

Ewa Wasilewska-Kamińska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0003-4207-3593

Jerzy Marek

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0001-8340-2284

Reforma oświatowa a zadania dyrektora szkoły

Summary

EDUCATION REFORM AND THE TASKS OF THE SCHOOL HEAD

“Management and leadership in education” conference took place at University of Warsaw in June 2018. During the conference there was a panel session whose theme focused on the issues of school management in the face of education reform carried out in Poland recently.

The article is a record of educational and organisational problems faced by schools that underwent the reform. Thirteen problem areas are presented, for example, the scope of duties of the headmaster; student situation and parent situation with regard to transformation of schooling structure as well as school curriculum; relocation of teachers etc. Headmasters participating in the panel session represented different types of schools hence the comparison of public and private schools was made possible.

Key words: school reform, educational management, headmaster

red. Paulina Marchlik

20 czerwca 2018 r. podczas konferencji „Zarządzanie i przywództwo w edukacji” na Uniwersytecie Warszawskim zorganizowano panel dyskusyjny z udziałem dyrektorów szkół i naukowców na temat problemów zarządzania placówką edukacyjną w warunkach wprowadzanej reformy systemu oświaty. Rozpoczęta we wrześniu 2017 r. reforma została przygotowana przez Mini-

sterstwo Edukacji Narodowej, natomiast jej operacyjne wdrażanie powierzono organom samorządowym i na podstawowym szczeblu dyrektorom szkół. Kontrolę nad jej przebiegiem sprawują kuratoria. Dyrektorzy, w zależności od rodzaju kierowanej przez siebie placówki, w ciągu najbliższych lat muszą znacząco zreorganizować pracę szkoły lub, jak w przypadku gimnazjów, przygotować placówkę do likwidacji.

Prezentowany artykuł zawiera opis problemów pedagogicznych i organizacyjnych eksponowanych przez uczestników panelu. Podczas półtoragodzinnej dyskusji nie było możliwe dokonanie systematycznego przeglądu rozległego zakresu zagadnień ważnych z punktu widzenia tematu debaty. Pewna spontaniczność i emocjonalność przeprowadzonej wymiany opinii miała jednak swój walor: pozwoliła na dostrzeżenie i wyeksponowanie problemów pierwszoplanowych z punktu widzenia osób bezpośrednio odpowiedzialnych za wdrażanie reformy w placówkach, a poprzez to, przesądzających o powodzeniu zaplanowanych zmian w systemie oświaty.

Celem panelu było skonfrontowanie opinii na temat zadań stawianych kierownikom placówek oświatowych ze środkami, jakie pozostają w ich dyspozycji podczas realizacji zadań związanych z reformą. Zamiarem organizatorów była także analiza konsekwencji wprowadzanych zmian w bieżącej i strategicznej perspektywie pracy placówek oświatowych. Od panelistów oczekiwano wypowiedzi na temat zmian kierunków rozwoju i koncepcji funkcjonowania placówek, wynikających ze zmian strukturalnych i programowych systemu edukacji. Ze względu na klucz wyboru osób inicjujących dyskusję i specyfikę związanych z tym kontekstów, w prezentowanej analizie zawarto opis placówek kierowanych przez dyrektorów szkół uczestniczących w panelu. Do debaty zostali zaproszeni dyrektorzy szkół samorządowych, społecznych i prywatnych oraz specjaliści polityki oświatowej, komparatystyki pedagogicznej oraz prawa oświatowego. Doboru dyskutantów dokonano według kryterium własności placówek szkolnych, gdyż chodziło o ustalenie, w jaki sposób organy prowadzące szkoły, radzą sobie z zadaniami wynikającymi z wprowadzanej reformy, w szczególności z tymi, które dotyczą przesunięć kadrowych nauczycieli, spowodowanych zmianą planów i programów nauczania.

W kolejnych punktach prezentujemy problemy eksponowane podczas dyskusji.

