47 w Szczecinie? Chciał Pan? Zabiegał o to? Czy to jakiś kosmiczny przypadek?

Jakoś stało się tak naturalnie, przypadkowo nieco, ale i przy mojej chęci. A mówiąc poważnie – głównym motywem było zweryfikowanie tego, co robiłem jako związkowiec, radny, nauczyciel w różnego typu szkołach i publicysta edukacyjny. Poza tym był to dogodny okres – powstawały gimnazja, odbywał się ruch nauczycieli... Nastąpiła też w części grona chęć zmiany w szkole, pierwsze kontakty z Centrum Edukacji Obywatelskiej... Warto było spróbować. Poza tym nadal zajmuję się innymi rzeczami, co daje mi dystans do pełnionej funkcji.

Dzisiaj raczej odchodzi się od autorytarnego kierowania instytucjami (w szerokim znaczeniu słowa „instytucja”) na rzecz pracy zespołowej. W jakim kierunku powinno się, Pana zdaniem, rozwijać zarządzanie szkołami?

Powinna nastąpić autonomizacja szkoły, przez pewien czas zresztą tak się działo, ale dziś znów obserwuję postsowieckie zapędy centralizacyjne, często ze strony organów prowadzących. Wójtowie, kierownicy wydziałów edukacji chcieliby ręcznie kierować dyrektorami, więc obarczają ich biurokratycznie, ubezwłasnowolniają finansowo i decyzyjnie, często nie mając na to żadnej delegacji prawnej. Rodzi to konflikty, a oświacie potrzebne jest współdziałanie, a nie uświęcona niechlubną tradycją walka. Mówiłem o tym na ostatniej konferencji w Krakowie (relacja z konferencji w dalszej części numeru – przyp. red.). Idzie jednak ku lepszemu i przybywa miejsc, gdzie troska o szkołę polega na dialogu i kompromisie. Mówiąc zaś wzniosłe, dzisiaj potrzeba szkoły obywatelskiej, środowiskowej, instytucji mocno związanej ze społecznością lokalną, konkretnymi działaniami całej społeczności szkolnej (uczniowie, rodzice, nauczyciele), podejmującą różne formy aktywności obywatelskiej oraz uczącej się i uczącej uczyć.

Jak skutecznie zarządzać szkołą?

Praca szkoły powinna opierać się – w znacznym stopniu – na jej dyrektorze, jego kompetencjach, kwalifikacjach osobowych, zdolnościach komunikacyjnych. Istotą postawy dyrektora jest otwartość myślenia i wiarygodność na poziomie osobistym, czyli zaufanie w zespole zbudowane na autentyczności poszczególnych nauczycieli i emocjonalnej więzi między ludźmi, która pozwala im współpracować na zasadzie partnerstwa. To także usamodzielnianie innych na poziomie zarządzania, pozbycie się kontroli i przekazywanie innym odpowiedzialności. Dyrek-

tor staje się jedynie osobą wspierającą, dlatego obowiązki określa w taki sposób, aby inni wiedzieli, czego od nich oczekuje. Nauczyciele sami oceniają siebie (w przypadku dużego zaufania przynosi to najlepsze efekty), sami też kontrolują swoje działania. Ideałem byłoby złożenie całej odpowiedzialności za zarządzanie szkołą na barki dyrektora, przy jednoczesnym podniesieniu jego wynagrodzenia do poziomu wynagrodzeń zarządzających gminnymi spółkami czy agendami. Oczywiście, najpierw musiałyby nastąpić zmiany w prawie, z uchwaleniem nowej Ustawy o zawodzie nauczyciela przede wszystkim. Wówczas przybyłoby też w szkołach dobrych nauczycieli.

Jakie cechy ceni Pan u swoich współpracowników? Jaki powinien być dobry nauczyciel?

Jestem w tej szczęśliwej sytuacji, że mam zaszczyt zarządzać placówką, w której – wykorzystując naturalny proces wymiany pracowników (emerytury, wyjazdy, zmiany pracy) i stosując „metody konkursowe”, w których ważną rolę, oprócz kryterium merytorycznego, pełnią wymogi dotyczące zdolności organizacyjnych, innowacyjności, kreatywności czy poczucia humoru – zatrudniłem 80% kadry. Dzięki temu i kilkuletniej intensywnej pracy jesteśmy szkołą, która posiada tytuł Lidera SUS, a bolączki wielu placówek, związane z abominacją do zmian i działań zespołowych czy niechęcią uczenia się nauczycieli, są mi prawie nieznanne. Dobry nauczyciel, a takich jest większość w szkole zarządzanej przeze mnie, to – ujmując rzecz zwięźle i w punktach:

- mistrz, diagnostyk, konsultant;
- specjalista w zakresie tworzenia programów i doboru pomocy naukowych;
- kreator działań edukacyjnych;
- osoba kierująca się na co dzień wartościami uniwersalnymi;
- kompetentny profesjonalista, otwarty na potrzeby, oczekiwania i problemy uczniów;
- krytyczny, odpowiedzialny za swoje postępowanie, ustawicznie doskonalący swoje kwalifikacje;
- refleksyjny praktyk i badacz działalności edukacyjnej, umiejący myśleć kategoriami przyszłości;
- optymista nastawiony na innowacje.

Co powinno się zmienić w oświacie, żeby zarządzanie szkołami było efektywniejsze i pozwalało rozwijać placówkę i kompetencje zawodowe nauczycieli?

Stanowione prawo ma otwierać drogę do budowania nowej rzeczywistości, a zatem stwarzać warunki do dialogu społecznego, autonomii instytucji i ich samorządności. W przypadku edukacji, przy zachowaniu wymagań, jakie stawia państwo,

czyli podstawy programowej, bardzo ramowych standardów jakości kształcenia, kryteriów egzaminacyjnych i zalecanych przedmiotów nauczania, we wszystkich obszarach trzeba zostawić swobodę wyboru samej społeczności szkolnej. Dla mnie byłoby to podążanie drogą wskazaną przez mojego mistrza księdza Józefa Tischnera w jego myśleniu o wolności. W edukacji, która jest budowaniem przyszłości i obywatelskiej demokracji, wystarczy pamiętać o Tischnerowskim przykazaniu, że „Ani katolik, ani Polak, ani nikt inny, nie mogą mieć w państwie większych praw, niż ma człowiek”. Każdy, kto jest związany z oświatą, począwszy od ministra czy wóldarza miasta, a skończywszy na dyrektorzce szkoły i nauczycielu, powinien mieć wewnętrzne przekonanie, że – jak powiada mędrzec z Łopusznej – „Jestem wolny, przyznając wolność innemu. Właściwe posiadanie siebie jest możliwe dopiero wtedy, gdy się rezygnuje z dążenia do posiadania innego. Posiadanie siebie pozwala innemu być. Pozwalając być innemu, doświadczamy dobra własnej wolności i w tym przeżyciu głębiej «mamy siebie». Na tym zasadza się idea wspianiałomyślności. Dopiero we wspianiałomyślności człowiek staje się sobą, a wolność wolnością”. Aż tyle!

W szczecińskim środowisku – nazwijmy je dość ogólnie – edukacyjnym jest Pan osobą rozpoznawalną i uznawaną za autorytet w wielu dziedzinach. Czy ma Pan jakiś zestaw porad dla młodych dyrektorów i dyrektorów?

Z tym autorytetem to przesada, ale wskazówki – sprawdzone zresztą – mam. Nie będę tu odkrywczy i przedstawię skrótowo rady Michaela Fullana w opracowaniu i z komentarzem dra Leszka Pawelskiego.

Przede wszystkim, unikaj stwierdzeń typu „gdybyś tylko...” przerzucających winę na kogoś. Czas najwyższy uświadomić sobie, że na tym stanowisku należy jednoosobowo ponosić odpowiedzialność za podejmowane decyzje. To trudne zadanie, tym bardziej, że często podpieramy się, zwłaszcza w sytuacjach trudnych decyzji, poleceniem wyższego przełożonego.

Zaczynaj skromnie, myśl szeroko. Nie przesadzaj z drobiazgowym planowaniem i nie przeorganizuj. Proponuję ograniczyć planowanie do niezbędnego minimum wynikającego z przeprowadzonych diagnoz i sukcesywnie, konsekwentnie je realizować i pozostawić pole do działania nauczycielom.

Skup się na tym, co podstawowe i najważniejsze w pracy dyrektora: program, nauczanie, kontrola i ocena, kultura zawodowa. Dyrektor, z racji swej funkcji, powinien znać przepisy oświatowe, finansowe, samorządowe, przeciwpożarowe, bhp, sanitarne itp.

Wykaż odwagę, nie cofaj się przed ryzykiem. Tę ważną umiejętność należy pielęgnować i stosować w coraz większym zakresie. Należy oderwać się od stereotypu zarządzania placówką oświatową. Należy podejmować wyzwania daleko wykraczające poza przyjęte kanony sprawowania funkcji dyrektora.

Przekazuj władzę innym, pogódź się z różnorodnością i oporem. Przekazywanie władzy w dół to nie objaw słabości, ale siły dyrektora placówki.

Praca szkoły powinna opierać się – w znacznym stopniu – na jej dyrektorze, jego kompetencjach, kwalifikacjach osobowych, zdolnościach komunikacyjnych. Istotą postawy dyrektora jest otwartość myślenia i wiarygodność na poziomie osobistym, czyli zaufanie w zespole zbudowane na autentyczności poszczególnych nauczycieli i emocjonalnej więzi między ludźmi, która pozwala im współpracować na zasadzie partnerstwa. To także usamodzielnianie innych na poziomie zarządzania, pozbycie się kontroli i przekazywanie innym odpowiedzialności. Dyrektor staje się jedynie osobą wspierającą, dlatego obowiązki określa w taki sposób, aby inni wiedzieli, czego od nich oczekuje.

Rysując wizję, bierz pod uwagę zarówno cele, jak i proces zmiany. To nowoczesne pojęcie menedżerskie na stałe zadomowiło się w szkolnej rzeczywistości. Wszystkie plany rozwoju rozpoczynają się od określenia misji i wizji szkoły. Cele stawiane przed szkołą nie mogą być iluzoryczne. Winny

być jasno, konkretnie sformułowane, ze wskazaniem na środki, jakimi można się posługiwać do ich osiągnięcia. Nie należy wyznaczać zbyt wielu celów jednocześnie.

Zdecyduj, czego nie zamierzasz robić. Tak twarde postawienie sprawy i podjęcie decyzji wymaga odwagi, wiedzy, świadomości, odpowiedzialności, a przede wszystkim znajomości swojej wartości, jako szefa szkoły. To chyba jedna z trudniejszych postaw, jakie nowoczesnie i skutecznie zarządzający dyrektor musi przyjąć. Zmieniają się zwierzchnicy, ale nie powinien zmieniać się przyjęty przez szkołę program do realizacji. To jeden z warunków pomyslności podjętych reform.

Postaraj się o sojuszników. Wszyscy, którzy mieli do czynienia z rzeczywistością szkolną, mają świadomość, że bez sojuszników niewiele da się zrobić w danej placówce. Podstawowym i najważniejszym sojusznikiem szkoły i dyrektora są rodzice. Nie tylko ci skupieni w ciałach statutowych, ale wszyscy, którzy chcą i mogą się kontaktować ze szkołą. Oprócz nich coraz większą rolę pełnić będą stowarzyszenia i organizacje pozarządowe. Warto z nimi współpracować, a odważniejsi powinni je także zakładać.

Wiedz, kiedy zachować ostrożność. Edukacja to nie hazard. Ryzyko i ostrożność mają zupełnie inny wymiar. A w tle tych dwóch określeń znajduje się uczeń, podmiot naszych działań.

Daj sobie spokój z poszukiwaniem uniwersalnego rozwiązania. W takiej dziedzinie, jak edukacja, nigdy nie było i nie będzie uniwersalnych rozwiązań. Dotyczy to zarówno procesu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego, jak i organizacyjno-ekonomicznego. Każdy problem, każdą sprawę należy rozpatrywać oddzielnie, indywidualnie. Wpływ na rozwiązanie tych problemów ma zawsze wiele czynników zewnętrznych, często niezależnych od nas. Nie zmienisz swojej szkoły, nie zmieniając siebie. Poza tym warto pamiętać, że przed wypaleniem i przygnębieniem zawsze ratuje poczucie humoru i obcowanie ze sztuką lub dobrą literaturą.

O zarządzaniu uwag kilka

Dla tych, którzy postanowili zostać dyrektorem

Danuta Rodziewicz, polonistka, doświadczona dyrektor szkół i placówek oświatowych

Klamka zapadła. Decyzja podjęta. Chcę zostać dyrektorem. Sama dydaktyka mnie już nie interesuje. Wiem, jak ma wyglądać i funkcjonować dobra szkoła. Wiem, co znaczy pojęcie „dobra szkoła”. Znam siebie, swoje mocne i słabe strony. Cenię pracę zespołową, cieszy mnie, gdy z ludzi wydobywam to, co najlepsze, cieszy mnie, gdy uczniowie – nie w ramach „wyścigu szczurów”, ale w wyniku stworzonej atmosfery – starają się pokonywać własne ograniczenia i słabości, będąc docenianymi i nagradzaniymi. Wiem, że czeka mnie ciężka harówka i niewielkie uznanie w oczach władz, które chętniej polują na potknięcia niż sukcesy. Dożyliśmy czasów, gdy mamy dwa organy, a żaden nie pełni funkcji wspierającej dyrektora. Ministerialne umocowania prawne, co mnie już nie dziwi, sterują w kierunku kontrolowania, co też jest oczywiste, ale nie rozwiązuje problemu.

Przerywać dyskusję w naglącej sytuacji, żądać posłuszeństwa zamiast zapалу, zmieniać pośpiech w panikę, kraść odpowiedzialność – to znaczy złe kierownictwo.

Bertold Brecht

Stanowisko nauczyciela-dyrektora stoi nisko w hierarchii najbardziej cenionych zawodów, co niezwykle smuci, ponieważ jest przecież jednym z najbardziej odpowiedzialnych społecznie. Przyczyny, których tu analizować nie zamierzam, tkwią zarówno w systemie, jak i po stronie samych dyrektorów, którzy często celebrytują system feudalny, zapominając, że z mocy prawa mają kompetencje i uprawnienia do mądrego, odpowiedzialnego zarządzania. O tym wszyscy rozpoczynający swoją nową drogę winni pamiętać i dokonać jednoznacznego wyboru, by nie żyć w stanie pogardy do siebie samych. W etos dobrego dyrektora wpisana jest odwaga. Tchórze, podkreślam to z mocą, nie powinni pełnić zaszczytnej mimo wszystko i niezwykle odpowiedzialnej funkcji dyrektorów szkół. Nie zbudują środowiska opartego na trzech wartościach: zaufaniu, solidarności, odpowiedzialności, a – podkreśla to profesor Zygmunt Bauman w wywiadzie Tomasza Kwaśniewskiego („Gazeta Wyborcza” z 14–15 kwietnia 2012 r.) – bez nich nie tylko środowisko szkolne, ale całe społeczeństwo jest w kłopotach: „Bo bez zaufania, solidarności i odpowiedzialności nie można być pewnym siebie. Nie można mieć odwagi. Być człowiekiem. Zaufanie, solidarność i odpowiedzialność, te trzy filary, które są ukrytą podstawą naszego bycia w świecie, one się teraz trzęsą i grożą zawaleniem. A my o nie się nie troszczymy jak trzeba. Nie rozpatrujemy nowych wydarzeń i skrętów z punktu widzenia tego, jaki mają wpływ właśnie na zaufanie, solidarność i odpowiedzialność”.

Tyle tytułem wstępu, na podstawie własnej praktyki, z odwołaniami do profesora Zygmunta Baumana – wybitnego socjologa, filozofa, twórcy koncepcji postmodernizmu, eseisty z pazurem.

Funkcje organiczne dyrektora szkoły

Z doświadczenia nauczycielskiego i dyrektorskiego wiem, że im coś prościej przedstawiś, tym jest to łatwiejsze do ogarnięcia i zrozumienia. Prowadząc zajęcia na studiach podyplomowych dla kandydatów na dyrektorów szkół, opracowałam prosty schemat. Jest bardzo czytelny, wyraźnie wskazuje obszary, którymi dyrektor zajmuje się na co dzień. Każdy z nich wymaga specjalistycznej wiedzy: merytorycznej, administracyjnej, finansowej, kadrowej i każdy z nich ma szczegółowe umocowania prawne. Chcąc świadomie kierować szkołą czy placówką, od zaraz – po podjęciu pracy na nowym stanowisku – trzeba zabrać się za naukę. Nieznajomość prawa nie zwalnia z odpowiedzialności!



Z uwagi na wymogi formalne artykułu nie mogę omawiać kolejno wszystkich funkcji organicznych dyrektora. Skupię się na dwóch, które dotyczą organizacji pracy pedagogicznej szkoły, bo one decydują o jej klimacie i atmosferze, stosunkach międzyludzkich, to znaczy relacjach: dyrektor – podwładni, rodzice, uczniowie; nauczyciele – rodzice, uczniowie; uczniowie – uczniowie; pracownicy administracji i obsługi – nauczyciele, uczniowie, rodzice, że o innych, oczywistych, nie wspomnę. Wychodzę bowiem z założenia, że kandydat na dyrektora, przystępując do konkursu, zdawał sobie sprawę z tego, jaką szkołę będzie tworzyć, jakie cele realizować, jaka teoria – X czy Y – leży u podstaw jego idei kierowania i zarządzania placówką.

W swojej *Koncepcji kierowania i zarządzania IV Liceum Ogólnokształcącym Bolesława Prusa w Szczecinie*, którą opatrzyłam przywołanym na początku artykułu mottem, napisałam, że moim głównym założeniem będzie „Rozwijanie świadomości i intencji pracy zbiorowej dla wspólnych celów:

- optymalnego wykorzystania i bogacenia bazy dydaktycznej,

- doskonalenia zawodowego nauczycieli, rozwijania i pogłębiania kompetencji kadry, powiązania tychże z twórczymi zmianami w szkole,
- wypracowania skutecznych metod oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego i efektywności kształcenia (jasność, precyzja i konkretność planów dydaktyczno-wychowawczych, podporządkowanych rozwojowi osobowości ucznia: ku poszukiwaniu wartości, ku światu),
- kształtowania tradycji IV LO, zadbania o dobrą opinię i pozycję szkoły w środowisku, stworzenia i stosowania spójnej polityki marketingowej”.

Przyświecała temu idea rozwijania zaangażowania i podmiotowości rady pedagogicznej, rady szkoły, później rady rodziców (nie widziałam sensu, by po Giertychowskich zmianach działały w małej szkole dwa tego typu organy, chociaż zawsze wolałam w szkole średniej i potem – ponadgimnazjalnej radę szkoły).

Zorganizowanie pracy pedagogicznej szkoły nie jest zadaniem łatwym. By to uczynić po wygraniu konkursu (wszystkim młodym dyrektorom życzę, by choć raz któryś z organów zainteresował się w przyszłości przedkładaną na konkursie koncepcją, chociażby wtedy, gdy wystawia ocenę pracy – złudzeń wielkich nie mam, wielokrotnie o tym pisałam na łamach prasy pedagogicznej) należy:

- zapoznać z koncepcją radę pedagogiczną i radę rodziców, zyskując dlań akceptację,
- poznać dobrze bazę,
- poznać kadre, jej kwalifikacje (wizja), określić założenia polityki kadrowej,
- przeprowadzić diagnozę (mocne, słabe strony szkoły),
- opracować perspektywiczny plan pracy szkoły (wizja),
- wraz z radą pedagogiczną, po zaopiniowaniu przez radę rodziców, opracować plan rzeczowy (ile, jakie klasy?),
- uzyskać akceptację organu prowadzącego,
- znać i przestrzegać Rozporządzenie MEN-u w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych,
- przedyskutować z radą pedagogiczną ramowe plany nauczania dla poszczególnych klas i kierunków kształcenia, określić zajęcia fakultatywne i pozalekcyjne, zainicjować programy autorskie,
- sporządzić szkolne plany nauczania na nowy rok szkolny,
- przygotować arkusz organizacyjny,
- przyjąć szkolny zestaw programów nauczania,
- powołać zespoły przedmiotowe, a może lepiej problemowe i zadaniowe, przydzielić nauczycielom zadania dodatkowe,

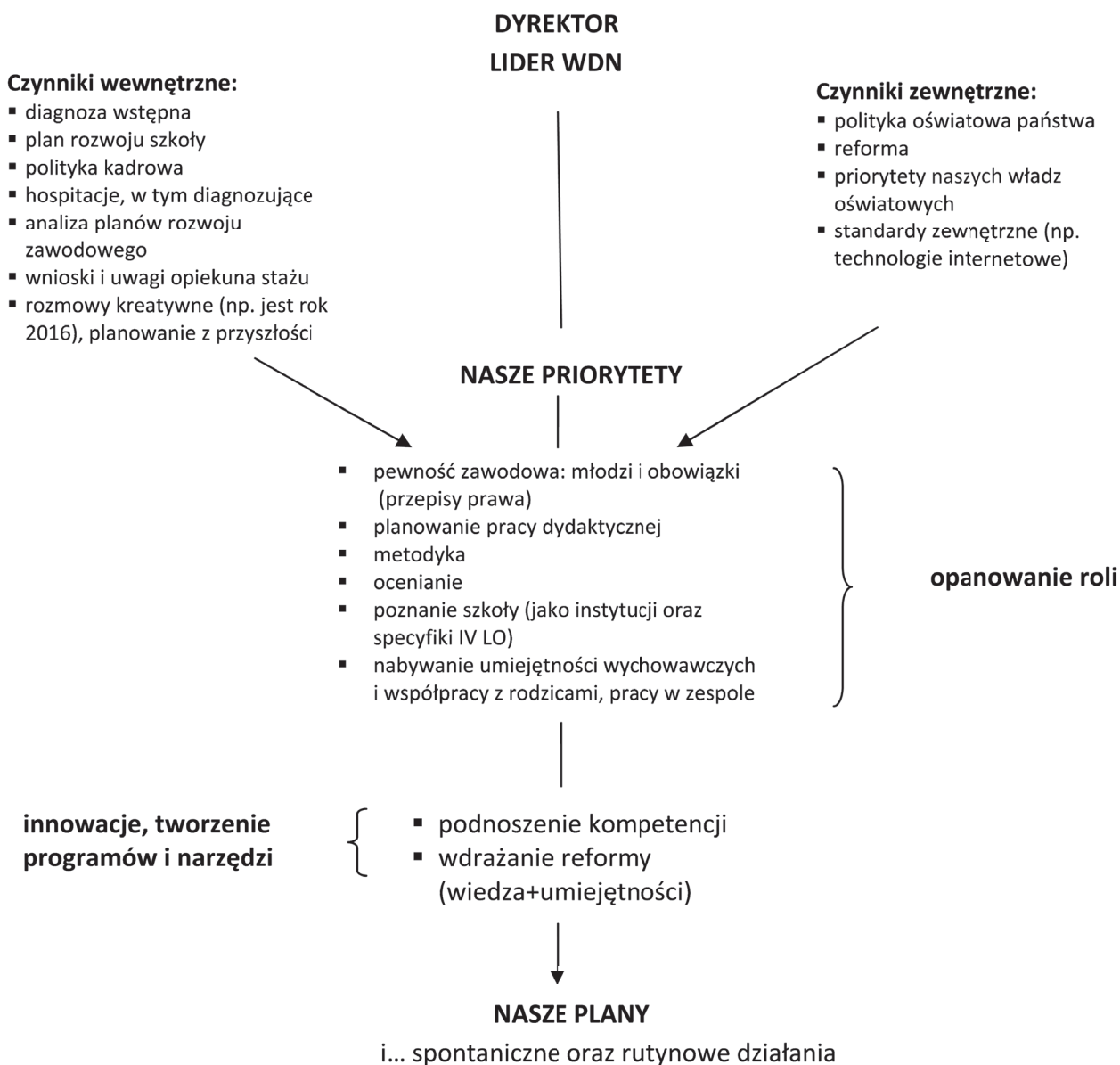
- zatwierdzić plan doskonalenia zawodowego nauczycieli i pracowników administracji i obsługi, związany z awansami i rozwojem szkoły,
- zatwierdzić harmonogram pracy szkoły (zatwierdza rada pedagogiczna),
- opracować wszelkie inne plany,
- opracować założenia polityki marketingowej, program promocji szkoły
- listę można rozbudować, ale rzecz w tym, by syntetycznie spojrzeć na problem.

Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli drogą do sukcesu szkoły

W sytuacji, gdy na naszych oczach rozsypuje się system doskonalenia nauczycieli, podzielonych na samorządowych: miejskich, powiatowych, podległych marszałkowi – wojewódzkich, gdy każdy sobie rzepkę skrobie, a nikt nie bierze odpowiedzialności za całość, niezwyklej wagi i rangi nabiera mądre

pomyślane doskonalenie wewnątrzszkolne. Słynny WDN, a swego czasu mówiło się nawet o stanowisku lidera WDN-u umocowanego prawnie (skończyło się jak zwykle na mówieniu), może boleć doskonaleniowe sensownie rozwiązać. Kto mądry, dysponując odpowiednią osobą, takiego lidera powołał, przydzielając mu – oprócz nowego, odpowiedzialnego zadania – stosowny dodatek motywacyjny. Młodszym koleżankom i kolegom także to radzę, odwołując się do bogatych, własnych doświadczeń. Poniżej, bez zbędnych komentarzy, przedstawiam koncepcję doskonalenia w IV LO, która dobrze sprawdziła się w praktyce.

Jak widać – szkoła dyrektorem stoi. Na ile jest on osobowością silną, niezależną, wysoce kompetentną, komunikatywną i odpowiedzialną, na tyle kierowana przezeń szkoła cieszy się uznaniem uczniów i rodziców, rośnie w siłę na oświatowym rynku. Tego życzę nie tylko nowo powołanym dyrektorom.



Kropla drąży skałę

Relacja z konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji?”

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Najpierw było mierzenie jakości, które zrobiło niewielki wyłom w prusko-sowieckim systemie nadzoru nad edukacją, aż w końcu ze wzrostem świadomości obywatelskiej i ugruntowaniem się wolności przyszedł czas na ewaluację. Najnowocześniejsze w historii powojennej oświaty rozporządzenie o nadzorze narodziło się z buntu i na szczęście, mimo nadal świetnie mającego się *homo sovieticus*, zafunkcjonowało, choć w formie dalekiej jeszcze od doskonałości. Wdrażanie powierzono największym krytykom poprzednich mechanizmów nadzoru, czyli ekipie dra Grzegorza Mazurkiewicza z Uniwersytetu Jagiellońskiego wspomaganą przez ekspertów z ORE i CEO, jednocześnie zdobywając na to środki unijne.

„Program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły etap III jest projektem systemowym III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Wysoka jakość systemu oświaty, realizowanym przez Ośrodek Roz-

woju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim i Erą Ewaluacji. Jego głównym celem jest wspomaganie wdrażania nowego modelu nadzoru pedagogicznego w polskiej oświacie. Nowy model nadzoru pedagogicznego rozgranicza trzy formy, w jakich jest sprawowany nadzór pedagogiczny: ewaluację działalności edukacyjnej szkół i placówek, kontrolę przestrzegania prawa oraz wspomaganie pracy szkół i placówek oraz nauczycieli w zakresie ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej”.

Najważniejsze w całym przedsięwzięciu jest to, że towarzyszy mu akcja edukacyjna w jakiś sposób zmieniająca myślenie o oświacie oraz pełna jawność i dyskusja wspierana przez autorytety i praktyków z całego świata. Temu służą między innymi międzynarodowe konferencje, na których spotykają się ci, którzy zainteresowani są zmianami w edukacji nie tylko w wymiarze polskim, ale europejskim i ogólnoswiatowym.

W tym roku także kilkuset dyrektorów szkół, nauczycieli, pracowników ośrodków doskonalenia nauczycieli i samorządowców z całej Polski uczestniczyło w II międzynarodowej konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji?” w Krakowie. Tegoroczne spotkanie przebiegało pod hasłem „Zadania i rozwój przywódców”. Sesję prowadziło kilkudziesięciu ekspertów z kilku krajów europejskich i USA, w tym i piszący te słowa.

Wśród uczestników był też przedstawiciel Kuratorium Oświaty w Szczecinie, kilkunastu dyrektorów (między innymi z aktywnych innowacyjnie Polic) oraz wydawca „Refleksji”, czyli szefowa ZCDN-u Urszula Pańska. Pani dyrektor wykorzystała swą obecność do wielu rozmów z ekspertami, co, mam nadzieję, zaowocuje w najbliższym czasie nowatorskimi konferencjami i warsztatami dla zachodniopomorskiej kadry oświatowej. Wielu bowiem znamienitych gości wyraziło chęć przybycia do Szczecina i podzielenia się swą wiedzą. Możliwość nawiązania takich kontaktów to także ogromna zaleta wszelakich konferencji.

Trudno w kilku zdaniach streścić przebieg sesji i wykładów, ale, na szczęście, wszystkie prezentacje są dostępne na stronie www.npseo.pl w zakładce: „Konferencja – Kraków”.

Każda konferencja to rozmowy kularowe, wymiana doświadczeń i opinii. Z tych ostatnich wynikało, że dla uczestników bardzo istotne jest poznanie „zewnętrznego” spojrzenia na polską reformę oświaty oraz dzielenie się doświadczeniem z podobnych działań przeprowadzanych w innych krajach. Zagraniczni eksperci opowiadali o sposobie funkcjonowania systemu nadzoru i ewaluacji w Szkocji, Anglii, Hiszpanii, Rumunii, Czechach, Norwegii, Holandii, na Ukrainie i Węgrzech. Polscy eksperci przede wszystkim odnosili się do plusów i minusów dotychczas prowadzonych ewaluacji, poruszali kwestie wykorzystania raportu dla rozwoju szkoły oraz próbowali całościowo spojrzeć na dotychczasową realizację nowego systemu nadzoru pedagogicznego w Polsce. Wiele słów poświęcono także osobie dyrektora i nauczyciela oraz przełamaniu schematów w myśleniu o szkole.

Na szczególną uwagę zasługiwały referaty dr Cynthii Tyson o zaangażowaniu rodziców w pracę szkoły oraz Richarda Smitha, który twierdził, że samodzielność, umiejętność uczenia się i kreatywność są jednymi z podstawowych umiejętności, które powinni opanować uczniowie, oraz mówił o nowej roli nauczycieli, którzy mają dziś organizować warunki do samodzielnej nauki, wzmacniać procesy uczenia się i efektywnej komunikacji i wycofywać się – zostawiając uczniom przestrzeń do testowania i realnych działań.

Duże zainteresowanie wzbudziło osadzone w naszej rzeczywistości podsumowanie prowadzonych w okresie od listopada 2011 do marca 2012 badań, których celem było zebranie informacji na temat realizacji rozporządzenia o nadzorze w części dotyczącej ewaluacji wewnętrznej. Dr Danuta Elsner i Krzysztof Bednarek po omówieniu stanu „ewaluacji wewnętrznej”, przedstawili propozycję usprawnień i postulowali zmiany w prawie oświatowym, które miałyby zwiększać rangę i znaczenie ewaluacji wewnętrznej oraz wzmocnić powiązanie systemu wsparcia z systemem ewaluacji wewnętrznej.

Najnowszymi spostrzeżeniami dotyczącymi kondycji dyrektora podzieliła się specjalistka od szkolnego przywództwa dr hab. Joanna Michalak, która mówiła o roli dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły. Za główne zadania dyrektora badaczka uznała: budowanie odpowiedniego klimatu pracy szkoły, uczynienie uczenia się priorytetem, dbałość o tworzenie warunków dla dogłębnego uczenia się wszystkich uczniów i poszerzanie wiedzy o uczeniu się oraz zaangażowanie rodziców w uczenie się ich dzieci.

Prof. Judy A. Alston kieruje Wydziałem Studiów nad Przywództwem na Uniwersytecie Ashland w USA, a swoje niezwykle interesujące wystąpienie na krakowskiej konferencji poświęciła przywódcom transformacyjnym XXI wieku, czyli dyrektorom. To oni bowiem powinni mieć wizję zmieniającego się świata XXI wieku, gdyż mają możliwość przekazania jej dzieciom



i przygotowania ich do wejścia w ten świat. To oni, jako jedni z pierwszych, przystosowują się do zmiany i rozważają nowe sposoby na wykonanie zadań i dobrze sobie radzą ze zmianą procesów wdrażających. Podejmują inicjatywy pomocy uczniom w nabyciu umiejętności na miarę XXI wieku i stają się siłą napędową tych inicjatyw. Pomagają nauczycielom wyznaczyć ambitne i konkretne cele dla uczniów oraz oczekują od uczniów osiągnięcia tych celów. Myślę, że większość obecnych w Krakowie dyrektorów tak właśnie stara się pracować, mimo oporu materii, głównie biurokratycznej, oraz mentalności społecznej nadal będącej w okowach realnego socjalizmu. To nic, że było nas tylko 300 na ponad 30 tysięcy, bo prawdą jest wszak powiedzenie, że „kropla drąży skałę”.

Konferencja była okazją do wymiany doświadczeń i opinii w międzynarodowym gronie.

Zarządzanie dialogiczne w kontekście nowego nadzoru pedagogicznego

W atmosferze zmiany mentalnej

Przed każdym, zwłaszcza krótkim wystąpieniem należy przytoczyć kilka wy tłumaczeń oraz wskazać na ograniczenia różnej natury, przeto i ja tak postąpię. Pierwsze zastrzeżenie dotyczy tego, iż w pełni zdaję sobie sprawę, że w wielu miejscach poniższe słowa nie zrobią żadnego wrażenia, gdyż poziom mentalności i niechęć do jakiegokolwiek dyskursu jest tak potężna, że zmiany zajdą tam dopiero, gdy wokół zapanuje normalność. O tę normalność staram się od lat wielu zabiegać, licząc, że spora grupa podobnych osobników także to czyni, czego dowodem choćby i niniejsza konferencja. Myślę też, iż dla większości uczestników tego spotkania nie będzie to żadna nowość, bardziej chodzi mi o potwierdzenie naszej wspólnej (według wielu – naiwnej i wyidealizowanej) chęci zmiany polskiej oświaty i stworzenia żyznej gleby dla pokoleń przyszłych, wolnych od mentalności niewolniczej, bo to oni budować będą oparte na dobrej oświacie społeczeństwo obywatelskie. I tu się kluje drugie zastrzeżenie dotyczące samoświadomości. Łatwiej dokonywać zmian i być optymistą, zdając sobie sprawę z rzeczywistości. Musimy bowiem mieć na względzie fakt, że szkoła przygotowuje młodego człowieka do funkcjonowania w przyszłości, o której niewiele wiemy, a jedynie możemy, mniej lub bardziej trafnie, ją przewidywać. Konieczne zatem jest uświadomienie sobie, że żyjemy w turbodoładowanej mieszaninie socjaldemokracji i demokracji liberalnej, a chcemy, aby nasi uczniowie budowali – ba – żyli, w środowisku zwa-

nym demokracją obywatelską. Znakomicie widać to w poniższej tabelce¹, która pokazuje, jak wiele mechanizmów trzeba zmienić, jak kształtować prawo, aby ten obecnie najdoskonalszy typ demokracji przybliżyć.

Dzisiaj stanowione prawo ma otwierać drogę do budowania nowej rzeczywistości, a zatem stwarzać warunki do dialogu społecznego, autonomii instytucji i ich samorządności. W przypadku edukacji – przy zachowaniu niezbędnych warunków do spełnienia wymagań, jakie stawia państwo, czyli podstawy programowej, bardzo ramowych standardów jakości kształcenia, kryteriów egzaminacyjnych i zalecanych przedmiotów nauczania – we wszystkim innym trzeba zostawić swobodę wyboru samej społeczności szkolnej. Rozporządzenie o nadzorze², wykraczając niejako w przyszłość, stwarza takowe możliwości.

Trzecie zastrzeżenie dotyczy doświadczeń własnych i tłumaczy optymizm i idealizm (dla niektórych) mojego tekstu. Dane mi bowiem było patrzeć na oświatę z punktu widzenia nauczyciela szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum dziennego i dla dorosłych. Reformowałem ją w najtrudniejszym okresie jako związkowiec i samorządowiec, tworząc i wdrażając wszelkie typy programów – od typowo edukacyjnych po administracyjne. Cały czas komentuję zmiany jako dziennikarz i wprowadzam je jako dyrektor szkoły. Jestem w tej szczęśliwej sytuacji, że mam zaszczyt zarządzać placówką, w której – wykorzystując naturalny proces wymiany pracowników (emerytury, wyjazdy, zmiany pracy) i stosując „metody konkursowe”, w których ważną rolę oprócz kry-

Modele	Demokracja		
	liberalna	socjaldemokracja	obywatelska
Istota	Indywidualizm	Kolektywizm, dyktatura większości	Państwo jest drugą instancją, chroni prawa jednostki
Władza	Centralizacja	Biurokracja	Decentralizacja, samorządność
Drogi zmiany	Głosowanie	Reforma	Dialog, negocjacje, konsensus
Afirmowane prawa	I generacji: równość, wolność	Sprawiedliwość	I, II i III generacji: społeczne, kulturalne, itd.
Drogi nabywania praw	Roszczenie	Nadanie	Racjonalny wybór, dążenie, osiaganie
Stosunek do istniejącego porządku	Zgoda, dostosowanie	Asymilacja	Krytycyzm, zmiana, transformacja

terium merytorycznego pełnią wymogi dotyczące zdolności organizacyjnych, innowacyjności, kreatywności czy poczucia humoru – zatrudniłem 80% pracującej obecnie kadry. Dzięki temu i kilkuletniej intensywnej pracy nasza szkoła posiada tytuł Lidera SUS³ oraz panuje w niej „kultura Ateny”⁴, czasem z lekkim zabarwieniem dionizyjskim, a bolączki wielu szkół związane z abominacją do zmian, działań zespołowych, czy niechęcią uczenia się nauczycieli są mi prawie nieznane. Dzięki temu też wiem, że docenienie autonomii, jaką daje omawiane rozporządzenie, wymaga zmian w mentalności, zduszeniu drzemiącego w nas i budzącego się czasem *homo sovieticus*⁵, a przede wszystkim wykorzenieniu uświęconego tradycją wizerunku szkoły jako miejsca nieustającej walki wszystkich ze wszystkimi.

Ostatnie, czwarte zastrzeżenie odnosi się do świadomego ograniczenia moich refleksji praktycznie do nadzoru dyrektorskiego, albowiem jeśli chcemy rzeczywiście zmieniać szkołę, musimy zacząć od własnego podwórka.

Szkoła jako pole bitwy

Mimo przeszło dwóch lat pełnego funkcjonowania, rozporządzenie o nadzorze przez wielu dyrektorów, nauczycieli i przedstawicieli władzy jest wciąż traktowane jako niebezpieczna i rewolucyjna zmiana. Z uwagi na nawyk produkowania stosów bezużytecznych papierów, wyjątkowo wredny wydaje się brak nakazów i instrukcji do stosowania. Najgorzej, że wiele organów prowadzących, a właściwie osoby sprawujące tam kuratelę nad oświatą pragną nadal, często bezprawnie, narzucić swoje „widzimisię” szkołom i dyrektorom. Tym to osobom przydałyby się – jeśli pragną się zmienić – szkolenia pomagające w „dochodzeniu do wolności”, podobne do tych, jakie zastosowano wobec byłych enerdownów. Ci zaś, co z powodów mentalnych hodują i pielęgnują drzemiącego w nich *homo sovieticus*, również sprawujący nadzór z pozycji carskiego urzędnika, powinni jak najszybciej z oświaty odejść, a w sytuacjach drastycznych – być z niej usunięci. Dotyczy to też wielu dyrektorów (pewnie ich tu nie ma, ale może głośno płynące z tej i podobnych im sesji dotrą do nich i przynajmniej refleksje wywołają), czym nie jestem zdziwiony, albowiem negatywna selekcja (nie do końca wypłeniona) do tego zawodu w latach minionych, dość barbarzyńska obyczajowość w połączeniu z zakodowanym w pamięci zbiorowej lękiem przed szkołą, a może i jakimś tam szacunkiem, wywołują dziś opór przed koniecznymi zmianami.

Poza tym system edukacyjny ukształtowany na podwalinach średniowiecznych i wzmocniony „osiągnięciami” pedagogiki pruskiej, carskiej, a potem sowieckiej, które nie tolerowały instytucji wychowują-

cych dzieci w duchu samodzielności myślenia i poszanowania ludzi, a traktowały je jako jeden z instrumentów władzy i indoktrynacji, bardzo powoli poddaje się zmianom. Proszę również zauważyć, że w kulturze i literaturze kultywowany i traktowany jako normalny był i jest obraz szkoły jako miejsca bitwy nauczycieli z uczniami, niezależnie od motywów, czasami nawet szlachetnych. Dzisiaj działania wojenne objęły populację rodziców oraz organy prowadzące i nadzoru, a media przeważnie szkole niechętnie, podsycają atmosferę nieustannego konfliktu. Szkoła zatem w świadomości społecznej, kształtowanej przez minione wieki i dzisiejsze środki masowego przekazu, to instytucja opresyjna, w dużej mierze patologiczna i wszelaką wolność ograniczająca⁶. Aby zobaczyć wszystkie pozytywy rozporządzenia, należy się z takim wyobrażeniem szkoły definitywnie rozstać.

Wolność istotą zarządzania dialogicznego

Wolność w myśleniu o szkole łączy się z odpowiedzialnością i zaufaniem do innych, albowiem im bardziej jesteśmy odpowiedzialni i godni, żeby na nas polegać, tym większe mamy możliwości współpracy z innymi ludźmi, a zatem rozszerza się pole naszej wolności. „Wolność rysuje przestrzeń między mną a innym”⁷. Musimy także przyjąć, że w żadnej instytucji społecznej i organizacji kierującej się określonymi regułami pełnej swobody w potocznym tego słowa znaczeniu nigdy nie będzie. „Zazwyczaj zastanawiamy się nad tym, co ja powinienem zrobić, żeby drugim tak, a nie inaczej pokierować. Ale pokierować drugim to znaczy zagrać z nim w jakąś grę, może nawet zapanować nad nim. Tymczasem najgłębszym problemem wychowawczym nie jest to, w jaki sposób panować nad człowiekiem, ale w jaki sposób obudzić w nim człowieczeństwo. A człowieczeństwem tym jest wolność”⁸.

Najistotniejsza w szkole jest wolność ucznia, a właściwie uczenie się jej, uświadamianie ograniczeń i odpowiedzialności. W wielu wypadkach młody człowiek w miejscu nauki traktowany jest jako mało znaczący element, który ma robić swoje (czytaj: nakazane) i cicho siedzieć. Często zaś, szczególnie w gimnazjach i zawodówkach, uczeń demonstrując zachowania agresywne, pozornie udowadniając, „że wszystko mu wolno” (zgnębić i zmaltretować kolegę, wyzwać i uderzyć nauczyciela), w rzeczywistości pokazuje, iż zupełnie nie radzi sobie z wolnością. Gdzież zatem metoda, złoty środek? Tischner powiada, że w życiu, dążąc do wolności, szukamy wartości etycznych. „W spotkaniu z drugim nasze poszukiwania albo się rozminą, albo się odnajdą. Jeżeli odnajdziemy się nawzajem, on stanie się pełnym człowiekiem dzięki mnie i ja stanę się pełnym człowiekiem dzięki niemu”⁹. Zatem niezwykle

ważny jest ten „drugi” – nauczyciel, który stworzy warunki do uczenia się wolności, i dyrektor, który przez rozumne zarządzanie stwarza taką wolność nauczycielowi. Zarządzanie szkołą w myśl „postawy tischnerowskiej” powinno opierać się na prawdzie, odpowiedzialności, dialogu, poszukiwaniu „lepszego”, czyli zmianie, i wzajemnym uznaniu przestrzeni wolności podwładnego i przywódcy¹⁰. Rozporządzenie daje taką możliwość.

Zalety nowego rozporządzenia o nadzorze oraz nieszczęsne „literki”

Właśnie to „nadanie wolności” dyrektorowi i gronu pedagogicznemu, a co za tym idzie otwarcie się na uczniów, rodziców i wszystkie podmioty zainteresowane szkołą, jest największą zaletą rozporządzenia, która jednak wychodzi poza nasz koktajl demokracji liberalnej z socjaldemokracją i jest znaczącym krokiem w kierunku państwa obywatelskiego. Wreszcie mamy przepis, w którym praktycznie brak nakazów i instrukcji do stosowania, wytycznych zależnych od wyobrażeń urzędników połączonych z nawykiem produkowania stosów bezużytecznych papierów. To, niestety, dla wielu przyzwyczajonych do systemu nakazowo-kontrolnego jest nie do pojęcia, zwłaszcza że w swych poglądach często byli umacniani przez łasę na mamonę firmy doksztalające.