1. Wdrażana od września 2017 r. reforma oświatowa przenika w zasadzie wszystkie struktury organizacyjne i elementy funkcjonalne placówek oświato-

wych, nad którymi kontrolę sprawuje dyrektor szkoły: poczynając od zmian dotyczących koncepcji funkcjonowania placówki, programowych, kadrowych, organizacyjnych, sprzętowych i infrastrukturalnych – do zmian obejmujących wewnętrzne normy prawne, społeczne, jak również elementy kultury organizacyjnej oraz relacje z organami właścicielskimi i kontrolnymi. Reforma obejmuje m.in. programy dydaktyczne i wychowawcze, plany nauczania i siatki zajęć, zatrudnienie, awans i plany szkoleń oraz doskonalenia nauczycieli, zasady naboru uczniów, wyposażenie pracowni przedmiotowych, bibliotek i zaplecza socjalnego, a także kwestie dotyczące podstaw statutowych i regulaminowych placówki¹. Zwraca się tu uwagę na rozbieżności między deklarowaną publicznie przez władze oświatowe niewielką w swej istocie zmianą w codziennym funkcjonowaniu szkół a faktycznymi zakresami czynności organizacyjnych, które pociąga za sobą reforma.

2. W bieżącej kadencji parlamentarno-rządowej zmienione zostały dominanty i akcenty szkolnych programów wychowawczych. Zmiany dotyczą szerszego uwzględnienia w nich wartości narodowych i patriotycznych, jak też eksponowania dóbr rodzimej kultury. Jednocześnie w szkolnych programach wychowawczych kładzie się nacisk na elementy etosu obywatelskiego, będące zarazem elementami ideału wychowawczego, według którego młodzież i pedagogowie mają wykazywać się aktywnością, przedsiębiorczością, kreatywnością. W obszarach wartości, o których tu mowa, wzorce osobowe i codzienne działania wydają się podstawowe, lecz z perspektywy dyrektora szkoły istotna jest synchronizacja ich realizacji w ramach szkolnych programów wychowawczych. Wątpliwości wskazywane w dyskusji przez dyrektorów szkół nie dotyczyły samego ideału czy etosu wychowawczego, ale faktu jego zadekretowania. Wskazywanie przez ośrodki zewnętrzne w stosunku do szkół spraw wychowawczych, którymi ma się wykazać szkoła, może spowodować rozbieżność między wartościami postulowanymi a praktyką. Skuteczne wprowadzenie programu wychowawczego wymaga odpowiednich przygotowań koncepcyjnych, organizacyjnych i wolicjonalnych, czasem związane jest również z zaangażowaniem dodatkowych środków finansowych i materialnych wraz z dodatkowymi szkoleniami nauczycieli. Działania podejmowane *ad hoc*, wynikające z zewnętrznej dekretacji, często przynoszą więcej szkody niż pożytku.

¹ Szczegółowe założenia reformy systemu edukacji opublikowane zostały w broszurze *Dobra szkoła. Reforma systemu edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*, MEN. Dostępna na stronie: www.reformaedukacji.men.gov.pl.

3. Przedstawiciele szkół sektora niepublicznego akcentują w kontekście realizowanej reformy stosunkowo korzystną dla nich sytuację. Odnotowywany jest bowiem wzrost zainteresowania ofertą szkół niepublicznych. Ponadto dyrektorzy tych szkół deklarują względnie elastyczną strukturę organizacyjną placówek, co ułatwia absorpcję wymagań postulowanych przez władze oświatowe. Podkreślają również naturalne ze względu na strukturę własnościową placówek bliskie relacje z rodzicami, co ułatwia komunikowanie wymaganych reformą przekształceń organizacyjnych i programowych. Z drugiej strony zasygnalizowane zostały specyficzne problemy wynikające z wdrażanych zmian.

Przykład 1: Szkoła prywatna, której właścicielem jest Towarzystwo Oświatowe, chlubi się 135-letnią tradycją żeńskiej szkoły, która cztery lata temu została przekształcona w szkołę koedukacyjną. Prowadzi zarówno klasy szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, czyli posiada zasoby kadrowe pełnego cyklu programowego szkoły 12-letniej. „Właściwie w momencie reformy mieliśmy wszystkie elementy nowej struktury organizacyjnej w ręku” – stwierdziła dyrektor tej szkoły. „Mimo że dopasowanie posiadanych elementów, czyli odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli, zasobów pomocy dydaktycznych i metodycznych było trudnym zadaniem, ale wielu z nauczycieli-przedmiotowców pracowało równocześnie w gimnazjum, jak i w podstawówce lub w liceum, nie było więc szoku związanego z zwalnianiem nauczycieli. Ja miałam ten cudowny komfort, że nikogo nie zwolniłam” – dodała pani dyrektor. Szkoła nawet przyjęła nowe osoby. Poza tym, co uznała za istotne, to fakt, że szkoła o 135-letniej tradycji – właśnie ze względu na swe wieloletnie istnienie, dzięki stabilizacji kadrowej, posiadaniu wypracowanych norm wychowawczych, spójnego zespołu pedagogów i mając zarazem możliwość odwołania się do ustabilizowanych wartości pedagogicznych – jest w stanie w harmonijny sposób przyjąć kolejne inspirowane z zewnątrz zmiany organizacyjne i programowe.