Druga korzyść, wynikająca zresztą bezpośrednio z pierwszej, to sprzyjanie szkole jako organizacji uczącej się. Szczególnie wyraźnie jawi się to przy planowaniu i realizacji wspomagania. W takiej bowiem placówce nauczyciele wspólnie z dyrektorem ustalają potrzeby szkoły w zakresie uczenia się, tworzą harmonogram doksztalania, dokładając starań, aby każdy nauczyciel w procesie doskonalenia swej pracy przechodził od etapu naśladowania poznanych wzorów, poprzez fazy refleksji i samowiedzy, do etapu twórczości i mistrzostwa pedagogicznego, co szczególnie istotne jest w relacjach: stażysta – opiekun stażu.

Kolejną istotną zaletą i największą innowacją jest autoewaluacja, polegająca na badaniu wybranego fragmentu działalności szkoły, w wyniku którego pozyskuje ona informacje, analizuje je i na ich podstawie projektuje swoje dalsze działania. Oddanie w ręce dyrektorów i nauczycieli decyzji o zakresie i sposobie wdrożenia wniosków z ewaluacji wewnętrznej pozwala szkole na wybranie własnej drogi rozwoju. Umożliwia doskonalenie wynikające z potrzeb uczniów i lokalnej społeczności.

Przeglądałem ostatnio wiele planów nadzoru i wśród sporej liczby całkiem zgrabnych – widać, że będących rezultatem przeczytania ze zrozumieniem rozporządzenia oraz konsultacji z nauczycielami – pojawiają się kilkunastostronicowe biurokratyczne po-

tworki, pisane po to, „aby były w razie kontroli”, z których jasno wynika, że radosny twórca wymaga intensywnego szkolenia i reedukacji.

Ewaluacja wewnętrzna ma służyć przede wszystkim szkole i nie musi powielać priorytetów ministerialnych czy ogłoszonych przez organy nadzoru i prowadzący. Oczywiście może zdarzyć się tak, że „podstawowe kierunki polityki oświatowej państwa w zakresie nadzoru pedagogicznego, ustalone przez ministra”¹¹ będą pokrywać się z potrzebami szkoły, wówczas należy je uwzględnić w swoim planie – to autonomiczna decyzja dyrektora i nauczycieli. Należy jednak zacząć od wyboru obszaru, o którym chcemy się najwięcej dowiedzieć: gdzie występują trudności, jakie działania trzeba podjąć, żeby poprawić jakość pracy. Nie ma tu rozwiązania uniwersalnego – dla jednej placówki będą to kwestie wychowawcze, dla innej stricte dydaktyczne. Jedna szkoła zajmie się problemem przeciwdziałania wagarom, inna doskonaleniem systemu oceniania. Warto ograniczyć się do jednego, ewentualnie dwóch zagadnień, albowiem więcej solidnie przeanalizować się nie da. Do modyfikowania rzeczywistości szkolnej jest konieczny nie tyle jej precyzyjny opis, co refleksja nad prawdziwymi przyczynami procesów. Dlatego wprowadzono ewaluację, która – jak powiada Jaap van Lakerveld – jest dialogiem na temat istoty, charakteru i wartości interesujących zjawisk występujących w szkole, który ma wspierać uczenie się i dostarczyć danych ułatwiających podejmowanie rozsądnych i pożytecznych decyzji¹². W ramach realizacji takiej koncepcji procesem dydaktycznym zajmuje się nie tylko dyrektor, ale powołany zespół ewaluatorów, który stara się definiować i badać efektywność nauczania w wybranych obszarach, co służy procesowi wspierania jakości pracy szkoły.

Czwarta zaleta jest związana z samą organizacją nadzoru. To dyrektor, według zapisów w rozporządzeniu, przygotowuje plan nadzoru, organizuje ewaluację wewnętrzną, przedstawia radzie pedagogicznej jej wyniki i wnioski, zapewnia wykorzystanie wyników i wniosków z ewaluacji wewnętrznej do doskonalenia jakości pracy szkoły oraz przeprowadza pozostałe kontrole i wspomaga nauczycieli. Narzeczcie nie narzuca się archaicznej formy, jaką były ceremonialne hospitacje, w większości przypadków niewiele dające nauczycielowi i dyrektorowi. Wszelkie formy hospitacyjne powinny dziś wynikać z inicjatywy nauczycieli, być okazją do zaprezentowania mocnych stron swojego warsztatu pracy lub prośbą o wskazanie niedociągnięć. Nie powinny być instrumentem kontroli, ale pożyteczną formą wspomagania. Najskuteczniejsze będą tu wzajemne obserwacje lekcji dokonywane przez nauczycieli – dyrektor tu jest po prostu jednym z nich¹³.

Wprowadzenie pojęcia „obserwacja” stwarza zarządzającemu ogromne możliwości, pod warunkiem, że pozbędzie się naleciałości związanych z przekładaniem tego na „dowody” w postaci stert papierów. Jedy- nym bowiem dokumentem obowiązującym w nowym nadzorze jest plan nadzoru. Szkoła wreszcie ma swo- bodę w doborze dokumentacji – dyrektor sam określa sposób sprawowanego przez siebie nadzoru pedago- gicznego, a powinien on być prosty, przejrzysty, kla- rowny i w niczym nie przypominać absurdalnych ar- kuszy pohospitacyjnych liczących kilkanaście stron. Oczywiście można sobie mnożyć byty biurokracyjne, ale jeśli nie ma to bezpośredniego przełożenia na sprawność i jakość pracy oraz bezpieczeństwo prawne, stanowi jedynie zwykłe szkodnictwo i działanie na niekorzyść własnej szkoły. Wpływa także destrukcyj- nie na zespół nauczycieli. Dowody podejmowanych działań i uzyskiwanych efektów w badanym obszarze mogą być różne w poszczególnych szkołach i nieko- niecznie muszą być odrębnym dokumentem. Tym bar- dziej, że zewnętrznych ewaluatorów będą interesowały przede wszystkim rezultaty ewaluacji i ich wykorzysta- nie, a nie „papierowe” jej wykonawstwo. Te rezultaty będzie widać w powszechnie obowiązujących doku- mentach szkoły, od protokołów rad począwszy, a na zapisach w dziennikach skończywszy.

Piąta wartość występująca w obszarze najmniej zmienionym, czyli ewaluacji i kontroli zewnętrznej (odnoszącej się wyłącznie do przestrzegania prawa), łączy się z obowiązkową jawnością wymagań, narzę- dzi i procedur, które określa i podaje do publicznej wiadomości MEN. Wyniki i wnioski z ewaluacji ze- wnętrnej powinny zostać szczegółowo przedstawi- one na zebraniu rady pedagogicznej, co umożliwi jej nauczycielom odniesienie się do wszystkich aspek- tów ewaluacji i wykorzystania ich w działaniach do- skonalaćcych pracę szkoły.

Jedyna w tej materii innowacja – wprowadzenie po- ziomów spełniania wymagań opatrzonych literkami od A do E (moim zdaniem niepotrzebna i szkodliwa) – spowodowała chyba najwięcej zamieszania i nie- chcący zadała prawie śmiertelny cios ewaluacji jako badaniu przyjaznemu i pozytecznemu. Wielu zarzą- dzających w starym stylu dyrektorów i organów pro- wadzących zwłaszcza zapadło na swoisty amok literko- wy, wypaczając ideę ewaluacji poprzez nadanie jej znamion kontroli. Jawność zamiast otwarcia na ze- wnętrne spojrzenie powoduje budowanie fikcji, „usta- wianie” rozmów i ankiet, słowem zabiegi popularnie zwane „malowaniem trawy na zielono”. Dyrektorzy, obawiający się o swoje posady, wpisani przez organy prowadzące w absurdalne ewaluacyjne współzawod- nictwo między szkołami, żyją w biurokratycznych i odrealnionych zabiegach o A i B.

Nie dostrzegam więcej żadnych budzących niepo- koje społeczne nowości i zgadzam się z opinią MEN-u, że „w zakresie nadzoru pedagogicznego nie jest wyma- gana żadna dodatkowa dokumentacja, która bezpo- średnio nie wynika z przepisów prawa oświatowego. Tworzenie dodatkowych procedur, dokumentów czy planów może wynikać jedynie z autonomicznej decyzji dyrektora szkoły”¹⁴. Podobnie irytujące są mnożące się pytania o priorytety, wytyczne, wskazówki dotyczące działań dyrektora, określania pozostałych stopni wy- pełniania wymagań przez szkołę lub placówkę. O tym wszystkim właśnie ma w planie nadzoru pamiętać dy- rektor. Powinien tak zaplanować kontrolę, ewaluację i wspomaganie, żeby spełniały pozytywne funkcje dla pracy szkoły. Najlepiej – powtórzę – co roku skupić się na jednym wymaganiu, jednym obszarze, jednym pro- blemie, a zrobić to naprawdę rzetelnie i wnikliwie.

Wspomaganie w oparciu o dialog

Do tej pory najgorzej było ze wspomaganiami, któ- rego istotną częścią jest dbałość o rozwój nauczyciela, popularnie zwany WDN-em. Jest to jednak problem szerszy. Przede wszystkim zwróciłbym uwagę na wz-ajemne kształcenie się, wymianę doświadczeń polegają- cą na: udzielaniu porad, demonstrowaniu prawidłowe- go wykonania określonych czynności, obserwowaniu praktycznych działań, przekazywaniu informacji zwrotnej, dostarczaniu wzorców oraz na integrację na- uczycieli i pracowników szkoły wokół wspólnych war- tości. Dyrektor i instytucja doskonaląca powinni być dzisiaj organizatorami uczenia się prawidłowo zapla- nowanego w oparciu o rzeczywiste potrzeby, w cen- trum uwagi stawiającego ludzi, którzy tworzą szkołę, i ukierunkowującego na rozwiązywanie własnych pro- blemów, z rzadka zaś tylko dostarczycielami wiedzy. Przeżyło się (choć jest wielce lubiane) organizowanie kilkugodzinnych kursów i kursików, które winny być zastąpione solidnymi zajęciami warsztatowymi, gdzie następuje dzielenie się doświadczeniami połączone z prezentacją metod i poglądów oraz dyskusją z jakimś „guru” z danego tematu. Powinny one obejmować od- nawianie i poszerzanie wiedzy merytorycznej, dosko- nalenie posiadanych i aktualizację już uzyskanych kwalifikacji oraz refleksję nad procesami uczenia się i zmianami w rzeczywistości szkolnej. Oprócz tego niewątpliwie potrzebne są – zwłaszcza młodym na- uczycielom – osobiste konsultacje w sprawach meto- dycznych, wymiana doświadczeń, najlepiej przez lekcje pokazowe, które pozwalają na inne spojrzenie na wła- sne zajęcia i kłopoty związane z organizacją pracy. Ce- le takiego wspomagania to: konkretyzacja zadań dy- daktycznych i wychowawczych w praktyce, rozwiązy- wanie wychowawczych problemów i trudności oraz konstruktywne radzenie sobie z konfliktami i obciąże-

niami w pracy. Bezpośredni kontakt jest ważny, ale nie zawsze można dojechać do ośrodka metodycznego czy instytucji organizującej szkolenie, toteż dzisiaj trzeba pokonać się Internetowi i kształceniu na odległość. Najmłodszy pedagogowie nie mają z tym większych problemów, natomiast starsi podchodzą jak do nastroszonego jeża¹⁵.

Znajomość systemu informacyjno-edukacyjnego dostępnego w Internecie jawi się koniecznością, dlatego w szkołach, uczelniach i na kursach dla dorosłych trzeba uczyć dostrzegania zmian zachodzących w otaczającym nas świecie, pokazywać ich konsekwencje dla rynku pracy. Pojedyncze działania nielicznych szkół i instytucji niewiele w tej materii zmieniają, dopóki zarządzający państwem i gminami nie zrozumieją (realnie, a nie w deklaracjach), iż współczesne technologie narzucają konieczność ustawicznego dokształcania się, zmiany profilu wykształcenia, a przez to dopasowanie kwalifikacji do potrzeb stale zmieniającego się rynku.

Lekiem na marazm w zakresie doradztwa zawodowego są nie tylko dobrzy fachowcy, ale spójna i wybiegająca w przyszłość współpraca szkół i z instytucjami typu ORE, IBE, CEO, OSKKO oraz wyższymi uczelniami w przygotowaniu kształcenia. Ideałem byłoby, gdyby organy prowadzące motywowały dyrektorów do sprzyjania doskonaleniu nauczycieli i uczestnictwa w szkoleniach przewidzianych dla kadry kierowniczej. Konieczne są też zmiany organizacyjne umożliwiające korzystanie z europejskiego szkolenia (często chodzi tylko o pokrycie kosztów dojazdu, porównywalne z cenami w polskich środkach komunikacji). Rozporządzenie daje tu wszystkim podmiotom związanym ze szkołą wolną rękę i udoskonalenie tego systemu to zadanie na najbliższy czas.

Sławomir Osiński

- ¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 87.
- ² Dziennik Ustaw nr 168, poz. 1324, *Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*.
- ³ Patrz działalność CEO: www.ceo.org.pl.
- ⁴ Terminologia Ch. Handy'ego wg: R. Dorczak, *Nowy system nadzoru pedagogicznego – wizja pełnej kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnych*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, pod red. G. Mazurkiewicza, Kraków 2011, s. 259–260. Charles Handy podał następującą koncepcję czterech kultur organizacji. Opisuje on kulturę Zeusa (władzy, siły), kulturę Apolla (prawą, biurokratyczną), kulturę Ateny (zadań, pracy zespołowej) oraz kulturę Dionizosa (wolności, jednostki).
- ⁵ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, Kraków 1992, str. 125–130. (W skrócie: *Homo sovieticus* – osobnik „uciekający od wolności”, przyzwyczajony do totalitarnej formuły państwa, niesamodzielny, oczekujący, że od państwa otrzyma pracę, opiekę socjalną, zdrowotną, w zamian godzący się na przerażającą go zawsze kontrolę i postępowanie według narzuconych schematów i instrukcji, zwykle mitologizujący każdą władzę i ślepo jej posłuszny, pozbawiony umiejętności samodzielnego myślenia i działania, z reguły o mentalności faryzejskiej.)

- ⁶ Wielokrotnie poruszałem ten aspekt w „Sednie” i „Refleksjach”.
- ⁷ J. Tischner, *O człowieku*, Wrocław 2003, s. 443.
- ⁸ W. Bereś, A. Więcek, Tischner – życie w opowieściach, Warszawa 2008, s. 9.
- ⁹ J. Tischner, op. cit., s. 177.
- ¹⁰ S. Osiński, *Refleksja nad „postawą tischnerowską” w zarządzaniu szkołą*, w: *Aktualność Tischnera*, pod red. M. Piaskowskiej-Majzel i P. Kołodzińskiego, Szczecin 2008, s. 49–56.
- ¹¹ Dziennik Ustaw nr 168, poz. 1324, *Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*.
- ¹² J. van Lakerveld, *Dialog i rozwój w ewaluacji*, w: *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, pod red. G. Mazurkiewicza, Kraków 2010, s. 73–75.
- ¹³ S. Osiński, *Nadzór wewnętrzny z pożytkiem i korzyścią dla szkoły*, „Nowa Szkoła. Prawo i organizacja”, wyd. Raabe.
- ¹⁴ http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2086&Itemid=294
- ¹⁵ S. Osiński, *Gładkie jeże, czyli wokół doradztwa*, „Refleksje” 11/2008, s. 33–34.

Bibliografia

- Tołwińska-Królikowska E. (red.): *Autoewaluacja w szkole*, Warszawa 2010.
- Piaskowska-Majzel M. i Kołodziński P. (red.): *Aktualność Tischnera*, Szczecin 2008.
- Bonstingl J. J.: *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Warszawa 1999.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006.
- Ciężka B.: *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole wraz z przykładami projektów ewaluacyjnych*, www.nadzorpedagogiczny.edu.pl.
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dziennik Ustaw nr 168, poz. 1324.
- Mazurkiewicz G. (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Kraków 2010.
- Mazurkiewicz G. (red.): *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków 2011.
- Michalak J. M. (red.): *Przywództwo w szkole*, pod red., Kraków 2006.
- Senge P. M.: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.
- Elsner D. (red.): *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, Radom 1997.
- Tischner J.: *Etyka solidarności i Homo sovieticus*, Kraków 1992.
- Tischner J.: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław 2003.

Czasopisma i strony internetowe

- „Nowa Szkoła. Prawo i organizacja” (zeszyty 2008–2011).
- „Sedno – magazyn dyrektora szkoły” (roczniki 2009–2011).
- „Refleksje” (roczniki 2008–2011).
- www.ceo.org.pl
- www.npseo.pl

Tekst powstał w oparciu o treść wystąpienia na II międzynarodowej konferencji „Jakość edukacji czy/i jakość ewaluacji? Zadania i rozwój przywódców” w Krakowie.

Jak doskonalić ewaluację wewnętrzną?

**O raporcie: *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych.*
*Doniesienie z badań***

Danuta Elsner, niezależna konsultantka ds. zarządzania oświatą

Krzysztof Bednarek, konsultant w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach

Nasze badania na temat postrzegania ewaluacji wewnętrznej przez środowiska edukacyjne zostały przeprowadzone w ramach Programu Wzmocnienia Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły – Etap 2, realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w partnerstwie z Uniwersytetem Jagiellońskim w ramach III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.1., współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny.

Badania przeprowadzono w okresie – od listopada 2011 r. do marca 2012 r. Dyskusja nad wynikami odbyła się podczas konferencji zatytułowanej „Jakość edukacji i/czy jakość ewaluacji”, która odbyła się w Krakowie w dniach 30 marca – 2 kwietnia 2012 r.

Pomimo upływu ponad dwóch lat od podpisania Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej

w sprawie nadzoru pedagogicznego¹ informacje na temat przebiegu wdrożenia jego postanowień w zakresie ewaluacji wewnętrznej są rozproszone. Utrudnia to odpowiedź na pytanie, jak jest ona realizowana w szkołach, przedszkolach oraz placówkach oświatowych. A w konsekwencji, jak powinna być przeprowadzana, dlaczego nie jest tak wykonywana jak być powinna i w końcu, co zrobić, aby udoskonalić stan istniejący.

Dodatkowo sytuację komplikuje fakt, że przepisy prawne dotyczące ewaluacji wewnętrznej, w porównaniu z objętością całego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, są nader skąpe. Stwarza to możliwość zarówno ograniczania się do ich przestrzegania, jak i korzystania z daleko idącej swobody prawnej. Brakuje jednak rozeznania, w jakim kierunku poszły szkoły.

Tymczasem doskonalenie praktyki, a w konsekwencji i regulacji prawnych w zakresie ewaluacji wewnętrznej, wymaga wiedzy, jak jest ona postrzegana przez środowiska edukacyjne i realizowana przez adresatów ww. rozporządzenia.

Przystępując do badań postawiliśmy sobie trzy cele:

- 1) Zgromadzenie informacji, jak jest realizowane rozporządzenie MEN-u w sprawie nadzoru pedagogicznego w części dotyczącej ewaluacji wewnętrznej.
- 2) Zebranie propozycji usprawnień.
- 3) Zaproponowanie rozwiązań pozwalających udoskonalić:
 - Praktykę.
 - Przepisy prawa.
 - System nadzoru pedagogicznego.

Tak zarysowane cele badawcze sprawiły, że przedmiotem badań uczyniliśmy:

- 1) Materiały drukowane i elektroniczne na temat ewaluacji wewnętrznej.
- 2) Opinie badanych.

Zarówno w przypadku materiałów, jak i opinii skupiliśmy się na:

- Rozumieniu pojęcia „ewaluacja wewnętrzna”.
- Najtrudniejszych/najłatwiejszych do wdrożenia aspektach ewaluacji wewnętrznej.
- Przyczynach trudności związanych z jej wdrażaniem.
- Propozycjach, co do możliwych zakresów usprawnień.

Mając na względzie podane wyżej cele oraz przedmiot badań postawiliśmy sobie następujące problemy badawcze:

- 1) Jak jest rozumiane pojęcie „ewaluacja wewnętrzna”?
- 2) Jak jest ona przeprowadzana w szkołach, przed-szkolach i placówkach oświatowych?
- 3) Jak powinna być realizowana?
- 4) Dlaczego nie jest wykonywana tak, jak być powinna?
- 5) Co w związku z tym należy zrobić, aby udoskonalić stan istniejący?

Jak widać, nasze problemy badawcze zostały sformułowane w oparciu o strukturę metody metaplan. Natomiast odpowiedzi na postawione w nich pytania stały się w konsekwencji podstawą samej struktury doniesienia z badań.

Źródłami informacji dla pozyskania danych były/byli:

- Materiały drukowane i elektroniczne, a w tym zakresie czasopisma, publikacje zwarte, strony internetowe, raporty z ewaluacji zewnętrznej (w zakresie wymagania 4.2).
- Dyrektorzy szkół, przedszkoli i placówek oświatowych (wybrane grupy z woj. śląskiego).
- Członkowie zespołów ewaluacyjnych i kadra kierownicza z wybranych szkół.
- Eksperti, m.in. ewaluatorzy zewnętrzni, trenerzy i szkoleniowcy, uczestnicy projektu SEO, autorzy publikacji dot. ewaluacji wewnętrznej.

Dla uzyskania odpowiedzi na przedstawione wyżej problemy badawcze zastosowaliśmy następujące metody:

- Analizę dokumentów (przegląd, analiza treści publikacji drukowanych i elektronicznych, przepisów prawnych, stron internetowych).
- Wywiady grupowe (z dyrektorami szkół, przedszkoli i placówek oświatowych).
- Studia przypadków (przeprowadzone w wybranych szkołach).
- Wywiady eksperckie (z wykorzystaniem przekazanej ekspertom listy pytań do udostępnionych im wyników badań).

Metody jakościowe wybraliśmy dlatego, że w przypadku takiego badania – jakie zostało przez nas przeprowadzone – można było się skoncentrować na jakościowym opisie rzeczywistości. Dzięki nim mogliśmy zwrócić baczniejszą uwagę na różnorodność zjawisk, a nie częstotliwość ich występowania, co jest cechą charakterystyczną badania ilościowego².

Badanie dotyczące zagadnień ewaluacji wewnętrznej powinno być niemal z definicji jakościowe, a co za tym idzie – szczególnie wykorzystujące mechanizmy triangulacji, rozumianej jako zwielokrotnienie (użycie kilku jednocześnie) i dotyczące nie tylko zastosowanych metod badawczych, ale w naszym przypadku także:

- Źródeł informacji,
- Typów wykorzystanych danych,
- Technik ich analizy³.

Wyniki badań skonfrontowaliśmy z opiniami zapoznanych z nimi ekspertów, którym przekazaliśmy także listę naszych pytań, przeprowadzając – w dość nietypowy sposób – wywiady indywidualne z wykorzystaniem Internetu.

Prezentowany w doniesieniu opis wyników badań odpowiada na postawione problemy badawcze i – jak już wyżej wspomniano – jest oparty na strukturze metody metaplan. W związku z tym w pierwszych czterech podrozdziałach pełnej wersji doniesienia zamieszczamy odpowiedzi na pytania, a tutaj tylko pewne niezbędne minimum, które ma być zachętą dla czytelnika do zapoznania się z całością.

a) Jak jest? (rozdz. 4.1.). W tym rozdziale skupiamy się na opisie stanu istniejącego w zakresie ewaluacji wewnętrznej w literaturze i praktyce.

Na podstawie zaprezentowanych w tym rozdziale informacji na temat stanu istniejącego w zakresie ewaluacji wewnętrznej możemy stwierdzić, że istotna zmiana dokonała się w prawie oświatowym i teorii. Natomiast w praktyce jeszcze jej nie widać.

b) Jak być powinno? (rozdz. 4.2.). Tu przedstawiamy postulaty teoretyków, wyniki badań zagranicznych i opinie praktyków na temat stanu pożądanego.

Cechy efektywnej ewaluacji wewnętrznej – stanu uznanego za pożądany – są częściowo zbieżne w literaturze i praktyce. Efektywna ewaluacja wewnętrzna jest opisywana w literaturze jako proces badawczy prowadzony zgodnie z wymogami metodologii badań społecznych. Ponadto, jako proces zorganizowany i społeczny. Z tym jednak, że tzw. czynniki ludzkie uznane są za najważniejsze.

c) Dlaczego nie jest tak, jak być powinno? (rozdz. 4.3.). W tej części omawiamy przyczyny rozbieżności między stanem istniejącym a pożądanym w literaturze i praktyce.

Istnieje wiele przyczyn rozbieżności między stanem istniejącym a pożądanym w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej. Na użytek prowadzonych badań zgrupowaliśmy je w trzech kategoriach:

1) Odnoszące się do spraw terminologicznych.

W sprawach terminologicznych podstawową przyczyną rozbieżności jest chaos pojęciowy w odniesieniu do „ewaluacji” w ogóle, a „ewaluacji wewnętrznej” w szczególności.

2) Odnoszące się do praktyki i wskazane przez teoretyków oraz praktyków. Teoretycy i praktycy zgodnie uznali, że przyczynami rozbieżności między stanem istniejącym a pożądanym w zakresie ewaluacji wewnętrznej są:

- Nadmiar zmian w szkołach.
- Nałożenie na nauczycieli dodatkowych zadań, do których nie zostali przygotowani.
- Nadmierny formalizm.
- Oczekiwanie zewnętrznych organów nadzoru pedagogicznego w odniesieniu do ewaluacji wewnętrznej.

3) Odnoszące się do praktyki i wskazane wyłącznie przez praktyków.

Tylko praktycy za przyczyny rozbieżności między stanem istniejącym a pożądanym w zakresie ewaluacji wewnętrznej uznali:

- Brak czasu na realizację ewaluacji wewnętrznej.
- Brak wsparcia.
- Brak zainteresowania rodziców ewaluacją wewnętrzną.
- Małą liczbę nauczycieli (na tę przyczynę wskazywały głównie dyrektorki przedszkoli).
- Różne trudności związane z tzw. czynnikiem ludzkim.

d) Co zrobić, aby było tak, jak być powinno (rozdz. 4.4.). W tym miejscu przedstawiamy propozycje udoskonalenia w świetle teorii i praktyki.

Propozycje usprawnienia ewaluacji wewnętrznej znaleźć można zarówno w literaturze, jak i w wypowiedziach praktyków. Propozycje usprawnień podane w literaturze idą w trzech kierunkach:

- a) opracowania wskazówek dobrej praktyki w zakresie ewaluacji wewnętrznej,
- b) stworzenia standardów ewaluacji wewnętrznej,
- c) zapewnienia zewnętrznego wsparcia dla szkół w osobach krytycznego przyjaciela oraz w formach: wspólnej ewaluacji wewnętrznej, coachingu i benchmarkingu.

Natomiast zdaniem praktyków ewaluację wewnętrzną można udoskonalic poprzez następujące działania:

- Przekonanie nauczycieli do jej wartości.
- Zwiększenie samodzielności szkoły w zakresie ewaluacji wewnętrznej.

- Udzielenie jej wsparcia.
- Prawne doprecyzowanie liczby godzin i miejsca pracy nauczycieli.
- Zapewnienie odpowiednich środków finansowych.

W ostatnim podrozdziale naszego doniesienia (rozdz. 4.5.) prezentujemy oddzielnie opinie ekspertów na temat przedstawionych im wyników naszych badań.

Nasze opracowanie zawiera także dodatkowy rozdział 5. zatytułowany „Kierunki pożądaných zmian”, w którym przedstawiamy sugestie dot. ewentualnych korekt w ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej oraz pożądaných zmian w prawie oświatowym, w tym w systemie nadzoru pedagogicznego.

Naszym pragnieniem jest przede wszystkim wykorzystanie wyników badań w celu doskonalenia ewaluacji wewnętrznej. Do tej pory w Programie Wzmocnienia Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły więcej uwagi przywiązywano do ewaluacji zewnętrznej. Wewnętrzna pozostawała w jej cieniu.

Sądzymy, że nasze doniesienie z badań może służyć jako materiał do dyskusji i refleksji wśród uczestników ww. programu. Może także być materiałem do analiz na szkoleniach dla ewaluatorów zewnętrznych, uczestników projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganie szkół”, konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli, dyrektorów szkół oraz kandydatów na to stanowisko, nauczycieli – członków zespołów ewaluacyjnych. W końcu, dać wgląd w różne aspekty ewaluacji wewnętrznej przedstawicielom organów zewnętrznego nadzoru pedagogicznego oraz organów prowadzących.

W materiałach pokonferencyjnych opublikowanych na stronie internetowej Programu Wzmocnienia Efektywności Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły można przeczytać pełną wersję doniesienia z przeprowadzonego badania⁴.

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

² D. Maison, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa 2001, s. 15.

³ M. Jasiński, M. Kowalski, *Fałszywa sprzeczność: metodologia jakościowa czy ilościowa?*, w: A. Chaber (red.) *Ewaluacja ex-post. Teoria i praktyka badawcza.*, Warszawa 2007, s. 100–101.

⁴ D. Elsner, K. Bednarek, *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych*. Doniesienie z badań, http://www.npseo.pl/data/various/files/III_1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek%20%281%29.pdf.

Nowe zarządzanie publiczne w oświacie

Agnieszka Gruszczyńska, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Opinie wielu analityków ekonomicznych dowodzą, że w latach 70. XX wieku miało miejsce dużo negatywnych zjawisk w gospodarce światowej, co zaowocowało znacznym wzrostem inflacji, wciąż rosnącą stopą bezrobocia oraz zwiększającymi się trudnościami w równoważeniu wydatków publicznych. Tendencji owych nie można było wyjaśnić na gruncie dominującego wówczas *keynesizmu*, co przyczyniło się do odrodzenia neoliberalnego sposobu myślenia ekonomicznego¹. Na tej podstawie zaś wykreowano koncepcję nowego zarządzania publicznego.

Tradycyjne zarządzanie w administracji publicznej – biurokracja

Nowe zarządzanie publiczne (*new public management* – NPM) pojawiło się najpierw w Wielkiej Brytanii, Australii i Nowej Zelandii w latach siedemdziesiątych XX wieku². Od początku lat dziewięćdziesiątych zjawisko to zyskało swoje ważne miejsce w Stanach Zjednoczonych. W mniejszym lub większym zakresie jego recepcja ma dzisiaj miejsce w każdym kraju europejskim, także w Polsce. Warto zauważyć, że następuje ona stopniowo, bowiem najtrudniejsze do przełamania nie są procedury obowiązujące dotychczas w instytucjach administracji

publicznej, a nastawienie zatrudnionych w nich pracowników. Stąd jednym z kluczowych zagadnień nowego zarządzania publicznego wydaje się być zarządzanie zasobami ludzkimi. Nie da się jednak ukryć, że w Polsce – podobnie jak w USA w czasie reformowania sektora państwowego – powszechne jest odczucie społeczne negujące tradycyjną organizację administracji publicznej, ocenianą jako bezużyteczną, nieprzyjazną i pozbawioną możliwości rozwoju. Tak stan ów konstatuje Józef Płoskonka, wybitny znawca problemów polskiego samorządu terytorialnego i administracji publicznej: „Wiele osób jest niezadowolonych z jakości usług administracji i ma uzasadnione poczucie, że publiczne zasoby są marnotrawione. Z kolei wielu urzędnikom przeszkadza świadomość, że ich praca jest źle oceniana przez współobywateli”³.

Sprawne i nieobciążone brzemieniem winy i niechęci funkcjonowanie organizacji publicznych jest możliwe dzięki kierowaniu zgodnemu z ich specyfiką, dostosowanemu do spektrum działalności, możliwości kadrowych i właściwości zasobów. Dlatego należy szczególnie bacznie przyglądać się możliwości implementacji wszystkich zasad rządzących NPM, w korelacji z dotychczasowym, tradycyjnym administrowaniem instytucjami publicznymi.

W kontekście placówek edukacyjnych jako tradycyjny model pracy w instytucji publicznej warto rozpatrzeć model biurokracji. Model ów, typ idealny, czyli według Maxa Webera pewien abstrakcyjny konstrukt, składający się z cech istotnych danego zjawiska, jednak w czystej postaci niewystępujących w rzeczywistości, cechuje się największą przystawalnością wobec publicznych instytucji nieoperujących możliwością nakazu, obowiązku a świadczących usługi o charakterze społecznym, takie jak edukacja. Koncepcja samego typu idealnego pozwala na porównanie danego modelu z jego realizacją w rzeczywistości. Weber wprowadził pojęcie typu idealnego przy analizie biurokracji jako metody zarzą-

dzania. Z pomocą tego terminu analizował też, między innymi, problem przywództwa oraz zagadnienie postaw religijnych⁴.

Opisując idealny model biurokracji, Max Weber założył kilka charakteryzujących ją cech. Pierwsza z nich mówi o pełnej, zwerbalizowanej regulacji wszelkich działań, relacji i stosunków mających miejsce w danej organizacji. Regulacja wszystkich interakcji w formie procedur i przepisów, których spetryfikowana forma często nie pozwala na szybką modyfikację, zdaje się być z jednej strony działaniem stabilizującym i porządkującym procesy zachodzące w organizacji, z drugiej zaś może stać się poważną barierą na drodze rozwoju instytucji.

Z pełnym opisem proceduralnym aktywności podmiotów w organizacji łączy się konieczność sprecyzowania odrębnego obszaru działań dla każdego z pracowników, sporządzonego w formie zakresu czynności adekwatnego do kompetencji pracownika. Problemem tego aspektu biurokracji jest przede wszystkim zagadnienie adekwatności, zarówno w kontekście możliwości pracownika, jak i oczekiwań oraz potrzeb wynikających z funkcjonowania organizacji.

W modelu tradycyjnego administrowania biurokratycznego ogromne znaczenie ma hierarchia władzy, która musi być bardzo wyraźna. Niższe urzędy są tu często kontrolowane przez urzędy zwierzchnie. Obecnie w sektorze prywatnym można zauważyć konsekwentne dążenie do tak zwanego „spłaszczenia” struktur organizacyjnych, co sprzyja efektywności pracy i większej skłonności pracowników do identyfikowania się z realizowanymi działaniami oraz holistycznie rozumianą aktywnością firmy. Wydaje się być to bardziej korzystne niż wielostopniowe, tradycyjne zwierzchnictwo.

Odpodmiotowienie wszelkich stosunków między pracownikami wykonującymi swoje obowiązki w modelu idealnej biurokracji doskonale zgrywa się z poprzednimi jego cechami. Celem jest doprowadzenie do sytuacji, w której wszelkie stosunki między urzędnikami będą miały charakter bezosobowy, a cechy indywidualne i uczucia nie będą miały wpływu na żadne z działań służbowych.

Zgodnie z opisywanym modelem kariera zawodowa pracowników, ich ścieżka awansu powinny być przede wszystkim zależne od stażu pracy, obowiązujących przepisów oraz osiągnięć indywidualnych. Nie zawsze jednak te wszystkie wyznaczniki idą w parze, co prowadzi do wielu niejasności i niweluje motywacyjne znaczenie awansu.

W modelu biurokratycznym wyraźnie rozdziela się dwie sfery życia człowieka: zawodową i prywatną. Przede wszystkim wynika to z faktu, że zatrudnieni pracownicy nie są właścicielami żadnej części orga-

nizacji. Prowadzi to do wyraźnego i trwałego rozdzielania dwóch aspektów funkcjonowania społecznego pracowników, prymatu ograniczonego czasu pracy nad zadaniowym podejściem do wykonywanych czynności, co powoduje niską efektywność poszczególnych pracowników, zawyżony poziom zatrudnienia bądź opóźnienia w trybie realizacji zadań.

Wymiana informacji w modelu biurokratycznym zachodzi tylko i wyłącznie poprzez przekazywanie oficjalnych dokumentów. Jest to oczywiście konsekwencją pierwszej z wymienionych tu cech – totalnej regulacji działań przepisami. Zbiór dokumentów, wraz z zawartymi na nich adnotacjami, staje się w tym przypadku pamięcią organizacji, która nie odzwierciedla niczego poza zbiorem partykularnych realizacji korpusu przepisów w niej funkcjonujących.

Weber uznawał biurokrację za najbardziej zracjonalizowaną formę władzy. Dostrzegł jednak w niej problem dehumanizacji⁶. Wśród ograniczeń modelu biurokracji, stanowiących poważne zagrożenie dla poddającej się jej edukacji, należy wymienić szereg cech, takich jak: brak możliwości sprawnego działania w przypadku wystąpienia sytuacji niestandardowych, które nie są uwzględnione w regulujących działania przepisach; problemy z wdrażaniem innowacji, które można uznać również za sytuacje nietypowe i wymagające często reorganizacji pracy; duża częstotliwość występowania konfliktów między osobami, dla których priorytetem jest wiedza specjalistyczna i efekt działań, a urzędnikami bazującymi na korpusie aktów prawnych i hierarchii organizacyjnej; przemieszanie celów uwidaczniające się w nadawaniu wyższego priorytetu realizacji przepisów, a nie zadań, nadmiernym skupianiu się organizacji na własnym funkcjonowaniu, zamiast na świadczeniu usług, szukanie innych celów przez organizację, gdy te – do których została powołana – już są zrealizowane; pojawienie się wewnątrz organizacji nieformalnych grup, które mogą mieć duży wpływ na jej funkcjonowanie, zwłaszcza w odniesieniu do zdobywania władzy i realizacji partykularnych interesów⁷.

Analizy dysfunkcji biurokracji podjął się również Robert Merton. Zauważył on, że charakteryzują ją: wyuczona bezradność pracowników, problem „skrzywienia zawodowego”, psychoza zawodowa (jednostki w wyniku rutyny rozwijają szereg negatywnych cech, jak uprzedzenia czy antypatie), nadmierne dyscyplinowanie biurokraty, które prowadzi do przemieszczenia celów, oraz nadmierny konformizm⁸. Wszystko to wydaje się odchodzić do lamusa idei zarządzania oświatą, egzystując jednak mocno i wyraźnie w wielu szkołach i placówkach edukacyjnych.

Wykorzystanie mechanizmów wolnorynkowych

Nowe zarządzanie publiczne jest przedstawiane opinii publicznej jako rewolucja menadżerska, wprowadzająca nowy paradygmat kierowania placówkami publicznymi, będący uniwersalnym modelem zarządzania. Rodzi się jednak wokół tej idei wiele ambiwalencji, jak pisze Alojzy Zalewski: „Na pierwszy rzut oka można odnieść wrażenie, że odkryto jedyną formułę uzdrowienia sektora publicznego, którą trzeba zastosować w każdym kraju, bogatym lub biednym, niezależnie od całokształtu jego różnorodnych uwarunkowań ekonomicznych, społecznych, politycznych czy kulturowych. Formuła ta jest następująca: prywatyzacja + rynek + konkurencja = efektywność + wysoka jakość”⁹.

Praktyka reform sektora publicznego w Polsce wskazuje jednoznacznie na brak potwierdzenia możliwości realizacji jednego uniwersalnego modelu zarządzania. Każda placówka, instytucja czy urząd – w szczególności zaś szkoła – działa na podstawie innych przepisów prawa, w oparciu o inne procedury, co determinuje wybór zakresu i form realizacji poszczególnych narzędzi nowego zarządzania publicznego. Nie ulega jednak wątpliwości, że pewne zmiany zarządzania w sektorze publicznym musiały się dokonać. Na ich przyspieszenie i rozpowszechnienie duży wpływ miała właśnie rewolucja menadżerska. W rezultacie ewolucja zarządzania organizacjami publicznymi przekształciła się w reformę administracji publicznej dokonywaną od wewnątrz. Poszukiwania w tym zakresie zmierzają w kierunku ulepszenia stosowanych metod i technik zarządzania dla osiągnięcia następujących celów, które wyróżnił Alojzy Zalewski:

- 1) zapewnienie odpowiedzialności w zarządzaniu publicznym, zwłaszcza w jego kontekście politycznym;
- 2) pomiar i ocena rezultatów zamiast tradycyjnej orientacji na nakłady i ekspansję;
- 3) zwiększenie zaangażowania państwa w rozwój zasobów ludzkich w administracji publicznej, zwłaszcza poprzez poprawę procesu zatrudniania i awansowania pracowników na podstawie kwalifikacji merytorycznych, ich kształcenia i rozwoju;
- 4) promowanie etyki w służbie publicznej i eliminowanie korupcji poprzez: stworzenie niezawodnych środków kontroli i oceny, finansowanie programów edukacji etycznej i stworzenie bardziej efektywnych metod dochodzenia oraz orzecznictwa w sprawach łamania zasad etyki;
- 5) zastosowanie przedsięwzięć obniżających koszty i zwiększających świadomość potrzeby wykorzystania bardziej skutecznych technik opartych na wiarygodnej informacji w prowadzeniu spraw publicznych;

6) wprowadzenie kryteriów jakości w całym sektorze usług publicznych, które zawierają jasno określone bodźce, uprawnienia kierownictwa i nadają silniejszy mandat do świadczenia usług sprzyjających obywatelowi¹⁰.

Reformy administracyjne dokonywane w ostatnim okresie, jak wynika z listy celów wymienionych przez Zalewskiego, dążą przede wszystkim do zmiany orientacji zarządzania organizacjami publicznymi. Obecnie celem działania organizacji staje się osiąganie efektywnych społecznie i ekonomicznie wyników, przy jasnym i jednoznacznym odejściu od stawiania na nakłady. W związku z tym zmieniają się również kryteria oceny aktywności instytucji publicznych. Coraz bardziej liczą się efekty uzyskiwane z poniesionych nakładów i one stają się głównym miernikiem oceny działalności organizacji. Ta zmiana orientacji zarządzania wymaga wprowadzenia menadżerskich metod i technik zarządzania zarówno działalnością, jak i finansami organizacji publicznych.

Doskonałą odpowiedzią na konieczność osiągnięcia celów reformy administracji publicznej zsyntetyzowanych przez Alojzego Zalewskiego są rozwiązania zaproponowane przez nowe zarządzanie publiczne, które składają się na model administracji publicznej. Można je opisać i scharakteryzować w formie dziesięciu podstawowych założeń¹¹.

Pierwszym z nich jest pierwszeństwo i wysoka ranga wyników w ocenie działalności administracji publicznej. Działania instytucji winny być bowiem skoncentrowane na efektach. Dopiero w drugiej kolejności można analizować procesy i działania przez nie podejmowane. Nacisk na wyniki płynie z przeświadczenia, że organizacje sektora publicznego przez długi czas nie zwracały uwagi na jakość świadczonych usług, interesując się przede wszystkim samym faktem gotowości realizacji określonego zakresu zadań, bez refleksji nad liczbą załatwionych spraw i jakością trybu realizacji działań. Kierownicy w administracji publicznej – współcześnie postrzegani jako proaktywni menadżerowie, a nie reaktywni urzędnicy – powinni zatem zwracać zdecydowanie większą uwagę na zadania, a ocena ich działania – a co za tym idzie funkcjonowania organizacji publicznych – powinna wynikać z osiągniętych wyników i być dokonywana na podstawie wyraźnych i mierzalnych – ilościowych i jakościowych – standardów czy wskaźników wykonania. Radykalną formą weryfikacji pracy kadry kierowniczej w instytucjach publicznych jest sytuacja w Wielkiej Brytanii czy Nowej Zelandii, gdzie pracownicy funkcyjni są zatrudniani na umowy, wynagradzani odpowiednio do osiągniętych wyników i zwalniani w przypadku osiągnięcia niezadowalających rezultatów.

Wyniki sprowadza się nie tylko do jakości świadczonych przez administrację publiczną usług, ale także do faktycznych zmian w życiu ludzi, jakie są następstwem działania administracji. Warto jednak zauważyć, że wyeksponowanie różnicy pomiędzy produkcją usług – *outputs* – a ich wpływem na jakość życia – *outcomes* – jest niezwykle trudnym zadaniem. W przypadku placówki edukacyjnej (np. szkoły ponadgimnazjalnej) należałoby – po zbadaniu czynników jakościowych świadczonych usług edukacyjnych – skorelować wyniki z rezultatami osiąganymi przez uczniów na egzaminach zewnętrznych po danym etapie kształcenia oraz podsumowującym etap go poprzedzającym. Działanie to wymaga agregacji całej masy danych, świetnie jednak służy temu weryfikacja wskaźnika liczbowego szacowanego zgodnie z metodologią edukacyjnej wartości dodanej.

Drugim bardzo ważnym aspektem nowego zarządzania publicznego jest pierwszeństwo mechanizmów rynkowej konkurencji. Aby osiągnąć wyniki, administracja publiczna musi czynić jak najlepszy użytek z owych mechanizmów. W ramach tego elementu modelu wyróżnia się trzy aspekty jego realizacji. Pierwszym z nich jest prywatyzacja czy *outsourcing*, które umożliwiają administracji publicznej kupowanie od prywatnych organizacji rzeczy i usług tańszych i o wyższej jakości niż te, za które wcześniej odpowiadała sama. Coraz częściej dyrektorzy są zmuszeni do podejmowania takich decyzji, począwszy od zlecenia usług porządkowych podmiotom zewnętrznym, aż po zakup usług edukacyjnych, na przykład w ramach realizowanych projektów unijnych. Drugim jest reorganizacja organów administracji publicznej na wzór prywatnych przedsiębiorstw, co pozwala na podejmowanie działań analogicznych wobec aktywności dążącej do uzyskiwania przychodów ze sprzedaży dóbr i usług. Zorganizowane w nowy sposób instytucje publiczne mogą starać się konkurować między sobą a także z prywatnymi organizacjami świadczącymi analogiczne usługi.

Korzystanie z mechanizmów wolnorynkowych, przede wszystkim w aspekcie reorganizacji instytucji publicznych zgodnie z ideą NPM wiąże się na ogół z dezagregacją sektora publicznego. Ma ona na celu utworzenie mniejszych jednostek organizacyjnych, co sprawia, że łatwiej określić ich zadania a miejsce niewidocznych biurokratów zajmują widzialni, aktywni i odpowiedzialni za działania zawodowe menadżerowie. W kontekście spetryfikowanej struktury organizacyjnej polskich szkół, trudno mówić o ogromnych szansach płynących z reorganizacji, warto jednak przyrzeć się krytycznie usankcjonowanemu podziałowi zadań.

Urynkowiona administracja publiczna, obok innych cech, powinna przede wszystkim być zorientowana na klientów. Organy administracji publicznej winny postrzegać osoby, firmy i instytucje, z którymi wchodzi w kontakt, jako swoich klientów, których potrzeby należy badać, dążyć do ich zaspokojenia oraz ewaluować swoje działania. Logika reagowania na potrzeby klientów wydaje się być oczywista w przypadku placówki edukacyjnej, jej efektem powinno być bowiem choćby profilowanie działalności szkoły. Z całą trudnością, jaka wiąże się z nadaniem uczniowi i jego rodzicowi statusu klienta, należy pracować, pamiętając, że traktowanie zainteresowanych jako konsumentów poprawia estetykę i efektywność działania. Warto podkreślić, że postrzeganie przez nowe zarządzanie publiczne jednostki jako konsumenta prowadzi do wyraźnego rozróżnienia pomiędzy konsumentem a obywatelem, które z pewnością jest cenne, dowartościowuje bowiem postać klienta.

Z wizją urynkowanej administracji publicznej łączy się przekonanie, że administracja powinna – zgodnie z trafną metaforą Davida Osborne’a i Teda Gaeblera – „sterować, a nie wiosłować”. Instytucje państwowe mają za zadanie zagwarantować ofertę pewnych dóbr i usług. Niekoniecznie zaś muszą same być ich wytwórcami. Zatem rozmaite placówki i urzędy mogą realizować pełną gamę swych działań, korzystając z podmiotów zewnętrznych, przede wszystkim firm prywatnych i organizacji pozarządowych. Przy tym warto zauważyć, że negocjacje między instytucjami publicznymi a podmiotami zewnętrznymi, zawieranie umów, ich realizacja oraz monitorowanie jakości świadczonych usług powodują, że granice między niektórymi organami administracyjnymi a ich otoczeniem stają się nieco mniej wyraźne. Na sieciowy i współzależny, a nie hierarchiczny, układ świadczenia usług publicznych przez administrację publiczną, organizacje prywatne i pozarządowe wskazuje w warstwie leksykalnej wzrastająca popularność terminu *governance*, który we wskazanym kontekście jest przeciwstawny terminowi *government* i definiowany jako „rządzenie bez udziału rządu”.

Kolejnym ważnym elementem modelu *new public management* jest konieczność poddania administracji publicznej procesowi deregulacji. W przekonaniu nowego zarządzania publicznego tradycyjne, scentralizowane rozwiązania, bliskie paradygmatowi idealnej biurokracji w zakresie zarządzania personelem, gospodarki finansowej, audytu, alokacji zasobów etc., są niewłaściwe w administracji publicznej zorientowanej na wyniki. Determinowani konkurencją, oczekiwaniami klientów oraz odpowiedzialnością za wyniki pracownicy funkcyjni w instytucjach publicznych muszą z założenia uczynić najlepszy

użytek z pracowników i budżetu, powinni zatem mieć możliwość jak największej swobody w dysponowaniu owymi zasobami. Idealnym rozwiązaniem byłoby samodzielne zarządzanie w granicach budżetu – *manage to budget*. Rozwiązanie to daje możliwość korzystania z posiadanych zasobów zgodnie z przekonaniem osoby zarządzającej, tak długo, jak długo udaje jej się osiągać oczekiwane wyniki. Istnieje tu jednak pewne ryzyko, a mianowicie dążenie kadry menadżerskiej do maksymalizacji budżetu, jako działanie adekwatne z dążeniem do maksymalizacji zysku w biznesie.

Bardzo ważnym aspektem nowego zarządzania publicznego jest postulat przywiązywania coraz większej uwagi przez instytucje państwowe do sposobu, w jaki czynią one użytek ze swoich zasobów ludzkich, rzeczowych i finansowych. *New public management* kładzie bardzo duży nacisk na zmniejszenie kosztów świadczenia usług publicznych, przy jednoczesnym podnoszeniu ich jakości. Jednym słowem chodzi o osiągnięcie więcej mniejszym nakładem – *doing more with less*.

Kierownicy w administracji publicznej powinni, obok tradycyjnych ról kierowniczych opisanych przez Henry'ego Mintzberga (interpersonalnej, informacyjnej i decyzyjnej), realizować dodatkowo pięć ról niezbędnych w służbie publicznej:

- 1) popularyzator spraw lokalnych – kierownik odpowiada za komunikowanie społeczności lokalnej istotnych aspektów i uwarunkowań jej funkcjonowania;
- 2) architekt konsensusu – kierownik odpowiada za wysłuchanie zróżnicowanych interesów w otoczeniu i zapewnia, że wszystkie one znajdą wyraz w relewantnym procesie decyzyjnym;
- 3) interpretator wartości lokalnych – kierownik dokonuje identyfikacji istotnych wartości w życiu społeczności lokalnej, pamiętając, że powinny one odzwierciedlać potrzeby całej społeczności, a nie ograniczonych, wybranych grup;
- 4) wzór etycznego postępowania – kierownik winien być przykładem uczciwości i rzetelności w służbie publicznej;
- 5) współwykonawca władzy lokalnej – kierownik dzieli się swoją władzą z innymi, pamiętając, że tylko przez budowanie silnej sieci połączeń ze społecznością lokalną organizacja publiczna może odpowiedzieć na jej oczekiwania.

Tylko wypełniając te wszystkie role, kadra kierownicza instytucji publicznej może dokonać próby wdrożenia w życie przemian zgodnych z ideą NPM. Silna kooperacja z lokalnymi odbiorcami usług danej organizacji – wyrażona w przywołanych tu pięciu rolach – daje gwarancję wykreowania oferty będącej pełną odpowiedzialnością na prawdziwe potrzeby grupy docelowej.

Administracja publiczna powinna być – zgodnie z modelem nowego zarządzania publicznego – z zasady apolityczna. Dychotomia pomiędzy administracją a polityką była już oczywiście postulowana przez tradycyjny – bliski biurokratyzmowi – model zarządzania. Jednak nowe zarządzanie publiczne stara się widzieć ową apolityczność w nieco szerszej perspektywie. Konstruowane czy proponowane przez nowe zarządzanie mechanizmy rynkowe nie mają być substytutem publicznego uczestnictwa w polityce. Deregulacja i orientacja na wyniki nie mają w demokratycznym społeczeństwie przesłonić odpowiedzialności w administracji publicznej za osiągnięcie politycznych celów przyjętych w wyborach powszechnych. Ów aspekt wydaje się mieć większe znaczenie w administracji rządowej niż samorządowej, niemniej jednak i ta zdaje się ciążyć w stronę menadżerskiej odpowiedzialności, oddalając się od obarczania winą osób zarządzających organizacjami samorządowymi.

Powyżej omówione aspekty modelu nowego zarządzania publicznego koncentrują się na jego tendencji do sięgania po sprawdzone rozwiązania na wolnym rynku towarów i usług. Pominięto tu jednak wszystkie aspekty NPM związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi i pracowników w organizacjach publicznych.

Nowa filozofia zarządzania zasobami ludzkimi

Wyniki osiągane przez organizacje publiczne są determinowane głównie kwalifikacjami, umiejętnościami oraz poziomem motywacji i wysiłku zatrudnionych w nich pracowników. Są one również zależne od właściwego ustalenia struktur organizacyjnych, umożliwiającego efektywną realizację powierzonych pracownikom zadań. Zarządzanie personelem jest bardzo ważnym, o ile nie najważniejszym, elementem zarządzania organizacją publiczną. Tradycyjne dla polskiej administracji są struktury hierarchiczne, zarządzane według ściśle określonych zasad i reguł za pomocą procedur, instrukcji i ich dokładnego egzekwowania. Zarządzanie takie jest bliskie modelowi idealnej biurokracji, koncentruje się bowiem na podstawie sformalizowanych i skodyfikowanych (m.in. w przepisach wewnętrznych) reguł postępowania. Zarządzanie nastawione na osiągnięcie rezultatów, jakim jest NPM, opiera się na zgoła innych zasadach. Podstawą jest tu nie korpus instrukcji i procedur, a odpowiedzialność za wyniki, jaką ponosi dyrektor-menedżer. Musi on mieć zatem możliwość swobodnego podejmowania decyzji – przede wszystkim dotyczących podziału pracy w podległym mu zespole – niezbędną do skutecznego i efektywnego zaspokajania potrzeb klientów.

Reorientacja zarządzania z nakładów na wyniki dokonała zasadniczych zmian w obszarze zatrudniania pracowników, ich rekrutacji, awansowania, wynagradzania, a także rezygnacji ze świadczonych przez nich usług pracy – zwalnianiu. Ma to swój wyraz przede wszystkim w odejściu od sztywnych zasad i reguł zarządzania kadrami, które stało się istotnym czynnikiem służącym efektywności i poprawie jakości świadczonych usług. Wprowadzenie bardziej elastycznych rozwiązań w tym zakresie dotyczy: stosunków pracy, indywidualizacji negocjacji na temat warunków pracy i płacy, form pracy, warunków zatrudnienia¹².

Obok tych – można powiedzieć twardych – czynników regulujących formy zatrudnienia, model nowego zarządzania publicznego zawiera w sobie trzy bardzo istotne elementy, które należałoby odnieść do zagadnienia zarządzania zasobami ludzkimi.

Pierwszy z nich to dążenie do kreowania kultury organizacyjnej administracji publicznej, która musi się charakteryzować elastycznością, innowacyjnością, przedsiębiorczością i przy tym daje gwarancję rozwiązywania wszystkich – nawet najbardziej zaskakujących – problemów.

Wydaje się, że owa zasada NPM nakłania do wprowadzenia do administracji publicznej rozwiązań właściwych adhokracji, będącej przeciwieństwem biurokracji. Charakteryzuje ją przede wszystkim bardzo niski stopień sformalizowania oraz obecność niewielkich, elastycznych zespołów, tworzonych odpowiednio do potrzeb oraz funkcjonujących w poprzek czy ponad wewnętrznymi granicami organizacji. Taka struktura zarządzania zasobami ludzkimi pozwala na czasowe tworzenie labilnych komórek, które łatwo ulegają przekształceniu. Dzięki temu podejściu dokonuje się prób przewartościowania wewnętrznej hierarchii w świadomości pracowników. Praca w trybie przekraczającym ograniczenia strukturalne instytucji jest oparta na pełnym uczestnictwie całego zespołu w sukcesie. Kierownicy w tym modelu nie mają monopolu na najlepsze rozwiązania, w związku z czym w pełni wykorzystywane są wiedza i kreatywność całego zespołu pracowniczego. Efektem działania zespołu stają się twórcze, przedsiębiorcze i nietuzinkowe rozwiązania. Dzięki temu w pierwszej kolejności osiąga się cele całościowe instytucji, które w tradycyjnych modelach bywają wypierane przez cele funkcjonalne.

W ślad za tworzeniem kultury organizacyjnej idzie konieczność stworzenia pracownikom instytucji publicznej warunków do bezpiecznego przejawia-

nia inicjatywy i podejmowania samodzielnych decyzji. Dzięki temu mogą oni lepiej służyć klientom, co zapewni całej organizacji osiągnięcie lepszych wyników. Zjawisko to określa się w języku angielskim terminem *empowerment*. W momencie, w którym pracownicy sektora publicznego są coraz lepiej wykształceni, dysponują zaawansowanymi technologiami informacyjnymi, mogą wyręczyć po części kadre zarządzającą, która do tej pory dysponowała owymi atutami. Ponadto *empowerment*, w przeciwieństwie do spetryfikowanej hierarchizacji, sprzyja pracy zespołowej. Za istotny składnik nowego zarządzania publicznego uznaje się również proces uwalniania kierownictwa, który wyrasta z przekonania, że kierownicy w instytucjach publicznych są naprawdę wysoko wykwalifikowanymi i zaangażowanymi ludźmi, którzy posiadają umiejętności zarządzania. By zatem poprawić działanie i jego efekty w administracji publicznej kierownicy muszą zostać uwolnieni z okowów biurokracji. Pięknie konstatuje to hasło: „*Let manager manage!*”

¹ *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, pod red. A. Zalewskiego, Warszawa 2005, s. 7.

² Por. M. Swora, *Państwo kontraktujące. Reforma sektora państwowego w Nowej Zelandii*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Poznań 2005, z. 4.

³ J. Płoskonka, *Zarządzanie przez rezultaty jako metoda wykonywania zadań w administracji publicznej*, w: *Administracja publiczna. Wyzwania w dobie integracji europejskiej*, red. J. Czaputowicz, Warszawa 2008, s. 23.

⁴ Por. Paweł Załęski, *Typy idealne w socjologii religii Maxa Webera: Analiza struktury kategorizującej pole religijne*, „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 224.

⁵ A. Kłoskowska, *Biurokracja*, w: *Encyklopedia socjologii*, t. I, Warszawa 2004, s. 67–69.

⁶ *Ibidem*, s. 71.

⁷ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 208–209.

⁸ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 215.

⁹ *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, pod red. A. Zalewskiego, Warszawa 2005, s. 32.

¹⁰ *Ibidem*, s. 16–17.

¹¹ Opis modelu *new public management* opracowany na podstawie: A. Jaxa-Dębicka, *Sprawne państwo. Współczesne koncepcje i instrumenty zarządzania publicznego a administracja publiczna*, Warszawa 2008.

¹² A. Zalewski, *op. cit.*, s. 49.

Mobilność i współpraca

O projektach międzynarodowych

Beata Golisowicz, dyrektor Zespołu Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach

Dialog międzykulturowy nie oznacza rezygnacji z własnych przekonań ani utraty tożsamości, natomiast może być cennym źródłem wiedzy o wartościach innych kultur i jednocześnie przyczyniać się do poszerzenia wiedzy o rodzimej tradycji kulturowej. Odwołując się do idei wymiany między kulturami, Zespół Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach prowadzi intensywną współpracę z wieloma partnerami zagranicznymi, dzięki czemu stwarza doskonałe warunki do rozwoju osobowości uczniów. Jednym z najważniejszych partnerów jest dla nas Niemiecko-Polskie Gimnazjum w Löcknitz.

Europejski wymiar edukacji

Gimnazjum w Löcknitz to szkoła europejska o wyjątkowym profilu, oferująca szeroki zakres zajęć lekcyjnych, ale także atrakcyjne życie szkolne, dostosowane do zainteresowań i potrzeb uczniów. Już od ponad 15 lat placówka stwarza młodym Polakom i Niemcom możliwość wspólnego przygotowania się do tworzenia „Europy bez granic”. Atmosferę w szkole cechuje wzajemna tolerancja, akceptacja oraz poszanowanie narodowej tożsamości, co pozwala na przełamywanie wciąż jeszcze istniejących

uprzedzeń. Możliwie wcześniej rozpoczęta wspólna nauka, udział w szeregu projektów integracyjnych i kulturowych oraz realizowane treści nauczania, zawarte we wspólnie przygotowanych wewnątrzszkolnych programach nauczania, odgrywają ogromną rolę w procesie budowania wspólnej Europy.

Współpraca Gimnazjum w Löcknitz oraz Zespołu Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach narodziła się na bazie wieloletnich polsko-niemieckich przyjaznych relacji przygranicznych. W jej ramach staramy się realizować ideę budowania mostów między kulturami oraz potrzebę współistnienia narodów – sąsiadów, a tym samym przełamywać rosnące przez lata uprzedzenia i stereotypy. Nie poprzestaliśmy na realizacji projektu wspólnej edukacji transgranicznej w jego pierwotnej wersji, ale poszerzamy jej formy oraz szukamy nowych sposobów współpracy i pogłębiania relacji polsko-niemieckich na pograniczu.

Poza realizacją idei wspólnej edukacji na pograniczu, jako partnerskie szkoły tworzymy wiele ciekawych integracyjnych projektów wymiany szkolnej o tematyce europejskiej, ekologicznej, prozdrowotnej, kulturowej, sportowej etc., pozyskując do tego celu zewnętrzne środki finansowe, m.in. z funduszy Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży. Do cyklicznych przedsięwzięć realizowanych w ramach tego funduszu można zaliczyć m.in.: wspólne projekty niemieckich klas 7 i polskich klas 1 gimnazjum, Polsko-Niemiecki Turniej Piłki Nożnej, akcję „Na lekcje do sąsiada” i projekt „Muzyką malowane”, łączący pasje artystyczne (muzyczne i plastyczne) polskich i niemieckich uczniów.

Współpraca obu szkół opiera się również na szeregu imprez i spotkań, które są realizowane cyklicznie w ramach budżetów własnych i niewątpliwie przyczyniają się do jakości relacji polsko-niemieckich na pograniczu. Są to spontaniczne spotkania wigilijne, wielkanocne, wspólne świętowanie Dnia Nauczyciela czy wycieczki do miejsc pamięci oraz zwiedzanie atrakcji turystycznych na terenie Polski i Niemiec.

W oparciu o wieloletnią współpracę aktywnie modernizujemy polsko-niemiecką bazę edukacyjno-sportową, dzięki której mogą być realizowane wartościowe przedsięwzięcia. W ramach programu INTERREG IIIA zrealizowaliśmy m.in. projekt INT/MV-BB-PL.3.F2.2005.132 „Modernizacja Internatu Zespołu Szkół im. I. Łukasiewicza w Policach – bazy edukacji transgranicznej prowadzonej we współpracy z Niemiecko-Polskim Gimnazjum w Löcknitz”, a obecnie wspólnie realizujemy przedsięwzięcie o wartości ponad pięć milionów euro w ramach programu INTERREG IVA pod nazwą „Rozbudowa i modernizacja transgranicznej bazy edukacyjno-sportowej w Zespole Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach oraz w Niemiecko-Polskim Gimnazjum w Löcknitz”.

W październiku 2010 roku zrealizowaliśmy projekt „15 lat współpracy polsko-niemieckiej na pograniczu”, w 85% sfinansowany z Funduszu Małych Projektów (FMP) w ramach Programu Operacyjnego Celu 3 „Europejska Współpraca Terytorialna” – „Współpraca Transgraniczna” Krajów Meklemburgia – Pomorze Przednie/Brandenburgia i Rzeczypospolitej Polskiej (Województwo Zachodniopomorskie) 2007–2013, którego celem było nie tylko wspólne świętowanie jubileuszu i wspomnianie minionych doświadczeń, ale również prezentacja różnych obszarów współpracy na polsko-niemieckim pograniczu (m.in. edukacji, kultury, sportu). Projekt dowodzi, że potrafimy się pięknie różnić i wiele od siebie nauczyć poprzez aktywne prowadzenie dialogu interkulturowego, przy zachowaniu szacunku dla odmienności i otwartości dla tego, co nowe, nieznanie i niezrozumiałe. Inne projekty zrealizowane w ramach FMP to „Polsko-Niemiecki Obóz Integracyjny PODGRODZIE 2010”, „Polsko-Niemieckie Targi Pracy” i „Polsko-Niemieckie Warsztaty Rękodzieła”.

Projekty wymiany młodzieży

Wymiana młodzieży to spotkanie grup rówieśników z dwóch różnych krajów. Inspirującym impulsem do spotkania może być każdy temat, pod warunkiem, że będzie interesujący dla młodzieży z Polski i z zagranicy. Ważne jest, aby dzięki projektowi młodzi ludzie nauczyli się czegoś nowego.

Żeby stworzyć grupę i rozpocząć przygotowania do wymiany, wystarczy zaangażowanie jednego nauczyciela z każdej z partnerskich szkół i kilka młodych osób z Polski i z zagranicy. Podczas realizacji projektów młodzież aktywnie uczestniczy w różnego typu wspólnych działaniach, odkrywa i poznaje realia społeczne i kulturowe. Celem jest wzajemne uczenie się od siebie, jak również wzmocnienie poczucia, że młodzi ludzie są obywatelami Europy. Każda wymiana ma jasno określony cel i temat. Wiemy, po co chcemy się spotkać i co będziemy razem robić.

Zespół Szkół w Policach organizował wymiany młodzieży ze szkołami z różnych europejskich krajów, m.in. z Niemiec, Danii, Turcji, Francji, zarówno wśród uczniów gimnazjum, jak i szkół ponadgimnazjalnych.



Centrum Kształcenia Zawodowego Lolland Falster z Nykobing na wyspie Falster to placówka edukacyjna, z którą współpracujemy, z przerwami, od ponad 20 lat. W ramach współpracy organizowana jest szkolna wymiana młodzieży. Polscy uczniowie spędzają tydzień w domach swoich duńskich rówieśników, a następnie goszczą kolegów z Danii w swoich domach. Każdego roku, podczas wizyty roboczej koordynatorów projektu, wybierany jest temat przewodni wymiany oraz określone są ramowe programy pobytu uczniów w trakcie wymian.

Partnerstwo pomiędzy Zespołem Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach a David-Roentgen-Schule w Neuwied rozpoczęło się w 1991 roku w Policach, podpisaniem umowy o współpracy przez ówczesnych dyrektorów partnerskich szkół – Jerzego Kliszewskiego i Willego Jammersa oraz przedstawiciela Kuratorium Oświaty w Szczecinie – Włodzimierza Sanockiego. Od tego momentu uczniowie naszych szkół spotykają się dwa razy w roku – w Polsce i w Niemczech. Każdego roku w wymianie bierze udział około 10 Niemców i 10 Polaków. Każda trwająca około tygodnia wizyta, dzięki staraniom gospodarzy, którzy przygotowują interesujący program, jest wypełniona zabawą i pracą.

Z czasem rozszerzyliśmy zakres współpracy o inne formy, m.in. kursy szkoleniowe dla nauczycieli, miesięczne praktyki zawodowe uczniów Zasadniczej Szkoły Zawodowej i Technikum Zawodowego, wymiany doświadczeń nauczycieli oraz projekty wspierające nauczyciela i podnoszące jakość pracy szkoły. W celu realizacji wymienionych projektów, partnerskie szkoły systematycznie zdobywały środki finansowe z wielu źródeł, na przykład: PNWM, FWPN,

Wizyta uczniów w Parlamencie Europejskim.

jak również programów Leonardo da Vinci, Comenius, Comenius Regio, Młodzież, w ramach programu Unii Europejskiej „Uczenie się przez całe życie”. W ciągu dwudziestu lat współpracy zrealizowaliśmy ponad 40 projektów, obejmujących różne obszary tematyczne, m.in. turystykę, naukę, edukację międzykulturową, media, sport.



Podczas realizacji projektu „Euroblog razem: my młodzi Europejczycy i nasze dziedzictwo kulturowe”.

Najważniejszym elementem współpracy partnerskich szkół jest wymiana młodzieży, możliwa dzięki wsparciu finansowemu PNWM i FWPN. Polsko-niemiecka wymiana młodzieży stwarza możliwość wzajemnego poznania się, pozwala na przezwycięzenie stereotypów i uprzedzeń, uczy tolerancji i współzycia w Unii Europejskiej. Jest szansą do nawiązania nowych kontaktów, pobudzania i rozwijania umiejętności i zdolności oraz szeroko rozumianego kształcenia w różnorodnym zakresie i wielorakich dziedzinach.

Uczniowie, mieszkając w czasie wymiany u rodzin, uczestniczą w ich życiu codziennym. Wspólny pobyt i realizacja projektów motywuje młodych ludzi do nauki języka obcego, pozwala na przełamanie bariery językowej i nawiązanie nowych przyjaźni. Umożliwia także konfrontację obaw i oczekiwań wobec drugiego człowieka, przełamanie istniejących stereotypów, wymianę myśli, poglądów oraz informacji. To z kolei ułatwia lepsze zrozumienie oraz bliższe poznanie się, a także pozwala na wspólne rozwiązywanie problemów, co stanowi podłoże do kontynuacji dialogu.

„Kształcenie dla Europy oraz z Europą” to Projekt Partnerski Comenius Regio, zrealizowany w latach 2009–2011 w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” w partnerstwie z David-Roentgen Schule w Neuwied. Celem głównym projektu była poprawa wykształcenia uczniów w obu szkołach. Aby to osiągnąć, wypracowano nową koncepcję nauczania i uczenia się – samodzielne uczenie się, w którym uczeń bierze odpowiedzialność za swoje kształcenie, za tempo i sposób zdobywania wiedzy i umiejętno-

ści, a nauczyciel stwarza mu sprzyjające środowisko i towarzyszy w procesie edukacji. Stała wymiana doświadczeń nauczycieli i uczniów pogłębia współpracę między szkołami oraz motywuje do wdrażania nowych elementów pracy, z możliwością uniknięcia zagrożeń wskazanych przez partnera.

Projekty mobilności

Celem projektów mobilności w ramach programu Leonardo da Vinci jest wspieranie międzynarodowej mobilności osób w trakcie szkolenia zawodowego oraz osób odpowiedzialnych za prowadzenie takich szkoleń. Głównym założeniem projektów tego typu jest połączenie teorii z praktyką, a co za tym idzie wzmocnienie więzi między edukacją i pracą.

Projekty z programu Leonardo da Vinci w ramach programu edukacyjnego Unii Europejskiej „Uczenie się przez całe życie” są realizowane przez Zespół Szkół w Policach od 2005 roku. W ramach 3 projektów mobilności pod nazwą „Praktyka czyni mistrza”, „Uczymy się i pracujemy we wspólnej Europie”, „Mobilni we wspólnej Europie”, młodzież ucząca się zawodów: technika handlowca, technika hotelarstwa i kucharza wzięła udział w miesięcznych praktykach zagranicznych w niemieckich i brytyjskich zakładach pracy. Wśród niemieckich organizacji wspierających nas w przygotowaniu praktyk zawodowych, zakwaterowania i żywienia są: David – Roentgen – Schule z Neuwied oraz firma Vitalis GmbH z Lipska. Vitalis jest partnerem goszczącym dla wielu beneficjentów projektów wymian i staży w ramach programu Leonardo da Vinci już od 1997 roku. Od początku swojej działalności organizacja ta przyjęła około 2500 praktykantów z całej Europy, organizując im miejsca praktyk oraz czas wolny w Lipsku (Leipzig-Schkeuditz). Jej działania zostały zauważone przez Komisję Europejską, która już dwukrotnie przyznała Vitalis GmbH nagrodę „Najlepsza Praktyka” („Best Practice”). Z pomocą władz Lipska i Izby Rzemieśniczej Vitalis GmbH zapewnia swoim beneficjentom odpowiednie miejsca odbywania praktyk, zgodne z ich kwalifikacjami, potrzebami i zainteresowaniami. W związku z tym, że region, w którym działa Vitalis, jest zróżnicowany i zaawansowany ekonomicznie, organizacja jest w stanie znaleźć miejsca odbywania staży i praktyk prawie w każdym sektorze.

W obszarze realizacji projektów mobilności współpracujemy również z brytyjską organizacją w Plymouth: Tellus Ltd – Work Experience. Firma ta, utworzona w 1994 roku, zajmuje się realizacją projektów europejskich, w tym programów mobilności z funduszy programów Leonardo da Vinci (od 2002 r.) i programu Erasmus (od 2006 r.). PEC to część organizacji, zajmująca się od 1988 prowa-

dzeniem kursów i szkoleń w zakresie języka angielskiego dla studentów z całego świata. Tellus Ltd. organizuje praktyki zawodowe w szerokim zakresie, m.in. księgowości, hotelarstwa, technologii IT, elektroniki, prawa. Firma posiada swoje oddziały również w innych państwach Europy. Poza organizacją praktyk zawodowych, Tellus Ltd. zajmuje się również koordynacją noclegów i wyżywienia. Organizacja wyszukuje i sprawdza rodziny, u których mieszkają uczestnicy projektu, zapewniając im zakwaterowanie, dobre wyżywienie (zgodnie ze specjalnymi wymaganiami zdrowotnymi) oraz bezpieczeństwo i warunki do nauki języka angielskiego. Tellus Ltd. zajmuje się również organizacją profesjonalnych kursów językowych oraz proponuje program kulturowy dla uczestników projektów.

Głównym celem realizacji projektów mobilności w ramach programu Leonardo da Vinci było wsparcie młodzieży Technikum Zawodowego i Zasadniczej Szkoły Zawodowej w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kwalifikacji służących rozwojowi osobistemu oraz zwiększeniu szans na znalezienie zatrudnienia na krajowym lub europejskim rynku pracy.

Kolejnym działaniem realizowanym w ramach programu Leonardo da Vinci był projekt wymiany doświadczeń pod nazwą „Mobilny nauczyciel – wymiana doświadczeń” zrealizowany w latach 2008–2009. Jego celem było doskonalenie jakości systemu nauczania i kształcenia zawodowego w Zespole Szkół w Policach. Żeby osiągnąć ten cel opracowano autorski program nauczania przedmiotów zawodowych dla technikum zawodowego, na podstawie wymiany doświadczeń zdobytych podczas pobytu nauczycieli w Niemczech. W ramach projektu zorganizowano pobyty dla dwóch 6-osobowych grup nauczycieli przedmiotów zawodowych, które odbyły się w szkołach nauczających przedmiotów zawodowych, zlokalizowanych w miejscowości Neuwied w Niemczech.

Partnerskie projekty szkół

Partnerskie projekty realizowane w ramach programu Comenius to współpraca dwóch lub więcej szkół z różnych krajów UE, która skutkuje przede wszystkim wymianą doświadczeń i wzajemnym uczeniem się od siebie. Akcja ma na celu wzmacnianie europejskiego wymiaru edukacji poprzez promowanie współpracy międzynarodowej, w której uczestniczą uczniowie i kadra nauczycielska z różnych państw członkowskich.

Zespół Szkół w Policach aktywnie angażuje się we współpracę z innymi europejskimi szkołami poprzez

realizację Partnerskich Projektów Szkół w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. W ostatnich latach zrealizowano dwa ciekawe projekty: „Euroblog razem: my młodzi Europejczycy i nasze dziedzictwo kulturowe” (2005–2007) oraz „My obywatele Europy – różnorodni, lecz żyjący razem” (2009–2011).

Projekt pod tytułem „Euroblog razem: my młodzi Europejczycy i nasze dziedzictwo kulturowe”, który otrzymał dofinansowanie w kwocie ponad dziesięć tysięcy euro, dotyczył tworzenia wspólnego blogu przez trzy zaprzyjaźnione szkoły gimnazjalne mieszczące się w Policach (Polska), Vichy (Francja) i Wiesloch (niedaleko Heidelbergu w Niemczech). Oprócz prowadzenia wspólnej strony internetowej w ciągu roku zorganizowano trzy spotkania – u każdego z partnerów – w których uczestniczyli nauczyciele i uczniowie.

„My obywatele Europy – różnorodni, lecz żyjący razem” to projekt zrealizowany przez: Zespół Szkół w Policach, niemiecki Hanse-Berufskolleg des Krieses Lippe w Lemgo, włoski Istituto tecnico Nautico „Mario Ciliberto” w Crotone oraz turecki Haayrettin Duran Lissie w Szmirze, dofinansowany w kwocie dwudziestu czterech tysięcy euro. W ramach projektu uczniowie polickiego Technikum Zawodowego spotykali się z rówieśnikami z innych krajów, zawierali przyjaźnie, komunikowali się, przełamywali bariery a także rozwijali swoje umiejętności interpersonalne, stając się świadomymi, tolerancyjnymi i odpowiedzialnymi obywatelami Europy. Tematem spotkań partnerskich szkół była różnorodność kulturowa Europejczyków, ich tradycje i obyczaje. Uczniowie poszczególnych krajów partnerskich prezentowali swoje szkoły, tańce ludowe, opisywali narodowe tradycje i obyczaje.

Podsumowanie

Nie ma chyba wątpliwości, że we współczesnej Europie, której ideową podstawą jest współistnienie różnorodności, współpraca między szkołami z sąsiedzkich krajów stała się codziennością. To dla nas naturalny stan rzeczy – nikt nie narzucił nam go z zewnątrz, nikt nie zmusił nas do zawierania partnerskich umów. W naszym przypadku całe środowisko szkolne jest zaangażowane w interkulturowy dialog, co sprzyja szybkiemu rozwiązywaniu pojawiających się problemów, planowaniu innowacyjnych projektów i w konsekwencji umacnianiu partnerstwa. Filarami dobrej współpracy i funkcjonowania partnerskich szkół są wzajemny szacunek i tolerancja – takie podstawy propagujemy wśród naszych uczniów.

Wspólnie rozwijamy oświatę

Ewa Radanowicz, dyrektor Zespołu Szkół Publicznych w Radowie Małym, Nauczyciel Roku 2011

Ostatnich dwanaście lat mojej pracy zawodowej jest związanych z Zespołem Szkół Publicznych w Radowie Małym, najpierw w roli nauczycielki nauczania zintegrowanego i informatyki, a od 2002 – jako dyrektora. Okres ten uważam za najbardziej twórczy w moim życiu – zarówno dla rozwoju moich kompetencji osobistych i zawodowych, jak i dla prowadzonej przeze mnie placówki. Od wielu lat realizuję liczne przedsięwzięcia dydaktyczno-wychowawcze o innowacyjnym charakterze. Moją pasją zawodową jest nieustanne poszukiwanie najlepszych rozwiązań organizacyjnych w pracy z uczniami i kierowniczych we współdziałaniu z nauczycielami. W efekcie wdrażania autorskich rozwiązań, udało mi się zbudować szkołę o niepowtarzalnym klimacie i wypracować sposoby pracy, których efekty służą uczniom i całemu środowisku. Nowatorskie rozwiązania organizacyjne, niepowtarzalne projekty dydaktyczne i wychowawcze stały się wzorem do naśladowania. Staliśmy się nieformalnym ośrodkiem wsparcia i doskonalenia nauczycieli województw: zachodniopomorskiego, pomorskiego i dolnośląskiego. Wypracowanym dorobkiem dzielimy się również z samorządowcami i organizacjami pozarządowymi.

Oczywiście, droga do osiągnięcia takiego stanu rzeczy była długa, kręta i... czasami wyboista. Jednak konkretna wizja zarządzania i wytrwałość w dążeniu do celu stworzyły przestrzeń do skutecznego działania. Wypracowany model relacji z pracownikami szkoły, oparty na porozumiewaniu się w sposób otwarty i bez niedomówień, pozwolił na zbudowanie zespołu, który nie boi się samodzielnie podejmować zadań i tworzyć własnych rozwiązań i koncepcji. Umiejętne i logiczne dzielenie zadań oraz zabezpieczanie do nich odpowiednich i niezbędnych zasobów powoduje, że moi współpracownicy myślą o sobie pozytywnie.

Nie jest natomiast tak, że wystarczy wydać polecenie – i już! Szybko przekonałam się o konieczności dużej sprawności organizacyjnej z mojej strony. O refleksyjnym analizowaniu wydarzeń i trafnym ocenianiu rzeczywistości. Niepowodzenia i próby wdrażania różnych „wersji” zarządzania, w konsekwencji pozwoliły mi na opanowanie niezbędnych umiejętności i przyjęcia pozycji lidera zachodzących zmian w naszej szkole.

Innowacyjne programy

W celu wzmocnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej (mojej i szkoły) opracowaliśmy i wdrożyliśmy wiele autorskich programów, w efekcie których udaje się rozwiązywać problemy uczniów i nauczycieli (wiele z nich wyprzedziło reformę, którą dziś proponuje MEN). Wymienię tylko kilka.

Od 2003 r. do dziś działa system wspomaganie rozwoju uczniów, w ramach którego podnosi się efektywność procesów uczenia i nauczania oraz zapewnia rozwój zainteresowań i szczególnych uzdolnień. Przy współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną oraz Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Łobzie wdrożyliśmy program dotyczący wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także ich rodziców. W ramach programu powstał Punkt Poradnictwa Rodzinnego (w którym, w zależności od potrzeb, pracuje: pedagog, psycholog, logopeda, policjant, prawnik). Poza tym diagnozujemy i określamy specyficzne potrzeby uczniów, a także opracowujemy indywidualne programy dla uczniów.

Na podstawie analizy potrzeb i oczekiwań uczniów, rodziców oraz nauczycieli opracowałam autorski program „Edukacja z wyobraźnią”, do którego stworzono ofertę edukacyjną dotyczącą szczególnych zainteresowań i uzdolnień uczniów. W szkole powstała pracownia ceramiki, filcowania, witrażu i ręcznego czerpania papieru. Prowadzimy zajęcia wokalne i teatralne (z udziałem mima), organizujemy wycieczki edukacyjne i obozy dla wszystkich uczniów. Zajęcia dodatkowe z przedmiotów ścisłych prowadzone są w sposób aktywny przy pomocy metody projektów.

Innowacje pedagogiczne

Od wielu lat, początkowo jako nauczycielka nauczania zintegrowanego, a następnie jako dyrektor szkoły, przenosząc swoje pomysły na całe grono pedagogiczne, wykorzystuję w pracy metodę Projektowanych Okazji Edukacyjnych (POE) prof. Ryszarda Łukaszewicza. Za względu na duży wysiłek organizacyjny i wysokie wymagania, jakie metoda stawia nauczycielom, wdrożenie jej nie było łatwe. Pracę tą metodą rozpoczęłam w 1994 r., przez siedemnaście lat znacz-

nie ją rozwinęłam i dostosowałam do specyfiki środowiska. Początkowo samodzielnie, a później z innymi nauczycielami, modyfikowałam i opracowywałam sposoby jej zastosowania w tradycyjnej, masowej szkole, obciążonej dowozem uczniów z wielu miejscowości.

Na przestrzeni kilkunastu lat udało mi się opracować pakiet POE dla różnych odbiorców i przekonać do pracy tą metodą całe grono pedagogiczne. Realizacja POE dla tak dużej liczby odbiorców i osób zaangażowanych w jej przebieg wymaga ode mnie stosowania innowacji w kilku sferach metodologicznych. W pracy tą metodą przyjmuję następujące założenia:

1. Wyszukiwanie sposobów na bezwzględną współpracę wielu nauczycieli.
 2. Angażowanie autorów i realizatorów do pomysłu, poprzez wytyczanie celów i zadań oraz ewaluację.
 3. Angażowanie 100% uczniów grupy docelowej (klasa, grupa wiekowa, szkoła).
 4. Przelamywanie schematyzmu i dydaktyzmu polskiej szkoły – zmienianie przestrzeni szkolnej w ciekawe dla dziecka laboratorium poznawania i doświadczania świata.
 5. Tworzenie przez nauczycieli nowych narzędzi osiągania celów poszczególnych zajęć i ich prezentacji.
 6. Przebudowanie ścieżki poznawczej typowej dla szkoły tradycyjnej – od teorii do świadomości i umiejętności, na proces odwrotny – od zmysłowego poznania i działania praktycznego, poprzez samodzielne wnioskowanie, do budowania modeli wiedzy teoretycznej, automatycznie utrwalonej.
- Metoda POE okazała się możliwa do zastosowania w pracy z uczniem na różnych etapach kształcenia. Każdy z nich wymaga jednak innego języka i metaplanu warunków wyjściowych oraz pośrednich instrukcji do wszystkich działań i zadań. To z kolei wymaga skrupulatnego przygotowania kadry pedagogicznej i koordynatorów.

Kolejnym programem, opracowanym w oparciu o nasze własne przemyślenia i wieloletnie doświadczenia, jest „Edukacja w działaniu”. Wspólnie z nauczycielami nauczania zintegrowanego opracowałam zasady realizacji podstawy programowej „w działaniu” w trzech blokach tematycznych: „Zmysłami doświadczany świat”, „Podróżami odkrywamy tajemnice” oraz „Bajkami budujemy życie”.

Przygotowując szkołę do podjęcia tak szerokiego eksperymentu, jakim było wprowadzenie „Edukacji w działaniu” do codziennej praktyki dydaktycznej, zadbałam o modernizację zaplecza dydaktycznego dla nauczycieli: do pracy w wyżej wymienionych blokach tematycznych przygotowałam pracownie specjalistyczne (wg mojego projektu): kuchenną – z pełnym wyposażeniem do gotowania i prowadzenia doświadczeń, podróżniczą – z Internetem, mapami, atlasami, walizkami i „czarodziejski-

mi dywanikami” oraz teatralną – ze sceną, zapleczem scenograficznym, literackim i innymi akcesoriami teatralnymi. Osobiście napisałam i zaproponowałam do realizacji pierwsze konspekty zadań projektowych oraz scenariusze lekcji do prowadzenia w salach tematycznych. Wprowadzałam szeroko rozumiane zmiany organizacyjne, polegające między innymi na tym, że uczniowie w czasie projektowym pracują w grupach mieszanych wiekowo, a zajęcia prowadzi w tym samym czasie 2 lub 3 nauczycieli.

Inne osiągnięcia i doświadczenia

Prowadzona przez nas ewaluacja dotychczasowych działań wskazuje, że dzieci bardzo chętnie uczestniczą w tego rodzaju zajęciach. Nauczyły się sprawnie pracować w grupach zadaniowych, poszukiwać informacji z różnych źródeł, prezentować pracę, poglądy na forum grupy, brać udział w dyskusji. Praca w grupach mieszanych wiekowo spowodowała, że w sposób naturalny uczniowie starsi stali się liderami zespołów, którzy nie tylko organizują pracę, ale również wspomagają swoich młodszych kolegów. Wiedza i doświadczenie zdobyte w tak przyjaznych warunkach chętnie przenoszona jest przez uczniów na pozostałe, tradycyjne lekcje, co z kolei znacznie usprawnia ich przebieg.

Zwieńczeniem naszej pracy są nagrody i tytuły – choć to nie dla nich pracujemy, przynoszą nam wiele radości i satysfakcji. Szkoła jest laureatem konkursu „Szkoła Sukcesu” ogłoszonego przez Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego oraz ZCDN. Szkoła podstawowa otrzymała tytuł „Szkoła Sukcesu” w kategorii I: „Za efekty nauczania i innowacje pedagogiczne”, natomiast gimnazjum w kategorii II: „Za aktywność na rzecz środowiska lokalnego, w tym w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych”. Warto wspomnieć, że zdobyliśmy także pierwsze miejsce w ogólnopolskim konkursie organizowanym przez MEN i CDN w Poznaniu „Otwarci na zmiany”, który odnosił się do dobrych praktyk w pracy z dzieckiem.

Zgodnie z moją koncepcją zarządzania i kierowania szkołą, nie tylko rozwijana jest sfera dydaktyczno-wychowawcza placówki, ale także całe, służące temu podstawowemu celowi szkoły, zaplecze materialne. Nie poprzestaję tu na środkach, jakie do dyspozycji szkoły trafiają z budżetu gminy. Aby rozwijać intensywnie i w określonym kierunku działalność szkoły, musiałam nauczyć się nowej umiejętności – pozyskiwania środków pozabudżetowych. Dzięki nim udało się stworzyć prawdziwie przyjazne dziecku i edukacji (także dorosłym) otoczenie. Chcąc rozwijać szkołę, musiałam pozyskać nie tylko same środki finansowe, ale przychylnie temu rozwojowi osoby ze środowiska lokalnego. Osobiście podjęłam kroki, które pomogły stworzyć koalicję na rzecz rozwoju oświaty.