Dyrektor tej szkoły zwróciła uwagę na problem, jaki może powstać wśród części rodziców, którzy w budżetach domowych zaplanowali 6-letnie kształcenie swojego dziecka w płatnej szkole podstawowej, by po cyklu kształcenia podstawowego przenieść dziecko do publicznej (czyli nie opłacanej czesnym) szkoły gimnazjalnej. Uważa, że dla pewnej grupy rodziców wydłużenie o 2 lata opłacanego dodatkowo kształcenia swego dziecka, może stanowić problem.

Przykład 2: Szkoła społeczna – kształci w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum. Działa w ramach Społecznego Towarzystwa Oświatowego (STO), które powstało 30 lat temu i skupia ponad 150 szkół w całej Polsce. STO prowadzi też przedszkola oraz wyższą uczelnię. Zmiany wynikające z wprowadzanej reformy nie dotknęły placówki w tych obszarach, które są dla niej najistotniejsze, czyli nie pozbawiły szkoły możliwości realizowania elementów procesu wychowania wynikających ze statutu stowarzyszenia oraz współpracy całego środowiska szkolnego opartego na stabilnie funkcjonujących zespołach nauczycielskich. Elementem, który byłby najtrudniejszy do wprowadzenia w ramach jakiegokolwiek reformy byłaby konieczność wyrzeczenia się, skreślenia z programów czegoś, co stanowi podstawę filozofii procesu wychowania w szkołach STO, czyli sposobu myślenia o szkole jako wspólnocie uczniów, rodziców i nauczycieli, którzy w dobrej wierze pracują na rzecz wspólnie akceptowanych wartości osobowych i społecznych – mówiła dyrektor szkoły. Tym niemniej likwidacja gimnazjum funkcjonującego w ramach tej szkoły, stanowiła wstrząs dla wspólnoty szkolnej. Coś, co było z trudem budowane przez blisko 20 lat: wypracowane pomysły metodyczne i wychowawcze, nawiązywane sieci współpracy w ramach STO, jak i z innymi instytucjami, także w wymiarze międzynarodowym, zostało właśnie przekreślone.

Partykularnym przykładem trudności wywołanych likwidacją gimnazjum bezpośrednio dotyczącą wskazaną szkołę są perturbacje z kontynuacją realizacji przez nią programu First Certificate in English (FCE). Gimnazjum uzyskało status zaufanego partnera Cambridge i po dwuletnim kursie uczniowie przystępowali do tego egzaminu w trzeciej klasie. Nie można tego programu w prosty sposób przenieść do 8 klasy. Między innymi dlatego, że aktualna 8 klasa to uczniowie, którzy zaczęli naukę w czasie, kiedy realizowany był pomysł obniżenia wieku szkolnego. Uczniowie są więc o dwa lata młodsi i w związku dojrzałością językową nie wiadomo, czy będą mogli przystąpić do tego egzaminu. Podjęcie odpowiednich negocjacji z brytyjskim partnerem jest procesem trudnym i długotrwałym. Rozwiązanie problemu, co jest tożsame z wywiązaniem się ze zobowiązań wobec uczniów i zagranicznego partnera, stało się niespodziewanie jednym z priorytetów kierownictwa szkoły na ten rok.

4. Wypowiedzi uczestników dyskusji sygnalizują, że decyzja o wprowadzeniu reformy wywołała perturbacje motywacyjne wszystkich środowisk zaangażowanych w edukację, nie tylko w poszczególnych szkołach, ale w skali

systemowej. Mimo wielu spotkań informacyjnych, uruchomionych infolinii i zaangażowania licznych ekspertów² akceptacja reformy wśród jej bezpośrednich realizatorów nie osiągnęła wystarczającego poziomu. „Nagle ustaliliśmy, że nie ma tego, w co wkładaliśmy przez ostatnie lata wysiłek i zaangażowanie i ci ludzie, którzy zostali wyszkoleni, po kilkunastu latach już nieźle przygotowani do pracy z młodzieżą określonej grupy wiekowej, gdy zdołaliśmy po latach odpowiednio wyposażyć placówki, teraz po likwidacji gimnazjów błąkają się gdzieś, szukają miejsc pracy. Paru takich nauczycieli udało mi się złapać i zatrudnić, bo moja szkoła się akurat rozrasta” – stwierdziła uczestnicząca w panelu dyrektor szkoły społecznej.