Szkoła z inicjatywą

Alicja Iwanowska, dyrektor Publicznego Gimnazjum im. Książąt Pomorza Zachodniego w Trzebiatowie

Dynamiczny rozwój pedagogiki i dydaktyki XXI w. otwiera przed współczesną szkołą możliwości twórczego kształcenia. Stąd można postawić znak równości pomiędzy terminami: „szkoła otwarta” i „szkoła twórcza”. Chodzi głównie o to, żeby jak najlepiej przygotować ucznia do twórczego życia we współczesnej cywilizacji, która bardziej niż jakakolwiek cywilizacja dawniejsza wymaga aktywnego udziału człowieka w jej utrzymaniu i rozwoju. Właśnie dlatego stawiamy na wszechstronny rozwój naszej młodzieży. Niektórzy biorą udział w konkursach sprawdzających ich wiedzę i umiejętności, inni są doskonałymi sportowcami. Staramy się też, aby wyrosli na świadomych i odpowiedzialnych ludzi, bierzemy więc udział w wielu akcjach mających na celu pomoc drugiemu człowiekowi. Pomagamy również rozwijać pasje i zainteresowania naszych uczniów.

Zachęcamy młodzież do udziału w konkursach przedmiotowych. Mamy laureatów z historii, geografii, matematyki, języka niemieckiego. Wielu naszych uczniów uzyskuje tytuły finalistów.

Bardzo duży nacisk kładzie się dziś na przedmioty matematyczno-przyrodnicze, dlatego chętnie uczestniczymy w projektach i przedsięwzięciach rozwijających zdolności naszej młodzieży. Braлиśmy udział na przykład w projektach: „Z fizyką, matematyką i przedsiębiorczością zdobywamy świat”, „Współ w zespół z matematyką bez granic”, „Moje gimnazjum, moja przyszłość”. W ramach tych projektów odbywają się zajęcia, które mają na celu uświadomienie dzieciom, że nauka matematyki i fizyki może sprawiać przyjemność i być dobrą zabawą. Efektem udziału w tych projektach są również sukcesy w konkursach, np. „Międzynarodowym Konkursie Matematycznym Kangur”, „Ogólnopolskim Konkursie Wiedzy Informatycznej”, czy też „Konkursie Wiedzy Ekonomicznej”.

Nie chcemy, żeby nasi uczniowie rozwijali się jednostronnie, dlatego zachęcamy ich, aby brali również udział w projektach humanistycznych. Uczniowie zdobywają wysokie miejsca, tytuły laureatów i finalistów oraz wyróżnienia w konkursach literackich na szczeblu powiatowym, wojewódzkim i ogólnopolskim. Braлиśmy i bierzemy udział, z sukcesami, w „Małym Konkursie Recytatorskim”, w regionalnym konkursie literackim „Dziękuję, że tworzysz”, w wojewódzkim konkursie „Złote Pióro Głosu”, czy też w ogólnopolskim konkursie „O Złote Pióro”. Mamy również laureata w „Ogólnopolskim Dyktandzie o tytuł Mistrza Ortografii”.

Nasi uczniowie zdobyli również mandaty do Sejmu RP Dzieci i Młodzieży i godnie reprezentowali województwo zachodniopomorskie. Osiągnęli duży sukces i tytuły laureatów w konkursach „Moja Mała Ojczyzna” i „Pomorze Zachodnie – moja ojczyzna”. Specjalnymi wyróżnieniami na etapie ogólnopolskim zostali uhonorowani uczniowie biorący udział w konkursie „Młodzież buduje Muzea”.

Sejm RP każdy rok poświęca innej, wybitnej postaci. Chcąc przybliżyć uczniom postaci tych wielkich Polaków i Polek, zachęcamy młodzież do aktywnego udziału w różnych konkursach i działaniach promujących daną postać, co przynosi wymierne efekty, np. I miejsce w wojewódzkim konkursie „Lekcja chemii

z Marią Skłodowską-Curie”. Sami również organizujemy akademie, inscenizacje, konkursy poświęcone wybitnym postaciom, np. „W hołdzie Czesławowi Miłoszowi” oraz „Fryderyk Chopin – geniusz za życia”.

W trosce o zdrowie naszej młodzieży staramy się organizować imprezy sportowe i rekreacyjne, np. „Festiwal Zdrowia”, w czasie których uczniowie przekonują swoich kolegów do aktywnego spędzania czasu wolnego. Odnosimy również sukcesy sportowe: drużyna młodych siatkarzy zdobyła ostatnio III miejsce w zawodach regionalnych. Mamy też osiągnięcia w tenisie stołowym na szczeblu wojewódzkim oraz w dziedzinie lekkoatletyki. Największymi sukcesami mogą pochwalić się unihokeiści. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy są wielokrotnymi wicemistrzami Polski.

Ernst Fischer twierdzi, że „(...) największą potencjalną możliwością człowieka jest działalność twórcza. Projektować, odkrywać, wynajdywać, myśleć i planować – to największe przyjemności. Jest to potwierdzenie człowieka jako istoty żywej, uprzedzającej przyszłość”. Celem szkoły jest rozwijanie w uczniu zdolności twórczych, wyobraźni, inicjatywy i kreatywności. Staramy się więc, aby nasi uczniowie rozwijali również swoje zainteresowania i pasje. Ostatnio w szkole zorganizowaliśmy warsztaty fotograficzne i sztuki haftu, które cieszyły się ogromnym zainteresowaniem. Naszych działań nie ograniczamy jedynie do murów szkolnych, ale „otwieramy” się na zewnątrz. Dzięki temu mamy kolejne sukcesy, np. w ogólnopolskim konkursie fotograficznym pod patronatem Prezydenta RP „Sfotografuj wolność”, czy „Książka w obiektywie”, konkursach wokalnych, np. „Rozśpiewana Estrada”, „Wygraj Sukces”, oraz plastycznych – „Krajobraz malowany tęczę” czy „Labirynt Wyobraźni”.

Sukcesy naszych uczniów ułatwiają nam zakwalifikowanie się do kolejnych projektów. Niektóre z nich już wymieniłam, do innych należą: *Back to school*, *Młodzi przeciw korupcji*, *Młodzi Przedsiębiorczy*, *Bezpieczna Szkoła*, *Szkoła Humanitarna*, *Śpiewająca Polska*, *Samorząd Uczniowski*, *projekt Fundacji Schumana*. Chętnie włączamy się do projektów CEO. Jednym z nich była *Szkoła Myślenia*. Nasze całoroczne działania zostały zakończone Festiwalem Nauki, w czasie którego wszyscy doskonale się bawiliśmy.

Planując pracę na dany rok szkolny, bazujemy nie tylko na gotowych projektach i programach zewnętrznych, ale sami tworzymy autorskie. W ostatnim czasie zorganizowaliśmy: wojewódzki konkurs „Morze, nasze Morze”, wystawę „Wolna Poczta Internowanych”, „Tydzień z wieszczem”, „Tydzień z Mitologią”, „Z wizytą na Olimpie”, „Śladami Orfeusza”, „Międzyszkolny Turniej Rycerski”. Jesteśmy też organizatorami „Konkursu Recytatorskiego

w Językach Obcych” i „Ogólnopolskiego Konkursu Pieśni Religijnej Cecyliada”. Jesteśmy również autorami programu profilaktycznego „My Zbuntowani”, który zakłada, że to młodzież przekazuje swoim kolegom informacje na temat skutków zażywania narkotyków i innych używek. Uczniowie sami układają scenariusze przedstawień i prezentują je w szkołach. Nie boimy się nowych wyzwań i chętnie wdramy nasze pomysły w czyn.

W naszej szkole prężnie działa również Szkolny Klub Wolontariusza. Uczniowie w nim działający chętnie realizują zadania, których celem jest udzielanie pomocy potrzebującym. Wspieramy schronisko dla zwierząt w Kołobrzegu, zbieramy nakrętki, współpracujemy z Fundacją Dziewczynka z Zapalkami. Klubowicze interesują się również problemami globalnymi i zachęcają do udziału w akcjach ekologicznych, jak na przykład „Godzina dla Ziemi”. W tym roku szkolnym nasze działania były skupione wokół jednej z naszych uczennic – Oli, która cierpi na chorobę nowotworową. Kuracja jest bardzo kosztowna, więc niezbędne są pieniądze. Zorganizowaliśmy zbiórki uliczne, dyskoteki, koncert charytatywny, a także bal. Nagłośniliśmy sprawę w mediach i udało się – zebraliśmy ponad 100 tysięcy złotych, dzięki czemu Ola mogła poddać się leczeniu.

Nie udałooby się nam tego dokonać, gdyby nie pomoc rodziców i mieszkańców naszego miasta. Bliska współpraca ze środowiskiem lokalnym jest jednym z naszych celów. Organizujemy otwarte imprezy, współpracujemy z Narodowym Teatrem Edukacji im. Adama Mickiewicza we Wrocławiu, Krajowym Stowarzyszeniem Aramis.

Na pewno nie udało mi się wymienić wszystkich projektów, konkursów, akcji, w których braliśmy czy bierzemy udział. Nie zamierzamy zresztą na tym poprzestać. Jesteśmy aktywni, nie obawiamy się pytań, jesteśmy otwarci na nowe twórcze wyzwania. W najbliższym czasie zapraszamy na Międzyszkolne Święto Teatru i Giełdę Turystyczną, w czasie której chcemy przekonać trzebiatowian, że warto podróżować po Polsce. To jeszcze nie wszystko. Zdajemy sobie sprawę, że jeszcze wiele działań przed nami...

Wszystkie wyżej wymienione działania, praca nauczycieli i zaangażowanie uczniów sprawiają, że od paru lat wyniki uzyskiwane w naszej szkole z egzaminów gimnazjalnych są wyższe od średnich w województwie, okręgu czy też w kraju. Obecnie jesteśmy po ewaluacji zewnętrznej, z wyników której jesteśmy bardzo zadowoleni. Ewaluacja obejmowała obszar – „Procesy”; wynik, jaki uzyskaliśmy, to: A, B, A, C, A, B.

Na koniec życzyłabym sobie i innym dyrektorom większego spokoju, mniej gwałtownych zmian i optymizmu na przyszłość.

Nauczyciel jako sojusznik

Rola oceniania kształtującego w procesie nauczania

Anna Sieńczak, Szkoła Podstawowa nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Gryfnie

Ocenianie kształtujące koncentruje się na wspomaganiu uczniów w ich procesie uczenia się. Oznacza to, między innymi, że duża część odpowiedzialności za uczenie się spoczywa na uczniu. Poprzez ocenianie kształtujące wskazujemy uczniom sposoby na przejęcie tej odpowiedzialności. Chcemy przełamać szkolną zabawę w „policjanta i złodzieja”, w której nauczyciel śledzi potknięcia ucznia, a uczeń stara się oszukać nauczyciela. Zależy nam na tym, aby uczeń się nauczył, a nie na tym, aby złapać go na niewiedzy i postawić mu złą ocenę.

Zastanawiając się nad poprawą efektywności nauczania w naszej szkole, postanowiliśmy we współpracy z Centrum Edukacji Nauczycielskiej wprowadzić ocenianie kształtujące. Ten rodzaj oceniania uczniów jest realizowany w naszej szkole od września 2011 r. w dwóch klasach: IV c oraz VI a. Staramy się dbać o to, by atmosfera panująca w klasie sprzyjała uczeniu się bez rywalizacji. Chcemy unikać współzawodnictwa, konkurencji, dążymy do tego, żeby dzieci uczyły się dla siebie, a nie dla nagrody – ocen, pochwał, plaketek wzorowego ucznia. Jeśli bowiem są „najlepsi”, to pojawiają się również „najślabsi” lub „najgorsi” – tej hierarchizacji unikamy.

Ocenianie kształtujące ma pomóc uczyć się każdemu z nich. Dla nas, nauczycieli, ważne jest też to, by uczniowie poczuli, że jesteśmy z nimi, a nie przeciwko nim. Rola nauczyciela powinna bowiem głównie polegać na wspieraniu uczniów, a nie tylko ocenianiu i wykazywaniu, jak mało jeszcze umieją.

Ocenianie kształtujące składa się z kilku ważnych elementów. Przystępując do planowania lekcji, nauczyciel zadaje sobie pytania: Po co ja tego uczyć moich uczniów? Do czego to się im przyda? Jak to wykorzystają w przyszłości? Co będą umieli po mojej lekcji? Drugą ważną kwestią jest świadomość uczniów, dokąd zmierzają. Jeśli znają założony cel, to łatwiej go wspólnie osiągnąć.

Użyjmy tu następującego porównania. Pewien człowiek wybrał się na spacer. Miał do dyspozycji wiele tras, ale nie określił celu swojej wycieczki. Przespacerował się więc po okolicy, wybierając różne ścieżki, ale nie dotarł do wszystkich interesujących miejsc, gdyż nawet nie wiedział o ich istnieniu. Przed następną wyprawą dowiedział się, jakie są ciekawe miejsca w okolicy do zwiedzania, zaplanował swoją wycieczkę, wytyczył trasę i dotarł wszędzie, gdzie zamierzał.

Podobnie jest z uczniem, który zna tylko temat lekcji, ale nie wie, co jest jej celem, czego będzie się uczył i po co. Jeśli damy uczniowi do zrozumienia, dokąd zmierzamy, to staje się on naszym sojusznikiem i może uda się go namówić do zwiększenia tempa „marszu” lub zatrzymania się na pewien czas w ważnym strategicznie miejscu. Informowanie ucznia o celu lekcji ułatwia pracę zarówno jemu, jak i nauczycielowi.

Po lekcji nauczyciel sprawdza, czy założony cel został osiągnięty. Jeśli uczniowie są świadomi tego celu, wiedzą też, ile im jeszcze brakuje do jego osiągnięcia, są świadomi luki, którą muszą uzupełnić. Daje to podwójną korzyść: mogą rozłożyć racjonalnie swoje siły i jednocześnie cel wydaje im się realny do osiągnięcia. Stałe przypominanie uczniom o tym, że powinni więcej pracować, nie jest dobrym pomysłem. Każdy uczący się człowiek musi otrzymywać informację, ile już się nauczył, co osiągnął, a ile jeszcze przed nim pracy pozostało.

Po określeniu celów lekcji wiemy, dokąd zdążamy, co chcielibyśmy wspólnie osiągnąć. Następnie ustalamy, jakie zjawiska i fakty pokażą, że osiągnęliśmy założone cele dla danej lekcji. Prof. Jan Potworowski zaproponował określenie: „na co będę zwracał uwagę”, które szybko zaczęło funkcjonować jako skrót „nacobezu”. Nacobezu jest swoistą dawką wiedzy dzieloną przez uczniów i nauczyciela. Chodzi o uszczegółowienie celów lekcji tak, aby uczeń dokładnie wiedział, czego ma się nauczyć, na czym skupić uwagę w trakcie lekcji oraz jaki jest pożądany efekt jego pracy. Nauczyciel stawia jasny, zrozumiały cel lekcji i dodaje do tego proste, precyzyjne kryteria. Dzięki nacobezu uczniowie wiedzą, jakie wiadomości i umiejętności muszą opanować na lekcji i jaki poziom wykonania zadania jest wymagany. To sprawia, że mogą być bardziej skupieni na celu, lecz również – mogą sami określić, co osiągnęli, a czego jeszcze nie. Unikamy w ten sposób elementu zaskoczenia, uczniowie wiedzą, jakie zagadnienie muszą opanować, by uzyskać dobre wyniki na sprawdzianie. Ustalenie z uczniami rzetelnych kryteriów oceniania przed klasówką, pracą, zadaniem eliminuje zabawę w policjanta i złodziei. W ocenianiu kształtującym podlega ocenie tylko to, co zostało zapowiedziane. Nauczyciel przy ocenianiu pracy ucznia (kartkówki lub pracy domowej) skupia się wyłącznie na nacobezu.

W dotychczasowym ocenianiu uczniowie i rodzice spotkali się z oceną sumującą, najczęściej była to cyfra lub liczba punktów, która podsumowywała całą pracę ucznia. W ocenianiu kształtującym również stosujemy ocenę sumującą, jednak nie tak często i intensywnie. Ocena wyrażona stopniem daje uczniowi jedynie informację, na ile jego praca odbiega, czy też jest zbliżona do ideału. Spełnia więc rolę podsumowującą pracę ucznia w określonym czasie. Naszym celem jest zdecydowane rozdzielanie oceny sumującej od kształtującej i ograniczenie wystawiania uczniom stopni.

Podstawą oceny kształtującej jest informacja zwrotna uwzględniająca zarówno to, co uczeń zrobił dobrze, jak również to, co powinien zrobić inaczej. Zawiera ona również wskazówki, w jaki sposób uczeń ma poprawić pracę i jak się dalej może rozwijać. Zadaniem tej oceny jest udzielenie uczniowi pomocy w planowaniu jego dalszej pracy. Informacja zwrotna jest dialogiem nauczyciela z uczniem, mającym ułatwić uczniowi efektywne uczenie się. Najczęściej przyjmuje ona formę komentarza pisemnego lub ustnego do pracy ucznia. Informacja zwrotna powinna zawierać cztery elementy:

- wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia;
- odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia;

- wskazówki – w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę;
- wskazówki – w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej.

Nauczyciele, w zależności od rodzaju pracy, specyfiki przedmiotu i etapu kształcenia, w różny sposób stosują cztery elementy informacji zwrotnej w swoich komentarzach.

Stopnie motywują tych uczniów, którzy najmniej tego potrzebują – czyli tych, którzy odnoszą sukcesy. Natomiast tych, którzy najbardziej potrzebują zachęty (ponieważ nie odnoszą sukcesów), stopnie odstraszają i przerażają.

Uczeń potrzebuje zarówno informacji o tym, na ile opanował daną partię materiału, jak również co i jak powinien w swojej pracy poprawić. Dlatego nie chcemy całkowicie zrezygnować ze stopni, więc opracowujemy plan łączenia, czy może rozdzielania, tych dwóch sposobów oceniania tak, aby służyły uczniowi i jego procesowi uczenia się.

Dzięki informacji zwrotnej, towarzyszącej ocenie kształtującej, również rodzice mogą się dowiedzieć, co ich dziecko wykonało poprawnie, a co źle, i jak powinno to poprawić. Dostają wskazówki, w jaki sposób mogą pomóc dziecku i wesprzeć je w nauce. Dowiadują się, czy i co ich dziecko ma zmienić lub poprawić, aby mogło czynić postępy.

Szkoła, w odczuciu rodziców i uczniów, to stopnie. Chcielibyśmy to zmienić, uzmysłowić rodzicom, że posyłają dzieci do szkoły, aby się uczyły, a nie przynosiły do domu oceny. Nie oznacza to, że w ocenianiu kształtującym rezygnuje się ze stopni. Stopnie towarzyszą ocenie sumującej, a komentarz ocenie kształtującej.

W listopadzie 2012 r. została przeprowadzona lekcja otwarta z elementami oceniania kształtującego dla rodziców uczniów klasy VI a, podczas której została zaprezentowana większość elementów OK. Po przeprowadzonych zajęciach rodzice wyrazili aprobatę dla tego sposobu nauczania i jego poszczególnych elementów, z którymi mają styczność podczas przeglądania zeszytów dzieci. Rodzice są zadowoleni, że prace uczniów są oceniane z wykorzystaniem informacji zwrotnej. Wiedzą, co ich dziecko już umie, a co musi nadrobić.

Z analizy wyników sprawdzianów próbnych wynika, że uczniowie klasy VI a uzyskali więcej punktów ze standardów: czytanie i pisanie, niż uczniowie klas, w których ocenianie kształtujące nie jest realizowane.

Dla nas ważne jest, aby uczniowie wiedzieli, że ich nauczyciele chcą ich nauczyć i chcą wiedzieć, jak to najefektywniej robić. Wówczas uczniowie zaczynają postrzegać nauczyciela jako sojusznika, kogoś, kto traktuje ich z szacunkiem, a nie jako nadzorcę wynajętego do oceniania i karania.

Przywództwo edukacyjne w szkole

Próba zdefiniowania zjawiska

Mirosław Krężel, nauczyciel konsultant ds. diagnozy pedagogicznej i ewaluacji w ZCDN-ie

Celem niniejszego artykułu nie jest uzupełnienie lub wzbogacenie wiedzy o charakterze poradnikowym dotyczącej przywództwa i zarządzania szkołą. Literatura przedmiotu w tym zakresie jest bowiem bogata i ogólnie dostępna. Zainteresowany tą problematyką czytelnik może bez problemu zagłębić się w nurtujące go kwestie związane z przywództwem. Czego można spodziewać się po lekturze tego artykułu? Zaproszenia do refleksji nad nowym postrzeganiem przywództwa i jego praktycznymi konsekwencjami.

W obrębie wielu dyscyplin naukowych od lat podejmowane są próby takiego zdefiniowania zjawiska przywództwa, aby, z jednej strony, bardziej precyzyjnie je opisać, z drugiej zaś, odpowiedzieć na wyzwania współczesnego świata, w tym także nowe zadania w obrębie permanentnie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Jeśli sięgniemy do literatury przedwojennej, to znajdziemy w niej opis pożądanych cech osobowych przywódcy. Powstała wówczas tak zwana „teoria cech i klasyfikacji stylów zarządzania”. Lata powojenne to analiza działań przy-

wódców i koncentracja na typowych (pożądanych) zachowaniach skutecznych przywódców. Nieco później pojawiło się podejście sytuacyjne, w którym postrzega się przywództwo jako wzajemne oddziaływanie pomiędzy liderami i podwładnymi. Podejmowana jest zatem próba odpowiedzi na pytanie: w jakich warunkach określone umiejętności, style przywództwa i zachowania są skuteczne?

Jednak zarówno teoria cech, jak i teoria sytuacyjna przedstawiały uproszczony obraz rzeczywistości. Pod koniec XX wieku powstała teoria ujmowania przywództwa jako procesu wpływu społecznego, polegająca na wskazywaniu związku między przywódcą, podwładnym i sytuacją. Prowadzone w tym względzie badania wykazały, że skuteczność przywództwa jest uzależniona od takich zmiennych, jak: osobowość przywódcy, wartości wyznawane przez przywódcę i jego doświadczenie, oczekiwania i zachowania przełożonego, cechy, oczekiwania i zachowania podwładnych, wymogi, zadania, kultura organizacyjna instytucji¹. W wielu polskich szkołach (ale też i organach prowadzących) nadal poszukuje się zatem charyzmatycznych przywódców, którzy dzięki posiadanym cechom i wizji „dobrej szkoły” mogliby „pociągnąć za sobą” zwykłych ludzi (nauczycieli) i „postawić na nogi” szkołę. Snuje się zatem opowieści o „dawnych” dyrektorach, kompetentnych (w tym także organizacyjnie), odważnych, surowych, ale równocześnie sprawiedliwych, etycznych, szanowanych przez nauczycieli i uwielbianych przez uczniów (mimo że trochę się tych dyrektorów bali). Nieco młodszy „kombatancki edukacyjny”, wychowani na takich programach, jak TERM czy Nowa Szkoła, opowiadają się z kolei za takimi przywódcami, którzy dzięki posiadanej wiedzy i umiejętnościom (to i owo przeczytali, „liznęli świata”, uczestniczyli w dzie-

siątkach mniej lub bardziej potrzebnych szkoleń), mogą pełnić rolę „liderów zmiany”. Za nimi zaś podążają różne grupy rewolucjonistów oświatowych, „zarażających” misją kolejnych reform i wspartych „kaskadami” szkoleń.

Natomiast najnowsze, rozwinięte w praktyce na początku XXI wieku, postrzeganie przywództwa jako wpływu jednych osób na inne (lub na grupy), prowadzące do osiągania wspólnie uzgodnionych celów, znajduje na razie niewielu zwolenników. Być może dlatego, iż niebezpiecznie (dla przedstawicielei tradycyjnie pojmowanego przywództwa) poszerza jego obszar. W tej koncepcji przywództwo polega bowiem na wyrażaniu wizji, budowaniu strategii, wpływaniu na osiąganie wyników przez innych, zachęcaniu do współpracy w ramach zespołu i dawaniu przykładu, pobudzaniu do działania i motywowaniu. W takim ujęciu przywództwo winno być raczej kojarzone ze zdolnością pozyskiwania zwolenników niż z funkcją i pozycją społeczną². Julian Alston definiuje przywództwo jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągania uzgodnionych celów organizacji³. A zatem w edukacji potrzebne jest przewodzenie polegające na współdziałaniu i permanentnej komunikacji z ludźmi, efektywnie wykorzystujące różnorodność działań, postaw, zachowań i wartości występujących w każdej organizacji. Przy czym poziom potencjału przywódczego jest większy w tych organizacjach, w których większa liczba pracowników (nauczycieli) bierze odpowiedzialność za działania, podejmuje decyzje, przyjmuje role przywódców wspierających innych pracowników. W których odbywa się nie walka o władzę, ale sprawne uczestniczenie w jej sprawowaniu⁴. Przywództwo powinno być zatem nie tyle charyzmatyczne, co służebne. Przywódca we współczesnej szkole to ktoś taki, jak projektant, pomocnik lub po prostu mądry nauczyciel⁵. Ktoś, kto rozumie swoją rolę i świat, potrafi sam się rozwijać i wspierać w tym procesie innych, lider uczącej się organizacji.

Przywództwo w edukacji to zapewnianie warunków do prowadzenia procesu kształcenia i wspólne ustalanie kierunku dalszych działań, podejmowanie decyzji, kierowanie zmianą. Przede wszystkim jednak wspieranie ludzi w rozwoju i pomaganie im w odkrywaniu własnego potencjału⁶. Z kolei Ken Blanchard uważa, że nowocześni przywódcy powinni się skupić na takim zaprojektowaniu procesu współpracy, aby dać wszystkim pracownikom szansę na wyzwolenie drzemiącej w nich władzy, wynikającej z ich wiedzy, doświadczenia i motywacji oraz ukierunkowanie tej siły na osiąganie wyników⁷. Oczywiście wyniki te mogą być również osią-

gnięte przy innym, opisanym wcześniej modelu przywództwa. Wówczas jednak możliwości rozwoju pracowników (nauczycieli), jak i rozwoju całej organizacji będą ograniczone. Poziom osiągnięcia założonych celów (wyniki), może zbliżyć się do granicy, której nie sposób będzie już przekroczyć. Zapraszanie innych do współpełnienia ról przywódczych to konieczność, a nie możliwość. Niezbędnym warunkiem jest jednak zapewnienie podstawowych wartości – otwartości, aktywności, gotowości do działania i specyficznego stanu intelektualnego pobudzenia.

W nowej koncepcji przywództwa edukacyjnego podstawą winno być zatem partnerstwo i przyzwolenie na współprzewodzenie, unikanie zaś naturalnego dążenia do indywidualnego podejmowania decyzji. Przywódca edukacyjny to osoba (osoby), która posiada siłę uzewnętrzniania potencjału innych. Przywództwo nie jest cechą jednostki czy grupy, lecz jakością organizacyjną – rezultatem współpracy wielu osób. Warunkiem pojawienia się przywództwa edukacyjnego jest odpowiedni stosunek osób sprawujących formalne funkcje kierownicze wobec siebie, zajmowanego stanowiska i przede wszystkim – innych ludzi (pracowników). Nie należy przy tym zapominać o różnego rodzaju determinantach przywództwa – politycznych, społecznych czy kulturowych. Podjęcie decyzji o wzięciu odpowiedzialności, zarówno za własne czyny, jak i funkcjonowanie organizacji (grupy), winno być uwarunkowane wewnętrznie, a nie wynikać – jak pisze G. Mazurkiewicz – „z nacisków zewnętrznych czy przelotnej zachcianki”. Pełnienie funkcji przywódcy edukacyjnego oznacza zatem konieczność wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, przy jednoczesnym wycofaniu się i pozostawieniu współpracownikom przestrzeni na ich rozwój, pracę oraz sukcesy⁸. Niektórzy dyrektorzy twierdzą, że realizują tego rodzaju model przywództwa w swoich szkołach. Powołują przecież różnego rodzaju zespoły, którymi kierują nauczyciele-liderzy. Nie ma to jednak wiele wspólnego z przedstawioną powyżej koncepcją przywództwa edukacyjnego. Liderzy tych zespołów nie są przywódcami w nowoczesnym rozumieniu tego pojęcia, lecz często jedynie wykonawcami mniej lub bardziej autorytarnie podejmowanych decyzji, osobami wzmacniającymi (wspomagającymi) taki sposób zarządzania placówką. Nierzadko pełnią rolę „pasa transmisyjnego” służącego przekazywaniu informacji (czasem tylko w jedną stronę lub wyłącznie tych „dobrych” i „właściwych”).

Stefan Kwiatkowski wywodzi z analizy stylów przywództwa (utożsamianych ze stylami sprawowania władzy) następujące typy przywództwa:

- autokratyczne – przywódca (przełożony) podejmuje samodzielnie decyzję, bez konsultacji z grupą, na czele której stoi. Jest on głównym realizatorem idei spajającej grupę;
- demokratyczne – przywódca wypracowuje decyzje wspólnie z członkami grupy. Są one kompromisem uzyskanym w wyniku konsultacji i rozmów. Przywódca (przełożony) koordynuje różne koncepcje działania;
- permisywne/liberalne – przywódca pozostawia podwładnym dużą swobodę w podejmowaniu decyzji. Pełni jedynie funkcję doradcy i eksperta⁹.

W nowej koncepcji przywództwa edukacyjnego podstawą winno być zatem partnerstwo i przyzwolenie na współprzewodzenie, unikanie zaś naturalnego dążenia do indywidualnego podejmowania decyzji. Pełnienie funkcji przywódcy edukacyjnego oznacza konieczność wysokiego poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości, przy jednoczesnym wycofaniu się i pozostawieniu współpracownikom przestrzeni na ich rozwój, pracę oraz sukcesy.

Do przedstawionej powyżej typologii można dodać jeszcze przywództwo „zadaniowe”, skoncentrowane na osiąganiu zadań, i „personalne”, w którym zwraca się uwagę na potrzeby podwładnych, ich zadowolenie i satysfakcję z pracy. Przywództwo „transakcyjne”, polegające na wymianie (ekonomicznej, psychologicznej) między przełożonym a jego podwładnymi, oraz „transformacyjne”, w którym przywódca (przełożony) zachęca podwładnych do podążania za nim w celu realizacji wspólnych celów. Wyróżnia się też przywództwo „racjonalne”, w którym próbuje się zmieniać wzory myślenia członków zespołu (np. nauczycielskiego). Przywódcy racjonalni, zachowując autonomię członków zespołu i ich odpowiedzialność, pobudzają równocześnie ich motywację wewnętrzną do działania. Natomiast przywódcy „emocjonalni”, dążąc do zmiany zachowań podwładnych, kładą nacisk na wzbudzanie motywacji zewnętrznej i na zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa członków zespołu. Otaczają oni swoich podwładnych życzliwą opieką. Wśród innych klasyfikacji przywództwa znaleźć można podział na przywództwo „formal-

ne” i „nieformalne”, „legalne” i „tradycyjne”, „stałe” (głównie autokratyczne) i „okresowe” (głównie demokratyczne)¹⁰. Przywództwo edukacyjne wyraża się w ciągłym poszukiwaniu sposobów na budowanie wspólnoty, wizji organizacji oraz wynikającego z nich podejścia do realizowanych zadań. W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym cel działania jest jasny i akceptowany przez wszystkich. Poszukuje się nowych rozwiązań oraz zakłada możliwość popełnienia błędów wynikających z podjętej aktywności. W tego rodzaju organizacji ujawniają się zdolności i możliwości pracowników, którzy podejmują działania znacznie wykraczające poza wymagane minimum. Wysoko wartościuje się odmienność i różnorodność. W organizacji z wysokim potencjałem przywódczym panuje atmosfera zaufania i wsparcia w rozwiązywaniu problemów. Hierarchia służbowa jest spłaszczona, a szacunek i prestiż zdobywa się poprzez właściwe relacje z innymi (podwładnymi, współpracownikami), a nie dzięki zajmowanemu stanowisku¹¹.

Kolejnymi – bardzo istotnymi dla praktyki szkolnej kwestiami – są style przywództwa edukacyjnego oraz płaszczyzny i obszary przywództwa. Rozważania dotyczące tych aspektów przywództwa, pod znany hasłem: „Ludzie nie chcą być zarządzani, lecz chcą, aby im przewodzić”, będzie można znaleźć w jednym z kolejnych numerów „Refleksji”.

¹ J. M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, Warszawa 2011, s. 6.

² Ibidem, s. 9–10.

³ Cyt. za: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, w: idem (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 389

⁴ Ibidem, s. 390–391.

⁵ P. Senge, *Piąta dyscyplina*, za: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, op. cit., s. 393–394 i 397.

⁶ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011.

⁷ K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia*, za: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne*, op. cit., s. 393.

⁸ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne: kierunki myślenia o roli dyrektora*, op. cit., s. 397 i 394.

⁹ S. Kwiatkowski, *Typologie przywództwa*, za: J. M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, op. cit., s. 11.

¹⁰ Ibidem, s. 11–12.

¹¹ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo dla uczenia się. Jak wyjść poza schemat?*, w: S. Kwiatkowski, J. Michalak, J. Nowosad, *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Kraków 2011.

Najważniejsze są efekty

Organizacja pracy szkoły zawodowej w świetle modernizacji systemu kształcenia zawodowego

Andrzej Zych, nauczyciel konsultant ds. kształcenia zawodowego
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Nowelizacja Ustawy o Systemie Oświaty (Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw) wymaga od dyrektorów szkół zawodowych i nauczycieli znacznego wysiłku organizacyjnego. Dyrektorzy muszą podjąć szereg działań w celu dostosowania organizacji szkół do zadań wynikających z wprowadzenia nowych oraz nowelizacji istniejących rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej.

Należy wymienić przede wszystkim:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach szkolnych.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach.
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (projekt).

Zgodnie z zapisami Strategii Lizbońskiej nacisk został położony na efekty kształcenia, niezależnie od tego, jak zostaną one osiągnięte – w systemie formalnym, nieformalnym czy incydentalnie. W tym duchu napisano nową podstawę programową kształcenia w zawodach. Wszystkie zawody szkolne ujęte w klasyfikacji zostały podzielone na kwalifikacje, które można potwierdzać niezależnie od tego, czy ktoś chodzi do szkoły, czy zdobywa je w inny sposób. Można więc wyróżnić dwie, częściowo niezależne, ścieżki zdobywania wykształcenia i kwalifikacji.

Po pierwsze, zdobywanie wykształcenia: wykształcenie podstawowe, wykształcenie gimnazjalne, wykształcenie zasadnicze, wykształcenie średnie z maturą. Po drugie, zdobywanie i potwierdzanie kwalifikacji zawodowych: pojedyncze kwalifikacje zawodowe, kwalifikacje na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej, kwalifikacje na poziomie technika, kwalifikacje czeladnicze i mistrzowskie.

W poniższym artykule odniosę się do kilku istotnych spraw organizacyjnych związanych ze zmianami w kształceniu zawodowym obowiązującymi od 1 września 2012 roku.

Jednym z pierwszych zadań było opracowanie szkolnych planów nauczania. Zasady ich opracowania ujęte zostały w Rozporządzeniu w sprawie ramowych planów nauczania. Obecnie wszystkie szkoły posiadają plany nauczania. Przygotowano je samodzielnie lub przy wykorzystaniu planów opracowanych w ramach projektu systemowego Krajowego Ośrodka Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. Od dobrego szkolnego planu (dostosowanego do potrzeb

i możliwości szkoły) zależeć będzie zarówno jakość programów nauczania, jak i sprawny przebieg procesu kształcenia. Opracowane plany nauczania powinny być zgodne z zapisami prawa oświatowego (Rozporządzenia MEN w sprawie ramowych planów nauczania), jak również powinny sprzyjać dobrej organizacji procesu kształcenia.

Analizując szkolne plany nauczania powinno się, moim zdaniem, zwrócić uwagę na następujące zagadnienia (w tekście posłużono się następującymi symbolami: OMZ – efekty kształcenia wspólne dla zawodów, PKZ – efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru).

Czy zawód jest ujęty w klasyfikacji zawodów szkolnych i jakie warunki określa ta klasyfikacja? Na przykład dla kelnera określono 2 kwalifikacje: K1 – Wykonywanie usług kelnerskich oraz K2 – Organizacja usług gastronomicznych. Zawód ten można zdobyć, uczęszczając do szkoły ponadgimnazjalnej lub kończąc kursy zawodowe. W klasyfikacji zawodów szkolnych występują również zawody, których można nauczać alternatywnie, np. technik budownictwa 311204. Kwalifikację K1 określono alternatywnie – Montaż konstrukcji budowlanych lub Wykonywanie robót zbrojarskich i betoniarskich albo Wykonywanie robót murarskich i tynkarskich. Przy opracowaniu planów i programów szkolnych należy w tym przypadku wybrać jedną z trzech proponowanych kwalifikacji.

Czy w szkolnym planie nauczania zachowano kolejność realizacji kwalifikacji? W klasyfikacji zawodów wskazano kolejność, jaką należy uwzględnić przy opracowaniu programów nauczania oraz kolejność przystąpienia do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje. Najpierw należy realizować kwalifikację K1, a następnie K2. Dla zawodu kelnera jest to oczywiste, ale dla zawodów o większej liczbie kwalifikacji – niekoniecznie. Dlatego nie można w szkolnym planie nauczania najpierw ująć przedmiotów (modułów) uwzględniających K1, potem K3, i dopiero K2.

Czy zachowano minimalne liczby godzin określone w podstawie programowej? Dla technika budownictwa efekty kształcenia wspólne (OMZ) oraz efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru (PKZ.Bc i PKC.Bk) – 430 godzin. Kwalifikacje właściwe, np. B.20. Montaż konstrukcji budowlanych – 600 godzin. B.33. Organizacja i kontrolowanie robót budowlanych – 220 godzin. B.30. Sporządzanie kosztorysów oraz przygotowywanie dokumentacji przetargowej – 100 godzin. W rzeczywistości rok szkolny (poza 4 klasą) będzie miał więcej niż przyjęte 30 tygodni dla technikum i 32 tygodnie dla ZSZ. Warunek ten łatwo spełnić dla większości zawodów. Jedynie dla niektórych zawodów określono więcej

niż 4 tygodnie praktyki, np. 8 lub 12 tygodni. W tych przypadkach należy bardzo rozważnie przypisywać godziny poszczególnym przedmiotom (modułom).

Czy w technikum zachowano minimalną liczbę godzin praktycznych i teoretycznych (po 735)? Czy w ZSZ zachowano minimalną liczbę godzin praktycznych i teoretycznych (630, 970)? Czy terminy egzaminów zawodowych są planowane po zakończeniu wszystkich OMZ i PKZ oraz wszystkich efektów z klasyfikacji właściwych dla zawodu? W tym przypadku natrafiamy na pewną trudność. Niektóre przedmioty wypadałoby realizować pod koniec kształcenia (np. język obcy zawodowy). Przy takim założeniu nie można posyłać uczniów na egzaminy potwierdzające kwalifikacje np. w trzeciej klasie. Jeżeli tak uczynimy, to musimy język obcy zawodowy zakończyć w trzeciej klasie. Podobnie jest z innymi przedmiotami/efektami przypisanymi w przedmiotach – np. dotyczącymi podejmowania działalności gospodarczej czy BHP. Spełnienie tych wymagań formalnych może okazać się w niektórych przypadkach przeszkodą w sprawnej organizacji procesu kształcenia. Radą na to może być podzielenie efektów na dwa etapy. W pierwszym (w przedmiotach realizowanych w klasach wcześniejszych) należy zrealizować wszystkie efekty (w tym niektóre na poziomie „podstawowym – minimalnym”), a w czwartej klasie uzupełnić te efekty w stopniu uwzględniającym wymagania rynku pracy.

Czy w kształconych zawodach nie powtarzają się PKZ-ty i kwalifikacje? Jeżeli w szkole będziemy kształcić w zbliżonych zawodach (np. z jednego obszaru), to należy zobowiązać zespoły do współpracy. Chodzi o to, by wszystkie zespoły w szkole ustaliły takie samo podejście do PKZ-tów w kształconych zawodach. Uwagi te dotyczą również OMZ-tów.

Czy nazwano wszystkie przedmioty z zakresu kształcenia praktycznego i teoretycznego (ewentualnie moduły)? Nazwy mogą być określone przez zespoły nauczycieli, można skorzystać z nazw przyjętych w programach KOWEZiU lub nazw przedmiotów z dotychczasowych programów. Przy kształceniu modułowym oczywiście nie ma podziału na teorię i praktykę.

Czy do poszczególnych przedmiotów przyporządkowano efekty? Czy przeanalizowano efekty, które powinny być osiągnięte w różnych przedmiotach? Należy pamiętać, że część efektów ujętych w podstawie programowej powinna być realizowana w różnych przedmiotach. W szczególności dotyczy to efektów z zakresu kompetencji personalnych i społecznych. Oczywiście, nie należy przesadzić, przydzielając efekty do zbyt wielu przedmiotów.

Czy zachowano wymagania dotyczące tygodniowych liczb godzin w odpowiednich klasach, określonych w załącznikach do rozporządzenia o ramo-

wych planach nauczania? Czy przeanalizowano konieczność korelacji pomiędzy przedmiotami ogólnymi i zawodowymi (w tym BHP i edukacja dla bezpieczeństwa, podejmowanie i prowadzenie działalności gospodarczej i podstawy przedsiębiorczości, język obcy i język obcy zawodowy)? Czy przedmioty ogólnokształcące z poziomu podstawowego kończą się w technikum w 2 klasie? W której klasie przewidziano realizację przedmiotu historia i społeczeństwo? Jeżeli w pierwszej, to czy powołano zespół do opracowania programu do tego przedmiotu? Czy godziny przeznaczone do dyspozycji dyrektora przeznaczono odpowiednio na kształcenie zawodowe i kształcenie ogólne? Czy dokonano wyboru dodatkowych przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym? Czy liczba godzin przeznaczonych na przedmioty rozszerzone i przedmiot uzupełniający wynosi 540? Czy przedmioty w zakresie rozszerzonym są realizowane po zakończeniu przedmiotów w zakresie podstawowym (poza językiem polskim, obcym, matematyką)? Czy przeanalizowano możliwość wystąpienia z wnioskiem do organu prowadzącego na dodatkowe godziny (3 godz. w danym roku na klasę)? Czy w planie przewidziano zajęcia praktyczne czy tylko pracownie? Jeżeli pracownie, to czy przewidziano konieczność zgody organu prowadzącego na podział na grupy?

Należy pamiętać, że zajęcia praktyczne rozliczane są z pensum – 22 godziny, a pracownie – 18 godzin. Lecz na zajęciach praktycznych podział na grupy jest realizowany zgodnie z rozporządzeniem o praktycznej nauce zawodu (można dzielić klasę na grupy z uwagi na BHP). Na zajęciach w pracowniach klasę można dzielić na grupy, gdy liczba uczniów przekracza 30, chyba że jest zgoda organu prowadzącego na podział klasy przy mniejszej liczebności. Trzeba zwrócić uwagę, czy uwzględniono to w arkuszu organizacyjnym.

Czy przewidziano w modułowym programie nauczania zapisy dotyczące konieczności realizacji zajęć z podziałem na grupy? Jeżeli kształcimy wg programu modułowego, to podział klasy na grupy zależy od zapisów w programie nauczania. Jeżeli więc realizujemy moduł (jednostkę modułową), gdzie liczebność nie może np. przekroczyć 8 uczniów, to musimy to zapisać w programie.

Czy przewidziano godziny na praktykę? Jak planuje się organizować praktykę? Godziny na ponad 4-tygodniową praktykę należy wyodrębnić z godzin przeznaczonych na przedmioty (moduły) zawodowe.

Praktykę można realizować, posyłając uczniów np. do zakładu pracy na 4 tygodnie lub posyłać ich przez cały rok w poniedziałki.

Czy przewidziano konieczność monitorowania realizacji minimalnych liczb godzin poszczególnych zajęć? Czy przewidziano konieczność opracowania szkolnego zestawu programów nauczania? Czy planowany zestaw szkolnych programów nauczania jest spójny z programem wychowawczym i profilaktyki?

Obecnie zespoły nauczycieli przystępują do opracowania programów nauczania lub do dostosowania do potrzeb i możliwości szkoły przykładowych programów opracowanych w ramach projektu systemowego KOWEziU. W tym momencie (czerwiec 2012) możemy opierać się wyłącznie na projekcie rozporządzenia w sprawie dopuszczenia do użytku programów nauczania. Nie przewiduję znacznych zmian w wersji końcowej rozporządzenia, jednak problem ten należy uwzględnić przy harmonogramach pracy zespołów opracowujących programy nauczania.