5. Zabierający głos w dyskusji zwracali uwagę na to, że obowiązki i rola zawodowo-społeczna, które w związku z reorganizacją szkół muszą przyjąć dyrektorzy są z kilku względów trudne do realizacji przez jedną osobę. Po pierwsze, wprowadzenie reformy wymaga podjęcia przez dyrektora szeregu ponadrutynowych działań koncepcyjnych, organizacyjnych i sprawozdawczych, przy zachowaniu bieżącej płynności organizacyjnej i programowej, co jest podstawowym zakresem jego zadań zawodowych. Po drugie, dobrze funkcjonująca szkoła na co dzień inicjuje i wprowadza innowacyjne działania edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze na rzecz uczniów, rodziców, pedagogów i środowiska lokalnego angażując inwencję, czas i dostępne środki w stopniu często wykraczającym poza zwykłe obowiązki pracownicze. Koordynujący te aktywności dyrektor musi częściowo wycofać się z takich inicjatyw, by zrealizować zmiany, do których obliguje go reforma. Ograniczenie innowacyjności oznacza dla obecnych uczniów obniżenie jakości dydaktycznej i wychowawczej ich szkoły. Po trzecie, o ile w ogólnym zarysie założenia reformy są dla dyrektorów szkół jasne: reforma struktury systemu edukacyjnego (6+3+3 → 8+4) i idące za tym zmiany planów i programów nauczania oraz powiązana z tym reorganizacja kompetencyjna i kadrowa, to zdarza się, że szczegółowe rozwiązania nie są precyzyjnie sformułowane lub podlegają modyfikacjom w trakcie ich wdrażania. To wywołuje postawę oczekiwania, niepewności lub bierność zarówno dyrekcji, jak i personelu. Po czwarte, w podejmowaniu złożonych, czasem kontrowersyjnych bieżących decyzji dyrektor, który jest jednoosobowym organem przyjmującym odpowiedzialność za pracę szkoły, w zasadzie nie posiada partnerów do ich konsultowania. Po piąte, sygnalizowana jest zmiana stylu

² Tamże, s. 36.

sprawowania nadzoru pedagogicznego przez kuratoria oświaty z konsultacyjno-doradczego na nakazowo-rozdzielczy. Dyrektor traci zatem rolę przywódcy środowiska szkolnego na rzecz reprezentanta instytucji nadrzędnej.

Jeden z dyrektorów biorących udział w panelu opisał swoją sytuację następującymi słowami: „Wzdycham do sytuacji, w której mógłbym, nawiązując do tytułu konferencji, sprawować przywództwo edukacyjne, bo czuję się po prostu przygnieciony ilością zadań formalnych. Takich zadań, w realizacji których nie mam pewności, co do ich intencji i spodziewanego efektu”. Innym mankamentem jest rozbudowywana sprawozdawczość, która może prowadzić do wniosku, że „[...] coraz więcej publicznych instytucji tworzy komórki, których zadaniem jest zbieranie danych, które mają być dostarczane przez szkoły. Tylko że oni do tworzenia komórek zbierających dane zatrudniają kolejnych ludzi, którzy wykazują, że są niezbędni dzięki zbieraniu danych oraz żądaniu coraz większej ilości danych. A ja jestem jeden, to znaczy jest nas półtora, ja i mój wicedyrektor. A dlaczego jest nas półtora, a nie dwóch? Bo w szkole wicedyrektor to jest pół etatu..., praktycy wiedzą dlaczego pół etatu. Wicedyrektor ma połowę godzin normalnego nauczycielskiego dydaktycznego pensum” – zakończył. W tym kontekście zwrócono także uwagę na labilność przepisów i związaną z tym konieczność bardzo uważnego śledzenia aktualizowanych aktów normatywnych.

Próba rozwiązania problemu przeciążenia pracą biurowo-organizacyjną dyrektorów szkół jest zarządzanie partycypacyjne³. Jeden z panelistów powiedział, że w jego szkole przyjęta została zasada, że na każdy rok przyjmowane są priorytety. Czyli kilka spraw kluczowych pozwalających na określenie tego, co jest dla społeczności szkolnej najważniejsze. Priorytety konsultowane są z rodzicami. Są to zobowiązania wzajemne dyrekcji i zespołu pedagogicznego. Na bazie priorytetów tworzony jest harmonogram działań, szkoleń i wynikają z tego zakresy odpowiedzialności poszczególnych osób i zespołów. Jest to korzystne, gdyż pozwala dzielić część obowiązków kierowniczych z innymi nauczycielami. Taka strategia jest jednak możliwa w sytuacji stabilnej. Trudniej stosować zarządzanie partycypacyjne, gdy w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, trzeba na bieżąco podejmować szybkie decyzje. Obciążenie zadaniami zawodowymi dyrektorów szkół, które w zwykłych warunkach jest duże, podczas reformowania oświaty może powodować przeciążenie obowiązkami.

³ O dzieleniu się przywództwem – zarządzaniu partycypacyjnym więcej w: Elsner (2015) oraz Kwiatkowski, Madalińska-Michalak (2014).

6. Innym aspektem dokonywanej reformy oświatowej w kontekście sprawowania roli przywódczej przez dyrektorów szkół, szczególnie sektora publicznego, jest faktyczne przesunięcie ośrodka szeregu decyzji związanych z reformą, jak i codziennym kierowaniem placówkami z kierownictw placówek i jednostek samorządu terytorialnego do ośrodków władzy rządowej. Jeden z uczestników panelu wyraził to następującymi słowami: „Patrzę na te zmiany z dużym smutkiem, bo powrót do praktyk zarządczych, które obowiązywały przed transformacją ustrojową spowodował, że przestaję zauważać pole dla przywództwa, dla przywództwa oświatowego, w którym do niedawna upatrywałem ogromne szanse. Z perspektywy dobrych kilku lat zarządzania oświatą na poziomie miejskim i teraz znowu powrotu do szkoły, szkoły publicznej, widzę, że możliwość działania, swoboda i autonomia poszczególnych jednostek jest bez porównania mniejsza”.

7. Podczas dyskusji zgłoszony został postulat, stworzenia ośrodka doradztwa dla dyrektorów szkół. Tym bardziej wymowny, bo zgłoszony przez doświadczonych dyrektorów. Kierownicy placówek szkolnych podejmując decyzje czują odpowiedzialność za podległą placówkę, a jednocześnie wobec złożoności problematyki, która jest przedmiotem decyzji i labilności kontekstu, odczuwają brak jednoznacznych wykładni prawidłowości przyjmowanych podstaw systemowych i prawnych podejmowanych rozstrzygnięć. Czują się pozostawionymi sami sobie, bo nie ma do kogo zwrócić się o radę. Postulat stworzenia takiego ośrodka wsparcia metodycznego i prawnego może być adresowany do uczelni, których autorytet w środowisku szkolnym jest wysoki. Jeden z dyskusyjantów powiedział wprost: „uczelnia wydaje się właściwym miejscem, gdyż dyrektor nie będzie zwracał się z czasem może drobnymi, ale ważnymi sprawami do organu prowadzącego, bo to jest jego zwierzchnik. On nie pójdzie do kuratorium, tym bardziej w tych trudnych czasach. No więc, gdzie ma iść? Potrzebny jest ośrodek niezależnych doradców metodycznych, który mógłby być zlokalizowany na wyższych uczelniach”. Taki ośrodek powinien działać niezależnie od wsparcia dla nauczycieli, którym podobny ośrodek pomocy prawnej również jest potrzebny, gdyż dyrektor – zwłaszcza szkoły publicznej – podejmuje w systemie oświaty inne zadania i zakres problemów rozwiązywanych przez niego jest inny. Inny panelista rozwinął tę ideę następująco: „potrzebne jest stworzenie ośrodka wsparcia coachingowego, czy mentorskiego dla dyrektorów, którzy mieliby szansę spotykania się z innymi doświadczonymi dyrektorami, żeby mogli w takim bezpiecznym dla siebie środowisku i w bezpiecznej

sytuacji rozmawiać o codziennych problemach. To jest coś, co wzmacnia i pozwala na odważne decyzje w szkole. Ja pracuję z takimi dyrektorami, po prostu, jak wysłuchuję ich problemów i sytuacji, w jakiej się znajdują, to zastanawiam się skąd znajdują siłę na to, żeby wywiązywać się z obowiązków i, żeby dawać siłę nauczycielom, bo to jest właściwie nasza rola, bo jak my nie będziemy wzmacniać nauczycieli, to oni nie będą silni i mądrzy, i odważni w pracy z dziećmi”.