Najpierw odniosę się do wymagań prawnych określonych w rozporządzeniu. Wymagania te można sprowadzić do następujących elementów, które powinien zawierać program:

1. Cele ogólne i zadania kształcenia w zawodzie.
2. Cele kształcenia w zawodzie.
3. Programy nauczania poszczególnych przedmiotów (modułów), w tym:
 - nazwa przedmiotu,
 - uszczegółowione efekty kształcenia,
 - propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania tych osiągnięć,
 - opis sposobów osiągania uszczegółowionych efektów kształcenia,
 - opis warunków kształcenia.

Autorzy programów nauczania zaproponowali podział przedmiotów na bardzo obszerne działy. Moim zdaniem, warto znacznie zwiększyć liczbę tych działów. Ułatwi to pracę nauczycielom podczas planowania procesu nauczania w poszczególnych latach. Jeżeli już rozpiszemy przedmioty na bardziej uszczegółowione działy, to warto im przypisać proponowane liczby godzin do realizacji. Należy wziąć pod uwagę tygodniowe liczby godzin przeznaczonych na dany przedmiot w poszczególnych klasach tak, aby proponowane godziny do realizacji w poszczególnych działach były wielokrotnością tygodniowego wymiaru godzin na dany przedmiot.

Maturę zdajemy tylko raz

Katarzyna Parszewska, Kuratorium Oświaty w Szczecinie

Egzamin dojrzałości nie jest już przeprowadzany w sposób powszechny, ale przecież większość Polaków legitymuje się świadectwem dojrzałości uzyskanym właśnie w wyniku zdania „starej matury”. Świadectwo traktowane jest jako sentymentalna pamiątka, ale tylko do momentu, gdy trzeba posłużyć się nim jako dokumentem urzędowym.

W sytuacji, gdy zmienił się system egzaminowania, a podstawą przyjęcia na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie są wyniki egzaminu maturalnego, pojawia się wiele pytań i wątpliwości. Celem tego artykułu jest przedstawienie odpowiedzi na najczęściej kierowane do Kuratorium Oświaty pytania przez absolwentów dawnych szkół. Wiedza ta powinna ułatwić dyrektorom podejmowanie decyzji w procesie zarządzania informacją w szkołach ponadgimnazjalnych.

Większość pytań dotyczy problemów, które pojawiają się w związku z rekrutacją na studia. Pytania przeważnie obejmują dwa obszary:

- 1) trudności w spełnieniu formułowanych obecnie wymogów w procesie rekrutowania;
- 2) posługiwanie się świadectwami dojrzałości jako dokumentami urzędowymi.

W zakresie pierwszego obszaru najczęściej padają następujące pytania.

Czy można uzupełnić zdany egzamin dojrzałości o nowe przedmioty? Czy mogę przystąpić do egzaminu maturalnego, mimo iż zdałem/-am egzamin dojrzałości i mam świadectwo dojrzałości? Jak przeliczyć oceny uzyskane w trakcie egzaminu dojrzałości na punkty procentowe egzaminu maturalnego?

Trzeba wyraźnie podkreślić, iż egzamin dojrzałości/maturalny, będący formą komisyjnej oceny poziomu wykształcenia ogólnego absolwentów ponadpodstawowych szkół średnich/ponadgimnazjalnych, można zdać tylko raz. Mimo zmieniających się przez lata zasad zdawania matury, które musiały spełnić osoby do niej przystępujące w danym okresie, świadectwo dojrzałości zachowuje ważność przez całe dorosłe życie obywatela. Nie ma bowiem przepisów (bo być nie może), które, wraz ze zmianą organizacji i sposobu przeprowadzenia egzaminu maturalnego, unieważniałyby jednocześnie świadectwa dojrzałości wystawione na podstawie zdanych uprzednio egzaminów.

Oznacza to, że absolwenci szkół średnich, którzy uzyskali świadectwo dojrzałości na podstawie zdanego egzaminu dojrzałości (tzw. starej matury), nie mają prawnych możliwości ani uzupełnienia egzaminu o dodatkowy przedmiot (takich możliwości nie stwarzał bowiem regulamin zdawania egzaminu dojrzałości), ani przystąpienia ponownie do egzaminu maturalnego na obowiązujących obecnie warunkach (które dopuszczają możliwość uzupełnienia egzaminu w kolejnych latach o nowe przedmioty).

Zasady zdawania egzaminu dojrzałości określały zestaw przedmiotów i liczbę koniecznych do zdania egzaminów przez absolwentów nie tylko poszczególnych typów szkół, ale nawet profili klas. Uczelnie wyższe dokonywały wówczas wyboru studentów na podstawie wyników egzaminów wstępnych. Takie rozwiązanie (poprzez uczelniane egzaminy wstępne) część uczelni (np. medyczne) nadal proponuje kandydatom legitymującym się świadectwem dojrzałości uzyskanym dzięki zdaniu egzaminów „starej matury”. Inne uczelnie przeliczają według własnych kryteriów uzyskane wówczas wyniki, jak również wyniki uzyskane przez obywateli innych państw legitymujących się różnymi świadectwami maturalnymi.

Kryteria przyjęcia na studia w Polsce (i w większości krajów za granicą) ustala i podejmuje uczelnia. Nie ma więc ustalonego ogólnie sposobu kwalifikacji na uczelnie wyższe osób legitymujących się świadectwem uzyskanym w trybie egzaminu dojrzałości. Nie ma również jednolitego systemu przeliczania na punkty

procentowe ocen uzyskanych na świadectwie dojrzałości. Każdorazowo jest to określone w zasadach rekrutacji przez konkretną uczelnię.

Postępowanie rekrutacyjne na studia w naszym kraju jest unormowane w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 7 lipca 2005 r. Zgodnie z treścią art. 169 ust. 2 ww. ustawy senat uczelni ustala warunki i tryb rekrutacji oraz formy studiów na poszczególnych kierunkach. Podjętą w tej sprawie uchwałę uczelnia podaje do wiadomości publicznej nie później niż do dnia 31 maja roku poprzedzającego rok akademicki, którego uchwała dotyczy, i przesyła ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego. Podstawę przyjęcia na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie stanowią wyniki egzaminu maturalnego. Senat uczelni ustala w trybie określonym w ust. 2 art. 169, jakie wyniki egzaminu maturalnego stanowią podstawę przyjęcia na studia. Uczelnia może za zgodą ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego przeprowadzić dodatkowe egzaminy wstępne, w trybie określonym w ust. 2 art. 169, tylko w przypadku konieczności sprawdzenia wiedzy lub umiejętności niesprawdzanych w trybie egzaminu maturalnego lub gdy osoba ubiegająca się o przyjęcie na studia posiada świadectwo dojrzałości uzyskane za granicą. Jeżeli podstawę przyjęcia na studia stanowią wyniki egzaminu dojrzałości, senat uczelni może przeprowadzić egzaminy wstępne, w trybie określonym w ust. 2. W przypadku, gdy wstęp na studia nie jest wolny, rekrutację przeprowadzają komisje rekrutacyjne powołane przez kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej lub inny organ wskazany w statucie. Komisje rekrutacyjne podejmują decyzje w sprawach przyjęcia na studia. Od decyzji komisji rekrutacyjnej przysługuje odwołanie, którego podstawą może być jedynie wskazanie naruszenia warunków i trybu rekrutacji na studia, określonych zgodnie z ust. 2. Decyzję podejmuje rektor po rozpatrzeniu wniosku uczelnianej komisji rekrutacyjnej. Decyzja rektora jest ostateczna. Wyniki postępowania rekrutacyjnego są jawne.

W zawiązku z drugim obszarem pytań i wątpliwości, dotyczących obrotu dokumentów urzędowych, pojawiają się następujące kwestie.

Czy wydawać duplikaty świadectw dojrzałości, gdy osoby składające wniosek podają inny powód niż utrata dokumentu?

Z zapisów § 22. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych z dnia 28 maja 2010 r. wynika, iż duplikaty wydaje się jedynie w przypadku utraty oryginału świadectwa.

Czy dyrektor szkoły może potwierdzić zgodność z oryginałem kserokopii świadectwa dojrzałości w celach rekrutacyjnych na wyższe uczelnie?

Dyrektor szkoły ponadgimnazjalnej nie ma uprawnień, by potwierdzać zgodność z oryginałem kserokopii świadectwa ukończenia szkoły lub świadectwa dojrzałości w celach rekrutacyjnych na wyższe uczelnie. Zgodnie z brzmieniem przepisu § 23 cytowanego wyżej rozporządzenia dyrektor szkoły poświadcza zgodność kopii z oryginałem świadectwa, zaświadczenia lub innego druku szkolnego, gdy jest to niezbędne dla złożenia kopii jedynie w aktach tej szkoły. Jedynie dyrektor gimnazjum poświadcza zgodność od jednej do trzech kopii z oryginałem świadectwa ukończenia gimnazjum i zaświadczenia o szczegółowych wynikach egzaminu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w gimnazjum również wtedy, gdy jest to niezbędne dla celów rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. Do wykonywania substytutów dokumentów oryginalnych – także świadectw dojrzałości – upoważniony jest notariusz i jego powinnością jest stwierdzenie, że ów odpis, wyciąg lub kopia zgodne są z okazywanym mu dokumentem.

Chcę studiować za granicą – jak przygotować dokumenty? Czy muszę zdawać raz jeszcze egzamin dojrzałości w tamtym kraju?

Nie ma potrzeby zdawania ponownie egzaminu dojrzałości/maturalnego w innym kraju, w którym obywatel Polski zamierza studiować. Świadectwo należy tylko przygotować do obrotu prawnego za granicą. Informacje dotyczące poświadczania dokumentów urzędowych przeznaczonych do obrotu prawnego za granicą można znaleźć na stronach internetowych Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Warto pamiętać, iż przed udaniem się do Ministerstwa Spraw Zagranicznych należy uzyskać świadectwo uprzednio uwierzytelnić. W przypadku świadectwa dojrzałości uzyskanego w wyniku zdania egzaminu „starej matury” legalizacji dokonuje Kurator Oświaty właściwy ze względu na siedzibę szkoły. Świadectwa „nowej matury” poświadcza Minister Edukacji Narodowej.

W obecnym kształcie matura to egzamin zewnętrzny organizowany w naszym województwie przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Poznaniu. Kiedyś – egzamin szkolny organizowany przez Kuratora Oświaty. Choć egzamin dojrzałości powoli przechodzi do historii, to jeszcze w maju 2012 r. i w styczniu 2013 r. taką drogą świadectwo dojrzałości mogą uzyskać absolwenci ponadpodstawowych szkół dla dorosłych, którzy rozpoczęli zdawanie egzaminu dojrzałości i nie zdali egzaminu z jednego lub kilku przedmiotów, a od chwili przystąpienia do egzaminu nie upłynęły 2 lata. Ze względu na to, iż nie ma już szkół ponadpodstawowych – egzamin ten można zdawać jedynie przed Państwową Komisją Egzaminacyjną przy Kuratorze Oświaty w Szczecinie.

Chrońmy nasz głos

Wpływ organizacji pracy szkoły na profilaktykę chorób narządu głosu

Elżbieta Przerwa, Zespół Szkół Specjalnych nr 12 w Szczecinie

Nauczyciele to największa grupa wśród osób pracujących w zawodach wymagających wysiłku głosowego, a od kilku lat pierwsze miejsce na liście najczęściej występujących chorób zawodowych w Polsce zajmują choroby narządu głosu. Warunki pracy w szkolnictwie są specyficzne, co może mieć wpływ na wydolność narządu głosu nauczycieli po kilku czy kilkunastu latach pracy w tym zawodzie.

Na uwagę zasługuje fakt, że zawodowe zaburzenia głosu występują sporadycznie u śpiewaków, co wiązać można nie tylko z walorami narządu głosu w tej grupie zawodowej, ale jego długoletnim szkoleniem i doskonaleniem technik emisji głosu. W ramach szkoleń dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy w zawodzie nauczyciela (zarówno wstępnych, jak i okresowych) bezpieczeństwo i higiena pracy głosem jest zazwyczaj pomijana. Pracownicy pedagogiczni są badani w ramach badań okresowych, w których laryngolog ocenia stan głosu, słuchu i mowy. W ramach tych badań nie ma badań foniatrycznych, dzięki którym szybciej mogłoby być wprowadzone leczenie i rehabilitacja. Ważnym badaniem jest wideolaryngoskopia, dzięki której obraz i funkcjonowanie krtani jest udokumentowane w postaci nagrania, co jest istotne w dalszej obserwacji postępów w leczeniu czy rehabilitacji. Głos w zawodzie nauczyciela jest jego podstawowym narzędziem pracy. Istotna jest nie tylko umiejętność

posługiwania się głosem, przygotowanie i sprawność w zawodzie, ale także warunki i kultura pracy.

W związku z moimi wieloletnimi doświadczeniami w szkoleniu nauczycieli z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy głosem w zawodzie nauczyciela oraz w nauczaniu emisji głosu i jego rehabilitacji w ramach wielu programów zdrowotnych czy przedmiotu emisja głosu na kierunkach pedagogicznych pojawiło się sporo refleksji. Niektóre z nich dotyczą możliwości wpływu dyrektora placówki oświatowej na zdrowie nauczyciela, w tym ochronę jego głosu i przeciwdziałanie chorobom zawodowym. Dyrektor powinien zwrócić uwagę na zagrożenia związane z zawodową pracą głosem w prowadzonej przez siebie placówce pod kątem wprowadzenia zmian w organizacji i planowaniu pracy szkoły, jak choćby codzienne obciążenie wysiłkiem nauczyciela, które nie powinno być większe niż 5 lekcji. Dyrektor placówki oświatowej może chronić zdrowie swoich pracowników, a do tego niezbędna jest również wiedza, jak można wpłynąć na warunki pracy, co przełoży się na zwiększenie profilaktyki chorób zawodowych narządu głosu nauczycieli. Właściwe zarządzanie zasobami ludzkimi, zadbanie o sprzyjające zdrowiu warunki pracy, przeciwdziałanie stresowi, który jest przyczyną większości zaburzeń głosu, wspieranie kadry oprócz kontroli – to istotne zadania, którym warto stawić czoła w profilaktyce chorób narządu głosu w zawodzie nauczyciela.

Warunki pracy

Dyrektor ma możliwość i powinien wpłynąć na zapewnienie odpowiednich warunków do pełnienia obowiązków w pracy. Warto dokonać przeglądu pomieszczeń, przeanalizować czasowe obciążenia nauczycieli, sposób komunikowania z nauczycielem, system motywacyjny, relacje w zespole, relacje z uczniami i rodzicami.

Również nauczyciel powinien dbać o swoje zdrowie, o prawidłową emisję głosu, dobrą dykcję, powinien różnicować metody pracy z uczniem, aby podczas lekcji nie nadużywać głosu, unikać krzyku, utrzymywać higienę w klasie. Praca nauczyciela odbywa się głównie w pomieszczeniach zamkniętych (klasach, salach wykładowych, aulach). Konstrukcja architektoniczna i warunki akustyczne w nich panujące powinny być optymalne dla narządu głosu. Często zapomina się o zapewnieniu prawidłowej wentylacji pomieszczeń, która ogranicza się głównie do uchylania okien. Najważniejsze jest zapewnienie prawidłowego mikroklimatu pomieszczenia, na który składają się głównie: wilgotność, temperatura powietrza, zapylenie oraz ruch powietrza. Niekorzystnym czynnikiem – występującym powszechnie w środowisku pracy nauczyciela – jest również hałas.

Wilgotność i temperatura powietrza

W pomieszczeniach zamkniętych w okresie grzewczym, który w naszych warunkach klimatycznych trwa średnio 7–8 miesięcy, powietrze jest często zbyt suche. Jego wilgotność zwykle nie przekracza 45%. Wartości takie są za niskie dla prawidłowego funkcjonowania narządu głosu. Przy temperaturze stanowiącej „komfort cieplny”, która dla zamkniętych pomieszczeń waha się od 18°C do 21°C, optymalna wilgotność powietrza dla pracy nauczyciela powinna wynosić 60–70%. Podczas intensywnego mówienia lub śpiewu człowiek wdycha 3–4 razy więcej powietrza niż przy spokojnym oddychaniu. W warunkach fizjologicznych oddycha się przez nos, w którym powietrze zewnętrzne zostaje ogrzane, oczyszczone oraz nawilżone. Podczas znacznego wysiłku głosowego oddycha się głównie przez usta. Zanieczyszczone, suche powietrze wysusza śluzówki.

Wskazówki:

- należy dbać o prawidłową wilgotność powietrza w miejscu pracy (np. poprzez umieszczenie zbiorników z wodą na kaloryferze),
- starać się nie przegrzewać pomieszczeń klasowych,
- często wietrzyć pomieszczenie – podwyższa to wilgotność,
- korzystać z wody do picia (niegazowanej o temperaturze pokojowej) – nawilżać często gardło, nie dopuszczać do przesuszenia śluzówek,
- w razie komplikacji zdrowotnych należy korzystać z opieki lekarskiej.

Zapylenie

Najważniejsze jest dbanie o czystość: odkurzanie oraz mycie, nie tylko podłóg, ale także mebli, sprzętów, pomocy dydaktycznych. Szczególnie w salach klas młodszych czy w przedszkolach jest ogromna

liczba zabawek, pomocy, ozdób, które pokrywając się kurzem, nie służą zdrowiu. Prostym sprawdzianem zapylenia jest test „białej kartki”, którą należy zostawić na parapecie okna w klasie do kolejnego dnia.

Klasycznym przykładem efektu zapylenia jest kurz zbierający się na firankach, którego powinno się unikać. W czasie mówienia powietrze nabierane jest przez usta, które nie zostaje oczyszczone i nawilżone. Jedną z istotnych funkcji nosa jest oczyszczanie wdychanego powietrza z pyłów (cząstek) o średnicy większej niż 5µm. Cząstki o rozmiarach poniżej 5µm mogą docierać nawet do pęcherzyków płucnych. Szkodliwość zapylenia polega na jego drażniącym i alergizującym działaniu na błonę śluzową dróg oddechowych (w tym krtani), co szczególnie niekorzystnie wpływa na narząd głosu poddany dużemu obciążeniu.

Wskazówki:

- regularnie odkurzać pomieszczenia klasy oraz przecierać podłogi wilgotną ścierką,
- unikać zakładania zasłon i firanek, w których może gromadzić się pył i kurz,
- wyznaczać dyżurnych do regularnego przecierania parapetów wilgotną, czystą szmatką, szczególnie w okresie grzewczym,
- regularnie spryskiwać (wycierać) kwiaty w klasie i w innych pomieszczeniach (są siedliskiem kurzu),
- tablicę zawsze wycierać mokrą gąbką (pył z kredy może być również czynnikiem drażniącym),
- osoby chore na alergię powinny stosować się do ogólnych zasad zmniejszenia ekspozycji na alergen i być pod stałą opieką lekarza, tym bardziej że coraz częściej pojawia się nowa wrażliwość na kolejne alergeny.

Ruch powietrza

Ruch powietrza jest ważnym czynnikiem dynamicznym wpływającym na mikroklimat zamkniętych pomieszczeń. Wymiana powietrza w miejscu pracy jest bardzo ważna, ale musi się odbywać w sposób nieodczuwalny dla człowieka. Ruch powietrza powinien zachodzić z prędkością około 0,5 m/s. Większa prędkość ruchu powietrza jest odczuwalna i może być szkodliwa, potocznie określa się ją jako „przeciąg”. Zbyt duży ruch powietrza może powodować ochłodzenie i nadmierne wysychanie błony śluzowej krtani, również poprzez wzrost zapylenia w pomieszczeniu.

Wskazówki:

- unikać przeciągów,
- pomieszczenia wietrzyć krótko i intensywnie,
- systematycznie dokonywać przeglądów wentylacji pomieszczeń, drożności kratek wentylacyjnych, w razie wymiany okien dobierać modele z mikrowentylacją.

Hałas w miejscu pracy

Natężenie głosu (subiektywnie odczuwane jako głośność) wypowiedzanego szeptem wynosi około 50 dB, mowy potocznej 65 dB, a krzyku średnio 80 dB. Takie poziomy hałasu nie stanowią zagrożenia dla narządu słuchu, jednak sprzyjają występowaniu chorób narządu głosu. Problem ten dotyczy głównie nauczycieli przedszkola i nauczycieli szkół podstawowych. Według badań, przeciętny poziom hałasu w przedszkolu wynosi 75–80 dB. Zmusza to osoby mówiące do nadmiernego wysiłku głosowego. Typową reakcją na hałas, szczególnie u początkujących nauczycieli, jest mówienie „podniesionym głosem”, czyli zbyt głośno i za wysoko. Powoduje to wzrost wartości średniego położenia głosu w czasie mowy, zwiększenie napięcia mięśniowego oraz „twarde” nastawienie głosowe. W konsekwencji prowadzi to do nieprawidłowego (nadmiernego) obciążenia fałdów głosowych i powstawania uszkodzeń narządu głosu. Podniesiony głos nauczyciela powoduje u dzieci nawyk głośnego mówienia sprzyjający rozwojowi dysfonii dziecięcych, tj. czynnościowych zaburzeń głosu w wieku rozwojowym. Wytwarza się tym samym swego rodzaju „błędne koło” uzależnień przyczynowych.

Wskazówki:

- a) wypracować u dzieci zwyczaj niezbyt głośnego mówienia,
- b) nie przekrzykiwać słuchaczy, starać się zapanować nad hałasem swoim autorytetem,
- c) rozwijać warsztat pracy, wspomagać lekcje pomocami, prezentacjami,
- d) mówiąc, starać się wykorzystać okresowe przerwy w hałasie,
- e) osoby słabiej słyszące posadzić w pierwszych ławkach,
- f) wykorzystywać nowoczesne aparaty wzmacniające głos (mikrofon, wzmacniacz),
- g) w razie niemożności opanowania hałasu ograniczyć mówienie,

- h) w placówce zminimalizować oddziaływanie hałasu – sprawdzając, czy np. dzwonki nie są zbyt głośne, czy w klasach jest pogłos, niwelować negatywne skutki złych akustycznie pomieszczeń.

Wnioski

W świetle zagrożeń, które mogą wpłynąć na zdrowie głosu nauczyciela najważniejsza jest profilaktyka. Przestrzeganie zasad higieny głosu w pracy głosem lub w procesie jego kształcenia jest podstawą, bez której nie można się obyć, jeśli chce się pracować w zawodzie nauczyciela. Odstępstwa od nich i zaniedbania w zakresie prawidłowej higieny przed czy później negatywnie odbiją się na kondycji aparatu głosowego.

Dyrektor placówki może wpływać na ochronę głosu nauczyciela na wielu płaszczyznach: poprzez właściwą organizację pracy szkoły, przestrzeganie warunków pracy, budowanie przyjaznej atmosfery, przeciwdziałanie stresowi w pracy, właściwe motywowanie i ocenianie, budowanie kultury pracy w zespole. Istotne są cykliczne szkolenia rady pedagogicznej w zakresie higieny i bezpieczeństwa pracy głosem oraz organizowanie warsztatów w zakresie nauki lub rehabilitacji narządu głosu.

Literatura

- Choroby zawodowe w Polsce, lata 2002–2004*, Łódź 2005.
- Kabat F.: *Ocena ryzyka zawodowego pracowników placówek oświatowych*, Poznań 2008.
- Ocena stanu bezpieczeństwa i higieny pracy, lata 1997–2004*, Warszawa 1998–2005.
- Pruszevicz A.: *Foniatria kliniczna*, w: A. Pruszevicz (red.), *Zawodowe zaburzenia głosu*, Warszawa 1998.
- Przerwa E.: *Emisja głosu a język*, „*Annals of the Pomeranian Medical University*” 2006, nr 52, suplement 3.
- Przerwa E.: *Higiena głosu w pracy nauczyciela*, w: „*Refleksje*” 2006, nr 6.
- Śliwińska-Kowalska M.: *Głos narzędziem pracy*, Łódź 2010.

Pustelnik z drapacza chmur

Agnieszka Murakami, pedagog z Miyazaki

Lilianna Janeczek, doradczyni metodyczna PODN-u w Stargardzie Szczecińskim

Każdy powinien mieć kogoś, z kim mógłby szczerze pomówić, bo choćby człowiek był nie wiadomo jak dzielny, czasami czuje się bardzo samotny.

Ernest Hemingway

Pewnego dnia Takeshi, gdy miał 15 lat, zamknął się w swoim pokoju i nie wyszedł z niego przez 4 lata. Nie chodził do szkoły, nie pracował, żywił się jedzeniem przygotowanym przez matkę. Jego jedynym zajęciem było oglądanie telewizji i słuchanie muzyki. W stosunku do takich osób jak Takeshi w Japonii używa się określenia *hikikomori*, które oznacza kogoś, kto dobrowolnie wycofał się z kontaktów z innymi i większość czasu spędza w domu.

Definicja

Hikikomori (ang. *social withdrawal*), według Japońskiego Ministerstwa Zdrowia, to osoba, która izoluje się od życia społecznego przez okres dłuższy niż 6 miesięcy, i nie jest to wynikiem choroby lub zaburzeń natury psychicznej. Terminem tym określa się nie tylko osoby, ale również zjawisko społeczne, które w Japonii traktowane jest w kategoriach fenomenu. Jako pierwszy problem dostrzegł w latach 80. ubiegłego stulecia Tamaki Saito, japoński psychiatra, który zaobserwował gwałtownie zwiększającą się grupę pacjentów z podobnymi objawami: większość czasu spędzali w domu, byli mało komunikatywni i letargiczni, najlepiej czuli się w zaciemnionych pokojach i nie nawiązywali bezpośrednich kontaktów z ludźmi, funkcjonowali jedynie dzięki wirtualnej rzeczywistości.

Z upływem lat zjawisko rozprzestrzeniło się. Liczba *hikikomori* została oszacowana przez doktora Saito na ok. 1 000 000 przypadków, czyli prawie 1% społeczeństwa japońskiego. Dr Saito później zweryfikował tę liczbę, tłumacząc, że zawyżył ją, by zwrócić uwagę opinii społecznej na skalę problemu. Bardziej powściągliwi eksperci szacują liczbę *hikikomori* pomiędzy 100 a 320 tysięcy. Zjawisko w głównej mierze (ok. 70%) dotyczy płci męskiej.

Charakterystyka

Osoby narażone na syndrom skrajnego wycofania społecznego charakteryzują się: silnym lękiem przed brakiem akceptacji i odrzuceniem przez innych, dużym stopniem uzależnienia od innych (odczuwanie silnej potrzeby opieki, brak umiejętności przeciwstawienia się innym), nadmierną wrażliwością związaną z przestrzeganiem zasad, przepisów i zarządzeń, co pozbawia ich umiejętności bycia otwartym w stosunku do osób o odmiennych poglądach.

Hikikomori są przekonani, że mają pełną kontrolę nad swoim postępowaniem, ale zazwyczaj nie są w stanie obiektywnie ocenić rzeczywistego stanu rzeczy. Żyją dzięki pomocy rodziny, która przygotowuje im posiłki i w skrajnych przypadkach zostawia je pod drzwiami pokoiów. Rodzice, nie zdając sobie sprawy z powagi sytuacji, często ukrywają problem. Pomocy szukają dopiero wtedy, gdy dziecko zaczyna przejawiać agresję.

Japońscy specjaliści przyczyn *hikikomori* upatrują zarówno w podłożu psychicznym osób dotkniętych tym problemem, jak i wskazują na pewne uwarunkowania kulturowe i społeczne charakterystyczne dla Japonii. Dr Tamaki Saito, zajmujący się leczeniem *hikikomori*, jedną z głównych przyczyn tego zjawiska upatruje w relacjach pomiędzy matką a dzieckiem, najczęściej synem (choroba dotyka znacznie częściej chłopców). Nadopiekuńczy rodzice, wyręczający swoje dzieci w rozwiązywaniu wszelkich problemów, utrudniają im prawidłowy rozwój i stawanie się niezależnymi jednostkami. U takiego nastolatka, w obliczu poważnego kłopotu, może wyrobić się nawyk

uciekania przed trudną rzeczywistością do bezpiecznej przestrzeni, jaką jest własny pokój. *Hikikomori* to również często osoby, które wycofały się z życia społecznego w wyniku negatywnych doświadczeń, jak nieudane relacje interpersonalne.

Młody człowiek dotknięty *hikikomori* zaczyna funkcjonować w nocy, unikając w ten sposób kontaktów z kimkolwiek. Zajmuje się oglądaniem telewizji, surfowaniem w Internecie, grami komputerowymi. Jego jedynymi znajomymi są ludzie poznani przez sieć, zwykle z podobnymi problemami. Najczęściej nie uczy się i nie pracuje. Nie jada z rodziną wspólnych posiłków. W pokoju nie przeszkadzają mu resztki jedzenia, opakowania czy ogólny bałagan. Jeśli jeszcze chodzi do szkoły, to po powrocie z niej spędza cały czas w swoim pokoju, który traktuje jak własną twierdzę pozwalającą na spędzanie czasu w samotności lub zagłębianie się w wirtualnym świecie.

Przyczyny kulturowe i społeczne

W Japonii rodzice bardzo troszczą się o poziom edukacji swoich dzieci – posyłają je do dobrych szkół, inwestują w zajęcia pozalekcyjne; nie przykładają jednak wystarczającej wagi do potrzeb psychicznych swoich podopiecznych. Młodzi ludzie, szczególnie płci męskiej, są poddawani dużej presji społecznej: oczekuje się od nich zdobycia dobrego wykształcenia gwarantującego w przyszłości dobrą posadę. Młodzież często nie jest w stanie sprostać stawianym im wymaganiom, nie wiedząc jednocześnie, jak zakomunikować to dorosłym.

Wiele zarzutów kieruje się pod adresem matek, które zbyt pobłażliwie wychowują synów, szczególnie pierworodnych. Są oni nadmiernie ochraniani i w rezultacie niezdolni do samodzielnego podejmowania decyzji i pokonywania trudności.

Kolejnym czynnikiem sprzyjającym *hikikomori* jest fakt, że społeczeństwo japońskie w niewystarczającym stopniu reaguje na przejawy odrzucania jednostek i znęcania się nad nimi. Badania wykazały, że w przypadku bycia świadkiem znęcania się (ang. *bullying*), 80% studentów amerykańskich starałoby się temu przeciwdziałać, gdy tylko nieliczni ich japońscy rówieśnicy (20%) byłiby skłonni do reakcji. Także dorośli, nawet nauczyciele, w niewielkim stopniu starają się przeciwstawiać temu zjawisku.

Hikikomori w Polsce

W Polsce pierwszy przypadek niemal całkowitej izolacji od świata zauważył już w 2001 roku psychiatra Marek Krzystanek z Katowic i opisał go w książce pt. *Kryzysy, katastrofy, kataklizmy w perspektywie psychologicznej*. Matka chłopca poprosiła go o pomoc, kiedy syn już od dwóch lat niemal nie wychodził z domu.

Rodzice w takich sytuacjach zazwyczaj są bezradni. Dzieci zamykają się we własnych pokojach na kilka miesięcy, a bywa, że i na kilka lat. Rezygnują z kontaktu ze światem, który wydaje im się wrogi i nie wart poznawania. Rodzice nie wiedzą, co dziecko robi w zamknięciu, często nie znają się na mediach elektronicznych.

W polskim filmie pt. *Sala samobójców* w reżyserii Jana Komasy z 2011 r. przedstawiono współczesnych nastolatków jako dzieci zapracowanych rodziców, młodzież z realnymi problemami szkolnymi, zauroczoną wirtualnym światem awatarów, który jest dla niej porównywalnie ważny ze światem rzeczywistym.

Przeciwdziałanie

Sposoby leczenia *hikikomori* są różne. Niektórzy specjaliści twierdzą, że należy po prostu czekać, aż „chory” sam zdecyduje się na wyjście z izolacji i powróci do społeczeństwa; inni zaś uważają, że należy ich wyciągać z zamknięcia za wszelką cenę, nawet siłą. Wiele przypadków wskazuje, że leczenie farmaceutyczne bez odpowiedniej terapii nie przynosi pożądanego skutku.

Kiedy w Japonii zorientowano się, jak dużej grupy osób dotyczy syndrom wycofania społecznego, stopniowo zaczęto tworzyć system poradnictwa i grupy wsparcia dla *hikikomori* i ich rodzin. W styczniu 2011 roku na terenie całej Japonii funkcjonowało 29 ośrodków wsparcia – Hikikomori Support Center. Do ich głównych zadań należy: poradnictwo, zbieranie i publikacja materiałów oraz koordynacja z innymi instytucjami.

Obecnie prowadzi się szeroką akcję informacyjną wśród społeczeństwa japońskiego. Telewizja japońska NHK (Nippon Hoso Kyokai) przygotowała cykl programów przybliżających problem *hikikomori*, pojawia się coraz więcej publikacji na ten temat w prasie ogólnokrajowej i lokalnej. Akcją objęte zostały też placówki oświatowe, socjalne i zdrowotne, a w miejscach publicznych pojawiły się materiały i ulotki informacyjne.

Najczęstsze formy pomocy to: grupy wsparcia dla rodzin, poradnictwo telefoniczne i strony internetowe prowadzone przez specjalistów, liczne programy terapeutyczne wspomagające powrót do aktywnego życia w społeczeństwie (przykładem może tu być program „New Star” oferujący mieszkanie i szkolenie zawodowe).

Trudno znaleźć złoty środek, który pomógłby rozwiązać problem *hikikomori*. Najlepszym sposobem jest zapobieganie uzależnieniom, np. od Internetu, poświęcanie dzieciom więcej czasu, zwracanie uwagi na ich problemy, zachęcanie ich do więk-

szej samodzielności, a także motywowanie do wykonywania rozmaitych zajęć, które bawią i przynoszą satysfakcję.

Młody człowiek dotknięty *hikikomori* zaczyna funkcjonować w nocy, unikając w ten sposób kontaktów z kimkolwiek. Zajmuje się oglądaniem telewizji, surfowaniem w Internecie, grami komputerowymi. Jego jedynymi znajomymi są ludzie poznani przez sieć, zwykle z podobnymi problemami. Najczęściej nie uczy się i nie pracuje. Nie jada z rodziną wspólnych posiłków. W pokoju nie przeszkadzają mu resztki jedzenia, opakowania czy ogólny bałagan. Jeśli jeszcze chodzi do szkoły, to po powrocie z niej spędza cały czas w swoim pokoju, który traktuje jak własną twierdzę pozwalającą na spędzanie czasu w samotności lub zagłębianie się w wirtualnym świecie.

***Hikikomori* i Internet**

Istnieje pogląd, jakoby przyczyną zjawiska *hikikomori* był Internet. Dr Saito nie zgadza się jednak z tym przekonaniem. Wśród badanych przez niego pacjentów tylko niewielka część, tj. ok. 10%, od samego początku nadmiernie korzystała z sieci. Co więcej, w terapii *hikikomori* zwraca się uwagę na pozytywną rolę Internetu. Dla wielu osób dotkniętych tą dolegliwością, które długie lata spędzają w izola-

cji, funkcjonowanie w sieci jest jedyną formą komunikacji z innymi. Przez Internet mogą również nawiązać kontakt z grupami wsparcia i terapeutami.

Zakończenie

Japonia dostrzegła problem *hikikomori* i podjęła działania mające na celu zmniejszenie skali tego zjawiska. Rodzi się jednak pytanie, czy są one trafne i wystarczające, by rozwiązać ten problem. Niektórzy, bardziej sceptyczni eksperci są zdania, że osoby dotknięte syndromem *hikikomori* przez okres dłuższy niż rok nigdy nie będą w stanie w pełni powrócić do „normalnego” życia. Nawet jeśli wyjdą ze swojego pokoju, nie będą potrafiły znaleźć pracy w pełnym wymiarze godzin czy stworzyć stałych związków emocjonalnych z innymi. W wielu przypadkach opiekujący się *hikikomori* rodzice wkraczają obecnie w wiek emerytalny. Zasadnicze pytanie więc brzmi: kto przejmie obowiązki w opiece nad *hikikomori*, gdy ich zabraknie? To niemały problem dla społeczeństwa Japonii, borykającej się ze stagnacją ekonomiczną i stale malejącym przyrostem naturalnym.

Bibliografia

- Saito Tamaki, *Shakaiteki Hikikomori*, Tokyo PHP, Instytut Badawczy, 1998.
- Ito Junchirou, *Shakaiteki Hikikomori o Meguru Chinku Seishin Hokej Katsudo no Guideline*, Tokyo, Ministerstwo Zdrowia i Pracy, 2003.
- Machizawa Shizuo, *Young people of Withdrawal*, Tokio Daiwa Shobo, 2003.
- Jones Maggie, *Shutting Themselves In*, „The New York Times”, January 15, 2006.
- Ide Souhei, *Socjologia Hikikomori*, Osaka 2007.
- Wędrzyńska Ewa, *Hikikomori – tak nie wolno żyć*, (online) dostępny w Internecie: www.edu.pl.
- Poradnik dla osób wspierających program pomocy dla Hikikomori*, Kyoto 2011.
- Violetta Ozminkowski, *Bunt zamkniętego pokoju*, „Newsweek”, Marzec 2011.

Biografia

Encyklopedia maturzysty

Urszula Bielas-Gołubowska, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Biografia – definicja

Przez stulecia biografia, zarówno literaturoznawcom, tak jak i pozostałym czytelnikom, służyła przede wszystkim do poznania życia przedstawianego w niej bohatera. Innymi słowy biografia była po to, żeby zaspokoić ciekawość czytelników, była źródłem informacji o życiu wybitnej jednostki, a także – w przypadku biografii artystów – ułatwiała interpretację ich twórczości.

Choć genezy biografii można dopatrywać się już w literaturze antycznej (*Żywoty sławnych mężów* Plutarcha), to jednak rozkwit tego gatunku przypada na XVIII w., kiedy to za sprawą prac **Samuela Johnsona** (1709–1784) i **Jamesa Boswella** (1740–1795) formował się nowożytny kształt biografistyki. Pierwszy z nich tworzył krótkie życiorysy stanowiące „destylat życia” opisywanych bohaterów. Znacznie obszerniejszą formę wybrał Boswell, decydując się na cytowanie listów, rozmów i powiedzeń „co umożliwiała tworzenie **biograficznej formy »workowatej«**, luźno skodyfikowanej, o okazałej objętości”. W dużej mierze zasady zaproponowane przez Boswella przejęła dziewiętnastowieczna biografistka (M. Benton, *Biografia teraz i kiedyś*, s. 13–14).

Znaczące przemiany w biografistyce nastąpiły w latach 20. i 30. XX w. między innymi za sprawą tekstów **Virginii Woolf** (1882–1941). Autorka eseju *Sztuka biografii* krytykowała pisane dotychczas biografie za nadmiar gromadzenia faktów, które niezbyt wiele mówią o tym, co najważniejsze, czyli o życiu wewnętrznym bohatera biografii. Twierdziła także, że choć biograf nie jest artystą, lecz rzemieślnikiem, to mimo to korzysta z narzędzi artysty. „Relacjonując nam prawdziwe fakty, odsiewając małe od dużych i kształtując całość tak, abyśmy dostrzegli jej zarysy, biograf więcej robi dla pobudzenia wyobraźni niż którykolwiek z poetów i powieściopisarzy, wyjąwszy tych największych. Niewielu bowiem poetów i powieściopisarzy zdolnych jest do tego najwyższego napięcia, jakie w wyniku daje nam poczucie rzeczywistości. Tymczasem niemal każdy biograf, jeśli szanuje

fakty może nam dać coś dużo większego niż jeszcze jeden dodatkowy fakt twórczy, fakt płodny, fakt, który podpowiada i zapładnia. I na to mamy dowód. Jakże bowiem często, kiedy przeczytamy biografię i odłożymy ją, nadal jakaś wyraźna scena, jakaś wyraźna postać żyje w głębi naszej pamięci...” (V. Woolf, *Sztuka biografii*, s. 339). Gest nobilitacji, który wykonała pisarka, pisząc eseje o biografii, ale także teksty stylizowane na biografie, procentuje po dziś dzień.

Obecnie status biografistyki zmienił się na tyle, że nie jest już ona tylko kontekstem oświetlającym twórczość przedstawianego artysty, zaczyna natomiast interesować literaturoznawców jako gatunek sam w sobie. Dotychczas marginalizowana przestaje być wreszcie „kopciuszkiem studiów literaturoznawczych” (M. Benton, *Biografia teraz i kiedyś*, s. 10).

Znamienny jest również gest badaczy zacierający granicę pomiędzy biografią a autobiografią. Oddanie tego stanu rzeczy przejawia się w interpunkcyjnych niuansach: myślnikach, ukośnikach czy nawiasach. Współczesny badacz zajmuje się nie „autobiografią” albo „biografią”, ale **(auto)biografią** lub **auto/biografią**.

To rozmycie obu pojęć wiąże się z odejściem od rozumienia autobiografii jako gatunku z natury subiektywnego, zaś biografii jako gatunku, w którym zawiera się autorowi, że przedstawia życie swojego bohatera w sposób zupełnie obiektywny. Dotychczasowa granica pomiędzy tym, co autobiograficzne, i tym, co biograficzne, obrazowała „głęboko zakorzenione przekonanie o historycznej »prawdziwości« biografii i literackości przedsięwzięć autobiograficznych”. W takim rozumieniu autobiografia bliższa była **literaturze**, natomiast biografia **historii** (M. Bucholtz, *Henry James i sztuka auto/biografii*, s. 24).

Wątpliwości względem tak sformułowanej opozycji: autobiografia i literatura – biografia i historia są widoczne w próbach systematyzacji biografii. Dla **Jamesa L. Clifforda** najistotniejszym kryterium w podziale na pięć typów biografii wydaje się przyjęta przez biografę strategia i wprowadzany przez niego pierwiastek fikcji. Tak więc zupełnie pozbawiona

autorskich komentarzy, opierająca się jedynie na pozyskanych przez autora dokumentach i relacjach, będzie **biografia obiektywna**. Podobnie dzieje się w **biografii historyczno-naukowej**, bowiem i tu biograf nie uwydatnia autorskiego „ja”, decyduje się jednak na ostrzejszą selekcję zebranego materiału. Status autora biografii zmienia się w przypadku **biografii artystyczno-naukowej**, gdzie biograf potraktowany jest jako artysta, który musi pamiętać o tym, że życiorys powinien być przedstawiony nie tylko w sposób prawdziwy, ale także interesujący. Dlatego ważne jest, by biograf obdarzony był talentem pisarskim. Narracyjny typ biografii zmierza jeszcze bardziej w stronę literatury, ponieważ biograf najpierw omawia sposób zdobywania materiałów, a następnie – przekształcając zebrane informacje w formę dialogów lub listów – tworzy **powieść biograficzną**. Ostatnim typem, najbardziej zdominowanym przez pierwiastek fikcyjny, jest **biografia zbeletryzowana**, gdzie biograf do wypełnienia luk w życiorysie swego bohatera wykorzystuje wyobraźnię – uzupełnia fakty fikcją (James L. Clifford, *Od kamyków do mozaiki*, s. 112–133).

Podobną intuicją kierowali się również polscy badacze, którzy, tak jak Clifford, przy tworzeniu klasyfikacji biografii interesowali się przede wszystkim obecnością lub brakiem fikcji. Czesław Kłak zaproponował rozróżnienie biografii na cztery typy: **biografistykę naukową, biografie artystyczną, biografie powieściową i powieść biograficzną** (cyt. za: R. Jochymek, *W zwierciadle biografii*, s. 34–35.). W pierwszym z typów życiorys bohatera jest zupełnie pozbawiony elementów fikcyjnych; w ostatnim zostaje znacznie przetworzony przez pisarską wyobraźnię, a co za tym idzie w dużej mierze opiera się na fikcji. Również Maria Jasińska w swojej klasyfikacji zdecydowała się uporządkować typy biografii według stopnia ich literackości. Badaczka zaproponowała **opowieść biograficzną, biografie upowieściowioną i powieść biograficzną** (M. Jasińska, *Zagadnienia biografii literackiej*).