8. Dyskutowanym wątkiem było określenie tożsamości zawodowej dyrektora szkoły. Dyrektorami szkół na 5-letnie kadencje w wyniku procedur konkursowych zostają osoby, których wcześniejsze doświadczenia zawodowe związane były zwykle z prowadzeniem zajęć przedmiotowych i pełnieniem funkcji wychowawcy klasy. Czasem nowo mianowani dyrektorzy zdobywali doświadczenie w kierowaniu placówkami oświatowymi pełniąc funkcje wicedyrektorów. W tym kontekście uczestniczący w dyskusji dyrektorzy podkreślali, że „dyrektorem się bywa”. Sformułowanie to podkreśla pewien dystans do sprawowanej funkcji. Z drugiej strony, biorący udział w dyskusji są dyrektorami szkół ze stażem co najmniej 20-letnim. W polskim systemie szkolnym ponad połowa dyrektorów pełni swą funkcję dłużej niż jedną kadencję⁴. Wskazuje to na uformowanie się grupy zawodowej dyrektorów placówek oświatowych. Ponieważ osoby wykonujące ten zawód posiadają również inne uprawnienia zawodowe, w wypadku przekroczenia określonej przez siebie granicy między indywidualnie określanymi kosztami uprawiania tego zawodu (stres, rosnący zakres zadań zawodowych, odpowiedzialność), a również we własnym zakresie szacowanymi gratyfikacjami (prestż, płace, satysfakcja), mogą zmienić miejsce pracy. Rozważając długość kadencji dyrektora szkoły istnieje potrzeba utrzymania balansu między dwoma sprzecznymi wartościami: zmianą i stabilizacją. Zmianą, gdyż rotacja na kierowniczych stanowiskach może zapewnić lepsze dostosowanie do zmieniających się potrzeb i warunków funkcjonowania placówek oświatowych i wyższą dynamikę procesu nauczania i wychowania. Stabilizacją, gdyż sprawowanie funkcji kierowniczej w szkole wiąże się z wysokospecjalistycznymi wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniami zawodowymi i predyspozycjami osobowymi – dyrektor zna przepisy prawa i procedury prawne, w tym takie, jak kontrola zarządcza, przepisy związane z przetargami, sprawy budżetowe, zarządzanie ryzykiem, które nie są powszechne wśród innych pracowników szkół. Dyrektorzy ponadto muszą nauczyć się radzić sobie z czynnikami

⁴ Więśław 2011: 11.

stresotwórczymi, które są nieobecne w pracy nauczycielskiej, potrafić konfrontować oczekiwania różnych grup związanych z pracą szkoły: uczniów, rodziców, nauczycieli, personelu administracyjno-technicznego i innych środowisk, dostosowywać swą pracę i kierowane przez siebie placówki do ciągłych zmian, przyjmować odpowiedzialność, w tym odpowiedzialność prawną, za podejmowane decyzje lub braki decyzji. Stanowią zatem grupę zawodową o wyjątkowych, wysokich kwalifikacjach, których sprawność działania, pewność i odpowiedzialność decyduje o jakości środowisk edukacyjno-wychowawczych.

9. Dokumentowanie w zasadzie wszystkiego, co dotyczy szkoły, konieczność wykonywania czynności, które są związane z przygotowaniem różnych sprawozdań i planów, mocno obciąża dyrektorów szkół. Ponieważ zadania związane z przygotowaniem dokumentacji pochodzą od zwierzchników szkoły, nadaje się im priorytet. Niestety na drugi plan schodzą wtedy działania dotyczące uczniów, nauczycieli, rodziców, organizowania pracy samej szkoły, czyli spraw najważniejszych. Uczestnik panelu ironicznie stwierdził: „ilość papierów, jaka zalała szkoły jest dramatyczna. Moje obserwacje są na dodatek jeszcze takie, że z jednej strony są wytyczne dotyczące dokumentacji, a każdy dyrektor jeszcze na wszelki wypadek mnoży to przez dwa. A nuż przyjadą, sprawdzą..., może urzędnik będzie chciał mieć zestawienie danych według nowej formuły. A ja to wtedy już będę miał. Nieważne, czy to wynika z przepisów, czy nie wynika, czy ważne, potrzebne, czy... Dyrektor na wszelki wypadek tworzy sobie różne dokumenty. Tu potrzebna byłaby chyba ustawa, która zakazywałaby tworzenia zbędnej dokumentacji. Powinien wejść wręcz zakaz tworzenia określonej dokumentacji”. Ta ironiczna wypowiedź adresowana była do zespołu przygotowującego nowy System Informacji Oświatowej. Może poprzez związany z nim akt ustawowy udałoby się sprowadzić zakorzeniający się obyczaj dokumentowania do niezbędnego minimum – postulowali paneliści.