Równie wyrazistym akcentem zniesienia rozróżnienia autobiograficzne/biograficzne jest funkcjonujące w anglojęzycznym literaturoznawstwie pojęcie **life writing**. Oprócz zacierania różnic gatunkowych pomiędzy autobiografią i biografią, to pojęcie niesie ze sobą jeszcze jedną ważną konsekwencję. Literaturoznawca, posługując się terminem *life writing*, w centrum zainteresowania ustawia nie bohatera biografii czy też jej autora, ale sam „**akt auto/kreacji** dokonywany przez czynność pisania i ewentualnie jego konsekwencje”. Mirosława Bucholtz zaznacza przy tym trudność takiego przetłumaczenia terminu, by zachować jego wieloznaczność. Według niej, najbliższym mogłoby być proponowane przez Romana Zimanda pojęcie **literatu-**

ry dokumentu osobistego, które niczym pojemny worek obejmuje wszystkie (auto)biograficzne gatunki: dzienniki, pamiętniki, wspomnienia, listy, autobiografie, biografie (R. Zimand, *Diarysta Stefan Ż.*). Znamienne jest to, że wraz z wprowadzeniem terminu Zimanda, pisarstwo autobiograficzne zostaje nobilitowane do rangi literatury. Mirosława Bucholtz zaznacza jednak, że literatura dokumentu osobistego nie do końca oddaje sens *life writing*. „Pojęcie *life writing*, mimo że składające się z dwóch prostych słów, opiera się działaniu tłumacza. Jest w nim sugestia czynności, ale bez określenia wartości efektów, czy choćby obietnicy gotowego produktu. Jeśli domyślać się w tym wyrażeniu elipsy, to uzupełnieniem jest słowo »is« (**life »is« writing**), którego wprowadzenie powoduje kolejną niejednoznaczność, ponieważ składające się z trzech słów zdanie albo jest definicją (życie jest pisaniem), albo wyrażeniem czynności w czasie teraźniejszym ciągłym (życie pisze się właśnie teraz, w tej chwili)” (M. Bucholtz, *Henry James i sztuka auto/biografii*, s. 25).

Kategoria *life writing* nie stanowi jednak *novum*, bowiem zaproponował je już biograf Henry’ego James’a Leon Edel. Należy przy tym zaznaczyć, że u Edela pojęcie pojawia się w liczbie mnogiej: **lives writing**. Jak zauważa Mirosława Bucholtz, liczba mnoga otwiera znacznie więcej możliwości interpretacji aktu pisania. Po pierwsze, badaczka zaznacza „**reprodukcyjny charakter biografii**” względem życia bohatera biografii, autobiografii lub innych napisanych już do tej pory biografii (M. Bucholtz, *Henry James i sztuka auto/biografii*, s. 28). Po drugie, w pojęciu *lives writing* zasugerowany zostaje proces nakładania przez biografę na opowieść o życiu swojego bohatera własnej biografii. W takim rozumieniu biografia nigdy nie jest tylko opowieścią o bohaterze zasygnalizowanym w tytule, ale też opowieścią o jej autorze (M. Bucholtz, *Henry James i sztuka auto/biografii*, s. 28).

W badaniach literaturoznawczych podjęta zostaje także próba określenia przyszłości biografistyki. Michael Benton przedstawia cztery możliwe kierunki rozwoju biografii literackiej. Pierwszą mogłaby być **migawka** ukazująca epizod z życia bohatera, wokół którego szeroko zostaje przedstawione tło historyczne i społeczne. Drugą obiecującą dla Bentona formą jest **wzór kartoteki**. Trzecim interesującym typem dla badacza będzie biografia tematyczna, ułożona nie chronologicznie, lecz według poszczególnych, wybranych przez autora tematów (np. podróże, przyjaźnie, literatura). Ostatnią docenioną przez Bentona formą jest **biografia wywrócona na lewą stronę**, w której autor decyduje się na stworzenie kolażu z różnych elementów biografii swojego bohatera, nie martwiąc się przy tym o stworzenie spójnego obrazu (T. Cieślak-Sokołowski, *Mój Boże, jak pisać biografie?*, s. 9)

Co ciekawe, wszystkie omawiane przez Bentona biografie cechuje odejście od chronologicznego układu opowieści. Biografia miałaby zmierzać zatem ku fragmentaryczności umożliwiającej wybrnięcie z niemożności uzupełnienia wszystkich luk życiorysu.

Badacze dostrzegają także przyszłość biografistyki w przedstawianiu postaci nieznanych, których życie dotychczas uznawane było jako nieatrakcyjny materiał na biografię lub postaci wykluczonych ze względu na płeć, rasę lub status społeczny. Wpływ na to ma zmiana w zainteresowaniu literaturą dokumentu osobistego i „(...) zwrócenie uwagi na dzienniki, autobiografie i zapisy powszednie, a także samo życie nie przywódców, mężów stanu, dowódców czy polityków, nie pisarzy, artystów czy myślicieli, ale wcześniej nikomu nieznanymi kupców, rzemieślników, robotników, chłopów, osób z marginesu społecznego, czy przestępców” (P. Rodak, *O biografjach tych, którzy nie mają biografii*, s. 231). Tak zarysowana koncepcja ma swoje podłoże z jednej strony w pracach literaturoznawcy Philippe’a Lejeune’a, dla którego **autobiografia nieprofesjonalna** stała się niezwykle interesującym materiałem badawczym (P. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*). Z drugiej zaś wiąże się z tradycją **metody biograficznej**, zapoczątkowanej przez socjologa Floriana Znanieckiego (1882–1958), gdzie wiedzę o zachodzących zmianach w społeczeństwie w konkretnych środowiskach (chłopów, robotników) przynoszą dokumenty (listy, wspomnienia, autobiografie, dzienniki). Taka prognoza względem biografistyki oznaczałaby, że: „(...) dla biografów coraz bardziej interesujący staną się ci, których dotąd pomijano” (P. Rodak, *O biografjach tych, którzy nie mają biografii*, s. 233).

Biografia – interpretacja

Dobrym zwyczajem (nie tylko ze względów marketingowych) jest publikowanie biografii w okolicach roku ogłoszonego imieniem jej bohatera. W roku Miłosa (2011) na rynku wydawniczym pojawiła się kilkusetstronicowa biografia autorstwa Andrzeja Franaszka, zaś rok 2012, ogłoszony rokiem Korczaka, poprzedza wydanie biografii Joanny Olczak-Ronikier (ur. 1934) *Korczak. Próba biografii*. Znaczący jest przy tym drugi człon tytułu, który można interpretować wielorako. Pisząc o postaci, wokół której została zbudowana tak silna legenda, autorka wkracza na grząski grunt. Wydaje się, że Janusz Korczak (Henryk Goldszmit) w powszechnej świadomości utrwalił się jako wybitny pedagog, społecznik, który całe życie poświęcił swoim wychowankom z domu sierot. Najsilniejszej mityzacji (także za sprawą filmu Andrzeja Wajdy *Korczak* z 1990 r.) uległ jego marsz z sierotami z Umschlagplatz w kierunku pociągu do Treblinki.

We wstępie do biografii Joanna Olczak-Ronikier stwierdza, że „(...) Stary Doktor, choć pozornie wśród nas obecny, nikomu nie jest potrzebny. I coraz bardziej się oddala. Nie ma już prawie ludzi, którzy go pamiętają i dla których tak wiele znaczył. Młodzi widzą w nim męczennika, którego, da Bóg, nikt już nigdy nie będzie musiał naśladować. Człowiek z krwi i kości zamienił się w pomnik” (J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, s. 10). Podjęta próba jest więc staraniem ściągnięcia postaci Korczaka z piedestału i stworzeniem opowieści o „człowieku z krwi i kości”, czego według Olczak-Ronikier nie udało się zrealizować jej matce – Hannie Mortkowicz-Olczakowej, autorce pierwszej, powstałej zaraz po wojnie biografii o Korczaku. Tamta biografia uderzała w zbyt patetyczny ton, wynikający z niewielkiego dystansu czasowego względem opisywanych wydarzeń.

Tytułowa „**próba**” rozchodzi się także dużym echem po współczesnej biografistyce literackiej, sygnalizuje bowiem jeszcze inne komplikacje, z jakimi mierzą się autorzy, podejmując się przygotowania jakiegokolwiek biografii. Pełna rekonstrukcja życia bohatera jest zadaniem, które nigdy nie może powieść się całkowicie i to z kilku powodów. Wiąże się to między innymi z kwestiami technicznymi, bowiem na opowieść ma wpływ zgromadzony przez biografę materiał i jego selekcja. Biograf korzysta z archiwaliów, które zachowały się do jego czasów. Co jednak z tymi, które uległy zniszczeniu? Czasem ma do dyspozycji także publikowane już wcześniej biografie, czy też relacje ustne. Autorka *Próby biografii* pyta przecież: „Ale kto znał go naprawdę? Skryty, odludek nieskłonny do bliższych przyjaźni, nigdy nikomu nie zwracał głowy własnymi sprawami” (J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, s. 12).

Dla Joanny Olczak-Ronikier zebrany materiał staje się tworzywem, które poddane obróbce układa się w jedną (ale nie jedyną) z wersji opowieści o Starym Doktorze. Pozbawieni złudzeń o obiektywizmie biografii, wiemy, że otrzymujemy historię w znacznej mierze przefiltrowaną, zależną od tego, co biografka odrzuci, jak złączy pewne wątki i je skomentuje (lub nie). *Próba biografii* może być więc rozumiana jako gest pokory pisarki. **Czym innym jest opowieść o życiu, czym innym próba opowieści o tym życiu.**

W „próbie” ważny wydaje się też aspekt niepewności związany z czynnością niedokonaną słowa „próbować” (nigdy nie wiemy, czym próba może się zakończyć). Wreszcie wpisana w tytuł „próba” ma także wydźwięk pozytywny, bo oznacza pewną powtarzalność czynności (próbę można podejmować kilkakrotnie). W tym rozumieniu podejmowana przez Joannę Olczak-Ronikier „próba” jest bliska koncepcji *life writing* jako aktu ciągle dokonywane-

go. Dopisując do powstałych dotychczas biografii własną wersję opowieści o życiu Korczaka, podejmuję kolejną próbę uchwycenia jego postaci, bez ostatecznej gwarancji efektu.

U Olczak-Ronikier *life writing* przekształca się w Edelowskie *lives writing*. Ta „mnogość żyć” widoczna jest między innymi we fragmentach rozdziału *Pogrzeb kanarka* traktującego o dzieciństwie Janusza Korczaka. Autorka zestawia dwa wspomnienia z dzieciństwa bohatera, związane ze śmiercią domowego pupila – kanarka. Z *Domu rodzicielskiego* Ferdynanda Hoesicka, który mieszkał w tym samym czasie na tej samej ulicy co Janusz Korczak, autorka wybiera taki oto fragment wspomnień: „Nieutulony w żalu spać nie mogłem przez całą noc, bo nie tylko miałem głowę nabitą śmiercią tej naszej ulubionej ptaszyny, ale i jej pogrzebem, który z matką postanowiliśmy zrobić wspólnie [...] (skrót dokonany przez Joannę Olczak-Ronikier – przyp. U. B.-G.). Pudełko od cygar, które nam dał ojciec, wyłożyliśmy różową watą, w tej wacie złożyliśmy martwe ptaszę, nakryliśmy je kołderką. Drugą warstwą waty, poczem zamknięte pudełko silnie obwiązałem szpagatem, wyniosłem, w asystencji służącej do małego ogródka w podwórzu, tam wykopaliśmy dość głęboki dół pod samym murem oficyny, w którym ostatecznie, jeszcze popłakawszy trochę, pochowałem mego ulubieńca, usypawszy mogiłkę nad jego grobem” (F. Hoesick, *Dom rodzicielski*, s. 130).

To, co mogłoby poruszyć pisarską wrażliwość, czyli moment pochówku, zostaje u Olczak-Ronikier zawieszone w próżni. „Ferdus miał nieskomplikowaną naturę. Zanosił się wprawdzie od płaczu nad zgonem ptaszyny, ale z natury był dzieckiem pogodnym. Rozśmieszało go tchórzostwo małych Weinkranzów »chrzczo-nych« pod pompą, »szczególny urok« miało dla niego okładanie malców żydowskich wychodzących ze szkoły kantówkami ukrytymi w rękawach, istnienia biednych dzieci na swoim podwórku nie dostrzegał” (J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, s. 56). Ferdynand Hoesick jest więc bohaterem drugoplanowym, jego wspomnienie służy zaś jako wprowadzenie przywoływanego przez autorkę fragmentu *Pamiętnika* Janusza Korczaka: „Podobno już wtedy zwierzyłem babuni w intymnej rozmowie mój śmiały plan przebudowy świata. Ni mniej, ni więcej, tylko wyrzucić wszystkie pieniądze. Jak i dokąd wyrzucić i co później zrobić, zapewne nie wiedziałem. Nie należy sądzić zbyt surowo. Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienie żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych i głodnych, z którymi nie wolno mi się bawić na podwórku, gdzie pod kasztanem pochowany był w wacie, w blaszanym pudełku od landrynek pierwszy mój zmarły, bliski i kochany, na razie tylko kanarek. Jego śmierć wysunęła tajemnicze zagadnienie wyznania.

Chciałem na jego grobie postawić krzyż. Służąca powiedziała, że nie, bo on ptak, coś bardzo niższego niż człowiek. Płakać nawet grzech. Tyle służąca. Ale gorsze to, że syn dozorca domu orzekł, że kanarek był Żydem. I ja.

Ja też Żyd, a on – Polak, katolik. On w raju, ja natomiast, jeżeli nie będę mówił brzydkich wyrazów i będę mu posłusznie przynosił kradziony w domu cukier – dostanę się po śmierci do czegoś, co wprawdzie piekłem nie jest, ale tam jest ciemno. A ja bałem się ciemnego pokoju.

– Śmierć – Żyd – Piekło. Czarny, żydowski raj. – Było co rozważyć” (J. Korczak, *Pamiętniki*, w: *Dzieła*, t. 15, Warszawa 1958, cyt. za: J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011, s. 56).

Zestawione ze sobą wspomnienia są otoczone oszczędnym komentarzem, autorka krótko przypomina okoliczności, w których Stary Doktor pisał swój *Pamiętnik*. „Opisał je pięćdziesiąt dziewięć lat później w getcie, w maju 1942 roku o godzinie piątej rano, na trzy miesiące przed śmiercią” (J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, s. 56).

Bohaterem biografii jest Korczak, nie dziwi więc, że wspomnienia małego Ferdusia są tylko tłem do *Pamiętnika*. Zdawać by się mogło, że skoro autorka tak niewiele komentuje i właściwie tylko zestawia ze sobą dwa fragmenty, to duża swoboda interpretacyjna pozostaje w rękach czytelnika. Ale czy na pewno? Co wynika z dokonanego zestawienia? Można by zaryzykować stwierdzenie, że wspomnienie Ferdynanda Hoesicka nie wydaje się niczym niezwykłym, bo pewnie wielu czytelników, czytając ten fragment, może powrócić do własnych doświadczeń związanych z odejściem ich pupila. Często śmierć bliskiego zwierzęcia i jego pochówek są dla dziecka pierwszym zetknięciem ze śmiercią, i próbą jej oswojenia. Właśnie w tym kontekście spotęgowana staje się wyjątkowość wspomnienia Korczaka, bo pogrzeb kanarka jest pretekstem do opowieści o poczuciu wykluczenia, o poszukiwaniu własnej tożsamości, o wrażliwości na krzywdę i ubóstwo innych. Dramaturgia wynika też z momentu zapisu – rok 1942, Dom Sierot przy ulicy Krochmalnej, którego dyrektorem był Korczak, już nie istnieje. Wychowankowie wraz z opiekunami zostają przesiedleni na teren getta żydowskiego. Korczak jest chory, jako lekarz nieustannie doświadcza głodu, cielesnego wymiaru choroby i śmierci, przeczuwając przy tym własną.

Ale jeśli czytać wspomnienia Korczaka i Hoesicka w kontekście całości rozdziału o dzieciństwie, wynika coś jeszcze. Autorka opowiada o niełatwych relacjach, jakie panowały w rodzinie Goldszmitów, co również znajduje potwierdzenie w dobranych wspomnieniach. Mały Ferdus nie jest sam, to matka pomaga mu obmyślić uroczysty pochówek dla kanarka;

we wspomnieniu Korczaka, choć pojawia się postać babki, to jednak przy pochówku znaczącą rolę odgrywają służąca i syn dozorczy.

W tych miejscach w znacznej mierze autorka oddaje głos swoim bohaterom, sama uchylając się od komentarza, jednak poprzez dobrze dobrane fragmenty naprowadza czytelnika na „właściwe” tory interpretacji. Nie można bowiem zapominać, że takie zestawienie już samo w sobie stanowi interpretację autorki. Nie bez znaczenia jest przy tym jej wrażliwość pisarska, która pozwala wybrać takie fragmenty i tak je ułożyć, by powstała z tego literacka opowieść.

Wracając jednak do obecności biografki w tekście: to, co wydaje się skromnym autorskim komentarzem względem zestawionych wspomnień, powraca ze zwielokrotnioną siłą w następnym rozdziale. Biografka ponownie odwołuje się do fragmentu *Pamiętnika*: „Nie ma w polskiej literaturze pamiętnikarskiej równie wyrazistego opisu konfrontacji dziecka ze swoim żydowskim pochodzeniem jak opowieść Korczaka o śmierci kanarka. Asymilowani Żydzi, którzy spisywali wspomnienia po wojnie, wdzięczni losowi za to, że przeżyli, uważali, że wobec grozy Zagłady wylizanie wcześniejszych krzywd i upokorzeń byłoby małostkowością. Tak myślała moja babka. Tak bardzo lgnąc do polskości, uruchomiła mechanizmy obronne, które działały bez jej wiedzy, spychały na samo dno duszy uczucia wstydu z powodu swojej inności. Twierdziła stanowczo, że w dzieciństwie nigdy nie spotkała się z żadnymi antysemickimi przykrościami. A równocześnie opowiadała o bijatykach, które wszczynał na podwórku jej wojowniczy brat Maks, przyszedł komunista, Maksymilian Horowitz-Walecki, za to, że nazwany był przez polskich rówieśników »żydziakiem«” (J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, s. 57).

Jeśli wcześniej Ferdynand Hoesick był bohaterem drugiego planu, to teraz wydaje się, że na chwilę i sam Korczak zostaje przesunięty w tło opowieści. Autorka nad wspomnieniem Korczaka dopisuje swoje własne wspomnienia, a co za tym idzie biografia przekształca się w autobiografię. Olczak-Ronikier stoi po tej samej stronie barykady, co jej bohater – zarówno dla niej, jak i dla niego wymiernym doświadczeniem z dzieciństwa jest tożsamość żydowska. Niewątpliwie ten fragment jest czymś więcej niż tylko przypisem do dziejów Janusza Korczaka. Pisanie biografii Korczaka przez Joannę Olczak-Ronikier staje się więc powrotem do tego co napisała już wcześniej w *Ogrodzie pamięci* – biografią własnej rodziny. Pod powierzchnią wspomnień Starego Doktora, mierzącego się z tożsamością polskiego Żyda, autorka po raz kolejny przepracowuje swoją własną tożsamość. Próba biografii po raz kolejny zyskuje liczbę mnogą (*lives writing*), bowiem pisarka opisuje

już nie tylko życie swojego bohatera – Janusza Korczaka czy Ferdynanda Hoesicka, ale także własne. Można zatem założyć, że praca biografki polega w tym przypadku nie tylko na poznaniu losów swojego bohatera, ale także własnego życia.

Biografia – bibliografia

Literatura

- Kasperowicz R., Wolicka E (red.): *Biografia, historiografia dawniej i dziś. Biografia nowoczesna, nowoczesność biografii*, Lublin 2005.
- Bucholtz M.: *Henry James i sztuka auto/biografii*, Toruń 2011.
- Benton M.: *Biografia teraz i kiedyś*, przeł. Anna Pekaniec, „Dekada Literacka” 2010, nr 4–5, s. 10–23.
- Cieślak-Sokołowski T.: *Mój Boże, jak pisać biografię?*, „Dekada Literacka” 2010, nr 4–5, s. 6–9.
- Clifford J. L.: *Od kamyków do mozaiki*, przeł. Anna Mysłowska, Warszawa 1978.
- Hoesick F.: *Dom rodzicielski*, t. 1., Warszawa 1959.
- Jasińska M.: *Zagadnienia biografii literackiej. Geneza i podstawowe gatunki dwudziestowiecznej beletrystyki biograficznej*, Warszawa 1970.
- Jochymek R.: *W zwierciadle biografii. Współczesna polska biografia literacka na przykładzie utworów Joanny Siedleckiej*, Agaty Tuszyńskiej, Barbary Wachowicz, Warszawa 2004.
- Lejeune P.: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, red. R. Lubas-Bartoszyńska, różni tłumacze, Kraków 2000.
- Korczak J.: *Pamiętniki*, w: *Dzieła*, t. 15, Warszawa 1958.
- Olczak-Ronikier J.: *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2005, tu hasła: „biografia”, „biografia literacka”, „biografizm”.
- Woolf V.: *Sztuka biografii*, przeł. Ewa Życieńska, w: *Pochyła wieża. Eseje literackie*, Warszawa 1977.
- Zimand R.: *Diarysta Stefan Ż.*, Wrocław 1990.

Socjologia

- Gorzko M.: *Typ doskonały materiału socjologicznego. O niektórych zastosowaniach metody biograficznej w socjologii polskiej*, Szczecin 2004.

Artykuł powstał na podstawie wykładu wygłoszonego 23 lutego 2012 r. w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach cyklu „Wszechnica Polonistyczna. Encyklopedia maturzysty”. Celem cyklu jest przedstawienie maturzystom podstawowych pojęć z zakresu nauki o literaturze w formie encyklopedycznych haseł, które zawierają omówienie zagadnień teoretycznych, interpretację współczesnego tekstu literackiego oraz bibliografię. „Encyklopedia maturzysty” jest wspólną inicjatywą Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US, Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza Oddział w Szczecinie oraz ZCDN-u.

Lista nieobecnych

Grażyna Osak, nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 29 w Szczecinie, doktorantka na Wydziale Humanistycznym US

W ubiegłym roku ukazała się publikacja Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej, zawierająca podsumowanie badań zrealizowanych w ramach projektu: „Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”, zredagowana przez Martę Abramowicz. Dlaczego powinniśmy ją przeczytać?

Wielka nieobecna to efekt projektu, który został zainspirowany doświadczeniami członkiń i członków stowarzyszenia, zaangażowanych w pracę z młodzieżą i osobami dorosłymi, w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej. Doświadczenia owe wskazywały, że szeroko pojęta tematyka antydyskryminacyjna, równościowa i polityka różnorodności w systemie edukacji formalnej jest niewielka. Dostępne analizy i badania systemu edukacji formalnej w Polsce ukazują istnienie w jego obszarze szeregu stereotypów, jak również treści wykluczających grupy mniejszościowe. Uczniom sygnalizuje się, iż społeczeństwo w Polsce jest monolityczne i piętnuje wszelką inność (mniejszości etniczne, religijne, migrantów/migrantki, uchodźców/uchodźczynie, osoby niepełnosprawne, homoseksualne).

W następstwie poczynionych obserwacji postanowiono przebadać elementy kształcenia i doskonalenia nauczycielek/nauczycieli oraz elementy systemu kształcenia dzieci i młodzieży pod kątem wyposażania ich w kompetencje z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej. Przebadano również treści podręczników pod kątem równego traktowania oraz przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, religię, narodowość, po-

głądy polityczne, wiek, orientację seksualną, stan cywilny i rodzinny. Wydaje się to niezwykle istotne ze względu na fakt, iż wymogi równościowe są zgodne z zaleceniami Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania oraz Ministra Edukacji Narodowej.

Celem wspomnianego projektu badawczego było stworzenie „równościowej” diagnozy systemu edukacji formalnej. Badanie odbywało się w dwóch obszarach:

- 1) W jaki sposób formalny system kształcenia i doskonalenia nauczycielek/nauczycieli rozwija ich kompetencje odnośnie kwestii przeciwdziałania dyskryminacji i pomaga w zdobywaniu wiadomości na temat równości i różnorodności?
- 2) W jakim stopniu w polskiej szkole funkcjonują zagadnienia związane z równością, różnorodnością, prawami człowieka oraz ze zjawiskami odnoszonymi się do uprzedzeń, dyskryminacji, wykluczania i przemocy; czy polscy uczniowie i uczennice mają możliwość rozwijania w szkole kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną?

Przebadano również różne fragmenty szkolnej rzeczywistości pod kątem tematyki antydyskryminacyjnej: podstawy programowe, podręczniki i zeszyty ćwiczeń, standardy kształcenia i doskonalenia nauczycielek i nauczycieli, oferty ośrodków doskonalenia, oferty Ośrodka Rozwoju Edukacji, oferty studiów podyplomowych.

Niezwykle cenne wydają się wnioski i rekomendacje zawarte w podsumowaniu każdego rozdziału, jak również zawarty w publikacji *Przewodnik po rzędziach edukacji antydyskryminacyjnej*, stanowiący zbiór informacji o projektach społecznych realizowanych na rzecz osób pracujących w systemie edukacji formalnej. Godne uwagi są również podane tytuły publikacji książkowych, elektronicznych, z których mogą korzystać pedagodzy zainteresowani tą problematyką.

W *Wielkiej nieobecnej* znajdujemy analizę systemu kształcenia kadry pedagogicznej pod kątem znajomości problematyki antydyskryminacyjnej (np.: aktów prawnych, ofert kształcenia w formie studiów podyplomowych, ofert Ośrodka Rozwoju Edukacji, ofert placówek doskonalenia nauczycieli). Kwalifikacje nauczycie-

lek/nauczycieli określają dwa akty prawne, są to: Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. Jak wykazują autorzy raportu, analizowane dokumenty nie zawierają wymogów posiadania przez kadre pedagogiczną odpowiednich kwalifikacji przygotowujących do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej lub podejmowania aktywności w przeciwdziałaniu dyskryminacji w szkołach. W zasadzie realizacja edukacji równościowej jest więc zależna od osobistej chęci i świadomości poszczególnych nauczycielek/nauczycieli.

W ofercie studiów podyplomowych pojawiają się kierunki związane z płcią społeczno-kulturową (*Gender studies, Gender mainstreaming*), a w zakresie związanym z rasą i pochodzeniem etnicznym studia Wiedza o kulturze żydowskiej i Holokaucie. Natomiast kierunki związane z problematyką niepełnosprawności odnoszą się głównie do wspierania uczniów i uczennic z niepełnosprawnościami w przekraczaniu barier, co w konsekwencji ma doprowadzić do włączenia osób niepełnosprawnych w główny nurt edukacji (Usprawnienie dzieci ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, Wczesna interwencja i wczesna rehabilitacja dziecka niepełnosprawnego).

Przeanalizowane przez badaczy kierunki studiów podyplomowych nie są studiami ukierowanymi na zdobywanie przez słuchaczy umiejętności skorelowanych z pracą stricte szkolną. Nie nabywają oni wiedzy na temat ukrytego programu nauczania, świadomości kategorii płci w procesie edukacyjnym, wykorzystywania praktyk pedagogicznych do promowania zachowań równościowych, rozpoznawania stereotypów w języku szkolnym i przekazach symbolicznych.

Raport analizuje również ofertę Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE). Badacze zauważają, iż oferta Ośrodka odnosi się głównie do obszarów związanych z rasą i pochodzeniem etnicznym oraz statusem uchodźcy. Natomiast w odniesieniu do: płci, zdrowia psychicznego, wieku, religii czy orientacji seksualnej kształcenie kompetencji nauczycielskich jest bardzo ograniczone. Większy nacisk kładzie się na procesy powstawania mechanizmów dyskryminacji, niż na nabycie umiejętności prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej.

Analizowano również oferty placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli z różnych rejonów Polski. Zauważono, iż oferty pisane są językiem wykluczającym (forma męskoosobowa) oraz stygmatyzującym (o osobach niepełnosprawnych pisze się „upośledzeni”). Badacze uznali, że gdyby na podstawie ofert ośrodków doskonalenia nauczycieli opisać polską rzeczywistość, wartości i społeczeństwo, to obraz otaczającego nas świata byłby niepokojący. Można odnieść wrażenie, że działanie na rzecz tolerancji,

odwaga cywilna, krytyczne myślenie są wartościami nieistotnymi w polskim społeczeństwie.

Wielka nieobecna zawiera również analizę systemu kształcenia obowiązkowego dzieci i młodzieży. Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze – czy i w jaki sposób system kształcenia dzieci i młodzieży rozwija ich kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną – analizie poddano podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych oraz podstawę kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie, po zdaniu egzaminu maturalnego, umożliwia otrzymanie świadectwa dojrzałości.

W szkole podstawowej tematyka antydyskryminacyjna pojawia się niezwykle rzadko, jedynie w obszarze edukacji wczesnoszkolnej znajdują się zagadnienia związane z edukacją społeczną czy etyką. To w ramach tej tematyki mówi się o równości, szacunku i tolerancji. Autorzy raportu są zaskoczeni marginalizowaniem tematyki niepełnosprawności. W podstawie programowej na poziomie szkoły podstawowej można odnaleźć następujący (jedyne) zapis odnoszący się do płci: „Różnice i podobieństwa między chłopcami i dziewczętami; identyfikacja z własną płcią; akceptacja i szacunek dla ciała”. Badacze raportu stawiają pytanie: co tak naprawdę oznacza „identyfikacja z własną płcią”? Najprawdopodobniej pedagodzy rozszyfrują to sformułowanie jako „wzmacnianie identyfikacji z własną płcią”. W praktyce oznacza to przekazywanie wielu stereotypowych treści dotyczących kobiecości i męskości, ale również ograniczenie życiowego obszaru dla uczniów i uczennic, którzy są niepewni swojej tożsamości płciowej. W konsekwencji zamiast uczyć dzieci tolerancji – wzmacnia się w nich identyfikację z płcią społeczno-kulturową, a tym samym przygotowuje się je do spełniania oczekiwań i norm społecznych dotyczących dziewcząt i chłopców. W taki oto sposób polska szkoła wzmacnia stereotypy płci, przyzwala na nierówne traktowanie, podkreśla różnice między chłopcami a dziewczętami, podpisując to wszystko rzekomym „naturalnym” rodowodem.

W podstawie programowej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zagadnienia związane z rasą i pochodzeniem etnicznym pojawiają się dopiero na IV etapie edukacji (szkoły ponadgimnazjalne). Wcześniej nie podejmuje się problematyki antysemitkiej, rasistowskiej czy ksenofobicznej. Wiele sformułowań zawartych w podstawie ma charakter niejasny, np.: „Procesy narodowościowe i społeczne we współczesnym świecie. Uczeń: ...wyjaśnia, dlaczego w Europie integracja imigrantów z państw pozaeuropejskich rodzi trudności; ocenia sytuację imigrantów w Polsce”. Jaki problem mieli na myśli autorzy/autorki tego zapisu? Trudno jednoznacznie odpowie-

dzieć. Osoba spełniająca wskazane założenia może posłużyć się własnymi uprzedzeniami i powiełać koncepcje o wyższości pewnych nacji nad innymi.

W podstawie programowej nie pojawiają się wprost takie słowa, jak: homoseksualizm, lesbijka, gej, homofobia. Jednak można odnaleźć zapisy związane z seksualnością, np. „Tolerancja wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych”. Użycie słowa „odmienność” wskazuje na obcość danej grupy, a to powoduje, że o osobach homoseksualnych nie mówi się swobodnie.

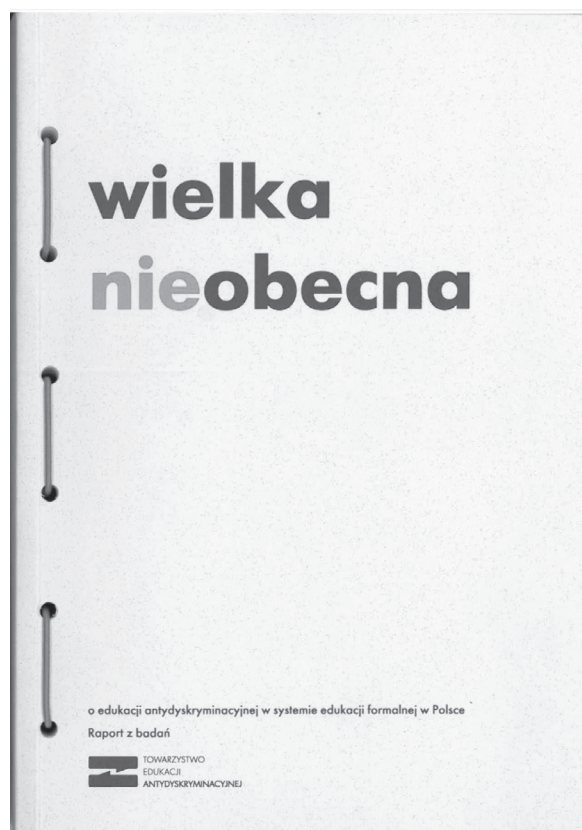
W dokumencie można odleźć również kilka odniesień dotyczących sytuacji kobiet i mężczyzn w obecnym świecie, np.: „Komplementarność płci – wzajemne dopełnianie się płci w sferach fizycznej, psychicznej, emocjonalnej i społecznej”. Ten zapis niepokoi. Wskazanie na komplementarność płci może oznaczać posługiwanie się stereotypami płci i sugerować, że kobietom i mężczyznom przypisuje się odmienne cechy charakteru. Stwierdzenie: „wzajemne dopełnianie się płci”, pojawiające się w odniesieniu do sfery psychicznej czy społecznej, może pogłębiać stereotypowe przekonania dotyczące kobiet i mężczyzn.

W podstawie programowej pojawiają się również zapisy dotyczące zagadnień reprodukcji i aborcji. Łączą się one z konkretną tezą: aborcja jest zagrożeniem psychicznym i fizycznym dla dziewczyny i kobiety. Nie informuje się o prawie do aborcji oraz o zagrożeniach związanych z nieplanowaną ciążą. Należy domniemywać, że w szkole powielany jest jeden światopogląd, związany z ochroną życia od poczęcia, wykluczający dyskusję na ten temat.

W *Wielkiej nieobecnej* ukazano również wnioski wypływające z analizy podręczników i podstawy programowej w odniesieniu do konkretnych przedmiotów (język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie). Konkluzje wynikające ze wskazanych działań badawczych są zbieżne z wnioskami analizy podstawy programowej. Oznacza to, że przeanalizowane podręczniki jedynie w niewielkim zakresie umożliwiają nabycie przez dzieci i młodzież kompetencji związanych z edukacją antydyskryminacyjną. Tematyka równościowa jest w pewnym stopniu obecna w analizowanych podręcznikach, jednak w sposób niewystarczający, fragmentaryczny i pobieżny.

W zakończeniu publikacji *Wielka nieobecna* zawarto najważniejsze wnioski i rekomendacje. Odnoszą się one do systemu kształcenia nauczycieli/nauczycielek, systemu kształcenia dzieci i młodzieży, podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz do podręczników historii, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie.

Wielka nieobecna to publikacja, z którą powinni zapoznać się wszyscy pedagodzy. Wiedza na temat edukacji antydyskryminacyjnej, a właściwie jej niewielki zakres w polskiej szkole, jest niepokojąca i skłania do przemyśleń. Nauczyciele, jak większość społeczeństwa, są socjalizowani w zastanej kulturze, w której najczęściej nie ma miejsca na inność, a szczególnie na inność „trudną”. Najwyższy czas, aby nauczycielki i nauczyciele na każdym etapie edukacji w sposób poważny i rzetelny podeszli do problemu dyskryminacji w naszym społeczeństwie.



Marta Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2011. – 363 s.

Dobre strony ustawy uposażeniowej

wybrała

Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Publicznej
Bibliotece
Pedagogicznej
ZCDN

Dużo pisało się i pisze o nowej ustawie uposażeniowej. Rozważa się ją jednak wyłącznie od strony pokrzywdzenia niższych i średnich kategorii pracowników państwowych. Nic się zaś nie mówi i nie pisze o dobrych jej stronach, z wyjątkiem oczywiście sfer wysokich urzędników, podoficerów i policjantów, którzy chwala sobie bardzo nową ustawę. Tymczasem na kongresie pracowników państwowych twierdzono, że nowa ustawa uposażeniowa jest prawie że dobrodziejstwem dla wszystkich pracowników państwowych, a więc i dla tych nauczycieli, którzy pobierać będą „uposażenie” w wysokości 130 zł miesięcznie.

I rzeczywiście, po dokładnym zanalizowaniu ustawy, musimy przyznać obiektywnie, że ma ona także swoje dobre strony zwłaszcza dla nauczycielstwa. Nie wierzycie? Oto dowody:

Kandydaci do zawodu nauczycielskiego, odbywający obecnie służbę wojskową, dowiedziawszy się jaki ich czeka tytuł po wstąpieniu do służby nauczycielskiej (chłopak) i jakie wynagrodzenie otrzyma za swoją pracę (130 zł), starają się wszelkimi siłami o pozostanie w wojsku w charakterze kaprali, plutonowych i sierżantów. To jeden dowód tej dobrej strony nowej ustawy. Armja będzie miała inteligentnych podoficerów. Do szkolnictwa trzeba będzie jednak poszukiwać mężczyzn. Jeśli ustawa nie będzie zmieniona – zgłaszać się będą do służby nauczycielskiej doprawdy tylko takie „chłopaki”, którzy nie znajdą miejsca nawet jako chłopaki do posyłek, bo i ci więcej zarobią niż 150 zł miesięcznie, przecież praca ich jest lżejsza i mniej odpowiedzialna.

A drugi dowód: Tak się jakoś działo dotychczas, że nauczyciele kształcili swoje dzieci przeważnie na nauczycieli. Taki już był zwyczaj. Wyrosły całe pokolenia rodzin nauczycielskich. Z dziada pradiada. Teraz jednak, po nowej ustawie uposażeniowej ojcowie-nauczyciele zreflektowali się. Myślą obecnie przede wszystkim o ograniczeniu rozrostu pedagogicznego pokolenia. Jeśli mają już dzieci i zamierzają je kształcić (jeśli jeszcze mają za co) to broń Boże nie na nauczycieli. I mają rację. Wnet bowiem ludzie zaczną straszyć swoje złe uczące się dzieci oddaniem ich do zawodu nauczycielskiego. Tak, jak to dawniej straszono złe uczące się dzieci oddaniem ich do szewca...

Już te dwa obrazki rzeczywistej i niedalekiej rzeczywistości potwierdzają, że nowa ustawa uposażeniowa ma dla nauczycielstwa swoje dobre strony. Kto z czytelników nie chce – niech nie wierzy. Ale w takim razie niech odpowie sobie szczerze czy swoje własne dzieci będzie kształcił na nauczycieli. Jesteśmy przekonani, że z miłości dla swego dziecka i w trosce o jego dobro, nie skieruje go do zawodu nauczycielskiego. Chociażby nawet na rogach ulic trąbiono o zaszczytnem posłannictwie nauczyciela, doświadczony własną dołą, nie da się już więcej nabrać na tę przynętę... Chyba, że nastąpi wydatna poprawa egzystencji nauczycielstwa, co stać się musi w interesie szkolnictwa.

Papierowy potop

Od niedawnego czasu jesteśmy świadkami niesłychanego nawału roboty papierowej w naszym szkolnictwie. W każdym prawie dniu ukazują się różne okólniki, które powodują pod odpowiedzialnością służbowa ich wykonywanie w drodze... wydawania nowych okólników przez władze niższych instancji. (...)

Jeżeli zaś dodamy do tego nakaz pisemnego przygotowywania konspektów lekcyjnych, podwójnego przygotowywania tygodniowych, miesięcznych i rocznych planów nauczania, sprawozdań, wykresów, koniecznie jak najdłuższych protokołów z wszelkiego rodzaju konferencji – to dopiero obraz tej papierowej plagi przedstawi się dokładnie ale jakże ponuro. Szkoła, która ma być instytucją wychowawczą, staje się jakimś biurokratycznym urzędem a nauczyciel, który ma kontynuować pracę wychowawczą i rozwijać umysły młodzieży, czy przełożony nauczyciela, który ma być dla niego doradcą w tej twórczej pracy, zavaleni są całymi stosami papierków, które muszą wypełniać, nie mając czasu na przeczytanie książki a nawet gazety, nie mówiąc już o koniecznym w ich pracy odpoczynku umysłowym.

Słowem atmosfera w szkolnictwie staje się... papierową. Kto ją oczyści i uwolni szkolnictwo od tego papierowego potopu, zasłuży sobie na złotą kartę w historii odrodzonego szkolnictwa polskiego.

Czterej jeźdźcy

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Na co dzień nie zauważamy plugastwa upływu czasu, wydaje się, że zmiany wokół nas nie następują, a i my sami nie podlegamy im także. Dopiero spotkanie z kimś od dawna niewidzianym lub spojrzenie na miejsce z perspektywy czasu wzbudza w nas refleksje. To samo dotyczy świadomości historycznej i ekonomicznej, czemu przeważnie towarzyszy naturalne psychologicznie wypieranie z pamięci wszelkich nieprzyjemnych spraw. Dlatego tak trudno sobie uświadomić ogrom przemian i wielkich wydarzeń, jakie dokonały się wokół nas w ciągu ostatniego dwudziestolecia. Aby to pojąć, konieczny jest dystans i spojrzenie „z zewnątrz”.

To zaś dziarsko blokuje w nas zakorzeniony i dziedziczny *homo sovieticus*. On zaciemnia obraz i fałszuje go, ciągle domaga się jęków i narzekań, pasie się donosem, lękami i bezinteresowną zawiścią, namawia do negacji wszystkiego przez wszystkich, napędza narodowymi fobiami i głupotą, fałszywie odwołując się do tradycji i historii. Zbyt krótko walczył z nim w ekonomii profesor Balcerowicz, zbyt słabo słyszalni byli intelektualiści pokroju Tischnera, zbyt mocno tuczyć się na nim zaczęli się wyrobownicy polityki i postsolidarnościowi związkowcy.

Oglądałem ostatnio w telewizji struktury białkowe z jakiegoś nowobogackiego osiedla w Pile, które zaprotestowały... przeciw budowie w okolicy hospicjum. Gdyby był to tylko komentarz dziennikarski – nie uwierzyłbym, ale te indywidualia paszczowo do mikrofonu uzasadniały, że „przeszkadzać im będzie oraz komfort zakłócać widok karawanu” oraz dodały parę innych absurdów, których nie uchodzi w cywilizowanym piśmie przytaczać. To kolejny obraz patologii polegającej na pełnym pychy poczuciu nieśmiertelności, kulcie pieniądza połączonego z hiperegoizmem – przy okazji świetny materiał dydaktyczny, umożliwiający zobrazowanie młodzieży, dlaczego Hitler doszedł do władzy w rozsądnym w końcu i bogobojnym społeczeństwie niemieckim lat trzydziestych. Pewne mechanizmy ludzkie są, niestety, niezmiennie.

Przeczytałem też, że w niektórych urzędach „każdy donos nawet ten najbardziej bzdurny jest rzetelnie rozpatrywany”. Prawo pozwalające na coś takiego jest chore i zbrodnicze, cóż z tego bowiem, że

państwo czasem odzyska kilka lub kilka milionów złotych, skoro straty moralne idą w biliony. Tę obrzydliwą trójkę dopełnia głupota prosta (nie mylić z poziomem wykształcenia), niezwykle wśród narodu rozpleniona.

I jako jeźdźcy apokalipsy galopują dziarsko, w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego przeszkadzając, wszystkie pozytywne idee burząc, czterech obleśni rycerze klęski: *homo sovieticus*, samouwieliwiający się nuworysz, bezinteresownie zawistny pesymista i nieudacznik oraz głupota szpetna z osobliwie politycznym znamieniem na pysku.

Dzisiaj dobre zarządzanie to nieustanne zmaganie z nimi, dobieranie i wybieranie (a to idzie nie- sporo i przy fatalnej frekwencji) ludzi wolnych od tych demonów, to tworzenie przyczółków, gdzie straszna czwórka nie ma dostępu. To narażanie się na ostracyzm i wytykanie palcami, ale i konsekwencja w postępowaniu. Na szczęście, coraz częściej się tak dzieje, czego dowodem choćby otwarcie w Szczecinie nowego Centrum Diagnostyki i Terapii Nowotworów Piersi – szpitala na poziomie światowym. To miejsce jest ukoronowaniem wieloletniej pracy i wzorcowego zarządzania dyrektor Krystyny Pieczyńskiej, ale i całego zespołu, który już przeszło dziesięć lat temu pokonał cztery wszechpolskie demony i dziś działa normalnie. Wiem, że podobnie dzieje się w pozostałych szczecińskich placówkach ochrony zdrowia. W większości kraju jęki i kwiki, protesty i konflikty, a u nas i zarobki porządne, i coraz większa kultura funkcjonowania. Tak też dzieje się w kilku tysiącach szkół (na ponad 30 tysięcy), a wśród nich znajduje się sporo szczecińskich, mimo wielkiego oporu materii i negatywnego wpływu naszych czterech jeźdźców.

Dzisiaj łatwo poradzimy sobie z wiedzą o zarządzaniu, uporamy z nielogicznymi przepisami, nauczymy uczenia się i zespołowego działania. Najtrudniejsza jest praca nad zmianą mentalności, systemowa, powszechna i wymagająca czasu oraz bardzo niewygodna. To powinna to być nowa praca u podstaw, wzmacniana przez media, uczelnie i szkoły. Ważne jest także wołanie na puszczy skromnego felietonisty.