10. W szkołach są obecnie dwie grupy uczniów, które wymagają szczególnej uwagi. Są to siódma klasa szkoły podstawowej i druga klasa gimnazjalna (sytuacja z czerwca 2018 r.). Te grupy zderzą się przy naborze do liceum. Trudność polega na ograniczeniu przestrzeni w istniejących szkołach i na możliwościach obciążania zatrudnionych nauczycieli. Tych uczniów trzeba przygotować na przykład do tego, że będą się uczyć w bardzo licznych klasach lub w systemie wielozmianowym. W zeszłym roku do egzaminu gimnazjalnego przystąpiło w Warszawie ponad 40 tys. osób. W tym roku o przyjęcie do szkół ponadgimnazjalnych będzie ubiegać się ok. 75–80 tys. młodych ludzi.

Ponadto uczniowie siódmych klas podstawówki są przygnieceni obszernością wymagań wynikających z podstaw programowych. „Oni po prostu fizycznie nie dają rady. To są bardzo młodzi ludzie. W gronie nauczycielskim wielokrotnie rozmawialiśmy, co można by było zrobić, żeby im trochę pomóc i ulżyć, bo oni są za młodzi, żeby to unieść” – stwierdziła jedna z osób uczestniczących w panelu. „W przygotowaniu szkoły do przyjęcia podwójnego rocznika podstawowym wyzwaniem dla dyrektorów szkół nie jest ilość sal, krzeseł, bo to jest tylko kwestia pieniędzy” – zaznaczył jeden z dyskutantów – „problemem są ludzie i stworzenie zespołów, które będą pracowały w warunkach jakie powstaną. Mamy koncepcje naboru, ale wiemy, że w liceum zorganizujemy dwa różne ciągi klas – ósmoklasistów i absolwentów gimnazjów. Te grupy będą pracowały według różnych programów. Po to, by w przyszłym roku przyjąć podwójny rocznik, w poprzedzającym roku zredukowany został o jeden zespół klasowy nabór do dużego publicznego liceum. Wiązało się to z ograniczeniem sumy szkolnego obciążenia dydaktycznego i redukcją kadry nauczycielskiej. W następnym roku, gdy zwiększymy przyjęcia, będziemy musieli zatrudnić nowych nauczycieli”. Te zmiany w oczywisty sposób dezintegrują kadrę pedagogiczną. Ruchy kadrowe w tym liceum będą dotyczyły przeszło dwudziestu osób, co stanowi około 1/3 kadry. Z ogólnokrajowych zestawień zwalnianych i zatrudnianych nauczycieli wynika, że liczby te w ogólnym zarysie się bilansują. Wątpliwość, którą zgłosił uczestnik panelu, dotyczy przygotowania nauczycieli do pracy z młodzieżą określonych grup wiekowych oraz pracy w szczególnych warunkach, jakie stwarzają szkoły, na przykład wtedy, gdy prowadzą klasy integracyjne. „Czy na pewno w przyszłym roku na warszawskim rynku pracy będą nauczyciele matematyki? Nie po kursach kwalifikacyjnych, nie po studiach podyplomowych, tylko po takiej normalnej, porządnej matematyce, która pozwoli im merytorycznie przygotować uczniów do rozszerzonej matury. Znalezienie takich pedagogów stanowi ogromne wyzwanie” – zakończył wypowiedź panelista.