Europejska Noc Muzeów

Katarzyna Rembacka, kierownik Referatu Edukacji
Historycznej IPN-u w Szczecinie

Po zimnych deszczowych tygodniach doczekaliśmy się w końcu słonecznej pogody. Mieszkańcy Szczecina chętnie spacerowali po Jasnych Błoniach, gdzie 19 maja odbywał się festyn, występowały zespoły muzyczne, dzieci biegały z kolorowymi balonikami. I nagle, w tłumie spacerowiczów, pojawiły się zjawiskowe postacie – w maskach przeciwgazowych na twarzach, szczelnie okryci gumowymi kombinezonami OP-1 i L-2. Wyglądali na tyle intrygująco, że spacerowicze podążyli za nimi. I trafili do miejsca, które na chwilę przeniosło ich do innej, w sumie dość nieodległej epoki.



Miejscem tym była siedziba szczecińskiego IPN-u, mieszcząca się przy ul. Piotra Skargi 14. Już przy bramie na zwiedzających czekali umundurowani „żołnierze” i „pracownicy służb ochrony przeciwichemicznej” z płynem odkażającym. Wręczali przybyszom ulotki informacyjne i zapraszali do zapoznania się z programem imprezy. Ci, którzy zdecydowali się wejść na teren obiektu, otrzymali broszurę informacyjną dotyczącą „zimnej wojny” i sposobów zachowania się na wypadek wybuchu bomby jądrowej – większość porad zaczerpnięto z materiałów edukacyjnych przysposobienia obronnego opracowanych w okresie PRL-u. Wśród nich wyróżniało się hasło, które miało zadziałać w przypadku, kiedy jakakolwiek ucieczka czy osłona przed pojawiającym się atomowym grzybem byłaby niemożliwa. Brzmiało ono: „Nogami w stronę wybuchu”! Były także warianty bardziej fachowej ochrony – sprzęt mający zabezpieczyć ludność przed skutkami fali popromiennej prezentowany był w kolejnych salach budynku. Chętni

mogli zatem przymierzyć maski, założyć kombinezony OP-1 i L-2 (co okazało się nie lada wyczynem!) lub zapoznać z zawartością apteczek. Pokazywano również dalekopisy i maszyny szyfrujące. Wszystkie stroje i eksponaty przekazane zostały przez Zachodniopomorski Urząd Wojewódzki oraz Urząd Miasta Szczecin.

Szczególne zainteresowanie wzbudziły mapy ćwiczeń *Kraj '73 dla kierownictwa partyjno-rządowego PRL* przedstawiające cele i skalę ataku nuklearnego „Zachodnich” na teren Polski oraz *Plan operacji zaczepnej Frontu Zachodniego* z 1970 roku przedstawiający etapy agresji na Zachód przewidziane dla Wojska Polskiego z uwzględnieniem celów, które należało zaatakować bronią jądrową. Można było również zakręcić korbą syreny alarmowej, której donośny dźwięk zapraszał na wykłady przygotowane przez pracowników IPN-u, m.in. o genezie, przebiegu i konsekwencjach nuklearnej „zimnej wojny”. Smaczku dodaje fakt, że podczas prezentacji, z kąta sali, „spoglądał” na słuchaczy jeden z czołowych architektów kryzysu kubańskiego – Nikita Chruszczow. Fotografia, na której towarzyszył mu Władysław Gomułka, została wykonana w 1959 roku, podczas wizyty przywódcy Związku Radzieckiego w Szczecinie – chętni mogli wcielić się w postać Józefa Cyrankiewicza i wykonać sobie pamiątkowe zdjęcie. Przytłoczeni skalą zagrożeń zwiedzający udawali się do „schronu”, a tam czekała na nich niespodzianka. Wszyscy mogli się posilić bieszczadzskimi sucharami, popijając je „płynem Lugola” (czyli oranżadą). Natomiast w otaczającym obiekt ogrodzie czekała jeszcze darmowa grochówka.

Walor edukacyjny przedsięwzięcia został wzmocniony ze względu na fakt, że organizatorzy pomyśleli również o współczesnym ratownictwie. Dzięki współpracy ze szczecińskimi instytucjami – czyli Wojewódzką Stacją Pogotowia Ratunkowego i Komendą Miejską Państwowej Straży Pożarnej – zwiedzający mogli wziąć udział w szkoleniu z zakresu udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej i zapoznać się z wyposażeniem karetki oraz wozów strażackich.

Dla wytrwałych przygotowane zostały nagrody – jeżeli ktoś zebrał wszystkie pieczętki, które można było zdobyć w poszczególnych punktach zwiedzania, i poprawnie wypełnił kupon z hasłem „wybuch” – wziął udział w losowaniu. Wyniki zostały opublikowane na www.facebook.com/IPN.Szczecin, zaś szczęśliwcy otrzymają książki i puzzle wydane przez IPN.

Podsumowując, można zadać pytanie: jaki cel przyświecał organizatorom? Pozwolą go zrozumieć słowa Alberta Einsteina, jednego z „ojców” bomby atomowej: „Nie wiem, jaka broń zostanie użyta w trzeciej wojnie światowej, ale czwarta będzie na kije i kamienie”. Pozostaje żywić nadzieję, że dwa tysiące osób, które gościło podczas Nocy Muzeów w siedzibie szczecińskiego IPN-u, przesłanie to zapamięta.

Akademia wiedzy

Relacja z II Zjazdu Akademii Zarządzania „Dyrektora Szkoły”

Sławomir Iwasiów, ZCDN

W ramach współpracy wydawnictwa Wolters Kluwer Polska z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i innymi partnerami, 17 kwietnia br. w ZCDN-ie odbył się II Zjazd Akademii Zarządzania „Dyrektora Szkoły”. Celem konferencji – zatytułowanej „Prawo oświatowe” – było zapoznanie uczestników z najnowszymi zmianami w aktach prawnych oraz z praktycznymi zastosowaniami i interpretacjami rozporządzeń legislacyjnych. Otwierająca konferencję Urszula Pańska, dyrektor ZCDN-u, wyraziła nadzieję, że tego rodzaju spotkania pomogą dyrektorom szkół i placówek oświatowych w codziennej pracy.

II Zjazd w Szczecinie był ostatnią częścią większego cyklu (poprzednie konferencje odbyły się w Krakowie i Warszawie). Organizatora konferencji, wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, wydawcę „Dyrektora Szkoły”, reprezentowała między innymi Edyta Figura – kierownik ds. szkoleń i konferencji, która przedstawiła zarys konferencji i przekazała uczestnikom materiały zawierające wszystkie wystąpienia i referaty.

W jednym z wystąpień Dariusz Wójcik (Wolters Kluwer Polska) zaprezentował, jak działa program „Prawo Oświatowe”, dzięki któremu można zdobyć najnowsze informacje dotyczące zmian w aktach prawnych i ustawach. Program jest przeznaczony przede wszystkim dla nauczycieli i dyrektorów szkół i przedszkoli. Prelegent pokazał na żywo zalety korzystania z „Prawa Oświatowego” – program jest równocześnie poradnikiem i portalem, na którym zamieszczane są obszerne, aktualizowane na bieżąco komentarze do aktów prawnych. Wybierając interesujący nas temat, przeczytamy tekst ustawy oraz jego interpretację przygotowaną przez specjalistę w danej dziedzinie. Na stronie wydawnictwa można zamówić bezpłatną próbkę programu – są dostępne dwie wersje: „Silver” i „Standard” (pełna wersje są odpłatne).

Dyrektorów zainteresowało wystąpienie Teresy Konarskiej – prawniczki, specjalistki w zakresie prawa pracy, która mówiła o problemach zatrudniania pracowników w roku szkolnym 2012/2013. Co się zmienia? Przede wszystkim Karta Nauczyciela daje możliwość, jak mówiła prelegentka, „łagodnego” zwalniania nauczycieli, niekoniecznie ze skutkiem

natychmiastowym, ale na przykład na stopniowym zmniejszaniu liczby zadań czy godzin. Takie ograniczenie zatrudnienia jest dobrym sposobem na zatrzymanie nauczyciela w szkole, przy jednoczesnym zaoszczędzeniu środków finansowych. Prelegentka sugerowała: jeżeli istnieje możliwość ograniczenia etatu, nauczyciel powinien dostać taką możliwość.



Kolejny prelegent, Stanisław Szelewa – dyrektor Wydziału Edukacji w UM Świdnicy, zaprezentował w syntetycznej formie zmiany w prawie oświatowym, które będą obowiązywały w najbliższym roku szkolnym. Następnie wygłosił wykład o zadaniach dyrektora związanych z zarządzaniem szkołą – każdy dyrektor jest odpowiedzialny za zasoby finansowe szkoły oraz osoby, które przebywają na terenie budynku szkoły. Nic nadzwyczajnego? Okazuje się, że niekoniecznie. Te pozornie oczywiste zobowiązania osoby zarządzającej szkołą – jeżeli nie są dotrzymywane – mogą stać się przyczyną poważnych konsekwencji prawnych.



Patronat Honorowy nad Akademią Zarządzania „Dyrektora Szkoły” 2011/2012 objęła Minister Edukacji Narodowej oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji. Patronami AZDS są także Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Związek Powiatów Polskich, Unia Metropolii Polskich, Związek Gmin Śląska Opolskiego, Związek Gmin Wiejskich Województwa Podlaskiego. Partnerami biznesowymi II zjazdu AZDS w Szczecinie były firmy: Mentor oraz BENQ. Partnerem merytorycznym AZDS jest serwis „Prawo Oświatowe/ABC”.

Celem konferencji było przedstawienie zmian w prawie oświatowym.

Podczas spotkania „na żywo” prezentowano zalety programów, dzięki którym dyrektorzy i nauczyciele mogą na bieżąco śledzić zmiany w aktach prawnych i ustawach.

Podsumowaliśmy przedmiotowe zmagania

Zdzisław Nowak, nauczyciel konsultant ds. edukacji ekologicznej i przyrodniczej w ZDCN-ie, koordynator organizacyjny konkursów

Po raz kolejny ogłoszone zostały wyniki konkursów przedmiotowych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych województwa zachodniopomorskiego. Tegoroczna uroczystość podsumowująca konkursy odbyła się 1 czerwca w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Podczas spotkania wręczono dyplomy i nagrody laureatom tegorocznych zmagania.

W roku szkolnym 2011/2012 przeprowadzono 12 wojewódzkich konkursów przedmiotowych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych:

- XVII Konkurs na Referat z Astronomii i Astronautyki,
- XIII Konkurs Biologiczny,
- XLIV Konkurs Chemiczny,
- VIII Konkurs Wiedzy Ekonomicznej „Być Przedsiębiorczym”,
- LIV Międzyszkolny Turniej Fizyczny,
- V Konkurs Geograficzno-Nautologiczny,
- LIII Międzyszkolne Zawody Matematyczne,
- IV Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język angielski,
- IV Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język francuski,
- IV Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język niemiecki,
- IV Wojewódzki Konkurs Języków Obcych – język rosyjski,
- V Konkurs Dziennikarski „Bliżej niż myślisz”.

Większość z wyżej wymienionych konkursów może się poszczycić wieloletnią tradycją. Międzyszkolny Turniej Fizyczny, zorganizowany w tym roku po już po raz 54, jest najstarszym wojewódzkim konkursem przedmiotowym w Polsce. Międzyszkolne Zawody Matematyczne są zaledwie o rok „młodsze” i obchodzą w tym roku 53 rocznicę. Niemalęjące zainteresowanie zachodniopomorskich uczniów konkursami wynika z ich prestiżu, wartościowych nagród, a także możliwości uzyskania wstępu na szczecińskie uczelnie.

Na uroczystości podsumowania organizatorów konkursów reprezentowały ze strony szczecińskich uczelni następujące osoby: dr inż. II of. mech. Przemysław Rajewski – prorektor ds. Nauczania Akademii Morskiej w Szczecinie; dr hab. prof. US Jacek Styszyński – prodziekan WMF Uniwersytetu Szczecińskiego; dr hab. inż. Jacek Wróbel, prof. nadzw. ZUT – prorektor ds. Studenc-

kich ZUT w Szczecinie, dr hab. prof. US Beata Kędzia-Klebeko – prodziekan WF Uniwersytetu Szczecińskiego; dr Mirosław Zajac – rektor SSW Stargardinum.

Dzięki hojności Urzędu Marszałkowskiego, sponsora strategicznego tegorocznych konkursów, uczniowie otrzymali nagrody finansowe w postaci kart prezentowych oraz szklane statuetki w klasyfikacji drużynowej. Wręczali je przedstawiciele wyższych uczelni oraz gospodyni uroczystości – Urszula Pańska, dyrektor ZCDN-u. Listy gratulacyjne oraz podziękowania otrzymali także opiekunowie nagrodzonych uczniów i przewodniczący komisji konkursowych.



Uroczystość uświetniły ponadto: występ kwartetu smyczkowego Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie przygotowany przez panią Irenę Olejnik, który wykonał wiązankę utworów klasycznych, oraz interesujący wykład Karoliny Górskiej, zatytułowany „Twórczość, a twój sukces”. Zebrani wysłuchali także krótkich wystąpień: profesora Jacka Styszyńskiego i dyrektor Urszuli Pański. Podczas przygotowanego za zakończenie uroczystości poczęstunku nie zabrakło kulturalnych rozmów.



Organizatorzy serdecznie dziękują wszystkim osobom oraz instytucjom, które wniosły wkład w organizację tegorocznych konkursów i uroczystość podsumowania. Szczególne wyrazy wdzięczności kierujemy do członków komisji konkursowych, ponieważ bez ich społecznej pracy wojewódzkie konkursy dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych nie odbyłyby się. Specjalne podziękowania należą się także prowadzącym uroczystość wręczenia nagród: Agnieszce Gruszczyńskiej i Piotrowi Lachowiczowi (oboje są pracownikami ZCDN-u).

Temat przewodni następnego numeru

OCHRONA ŚRODOWISKA

I ODNAWIALNE ŹRÓDŁA ENERGII

Dyrektor Urszula Pańska i profesor Jacek Styszyński podczas wręczania nagród i dyplomów.

W uroczystości udział wzięli uczniowie wraz z nauczycielami-opiekunami, przedstawiciele organizatorów oraz przewodniczący komisji konkursowych.

ISSN 1425-5383

Nr. 3

Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen

Erscheint zweimonatlich seit 1991 · Kostenlose Zeitschrift

2012
Mai/Juni

DAS VERWALTEN IM BILDUNGSWESEN



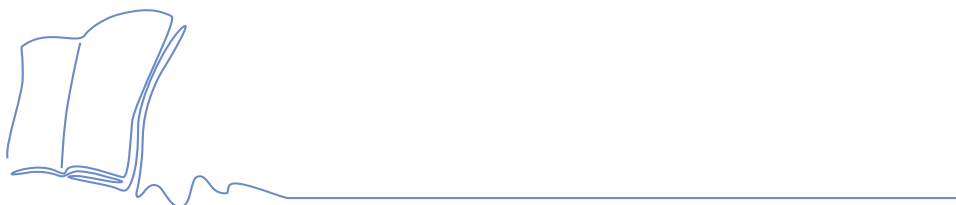
Die Verwaltung ist eine der wichtigsten Gebiete des Bildungsfunktionierens. Vor Direktoren der Schulen und Bildungseinrichtungen steht eine besonders schwierige Aufgabe, weil sie einerseits für das Bildungsniveau ihrer Schüler, Bedingungen ihrer intellektuellen Entwicklung und für Sicherheit verantwortlich sind, und andererseits – sie müssen sich ständig um hochqualifizierte Lehrkräfte kümmern. In dieser Situation sollen die Direktoren die Leaderfunktion ausüben, die aber mit der Einstellung zur effektiven Zusammenarbeit einer großen Menschengruppe tätig sind. Nichts Schwieriges – könnte jemand sagen.

In dieser Ausgabe von „Reflexionen“ zeigen wir, dass es wahrscheinlich nichts Schwierigeres als eine verantwortliche und effektive Verwaltung gibt. Wir greifen vor allem auf die Erfahrungen der Personen zurück, die mehrere Jahre im Bildungsmilieu tätig waren und es wäre heute schwer ihren Einfluss auf die Form der Bildung, sowohl im lokalen Ausmaß als auch für die ganze Region zu überschätzen. Solche Person ist bestimmt Danuta Rodziewicz, die langjährige Direktorin der Schulen und Bildungseinrichtungen, die im autobiografischen im Grunde genommen Text unter dem Titel Einige Anmerkungen über Verwaltung über ihre Erfahrungen erzählt und ein paar gute Ratschläge für die Leute gibt, die ihre Arbeit auf Leitungsstellen erst anfangen. Schlussfolgerungen? Der Direktor ist kein autoritärer, für die Bedürfnisse anderer gefühlloser Führer, aber eher ein empathischer Partner ohne Egoismus.

Wie ist der gegenwärtige Schuldirektor? Welche Kompetenzen soll er haben? Für welche Aufgaben muss er vorbereitet sein? Diese Fragen werden in „Reflexionen“ von Fachleuten, Direktoren, Lehrern beantwortet. Ich lade herzlich zur Lektüre ein.

Urszula Pańska

Direktorin des Westpommerischen
Lehrerfortbildungszentrums



Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen
Nr. 3, Mai/Juni 2012
Kostenlose Zeitschrift
Auflage: 1500 Exemplare
ISSN 1425-5383

Herausgeber

Westpommerisches
Lehrerfortbildungszentrum

Chefredakteur

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Redaktionsteam

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz
Mirosław Krężel
Sławomir Osiński

Übersetzung

Krzysztof Nowaczek

Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Computerzusammensetzung,
Das Foto auf der Titelseite, Druck
Drukarnia Kadruk S.C.

Die Nummer wurde geschlossen
15. Juni 2012

Redaktion behält sich das Recht
auf Kürzung der Texte
und Titelveränderung vor



Westpommerisches
Lehrerfortbildungszentrum
wird von dem
Westpommerischen
Schulkurator akkreditiert
und besitzt das
Qualitätszertifikat
ISO 9001:2008

INTERVIEW	4
Sławomir Iwasiów <i>Beginne einfach, denke weit</i> Gespräch mit Sławomir Osiński, dem Direktor der Grundschule Nr. 47 in Szczecin, Journalisten, Publizisten	4
REFLEXIONEN	7
Danuta Rodziewicz <i>Einige Anmerkungen über Verwaltung</i>	7
Sławomir Osiński <i>Steter Tropfen höhlt den Stein</i>	9
Agnieszka Gruszczyńska <i>Öffentliche Reformverwaltung in der Bildung</i>	11

Die Arbeit der Schule soll – im gewissen Maße – auf ihrem Direktor, seinen Kompetenzen, persönlichen Qualifikationen, Kommunikationsfähigkeiten stützen. Die Substanz der Haltung des Direktors ist die Offenheit des Denkens und der Glaubwürdigkeit auf dem persönlichen Niveau, also das Vertrauen im Team, gebaut auf Authentizität einzelner Lehrer und emotionaler Bindung zwischen Menschen, die ihnen auf dem Partnerschaftsprinzip zusammenzuarbeiten erlaubt. Es bedeutet auch, Andere auf dem Leitungsniveau selbständig zu machen, auf Kontrolle zu verzichten und Anderen die Verantwortung zu übergeben. Der Direktor wird ausschließlich zu einer unterstützenden Person, deshalb bestimmt er die Pflichten auf solche Weise, damit andere wissen, was er von ihnen erwartet.

Beginne einfach, danke weit (p. 4)

Die Würfel sind gefallen. Die Entscheidung ist getroffen. Ich will Direktorin werden. Die Didaktik allein interessiert mich nicht mehr. Ich weiß, wie eine gute Schule aussehen und funktionieren soll. Ich weiß, was der Begriff „eine gute Schule“ bedeutet. Ich kenne mich, meine Stärken und Schwächen. Ich schätze Teamarbeit, es freut mich, wenn ich aus Leuten das Beste hole, wenn Schüler – nicht im Rahmen des „Rattenrennens“, aber als Resultat der gebildeten Atmosphäre – versuchen, eigene Begrenzungen und Schwächen zu überwinden, wenn sie geschätzt und belohnt werden. Ich weiß, dass mich eine schwere Schufferei und kleine Anerkennung der Behörden erwartet, die eher nach Fehlern als nach Erfolgen jagen. Wir haben Zeit erreicht, wenn wir zwei Behörden haben, und keine von ihnen eine den Direktor unterstützende Funktion ausübt. Ministeriale Rechtsvollmachten, was mich nicht mehr wundert, steuern in Richtung der Kontrolle, was auch selbstverständlich ist, aber das Problem nicht löst.

Einige Anmerkungen über Verwaltung (p. 7)

Das Programm der Effektivitätsverstärkung des Systems der pädagogischen Aufsicht und Qualitätsbewertung der Schularbeit Etappe III ist das Systemprojekt der III. Priorität des Operationsprogramms Menschenkapital Hohe Qualität des Bildungssystems, realisiert durch das Zentrum der Bildungsentwicklung in Partnerschaft mit der Jagiellonen-Universität und Evaluierungsära. Sein Hauptziel ist die Unterstützung der Einführung des neuen Modells der pädagogischen Aufsicht in der polnischen Bildung. Das neue Modell der pädagogischen Aufsicht unterscheidet drei Formen, in denen pädagogische Aufsicht ausgeübt wird: die Evaluierung der Bildungstätigkeit der Schulen und Einrichtungen, die Kontrolle der Rechteinhaltung sowie die Arbeitsunterstützung der Schulen und Einrichtungen sowie Lehrer im Bereich ihrer didaktischer, erzieherischer und fürsorglicher Tätigkeit sowie anderer Satzungstätigkeit.

Steter tropfen höhlt den Stein (p. 9)

Die durch öffentliche Organisationen erzielten Ergebnisse sind grundsätzlich durch Qualifikationen, Fähigkeiten sowie Motivationsniveau und Anstrengung der in ihnen beschäftigten Mitarbeiter determiniert. Sie sind auch von einer richtigen Bestimmung der Organisationsstrukturen abhängig, die eine effektive Realisierung der den Mitarbeiter anvertrauten Aufgaben ermöglichen. Die Personalverwaltung ist ein sehr wichtiges, wenn nicht das wichtigste Verwaltungselement der öffentlichen Organisation. Hierarchische Strukturen sind für polnische Verwaltung traditionell, sie werden nach genau bestimmten Prinzipien und Regeln mithilfe der Prozeduren, Anweisungen und ihrer exakten Forderung verwaltet. Solche Verwaltung ist dem Modell der idealen Bürokratie nahe, sie konzentriert sich nämlich aufgrund der formalisierten und kodifizierten (u.a. in inneren Vorschriften) Verhaltensregeln. Die auf Gewinn orientierte Verwaltung, die NPM ist, stützt sich schlechthin auf anderen Prinzipien. Die Grundlage bildet hier kein Korpus der Anweisungen und Prozeduren, sondern die Verantwortung für die Ergebnisse, die der Direktor-Manager trägt. Er muss also die Möglichkeit eines freien Entscheidungstreffens haben – die vor allem Arbeitsverteilung in dem ihm unterstellten Team betreffen – das für eine wirksame und effektive Befriedigung der Kundenbedürfnisse notwendig ist.

Öffentliche Reformverwaltung in der Bildung (p. 11)

Beginne einfach, denke weit

mit Sławomir Osiński, dem Direktor der Grundschule Nr. 47 in Szczecin,
Journalisten, Publizisten, spricht Sławomir Iwasiów



Ihr Lebenslauf ist so ausgebaut, dass es mir schwer ist, auf einmal alle Funktionen und Interessen aufzuzählen, die in Ihr Dossier eingetragen werden können: Schriftsteller, Rundfunkjournalist, Zeichner, Satiriker, Politiker... Am interessantesten ist für mich Ihre „Funktion“ im Schulraum. Wie ist es dazu gekommen, dass Sie Direktor der Grundschule Nr. 47 in Szczecin geworden sind? Wollten Sie? Haben Sie sich darum bemüht? Oder ist das ein unvorstellbarer Zufall?

Es ist so natürlich, ein bisschen zufällig, aber auch mit meiner Lust passiert. Und ernst gesagt – das Hauptmotiv war das Verifizieren davon, was ich als Gewerkschaftsmitglied, Ratsmitglied, Lehrer in den Schulen verschiedener Typen und als Bildungspublizist gemacht habe. Außerdem war es eine günstige Zeit – die Gymnasien sind entstanden, die Lehrerbewegung hat stattgefunden... Im Teil des Lehrkörpers erfolgte auch der Änderungswillen in der Schule, erste Kontakte mit Zentrum der Bürgerbildung... Es lohnte sich zu versuchen. Außerdem beschäftige ich mich weiterhin mit anderen Sachen, was mir Distanz zur geführten Funktion gibt.

Heute geht man eher von der autoritären Leitung von Institutionen weg (in der weiten Bedeutung des Wortes „Institution“) zugunsten der Teamarbeit. In welche Richtung soll sich Ihrer Meinung nach die Schulleitung entwickeln?

Es soll die Verselbstständigung der Schule erfolgen, eine Zeit lang war es so, aber heute beobachte ich wieder den postsowjetischen Zentralisierungseifer, oft seitens der führenden Organe. Die Gemeindevorsteher, Leiter der Bildungsabteilungen möchten Direktoren handsteuern, deshalb belasten sie sie bürokratisch, entmündigen sie in finanzieller und Entscheidungshinsicht, oft ohne irgendwelche Rechtsbefugnis zu haben. Es verursacht Konflikte, und dem Bildungswesen ist das Zusammenwirken und nicht der mit einer ruhmlosen Tradition geheiligte Kampf notwendig. Ich habe darüber auf der letzten Konferenz in Krakau erzählt [der Konferenzbericht im weiteren Teil der Ausgabe – anm. d. red.]. Es wendet sich jedoch zum Besseren und es gibt immer mehrere Plätze, wo die Sorge für die Schule in Dialog und Kompromiss besteht. Wenn man erhaben spricht, wird heute die Bürger-, Umweltschule gebraucht, die Institution, die mit der Lokalgemeinschaft mithilfe konkreten Aktivitäten der ganzen Schulgemeinschaft (Schüler, Eltern, Lehrer) eng verbunden ist, die verschiedene Formen der Bürgeraktivität unternimmt und lernt und lernen lehrt.

Wie soll man erfolgreich die Schule leiten?

Die Arbeit der Schule soll – im gewissen Maße – auf ihrem Direktor, seinen Kompetenzen, persönlichen Qualifikationen, Kommunikationsfähigkeiten stützen. Die Substanz der Haltung des Direktors ist die Offenheit des Denkens und der Glaubwürdigkeit auf dem persönlichen Niveau, also das Vertrauen im Team, gebaut auf Authentizität einzelner Lehrer und emotionaler Bindung zwischen Menschen, die ihnen auf dem Partnerschaftsprinzip zusammenzuarbeiten erlaubt. Es bedeutet auch, Andere auf dem Leitungsniveau

selbständig zu machen, auf Kontrolle zu verzichten und Anderen die Verantwortung zu übergeben. Der Direktor wird ausschließlich zu einer unterstützenden Person, deshalb bestimmt er die Pflichten auf solche Weise, damit andere wissen, was er von ihnen erwartet. Die Lehrer bewerten sich selbst (wenn es ein großes Vertrauen gibt, dann bringt es beste Ergebnisse), sie kontrollieren auch selbst ihre Handlungen. Es wäre ideal, die ganze Verantwortung für die Schulleitung auf seine Schulter zu geben, bei gleichzeitiger Erhöhung seiner Entlohnung bis zum Niveau von Anderen, die über Gemeindegemeinschaften oder Geschäftsstellen verwalten. Selbstverständlich müssten zuerst die Änderungen im Recht, vor allem mit Verabschieden eines Gesetzes über den Lehrerberuf erfolgen. Dann würden auch in die Schulen mehrere gute Lehrer kommen.

Welche Eigenschaften schätzen Sie bei Ihren Mitarbeitern? Was charakterisiert einen guten Lehrer?

Ich bin in dieser so glücklichen Situation, dass ich die Ehre habe, die Einrichtung zu leiten, in der ich 80 % des Personals beschäftigt habe – indem ich das natürliche Austauschprozess der Mitarbeiter genutzt (Ruhestand, Abreisen, Arbeitswechsel) und „Wettbewerbsmethoden“ angewendet habe, in denen eine wichtige Rolle, außer dem sachlichen Kriterium, die Erfordernisse spielen, die Organisationsfähigkeiten, Innovation, Kreativität oder Sinn für Humor betreffen. Deshalb und dank mehrjähriger intensiver Arbeit sind wir die Schule, die den Titel des Leaders der lernenden Schulen besitzt, und mir ist die Übel von vielen Einheiten, die mit Widerwärtigkeit zu Änderungen und Teamhandlungen oder Widerwillen der Lehrer gegen Lernen verbunden sind, fast unbekannt. Ein guter Lehrer, und in von mir geleiteten Schule ist es die Mehrheit, ist – kurz und in Punkten umfasst:

- Meister, Diagnostiker, Konsultant;
- Fachmann im Bereich der Programmbildung und Auswahl der Lehrmittel;
- Schöpfer der Bildungshandlungen;
- Person, die sich alltags nach den Universalwerten richtet;
- kompetenter Profi, offen auf Bedürfnisse, Erwartungen und Probleme der Schüler;
- kritisch, für sein Vorgehen verantwortlich, der ständig seine Qualifikationen fortbildet;
- nachdenklicher Praktiker und Forscher der Bildungstätigkeit, der mit Zukunftskategorien denken kann;
- der auf Innovationen eingestellte Optimist.

Was soll in Bildung geändert werden, damit Leitung der Schulen effizienter wird und sie die Einheit und die Berufskompetenzen der Lehrer zu entwickeln erlaubt?

Das Weltrecht soll den Weg zum Bau der neuen Realität öffnen, also die Bedingungen für den Sozialdialog, die Unabhängigkeit der Institutionen und ihrer Selbstbestimmung bilden. Im Bildungsfall, bei Einhaltung der für die Erfüllung notwendigen Erfordernisse, die vom Staat gestellt werden, also Programmgrundlage, genauer Rahmenstandards der Bildungsqualität, Prüfungskriterien und der empfohlenen Unterrichtsfächer, muss in ihren allen anderen Gebieten der Schulgemeinschaft die Auswahlfreiheit gegeben werden. Für mich wäre es, den Weg zu folgen, der mir von meinem Meister, dem Pfarrer Józef Tischner, in seinem Denken an die Freiheit gezeigt wurde. In der Bildung, die den Bau der Zukunft und einer Bürgerdemokratie bedeutet, reicht es nur, das Gebot von Tischner nicht zu vergessen, dass „Weder Katholik, noch Pole, noch jemand anderer, im Staat größere Rechte haben darf, als sie der Mensch hat“. Jeder, der mit Bildung verbunden ist, angefangen vom Minister oder Stadtherrn bis Schulleiter und Lehrer, soll eine innere Überzeugung haben, dass – wie der Weise aus Łopuszna sagt – „ich bin frei, wenn ich anderen Freiheit gebe. Ein richtiger Besitz der eigenen Person ist erst dann möglich, wenn man auf den Besitz einer anderen Person verzichtet. Der Besitz der eigenen Person erlaubt es, dass ein Anderer existiert. Wenn wir dem anderen zu existieren erlauben, erleben wir das Gut der eigenen Freiheit und damit erleben «wir uns» intensiver. Darauf fußt die Großzügigkeitsidee. Erst in Großzügigkeit wird der Mensch zum Menschen, und die Freiheit zur Freiheit“. So viel!

Im Stettiner – nennen wir es ziemlich allgemein – Bildungsmilieu sind Sie eine erkennbare und als Autorität in vielen Gebieten anerkannte Person. Haben Sie einen Satz der Ratschläge für junge Direktorinnen und Direktoren?

Mit dieser Autorität ist es die Übertreibung, aber Ratschläge habe ich – und zwar geprüft. Ich werde nicht innovativ und stelle kurz die Ratschläge von Michael Fullan in der Bearbeitung und mit Kommentar von Dr. Leszek Pawelski dar.

Vor allem vermeide die Äußerungen des Typs „Hättest du nur...“, die die Schuld auf eine andere Person abwälzen. Es ist die höchste Zeit sich bewusst zu machen, dass auf dieser Stelle die Verantwortung für getroffene Entscheidungen allein getragen werden soll. Es ist eine schwierige Aufgabe, umso mehr, dass wir uns oft, insbesondere in Situ-

ationen von schwierigen Entscheidungen, auf Befehle des oberen Vorgesetzten stützen.

Beginne einfach, denke weit. Übertreibe mit einer detaillierten Planung nicht und überorganisiere nicht. Ich schlage vor, die Planung auf unentbehrliches Minimum zu begrenzen, das aus durchgeführten Diagnosen folgt und sie sukzessiv, konsequent zu realisieren und den Lehrern den Platz zum Handeln zu lassen.

Konzentriere dich darauf, was in der Arbeit eines Direktors grundsätzlich und am wichtigsten ist: Programm, Lehren, Kontrolle und Bewertung, Berufskultur. Wegen seiner Funktion soll der Direktor die Bildungs-, Finanz-, Selbstverwaltungs-, Brandschutz-, Arbeitsschutz-, Sanitärvorschriften usw. kennen.

Zeige Mut, weiche vor dem Risiko nicht zurück. Diese wichtige Fähigkeit soll gepflegt und im immer größeren Maß angewendet werden. Man soll sich vom Stereotyp der Leitung der Bildungseinheit losreißen. Man soll die Herausforderungen annehmen, die weit über angenommene Kanons der Führung der Direktorfunktion hinausgehen.

Übergebe die Macht an andere, finde dich mit Verschiedenheit und Widerstand ab. Die Machtübergabe nach unten ist kein Zeichen der Schwäche, sondern der Kraft des Direktors der Einheit.

Wenn du eine Vision zeichnest, berücksichtige sowohl Ziele als auch Änderungsprozess. Dieser moderne Managerbegriff wurde in der Schulrealität heimisch. Alle Entwicklungspläne beginnen mit der Bestimmung der Mission und der Vision der Schule. Die vor der Schule gestellten Ziele dürfen nicht illusorisch sein. Sie sollten klar, konkret formuliert werden, mit Anweisung der Mittel, deren man sich für ihr Erreichen bedienen kann. Es sollen nicht zu viele Ziele gleichzeitig bestimmt werden.

Entscheide, was du nicht zu machen beabsichtigst. So festes Stellen der Sache und Entscheidungstreffen erfor-

dert Mut, Wissen, Bewusstsein, und vor allem Kenntnisse des eigenen Werts als Schulchef. Es ist wahrscheinlich eine der schwierigeren Stellungen, die der modern und erfolgreich leitende Direktor annehmen muss. Die Vorgesetzten wechseln, aber das durch die Schule zur Realisation angenommene Programm soll nicht geändert werden. Das ist eine der Bedingungen für das Wohlergehen der unternommenen Reformen.

Bemühe dich um Bündnispartner. Alle, die mit der Schulrealität zu tun hatten, sind bewusst, dass man ohne Bündnispartner in der betreffenden Einheit nicht viel tut. Die Eltern sind die grundlegenden und wichtigsten Schul- und Direktorbündnispartner. Nicht nur diese in Satzungsorganen Integrierten, aber alle, die mit der Schule kontaktieren wollen und können. Außer ihnen spielen die Vereine und Nichtregierungsorganisationen immer größere Rolle. Es lohnt sich mit ihnen zusammenzuarbeiten, und Tapfere sollen sie auch gründen.

Weiß, wann man vorsichtig sein soll. Die Bildung ist kein Glücksspiel. Das Risiko und die Vorsicht haben ein ganz anderes Ausmaß. Und im Hintergrund dieser zwei Bezeichnungen befindet sich der Schüler, das Subjekt unserer Handlungen.

Lass es mit der Suche einer universalen Lösung gut sein. Auf solchem Gebiet, wie Bildung, gab es niemals und wird es keine universellen Lösungen geben. Es betrifft sowohl das didaktisch-erzieherische als auch organisatorisch-wirtschaftliche Prozess. Jedes Problem, jede Angelegenheit soll gesondert, individuell erörtert werden. Den Einfluss auf die Lösung dieser Probleme haben immer viele, oft von uns unabhängige Außenfaktoren. Du veränderst deine Schule nicht, wenn du dich nicht veränderst. Außerdem ist es wert, nicht zu vergessen, dass vor dem Ausgebranntsein und der Bedrücktheit der Sinn für Humor und Kontakt mit Kultur oder guter Literatur immer rettet.

Einige Anmerkungen über Verwaltung

Danuta Rodziewicz, Polonistin, erfahrene Direktorin der Schulen und Bildungseinrichtungen

Die Würfel sind gefallen. Die Entscheidung ist getroffen. Ich will Direktorin werden. Die Didaktik allein interessiert mich nicht mehr. Ich weiß, wie eine gute Schule aussehen und funktionieren soll. Ich weiß, was der Begriff „eine gute Schule“ bedeutet. Ich kenne mich, meine Stärken und Schwächen. Ich schätze Teamarbeit, es freut mich, wenn ich aus Leuten das Beste hole, wenn Schüler – nicht im Rahmen des „Rattenrennens“, aber als Resultat der gebildeten Atmosphäre – versuchen, eigene Begrenzungen und Schwächen zu überwinden, wenn sie geschätzt und belohnt werden. Ich weiß, dass mich eine schwere Schufterei und kleine Anerkennung der Behörden erwartet, die eher nach Fehlern als nach Erfolgen jagen. Wir haben Zeit erreicht, wenn wir zwei Behörden haben, und keine von ihnen eine den Direktor unterstützende Funktion ausübt. Ministeriale Rechtsvollmachten, was mich nicht mehr wundert, steuern in Richtung der Kontrolle, was auch selbstverständlich ist, aber das Problem nicht löst.

Die Stelle des Lehrer-Direktors steht niedrig in der Hierarchie der meist geschätzten Berufe, was außergewöhnlich betrübt, weil sie eine der sozial verantwortlichsten Stellen ist. Die Gründe, die ich hier nicht zu analysieren beabsichtige, stecken sowohl im System als auch seitens der Direktoren, die oft das Feudalsystem zelebrieren und vergessen, dass sie von Rechts wegen die Kompetenzen und Berechnungen haben, klug und verantwortlich zu verwalten. Das sollen alle, die ihren Weg beginnen, nicht vergessen und eine eindeutige Wahl treffen, damit sie im Zustand der Verachtung eigener Person nicht leben. In Ethos eines guten Direktors ist der Mut eingetragen. Die Feiglinge, das betone ich mit Kraft, sollen die trotz allem ehrenhafte und außergewöhnlich verantwortliche Funktion der Schuldirektoren nicht ausüben. Sie bilden kein Milieu, das auf drei Werten stützt: Vertrauen, Solidarität, Verantwortung, und – das betont Professor Zygmunt Bauman im Interview von Tomasz Kwaśniewski („Gazeta Wyborcza“ vom 14.–15. April 2012) – ohne sie ist nicht nur das Schulumilieu (anm. – D. R.), sondern ganze Gesell-

schaft in Schwierigkeiten: „Weil ohne Vertrauen, Solidarität, Verantwortung sich nicht sicher sein kann. Man kann keinen Mut haben, Mensch zu sein. Vertrauen, Solidarität, Verantwortung, diese drei Stützen, die eine versteckte Grundlage unseres Existierens in der Welt sind, sie schütteln jetzt und drohen mit dem Verfall. Und wir kümmern uns um sie nicht so richtig. Wir prüfen neue Ereignisse und Biegungen nicht aus dem Gesichtspunkt, welchen Einfluss sie auf Vertrauen, Solidarität, Verantwortung haben“.

Soviel als Einleitung, aufgrund eigener Praxis, mit Berufungen zum Professor Zygmunt Bauman – hervorragenden Soziologen, Philosophen, Gründer des Konzepts der Postmoderne, Essayisten mit Biss.

Organische Funktionen des Schuldirektors

Aus Lehrer- und Direktorerfahrung weiß ich, dass je einfacher du etwas darstellst, desto einfacher ist es zu begreifen. Als ich Lehrveranstaltungen für Schuldirektorkandidaten im Aufbaustudium geführt habe, habe ich ausdrücklich die Gebiete gezeigt, mit denen sich der Direktor jeden Tag beschäftigt. Jedes von ihnen erfordert das Fachwissen: sachliches, administratives, finanzielles, personelles und jedes von ihnen hat besondere Rechtsvollmachten. Wenn man bewusst die Schule oder Einrichtung leitet, ab sofort – nach der Arbeitsaufnahme auf der neuen Stelle – muss man mit Lernen beginnen. Die Rechtsunkenntnis befreit nicht von der Verantwortung!

Hinsichtlich der formellen Erfordernisse des Artikels kann ich nacheinander nicht alle organischen Funktionen des Direktors besprechen, zu denen gehören: Leiter der Arbeitsstätte, Leiter der Budgeteinheit, Verwaltungsorgan, Vorsitzender der Lehrerkonferenz, Organ der pädagogischen Aufsicht. Ich konzentriere mich auf zwei, die die Organisation der pädagogischen Arbeit der Schule betreffen, weil sie über ihr Klima und Atmosphäre, zwischenmenschliche Beziehungen entscheiden, das bedeutet Relationen: Direktor – Unterbeamte, Eltern, Schüler; Lehrer – Eltern, Schüler; Schüler – Schüler; Verwaltungsangestellten und Servicemitarbeiter – Lehrer,

Schüler, Eltern, dass ich andere, selbstverständliche, nicht erwähne. Ich gehe von der Voraussetzung aus, dass der Kandidat für Direktor, wenn er in den Wettbewerb geht, sich dessen bewusst war, welche Schule er bildet, welche Ziele realisiert, welche Theorie – X oder Y – zu Grunde seiner Idee der Leitung und Verwaltung über die Einheit liegt.

In meinem *Konzept der Leitung und Verwaltung der IV. allgemeinbildenden Boleslaw-Prus-Oberschule in Szczecin*, das ich mit dem am Anfang berufenen Motto versehen habe, habe ich geschrieben, meine Hauptannahme ist „Die Entwicklung des Bewusstseins und der Intention der Teamarbeit für gemeinsame Ziele:

- einer optimalen Ausnutzung und Bereicherung der didaktischen Basis,
- der Berufsbildung der Lehrer, Entwicklung und Vertiefung der Kompetenz des Personals, ihre Verbindung mit schöpferischen Änderungen in der Schule,
- der Ausarbeitung von wirksamen Methoden der didaktisch-erzieherischen Beeinflussung und Bildungseffektivität (Klarheit, Präzision und Konkretheit der didaktisch-erzieherischen Pläne, die der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit unterstellt sind: in die Suche der Werte, in Richtung der Welt),
- der Bildung der Tradition der IV LO, Sorge für guten Ruf und Position der Schule im Milieu, Bildung und Anwendung einer schlüssigen Marketingpolitik“.

Es schwebt hier die Idee der Entwicklung der Engagements und der Subjektivität der Lehrerkonferenz, des Schulrates, dann des Elternrates (ich habe keinen Sinn gesehen, damit nach den Änderungen von Giertych (Bildungsminister) in einer kleinen Schule zwei Organe dieses Typs tätig wären, obwohl ich immer in der Oberschule und später – in der obergymnasialen Schule den Schulrat lieber hatte).

Pädagogische Arbeit der Schule zu organisieren ist keine einfache Aufgabe. Um das zu machen nach dem Gewinn des Wettbewerbs (ich wünsche allen jungen Direktoren, damit sich mindestens einmal irgendwelches der Organe für das im Wettbewerb vorgelegten Konzept interessiert, wenigstens dann, wenn es die Arbeitsbewertung ausstellt. Große Illusionen habe ich nicht, ich habe darüber mehrmals in der pädagogischen Presse geschrieben), man soll:

- die Lehrerkonferenz und den Elternrat mit dem Konzept bekannt machen, und dafür Akzeptanz gewinnen,
- die Basis gut kennen lernen,
- das Personal, seine Qualifikationen (Vision) kennen lernen, die Annahmen der Personalpolitik bestimmen,
- die Diagnose (Stärken, Schwächen der Schule) durchführen,

- perspektivischen Arbeitsplan der Schule (Vision) bearbeiten,
- zusammen mit der Lehrerkonferenz, nach der Begutachtung durch den Elternrat den Sachplan bearbeiten (wie viel? welche Klassen?),
- die Akzeptanz des führenden Organs erhalten,
- die Verordnung des Bildungsministeriums in Angelegenheit der Rahmenlehrpläne in öffentlichen Schulen kennen (beachten),
- mit der Lehrerkonferenz die Rahmenlehrpläne für einzelne Klassen und Ausbildungsrichtungen diskutieren, fakultativen Unterricht und Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts bestimmen, Autorprogramme initiieren,
- Schullehrpläne für das neue Schuljahr ausfertigen, gültig drei Jahre lang,
- den Organisationsbogen vorbereiten (bestätigt),
- Schulsatz der Lehrpläne annehmen,
- Schulfachteams berufen, oder besser Problem- und Aufgabenteams berufen, den Lehrern Zusatzaufgaben erteilen,
- den Plan der Berufsbildung der Lehrer, Entwicklung und Verwaltungs- und Servicepersonals genehmigen, der mit Beförderungen und Entwicklung der Schule verbunden ist,
- den Arbeitszeitplan der Schule genehmigen (genehmigt die Lehrerkonferenz),
- alle anderen Pläne bearbeiten,
- die Annahmen der Marketingpolitik, das Promotionsprogramm der Schule bearbeiten,
- die Liste kann erweitert werden, aber wichtig ist, damit man das Problem synthetisch betrachtet.

Schulinterne Lehrerfortbildung bedeutet den Weg zum Erfolg der Schule

In den Situationen, in denen das Fortbildungssystem der Lehrer vor unseren Augen auseinander fällt, verteilt in: Stadt-, Kreis-, Woiwodschaftslehrer - dem Marschall unterstellt, wo jeder sich selbst der Nächste ist, und niemand die Verantwortung für die Ganzheit nimmt, bekommt klug gedachte schulinterne Fortbildung die außergewöhnliche Bedeutung und den Rang. Die berühmte schulinterne Lehrerfortbildung (WDN), und seinerzeit hat man sogar über die Stelle des WDN-Leaders gesprochen, der rechtlich bevollmächtigt wäre (es ist wie immer beim Sprechen geblieben), kann die Fortbildungsübel sinnvoll lösen. Wer klug ist, hat eine entsprechende Person, so einen Leader berufen, indem er ihm – außer der neuen, verantwortlichen Aufgabe – einen entsprechenden Motivationszuschlag gewährt hat. Den jüngeren Kolleginnen und Kollegen rate ich es auch, ich berufe mich auf reiche, eigene Erfahrungen.

Steter Tropfen höhlt den Stein

Der Bericht aus der Konferenz „Die Bildungsqualität oder/und die Evaluierungsqualität?“

Ślawomir Osiński, der Direktor der Kornel-Makuszyński-Grundschule Nr. 47 in Szczecin

Zuerst gab es Qualitätsmessen, das eine kleine Lücke im preußisch-sowjetischen Aufsichtssystem über die Bildung gemacht hat, bis es endlich mit dem Zuwachs der Bürgerbewusstseins auch die Zeit für die Evaluierung gekommen ist. Die in der Geschichte der Nachkriegsbildung modernste Verordnung über die Aufsicht ist aus der Revolte entstanden und funktionierte zum Glück, trotz sich weiter ausgezeichnet fühlenden *homo sovieticus*, obwohl in einer Form, die noch weit von Vollkommenheit ist. Die Einführung wurde den größten Kritikern der vorigen Aufsichtsmechanismen anvertraut, also der Mannschaft von Dr. Grzegorz Mazurkiewicz von der Jagiellonen-Universität, unterstützt durch Experten aus ORE und CEO, und gleichzeitig wurden dafür Unionsmittel gewonnen.

„Das Programm der Effektivitätsverstärkung des Systems der pädagogischen Aufsicht und Qualitätsbewertung der Schularbeit Etappe III ist das Systemprojekt der III. Priorität des Operationsprogramms Menschenkapital *Hohe Qualität des Bildungssystems*, realisiert durch das Zentrum der Bildungsentwicklung in Partnerschaft mit der Jagiellonen-Universität und Evaluierungsära. Sein Hauptziel ist die Unterstützung der Einführung des neuen Modells der pädagogischen Aufsicht in der polnischen Bildung. Das neue Modell der pädagogischen Aufsicht unterscheidet drei Formen, in denen pädagogische Aufsicht ausgeübt wird: die Evaluierung der Bildungstätigkeit der Schulen und Einrichtungen, die Kontrolle der Rechtseinhaltung sowie die Arbeitsunterstützung der Schulen und Einrichtungen sowie Lehrer im Bereich ihrer didaktischer, erzieherischer und fürsorglicher Tätigkeit sowie anderer Satzungstätigkeit“.

Im ganzen Unternehmen ist am wichtigsten, dass es von der Bildungsaktion begleitet wird, die das Denken an die Bildungswesen ändert, sowie eine volle Öff-

entlichkeit und Diskussion, die durch Autoritäten und Praktiker aus der ganzen Welt unterstützt wird. Dafür gibt es unter anderem internationale Konferenzen, auf denen sich die Leute treffen, die an Änderungen in Bildung nicht nur im polnischen, sondern auch im europäischen und Weltumfang interessiert sind.

In diesem Jahr haben auch einige hundert Schuldirektoren, Lehrer, Mitarbeiter der Lehrerfortbildungszentren und Selbstverwaltungsmitarbeiter aus ganzem Polen an der II. internationalen Konferenz „Die Bildungsqualität oder/und die Evaluierungsqualität?“ in Krakau teilgenommen. Das diesjährige Treffen verlief unter dem Motto „Die Aufgaben und die Entwicklung der Führer“. Die Sitzungen wurden von einigen Dutzend Experten aus einigen europäischen Ländern und aus den USA, darin auch durch den Autor dieses Artikels, geführt.

Unter den Teilnehmern war auch der Vertreter der Schulaufsichtsbehörde in Szczecin, über ein Dutzend Direktoren (unter anderem aus der innovativ aktiven Stadt Police) sowie die Autorin der Fotos und Herausgeberin von „Reflexionen“, also die Chefin des Westpommerschen Lehrerfortbildungszentrums Urszula Pańka. Frau Direktorin hat ihre Anwesenheit für viele Gespräche mit den Experten genutzt, was in der nächsten Zeit, ich hoffe, mit sich innovative Konferenzen und Workshops für Westpommersche Bildungskräfte bringt. Viele berühmte Gäste haben den Willen ausgedrückt, nach Stettin zu kommen und mit ihrem Wissen zu teilen. Die Möglichkeit der Anknüpfung solcher Kontakte ist auch ein wunderbarer Vorteil jeder Konferenz.

Es ist schwer in einigen Sätzen den Verlauf der Sitzungen und Vorträge zusammenzufassen, aber zum Glück sind alle Präsentationen auf der Seite www.npseo.pl im Lesezeichen: „Konferenz – Krakau“ zugänglich.

Jede Konferenz hat inoffizielle Gespräche, einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch. Aus dem Meinungsaustausch folgte, dass für die Teilnehmer sehr wichtig ist, den „Außenblick“ auf die polnische Bildungsreform sowie Erfahrungsaustausch aus ähnlichen Handlungen kennen zu lernen, die in anderen Ländern durchgeführt wurden. Ausländische Experten haben über Art und Weise erzählt, wie das Aufsicht- und Eva-



Die Konferenz gab die Gelegenheit, Erfahrungen und Meinungen im internationalen Kreis auszutauschen.

luierungssystem in Schottland, England, Spanien, Rumänien, Tschechien, Norwegen, Holland, in der Ukraine und Ungarn funktioniert. Polnische Experten haben vor allem auf Vor- und Nachteile der bisher durchgeführten Evaluierungen Bezug genommen, die Fragen der Berichtnutzung für die Schulentwicklung angesprochen und versucht, auf die bisherige Umsetzung des neuen System der pädagogischen Aufsicht in Polen komplex zu schauen. Es wurde auch viel über die Person des Direktors und des Lehrers sowie über Überwindung der Denkschemata über die Schule gesprochen.

Besondere Aufmerksamkeit haben sich die Referate von Dr. Cynthia Tyson über Elternengagement in die Arbeit der Schule sowie von Richard Smith verdient, der gemeint hat, dass die Selbstständigkeit, Lernfähigkeit und Kreativität einige von Grundfähigkeiten sind, die die Schüler beherrschen sollen und er hat über die neue Rolle der Lehrer erzählt, die heute die Bedingungen für selbständiges Lernen or-

ganisieren, Lernprozesse und Prozesse effektiver Kommunikation verstärken und sich zurückziehen sollen – indem sie den Schülern den Raum für Überprüfung und reelle Handlungen lassen.

Großes Interesse hat die in unserer Wirklichkeit gesetzte Zusammenfassung der in der Zeit vom November 2011 bis März 2012 geführten Forschungen erweckt, deren Ziel das Informationssammeln zum Thema der Realisation der Aufsichtsverordnung im Teil war, der innere Evaluierung betrifft. Dr. Danuta Elsner und Krzysztof Bednarek haben nach der Besprechung des Zustands der „inneren Evaluierung“ den Verbesserungsvorschlag dargestellt und die Änderungen im Bildungsrecht gefordert, die den Rang und Bedeutung der inneren Evaluierung vergrößern sowie die Verbindung des Unterstützungssystems mit dem System der inneren Evaluierung verstärken sollten.

Mit den neusten Bemerkungen, die die Kondition des Direktors betreffen, hat sich die Fachfrau von der Schulführung Dr. habil. Joanna Michalak geteilt, die über die Rolle des Direktors beim Kreieren der Organisationskultur der Schule gesprochen hat. Für Hauptaufgaben des Direktors hat die Wissenschaftlerin gehalten: den Bau des entsprechenden Arbeitsklima der Schule, das Verursachen, dass das Lernen Vorrang hat, die Sorge um Bildung der Bedingungen für ein gründliches Lernen aller Schüler und die Erweiterung des Wissens über Lernen und Engagement der Eltern in Lernen ihrer Kinder.

Prof. Judy A. Alston leitet die Abteilung der Studien über die Führung an der Ashland Universität in den USA, und ihren äußerst interessanten Auftritt auf der Krakauer Konferenz hat sie den Transformationsführern des XXI. Jahrhunderts, also den Direktoren gewidmet. Sie sollen doch die Vision der sich verändernden Welt des XXI. Jahrhunderts haben, weil es für sie möglich ist, sie den Kindern zu übermitteln und sie auf den Eintritt in diese Welt vorzubereiten. Sie, als einige der ersten, passen sich an die Änderungen an und erwägen neue Arten, die Aufgaben zu erfüllen und kommen mit der Änderung der Einführungsprozessen zurecht. Sie unternehmen die Hilfsinitiativen für die Schüler, die Fähigkeiten nach Maß des XXI. Jahrhunderts zu erwerben und werden Antriebskraft dieser Initiativen sein. Sie helfen den Lehrern ehrgeizige und konkrete Ziele für die Schüler zu bestimmen und erwarten von den Schülern das Erreichen dieser Ziele. Ich denke, dass die meisten der in Krakau anwesenden Direktoren versuchen, auf diese Art und Weise zu arbeiten, trotz des Materiewiderstands, hauptsächlich der Bürokratiematerie, sowie der Sozialmentalität, die weiter in Fessel des Realsozialismus ist. Das macht nichts, dass wir nur 300 von über 30 tausend waren, weil die Redewendung, dass „Steter Tropfen höhlt den Stein“ wahr ist.

Öffentliche Reformverwaltung in der Bildung

Agnieszka Gruszczyńska, Westpommersches Lehrerfortbildungszentrum

Die Meinungen von vielen Wirtschaftsanalytiker beweisen, dass in den 70-er Jahren des XX. Jahrhunderts viele negative Erscheinungen in der Wirtschaftsanalytikern stattgefunden haben, was eine wesentliche Inflationssteigerung, immer wachsende Arbeitslosenquote sowie steigende Schwierigkeiten im Ausgleich der öffentlichen Ausgaben verursacht hat. Diese Tendenzen konnte man aufgrund des damals dominierenden *Keynesianismus* nicht erklären, was der Erneuerung der neoliberalen wirtschaftlichen Denkweise beigetragen hat¹. Auf dieser Grundlage wurde das Konzept öffentlicher Reformverwaltung kreiert.

Traditionelle Leitung in öffentlicher Verwaltung – Bürokratie

Öffentliche Reformverwaltung (*new public management* – NPM) ist zuerst in Großbritannien, Australien und Neuseeland in den Siebziger Jahren des XX. Jahrhunderts erschienen². Seit Anfang der Neunziger hat diese Erscheinung ihren wichtigen Platz in den Vereinigten Staaten gewonnen. In einem kleineren oder größeren Umfang findet ihre Rezeption heutzutage in jedem europäischen Land, auch in Polen, statt. Es lohnt sich zu bemerken, dass sie allmählich stattfindet, weil es die schwierigste Aufgabe ist, nicht die Prozeduren, die bisher in Institutionen öffentlicher Verwaltung gelten, sondern die Einstellung der in ihnen beschäftigten Mitarbeiter zu überwinden. Deshalb scheint eine der Schlüsselfragen öffentlicher Reformverwaltung die Personalverwaltung zu sein. Es ist jedoch nicht zu verbergen, dass in Polen – ähnlich wie in den USA in der Reformzeit des staatlichen Sektors – das Bevölkerungsgefühl allgemein ist, das eine traditionelle Organisation öffentlicher Verwaltung negiert, bewertet als nutzlos, unfreundlich und ohne Entwicklungsmöglichkeiten³.

Leistungsfähiges und mit der Last der Schuld und der Abneigung nicht belastetes Funktionieren der öffentlichen Organisationen ist dank der Leitung, die mit ihrer Besonderheit übereinstimmend ist, an Spektrum der Tätigkeit, Personalmöglichkeiten und Vortragsangebots angepasst. Deshalb soll man die Implementation aller NPM regierenden Prinzipien in der Korrelation mit der bisherigen, traditionellen Verwaltung über öffentliche Institutionen besonders mustern.

Im Kontext der polnischen Bildungseinheiten als traditionelles Arbeitsmodell in einer öffentlichen Institution ist es wert, das Bürokratiemodell zu prüfen. Dieses Modell, Idealtypus, also nach Max Weber ein gewisses abstraktes Konstrukt, das aus den Eigenschaften besteht, die für die betreffende Erscheinung wesentlich sind, die jedoch in Wirklichkeit in einer reinen Form nicht vorkommen, charakterisiert sich mit der höchsten Deckungsgleichheit gegenüber öffentlichen Institutionen, die die Möglichkeit des Befehls, der Pflicht nicht verwenden, und die die Dienstleistungen mit Sozialcharakter, solche wie Bildung, leisten. Das Konzept des Idealtypus erlaubt das betreffende Modell mit seiner Realisierung in Wirklichkeit zu vergleichen. Weber hat den Begriff des Idealtypus bei der Bürokratieanalyse als einer Verwaltungsmethode eingeführt. Mithilfe dieses Begriffs hat er auch unter anderem das Problem der Führung sowie die Frage der religiösen Haltungen⁴ analysiert.

Bei der Beschreibung des Idealmodells hat Max Weber einige sie charakterisierenden Eigenschaften angenommen⁵. Erste von ihnen sagt über die volle, verbalisierte Regulierung aller Handlungen, Relationen und Verhältnisse, die in der betreffenden Organisation stattfinden. Die Regulierung aller Interaktionen in Form von Prozeduren und Vorschriften, deren konservierte Form oft eine schnelle Modifizierung nicht erlaubt, scheint einerseits eine stabilisierende Handlung

zu sein, die die in der Organisation vorkommenden Prozessen ordnet, andererseits kann sie eine ernsthafte Barriere im Weg der Institutionsentwicklung werden.

Mit der vollen Verfahrensbeschreibung der Aktivität der Unternehmen in Gründung ist die Notwendigkeit der genauen Angabe des gesonderten Handlungsgebiets für jeden der Arbeitnehmer verbunden, ausgefertigt in Form des dem Arbeitnehmer adäquaten Umfangs. Das Problem dieses Bürokratieaspektes ist vor allem die Frage der Angemessenheit, sowohl im Kontext der Arbeitnehmermöglichkeiten, als auch der Erwartungen sowie Bedürfnisse, die aus dem Funktionieren der Organisation folgen.

Eine enorme Bedeutung hat im Modell der traditionellen Bürokratieverwaltung die Machthierarchie, die sehr deutlich sein muss. Niedrigere Ämter werden hier oft durch Oberämter kontrolliert. Gegenwärtig kann im Privatsektor ein konsequentes Streben nach der so genannten „Verflachung“ der Organisationsstrukturen wahrgenommen werden, was die Arbeitseffizienz und eine höhere Neigung der Arbeitnehmer begünstigt, sich mit realisierten Handlungen und mit holistisch verstandenen Firmenaktivität zu identifizieren. Es scheint günstiger als mehrstufige, traditionelle Oberherrschaft zu sein.

Das Entgegenständlichen aller Beziehungen zwischen den Arbeitnehmern, die ihre Pflichten im Modell der Idealbürokratie ausüben, spielt sich ausgezeichnet mit seinen früheren Eigenschaften ein. Das Ziel ist die Führung zu solcher Situation, in der alle Beziehungen zwischen den Beamten einen unpersönlichen Charakter haben, und individuelle Eigenschaften und Gefühle keinen Einfluss auf die Diensttätigkeiten haben.

Gemäß dem beschriebenen Modell soll der berufliche Aufstieg der Mitarbeiter, ihr Beförderungsweg vor allem von der Dienstzeit, geltenden Vorschriften sowie individuellen Erfolgen abhängig sein. Nicht immer gehen jedoch diese allen Maßstäbe einher, was zu vielen Unklarheiten führt und die Motivationsbedeutung der Beförderung ausgleicht.

Im Bürokratiemodell werden zwei Lebenssphären des Menschen deutlich verteilt: Berufs- und Privatsphäre. Es folgt vor allem aus der Tatsache, dass die beschäftigten Mitarbeiter keine Eigentümer vom Teil der Organisation sind. Es führt zu einer deutlichen und dauerhaften Verteilung von zwei Aspekten des Sozialfunktionierens der Mitarbeiter, des Vorrangs der begrenzten Arbeitszeit über Aufgabeneinstellung zur ausgeführten Handlungen, was eine niedrige Effizienz der einzelnen Mitarbeiter, erhöhtes Beschäftigungsniveau oder Verzögerungen im Weg der Aufgabenrealisierung verursacht.

Der Informationsaustausch im Bürokratiemodell kommt nur und ausschließlich durch die Übergabe offizieller Dokumente vor. Es ist die Konsequenz der

ersten von hier aufgeführten Eigenschaften - der totalen Regulierung der Handlungen mit den Vorschriften. Der Dokumentensatz, zusammen mit auf ihnen enthaltenen Anmerkungen wird in diesem Fall zum Memory der Organisation, das nichts außer der Sammlung der Partikularrealisationen des Korps der in ihr funktionierenden Vorschriften widerspiegelt.

Weber hat die Bürokratie für die meist rationalisierte Machtform gehalten. Er hat jedoch in ihr das Enthumanisierungsproblem bemerkt⁶. Unter den Begrenzungen des Bürokratiemodells, die eine ernsthafte Gefahr für Bildung bildet, die sich ihr unterwirft, soll eine Reihe der Eigenschaften erwähnt werden, solcher wie: Mangel an Möglichkeit einer leistungsfähigen Handlung im Fall des Vorkommens der Nicht-Standard-Situationen, die in den Handlungen regulierenden Vorschriften nicht berücksichtigt sind; die Probleme mit Innovationsumsetzung, die für untypische Situationen erkannt werden können und oft eine Arbeitsreorganisation erfordern; eine hohe Häufigkeit des Konfliktvorkommens zwischen den Personen, für die das Fachwissen und das Resultat der Handlungen den Vorrang bildet, und zwischen den Beamten, die auf dem Korps der Rechtsakten und Organisationshierarchie basieren; die Durchmischung der Ziele, die in der Zuweisung des höheren Vorrangs für die Erfüllung der Vorschriften und nicht der Aufgaben sichtbar werden, in einer übermäßigen Konzentration der Organisation auf eigenem Funktionieren, statt auf Dienstleistungen, Suchen anderer Ziele durch die Organisation, wenn diese - zu denen sie berufen wurde - schon realisiert worden sind; das Erscheinen von informellen Gruppen innerhalb der Organisation, die einen großen Einfluss auf ihr Funktionieren haben können, insbesondere im Bezug auf Machtgewinn und Realisation von partikularen Interessen⁷.

Robert Merton hat auch die Analyse der Dysfunktion der Bürokratie unternommen. Er hat bemerkt, dass sie charakterisiert wird durch: gelernte Ratlosigkeit der Mitarbeiter; das Problem der „Berufsmacke“, Berufspsychose (als Routineresultat entwickeln die Einheiten eine Reihe negativer Eigenschaften, wie Vorurteile oder Antipathien), übermäßiges Disziplinieren des Bürokraten, das zur Zielverschiebung führt, sowie Überkonformismus⁸. Das alles scheint als eine veraltete Idee der Bildungsleitung zu sein, obwohl es in vielen Schulen und Bildungseinheiten stark und deutlich existiert.

Ausnutzung der Marktmechanismen

Öffentliche Reformverwaltung ist die Darstellung der Öffentlichkeit als eine Managerrevolution, die das neue Leitungsparadigma mit öffentlichen Einrichtungen einführt, das ein universales Verwaltungsmodell ist. Es entstehen jedoch um diese Idee mehrere Ambivalenzen, wie Alojzy Zalewski schreibt:

„Auf den ersten Blick kann man Eindruck gewinnen, dass die einzige Sanierungsformel des öffentlichen Sektors entdeckt wurde, die in jedem, reichen oder armen, Land anzuwenden ist, unabhängig von der Gesamtheit seiner vielfältigen wirtschaftlichen, sozialen, politischen oder kulturellen Bedingtheiten. Diese Formel lautet folgend: Privatisierung + Markt + Konkurrenz = Effektivität + hohe Qualität“⁹

Die Praxis der Reformen des öffentlichen Sektors in Polen zeigt eindeutig den Mangel an die Bestätigung der Umsetzung eines universalen Verwaltungsmodells. Jede Einrichtung, Institution oder Amt – besonderes jedoch die Schule – ist aufgrund anderer Rechtsvorschriften tätig, anhand anderer Prozeduren, was die Wahl des Umfangs und der Realisationsformen der einzelnen Instrumente öffentlicher Reformverwaltung determiniert. Es ist jedoch unbestritten, dass einige Verwaltungsänderungen im öffentlichen Sektor stattfinden mussten. Auf ihre Beschleunigung und Verbreitung hatte jedoch die Managerrevolution den Einfluss. Im Endeffekt hat sich die Verwaltungsevolution der öffentlichen Organisationen in die Reform der öffentlichen Verwaltung von innen umgewandelt. Die Suchen in diesem Bereich kommen in die Richtung der Verbesserung der angewandten Methoden und der Verwaltungstechniken für die Erreichung folgenden Ziele, die Alojzy Zalewski unterschieden hat:

- 1) die Verantwortungssicherung in der öffentlichen Verwaltung, insbesondere in ihrem politischen Kontext;
- 2) die Bemessung und Bewertung der Ergebnisse statt einer traditionellen Orientierung auf Auflagen und Expansion;
- 3) die Vergrößerung des Staatsengagements in Entwicklung der Personalressourcen in der öffentlichen Verwaltung, insbesondere durch die Verbesserung des Beschäftigungs- und Beförderungsprozesses der Arbeitnehmer aufgrund der sachlichen Qualifikationen, ihrer Bildung und Entwicklung;
- 4) die Ethikförderung im öffentlichen Dienst und Korruptionsschluss durch: Bildung zuverlässiger Kontroll- und Bewertungsmittel, Finanzieren der Programme der ethischen Bildung und effizienter Ermittlungs- sowie Rechtsprechungsmethoden in Angelegenheiten des Ethikprinzipienbruchs;
- 5) die Anwendung der Unternehmen, die Kosten reduzieren und Bewusstsein erhöhen, wirksamere Techniken anzuwenden, die auf einer glaubwürdigen Information bei der Führung der öffentlichen Angelegenheiten stützen;
- 6) die Einführung der Qualitätskriterien im ganzen Sektor der öffentlichen Dienstleistungen, die klar bestimmte Anreize, Berechtigungen der Leitung beibehalten, und einen stärkeren Auftrag geben, die für den Bürger günstigen Dienstleistungen zu erbringen¹⁰.

Die in der letzten Zeit durchgeführten Verwaltungsreformen, wie aus der durch Zalewski ausgefertigten Enumeration der Ziele folgt, streben vor allem die Änderung der Verwaltung über öffentliche Organisationen an. Gegenwärtig wird das Erreichen sozial und wirtschaftlich effizienter Ergebnisse zum Ziel der Organisation, bei einem klaren und deutlichen Weggang vom Druck auf Auflagen. Im Zusammenhang damit verändern sich auch die Bewertungskriterien der Aktivität der öffentlichen Institutionen. Immer wichtiger werden die Ergebnisse, die aus den getragenen Auflagen erhalten werden und sie werden zum Hauptmessinstrument der Bewertung der Organisationstätigkeit. Die Änderung der Verwaltungsorientierung erfordert die Einführung der Managermethoden und Verwaltungstechniken sowohl der Tätigkeit als auch der Finanzen der öffentlichen Organisationen.

Eine ausgezeichnete Antwort auf die Notwendigkeit, die Ziele der Reform der öffentlichen Verwaltung zu erreichen, die durch Alojzy Zalewski synthetisiert wurden, sind die durch Öffentliche Reformverwaltung vorgeschlagenen Lösungen, die das Modell der öffentlichen Verwaltung bilden. Sie können in Form von zehn Grundvoraussetzungen beschrieben und charakterisiert werden¹¹.

Erste von ihnen ist der Vorrang und der hohe Rang der Ergebnisse in der Tätigkeitsbewertung der öffentlichen Verwaltung. Die Handlungen der Institutionen sollen sich nämlich auf Ergebnisse konzentrieren. Erst später können die Prozesse und die von ihnen unternommenen Handlungen analysiert werden. Der Druck auf Ergebnisse folgt aus der Überzeugung, dass die Organisationen des öffentlichen Sektors lange Zeit die Qualität der erbrachten Leistungen nicht beachtet haben und sich vor allem für die Tatsache der Realisationsbereitschaft des bestimmten Aufgabenumfangs interessiert haben, ohne nach der Zahl der erledigten Angelegenheiten und der Qualität der Realisationsweise der Handlungen nachzudenken. Die Leiter in der öffentlichen Verwaltung – gegenwärtig als proaktive Manager wahrgenommen, und nicht als reaktive Beamten – sollen also den Aufgaben eine größere Aufmerksamkeit schenken, und die Bewertung ihrer Tätigkeit – und was damit verbunden ist, des Funktionierens der öffentlichen Organisationen – soll aus erreichten Ergebnissen folgen und aufgrund eindeutigen und messbaren – Mengen- und Qualitätsstandards – oder Faktoren der Ausführung durchgeführt werden. Die Situation in Großbritannien oder Neuseeland, wo die Funktionsmitarbeiter mit dem Vertrag beschäftigt, entsprechend den erreichten Ergebnissen entlohnt und im Fall des Erreichens von unbefriedigenden Ergebnissen gekündigt werden, ist die Radikalform der Arbeitsverifizierung der Geschäftsführung in öffentlichen Institutionen.

Die Ergebnisse werden nicht nur als die Qualität der durch die öffentliche Verwaltung erbrachten Dienstleistungen, aber auch als tatsächliche Änderungen im Menschenleben verstanden, die die Folge der Verwaltungshandlungen sind. Es lohnt sich zu bemerken, dass die Unterschied hervorhebung zwischen der Dienstleistungsproduktion – *outputs* – und ihrem Einfluss auf Lebensstandard – *outcomes* – eine unheimlich schwierige Aufgabe ist. Im Fall der Bildungseinrichtung (z.B. einer Oberschule) sollte man – nach der Prüfung der Qualitätsfaktoren der erbrachten Bildungsleistungen – die Ergebnisse mit den Resultaten korrelieren, die durch die Schüler in Außenprüfungen nach der betreffenden Bildungsetappe erhalten werden sowie mit den Resultaten, die die Voretappe zusammenfassen. Diese Handlung erfordert die Aggregation der ganzen Datenmenge, dafür dient sehr gut die Verifizierung des Zahlenkennzeichens, das mit der Bildungsmethodologie des Schöpfungswertes geschätzt wird.

Der zweite sehr wichtige Aspekt der öffentlichen Reformverwaltung ist der Vorrang der Mechanismen des Marktwettbewerbs. Um Ergebnisse zu erreichen, muss öffentliche Verwaltung von diesen Mechanismen besten Gebrauch machen. Im Rahmen dieses Modellelements werden drei Aspekte seiner Umsetzung unterschieden. Der erste von ihnen ist die Privatisierung oder *outsourcing*, die der öffentliche Verwaltung erlaubt von Privatorganisationen Gegenstände oder Dienstleistungen zu kaufen, die billiger sind und eine bessere Qualität haben als die, für die sie früher selbst verantwortlich war. Immer öfter werden die Direktoren gezwungen solche Entscheidungen zu treffen, angefangen von Beauftragen der Ordnungsdienstleistungen für Außenfirmen bis zum Kauf der Bildungsdienstleistungen, zum Beispiel im Rahmen der Unionsprojekte. Der zweite ist die Reorganisation der Organen der öffentlichen Verwaltung nach Privatunternehmen, was analoge Handlungen angesichts der Aktivität zu unternehmen erlaubt, die den Gewinn der Einnahmen aus Verkauf der Güter und Dienstleistungen anstreben. Die auf neue Weise organisierten öffentlichen Institutionen können versuchen, untereinander und auch mit Privatorganisationen zu konkurrieren, die analoge Dienstleistungen erbringen.

Die Nutzung der Marktmechanismen, vor allem im Aspekt der Reorganisation der öffentlichen Institutionen gemäß der NPM-Idee ist meistens mit der Disaggregation des öffentlichen Sektors verbunden. Sie hat die Bildung kleinerer Organisationseinheiten als Ziel, was verursacht, dass es einfacher ist, ihre Aufgaben zu bestimmen, und die sichtbaren, aktiven und für Berufshandlungen verantwortlichen Manager nehmen die Stelle von verborgenen Bürokraten an. Im Kontext der konservierten Organisationsstruktur polnischer Schulen, ist es

schwer über riesige Chancen zu sprechen, die aus der Reorganisation folgen, es lohnt sich jedoch die sanktionierte Aufgabenverteilung kritisch zu betrachten.

Dem Markt unterlegene öffentliche Verwaltung soll neben anderen Eigenschaften vor allem kundensorientiert sein. Die Organen öffentlicher Verwaltung sollen die Personen, Firmen und Institutionen, mit denen sie in Kontakt treten, als ihre Kunden wahrnehmen, deren Bedürfnisse geprüft werden sollen, ihre Befriedigung anstreben und eigene Handlungen evaluieren. Die Logik des Reagierens auf Kundenbedürfnisse scheint im Fall einer Bildungseinrichtung selbstverständlich zu sein, ihr Resultat soll nämlich mindestens Tätigkeitsprofilieren der Schule sein. Mit der ganzen Schwierigkeit, die mit dem Erteilen des Kundenstatus für Schüler und seine Eltern verbunden ist, soll so gearbeitet werden, damit man nicht vergisst, dass der Umfang mit Interessierten die Ästhetik und Effizienz der Handlung verbessert. Es ist wert zu betonen, dass die Wahrnehmung der Einheit als Verbraucher durch Öffentliche Reformverwaltung zu einer deutlichen Unterscheidung zwischen dem Verbraucher und Bürger führt, die bestimmt wertvoll ist, weil es die Personen des Kunden aufwertet.

Mit der Vision der dem Markt unterworfenen öffentlichen Verwaltung verbindet sich die Überzeugung, dass die Verwaltung – gemäß der treffenden Metapher von David Osborne und Ted Gaebler – „steuern, und nicht rudern“ soll. Staatliche Institutionen haben als Aufgabe, das Angebot gewisser Güter und Dienstleistungen zu sichern. Sie müssen nicht unbedingt ihre Erzeuger sein. Verschiedene Einrichtungen und Ämter können also die volle Skala ihrer Handlungen realisieren, indem sie Außenfirmen, vor allem Privatfirmen und Nichtregierungsorganisation, in Anspruch nehmen. Außerdem ist es wert zu bemerken, dass die Verhandlungen zwischen den öffentlichen Institutionen und Außenfirmen, der Vertragsabschluss, ihre Realisation sowie Überwachung der Qualität und der erbrachten Dienstleistungen verursachen, dass die Grenzen zwischen einigen Verwaltungsorganen und ihrer Umgebung weniger deutlich werden. Für Netzsystem und voneinander abhängiges, und nicht hierarchisches System der Erbringung der öffentlichen Dienstleistungen durch öffentliche Verwaltung, Privat- und Nichtregierungsorganisationen zeigt in der lexikalischen Ebene die steigende Popularität des Begriffs *governance*, der im gezeigten Kontext dem Begriff *government* gegensätzlich ist und als „Regieren ohne Regierungsteilnahme“ definiert wird.

Die Notwendigkeit der Unterwerfung der öffentlichen Verwaltung dem Deregulierungsprozess ist das nächste wichtige Element des Modells *new public management*. In Überzeugung der Öffentlichen Reform-

verwaltung sind traditionelle, zentralisierte Lösungen, die dem Paradigma idealer Bürokratie im Bereich der Verwaltung über Personal, Finanzwirtschaft, des Audits, Betriebsmittelzuteilung etc. nahe sind, sind in der auf Ergebnisse orientierten öffentlichen Verwaltung nicht richtig. Die durch die Konkurrenz, Kundenerwartungen und Verantwortung für Ergebnisse determinierten Funktionsmitarbeiter in öffentlichen Institutionen müssen von der Annahme den besten Gebrauch von Arbeitnehmer und Budget machen, sollen also die Möglichkeit der möglichst größten Freiheit in Verfügung mit diesen Betriebsmitteln haben. Eine ideale Lösung wäre selbständige Verwaltung in Budgetgrenzen – *manage to budget*. Diese Lösung gibt die Möglichkeit der Nutzung der besessenen Bestände gemäß der Überzeugung der leitenden Person, so lange, wie lange ihr gelingt, die beabsichtigten Ergebnisse zu erreichen. Es gibt hier jedoch das Risiko, und zwar das Streben des Managerteams nach Budgetmaximierung, als die Handlung, die mit dem Streben nach Gewinnmaximierung im Business angemessen ist.

Ein sehr wichtiger Aspekt der Öffentlichen Reformverwaltung ist das Postulat, immer größeren Wert durch staatliche Institutionen auf die Weise zu legen, auf die sie von ihren Personal-, Finanz- und Finanzressourcen Gebrauch machen. *New public management* legt einen sehr großen Druck auf die Herabsetzung der Kosten für die Erbringung der öffentlichen Dienstleistungen, bei gleichzeitiger Erhöhung ihrer Qualität. Mit einem Wort geht es darum, mit einem kleineren Aufwand mehr zu erreichen – *doing more with less*.

Die Leiter in der öffentlichen Verwaltung sollen, neben den durch Henry Mintzberg beschriebenen traditionellen Managerrollen (Interpersonelle Rolle, Informativonelle Rolle und Entscheidungsrolle), zusätzlich fünf im öffentlichen Dienst unentbehrlichen Rollen realisieren:

- 1) Popularisator lokaler Angelegenheiten – der Leiter ist für Kommunizieren der wichtigen Aspekte und Bedingtheiten der Funktionierens der Lokalgemeinschaft verantwortlich;
- 2) Konsensarchitekt – der Leiter ist für das Gehör von differenzierten Interessen in der Umgebung verantwortlich und sichert, dass sie alle im relevanten Entscheidungsprozess beinhaltet werden;
- 3) Interpretator lokaler Werte – der Leiter führt die Identifikation wesentlicher Werte im Leben der Lokalgemeinschaft durch, indem er nicht vergisst, dass sie die Bedürfnisse ganzer Gesellschaft und nicht der begrenzten, ausgewählten Gruppen widerspiegeln sollen;
- 4) Vorbild des ethischen Vorgehens – der Leiter soll das Vorbild der Ehrlichkeit und Redlichkeit im öffentlichen Dienst sein;

5) Mitwirkender lokaler Macht – der Leiter teilt seine Macht mit anderen, indem er nicht vergisst, dass öffentliche Organisation nur durch den Bau eines starken Verbindungsnetzwerks mit der Lokalgemeinschaft ihre Erwartungen beantwortet.

Öffentliche Verwaltung soll – gemäß dem Modell öffentlicher Reformverwaltung – grundsätzlich apolitisch sein. Die Dichotomie zwischen der Verwaltung und Politik war schon selbstverständlich durch das traditionelle Verwaltungsmodell – dem bürokratischen Modell nahe – gefordert. Öffentliche Reformverwaltung versucht diesen apolitischen Charakter in einer bisschen weiteren Perspektive zu sehen. Die durch neue Verwaltung konstruierten oder vorgeschlagenen Marktmechanismen sollen kein Ersatzmittel der öffentlichen Teilnahme an der Politik sein. Die Deregulierung und die Orientierung auf Ergebnisse sollen in der demokratischen Gesellschaft die Verantwortung in öffentlicher Verwaltung für Erreichen politischer Ziele nicht verhüllen, die in allgemeinen Wahlen angenommen wurden. Dieser Aspekt scheint immer größere Bedeutung in der Regierungsverwaltung als in Selbstverwaltung zu haben, dennoch auch sie scheint in Richtung Managerverantwortung zu lasten und entfernt sich von der Belastung des Teils der Personen mit der Schuld, die über Selbstverwaltungsorganisationen verwalten.

Oben besprochene Aspekte des Modells der Öffentlichen Reformverwaltung konzentrieren sich auf seiner Tendenz, nach geprüften Lösungen auf dem freien Markt der Waren und Dienstleistungen zu greifen. Es wurden hier jedoch alle NPM-Aspekte außer Acht gelassen, die mit Personal- und Mitarbeiterverwaltung in öffentlichen Organisationen verbunden sind.

Neue Philosophie der Personalverwaltung

Die durch öffentliche Organisationen erzielten Ergebnisse sind grundsätzlich durch Qualifikationen, Fähigkeiten sowie Motivationsniveau und Anstrengung der in ihnen beschäftigten Mitarbeiter determiniert. Sie sind auch von einer richtigen Bestimmung der Organisationsstrukturen abhängig, die eine effektive Realisierung der den Mitarbeiter anvertrauten Aufgaben ermöglichen. Die Personalverwaltung ist ein sehr wichtiges, wenn nicht das wichtigste Verwaltungselement der öffentlichen Organisation. Hierarchische Strukturen sind für polnische Verwaltung traditionell, sie werden nach genau bestimmten Prinzipien und Regeln mithilfe der Prozeduren, Anweisungen und ihrer exakten Forderung verwaltet. Solche Verwaltung ist dem Modell der idealen Bürokratie nahe, sie konzentriert sich nämlich aufgrund der formalisierten und kodifizierten (u.a. in inneren Vorschriften) Verhaltensregeln. Die auf Gewinn orien-

tierte Verwaltung, die NPM ist, stützt sich schlechthin auf anderen Prinzipien. Die Grundlage bildet hier kein Korpus der Anweisungen und Prozeduren, sondern die Verantwortung für die Ergebnisse, die der Direktor-Manager trägt. Er muss also die Möglichkeit eines freien Entscheidungstreffens haben – die vor allem Arbeitsverteilung in dem ihm unterstellten Team betreffen – das für eine wirksame und effektive Befriedigung der Kundenbedürfnisse notwendig ist.

Die Neuorientierung der Verwaltung von Auflagen auf Ergebnisse hat Grundänderungen im Bereich der Mitarbeiterbeschäftigung, ihrer Aufnahme, Beförderung, Entlohnung, als auch des Verzichts auf die von ihnen erbrachten Arbeitsdienstleistungen – Entlastung, durchgeführt. Es hat seinen Ausdruck im Weggang von den starren Prinzipien und Regeln der Personalverwaltung, der zu einem wesentlichen Faktor wurde, der der Effektivität und der Verbesserung der erbrachten Leistungen diene. Die Einführung von flexibleren Lösungen in diesem Bereich betrifft: Arbeitsverhältnisse, Individualisierung der Verhandlungen zum Thema der Arbeits- und Lohnbedingungen, Arbeitsformen, Beschäftigungsbedingungen¹².

Neben diesen – kann man sagen festen – Faktoren, die Beschäftigungsformen regulieren, beinhaltet das Modell Öffentlicher Verwaltungsreform drei sehr wichtige Elemente in sich, die auf die Frage der Personalverwaltung zu beziehen wären.

Der erste von ihnen ist das Streben nach dem Kreieren der Organisationskultur der öffentlichen Verwaltung, die sich mit Flexibilität, Innovation, Unternehmergeist charakterisieren soll und gibt dabei die Garantie von allen - sogar meist überraschenden - Problemen.

Es scheint, dass dieses NPM-Prinzip veranlasst, in öffentliche Verwaltung die für Adhokratie richtigen Lösungen einzuführen, die das Gegenteil der Bürokratie ist. Sie wird vor allem durch einen sehr niedrigen Formalisierungsgrad sowie Vorkommen kleiner, flexiblen Teams charakterisiert, gebildet entsprechend den Bedürfnissen sowie funktionierend quer oder über den inneren Organisationsgrenzen. Solche Personalverwaltungsstruktur erlaubt labile Zellen temporal zu bilden, die leicht umgewandelt werden. Dank dieser Auffassung werden Versuche der Wertveränderung der inneren Hierarchie im Bewusstsein der Mitarbeiter durchgeführt. Die Arbeit im Weg, der die Strukturbegrenzungen der Institutionen überschreitet, ist auf einer vollen Teilnahme des ganzen Teams am Erfolg gestützt. Die Leiter haben in diesem Modell kein Monopol auf beste Lösungen, im Zusammenhang womit das Wissen und die Kreativität des ganzen Teams in Anspruch genommen wird. Schöpferische, agile und unkonventionelle Lösungen werden das Resultat der Teamhandlung. Deshalb erreicht man in erster Reihe ganzheitli-

che Ziele der Institution, die in traditionellen Modellen oft durch funktionelle Ziele verdrängt werden.

Nach der Bildung der Organisationskultur kommt die Notwendigkeit der Bildung der Bedingungen für die Mitarbeiter öffentlicher Institution für ein sicheres Initiativezeigen und Treffen von selbständigen Entscheidungen. Deshalb können sie besser die Kunden bedienen, was für die ganze Organisation sichert, bessere Resultate zu erreichen. Dieses Erscheinen wird in der englischen Sprache mit dem Begriff *empowerment* bezeichnet. Im Moment, in dem die Mitarbeiter des öffentlichen Sektors immer besser ausgebildet werden, über hochentwickelte Informationstechniken verfügen, können sie der Führungskraft in einem Teil aushelfen, die bis zu diesem Moment über diese Trümpfe verfügt hat. Außerdem begünstigt *empowerment*, im Gegensatz zur konservierten Hierarchisierung, die Teamarbeit. Für einen wichtigen Bestandteil der Öffentlichen Reformverwaltung wird auch der Befreiungsprozess der Leitung gehalten, der aus der Überzeugung entsteht, dass die Leiter in öffentlichen Institutionen wirklich hochqualifizierte und engagierte Menschen sind, die die Leitungsfähigkeiten besitzen. Um die Handlung und ihre Resultate in öffentlicher Verwaltung zu verbessern, müssen die Leiter von Bürokratiefesseln befreit werden. Es wird schön vom Motto konstatiert: „*Let manager manage!*”

¹ *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, unter Red. A. Zalewski, Warszawa 2005, S. 7.

² Vgl. M. Swora, *Państwo kontraktujące. Reforma sektora państwowego w Nowej Zelandii*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Poznań 2005, z. 4.

³ J. Płoskonka, *Zarządzanie przez rezultaty jako metoda wykonywania zadań w administracji publicznej*, in: *Administracja publiczna. Wyzwania w dobie integracji europejskiej*, red. J. Czaputowicz, Warszawa 2008, S. 23.

⁴ Vgl. Paweł Załęski, *Typy idealne w socjologii religii Maxa Webera: Analiza struktury kategorizującej pole religijne*, „Kultura i Społeczeństwo” 2003, Nr. 224.

⁵ A. Kłoskowska, *Biurokracja*, w: *Encyklopedia socjologii*, T. I, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, S. 67–69.

⁶ *Ibidem*, S. 71.

⁷ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, S. 208–209.

⁸ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, S. 215.

⁹ *Nowe zarządzanie publiczne w polskim samorządzie terytorialnym*, unter Red. A. Zalewski, Warszawa 2005, S. 32.

¹⁰ *Ibidem*, S. 16–17.

¹¹ Die Beschreibung des Modells *new public management*, bearbeitet aufgrund: A. Jaxa-Dębicka, *Sprawne państwo. Współczesne koncepcje i instrumenty zarządzania publicznego a administracja publiczna*, Warszawa 2008.

¹² A. Zalewski, op. cit., S. 49.