11. Ekspozowanym podczas dyskusji wątkiem były zachowania i problemy nauczycieli pracujących w warunkach obecnie realizowanej reformy. Nauczyciele są świadomi zakresu i głębi zmian, jakie zachodzą w ich sytuacji zawodowej. Starają się dostosować do nowej sytuacji, choć odczuwają presję czasu, braku informacji i potrzebnego wsparcia. Obok sygnalizowanych wcześniej trudności, takich jak niepewność dalszego zatrudnienia lub miejsca zatrudnienia, co dla zawodu, którego pragmatyka wymaga pracy w warunkach w miarę

stabilnych, w środowisku, które posiada ustalone relacje i zasady współpracy, powoduje zwiększoną koncentrację na własnych problemach i sprawach warsztatowych, zamiast pełnego skupienia się na uczniu. Ponadto nauczyciel, który zmienia program nauczania lub choćby modyfikuje elementy organizacyjne, treściowe lub metodyczne realizowanego programu zawsze wykazuje zwiększoną uwagę na wskazanych elementach programowych i na swoim postępowaniu. Zmiany programowe wymagają większej kontroli nad stroną organizacyjną i formalną procesu nauczania, zaś zwiększona samokontrola, zmienne warunki i wymagania siłą rzeczy odwracają uwagę od pracy z uczniem.

Wydłużenie cyklu kształcenia i zmiany w planach nauczania szkół podstawowych, w tym wprowadzenie przedmiotów, które dotąd nie były obecne w szkołach podstawowych, wywołały znaczące przemieszczenia zatrudnionych nauczycieli. Ogólny bilans zmian miejsc pracy może odpowiadać zasobom kadrowym i kwalifikacyjnym będącym w dyspozycji systemu edukacyjnego. Trudności pojawiają się na poziomie placówek, które muszą znaleźć odpowiednią kadrę do obsady przedmiotów pojawiających się w nowym układzie programowym szkół podstawowych i jednocześnie kontynuowanych w ciągle istniejących gimnazjach. Dotyczy to szczególnie nauczycieli chemii, fizyki, geografii, matematyki. Do zespołu dochodzą nowi nauczyciele, którzy często są związani z kilkoma szkołami. „Po czym ich najłatwiej poznać?” – retorycznie zapytał jeden z panelistów i odpowiedział – „Po tym, że bardzo szybko trzaskają drzwiami. Szczególnie w tym roku, bo żeby zebrać etat, to muszą obieć trzy, albo cztery szkoły, w których pracują. A w zasadzie nie pracują, oni tylko realizują godziny we wszystkich tych szkołach”. Ta sytuacja jest szczególnie niekorzystna dla uczniów, których dotyczy taki sposób realizacji programu nauczania. Realizacja takich celów programowych oświaty jak: rozwijanie zainteresowań uczniów, indywidualizacja kształcenia, wspieranie rozwoju uczniów, przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym, pozostaje w sferze deklaracji. Inny uczestnik dyskusji rozwinął opis tego mankamentu, mówiąc: „Niektóre gimnazja, takie które były samodzielnymi gimnazjami, a teraz stały się podstawówkami, są przez rodziców postrzegane, jako szkoły nieprzyjazne. Nie mają dostosowanych toalet, nie mają kolorowych mebelków, szafek, ścianek. To są rzeczy dostrzegane przez rodziców. Ale atmosfera szkoły to jest coś, w co nie da się raz wpompować pieniędzy, to do tego trzeba dojść poprzez pracę z dziećmi, rodzicami, odpowiednie ukierunkowanie pracy nauczycieli. Tu trzeba stworzyć szkołę podstawową. Szkołę dla małych dzieci. Takie miejsce buduje się latami i sercem”.

12. Innym problemem zgłaszanym przez nauczycieli są ich relacje z rodzicami. Od kilkunastu lat nauczyciele sygnalizują „roszczeniowość” rodziców, która objawia się m.in. domaganiem się osiągnięć szkolnych własnych dzieci, które przekraczają ich faktyczne wyniki i wkład pracy. „Płacę, więc wymagam”: wypowiedzi takie adresowane do nauczycieli pojawiły się jeszcze w latach 90. w szkołach, których rodzice bezpośrednio wnosili chesne. Później postawę taką zaobserwowano także w szkołach publicznych. „Płacę podatki, z których was utrzymuję”, słyszą nauczyciele podczas rozmów z rodzicami. Łatwiej nawiązywać rzeczowe kontakty z rodzicami uczniów w sytuacji stabilnego funkcjonowania szkół, gdy rozwiązanie problemów wychowawczych i edukacyjnych można rozłożyć w potrzebnym do tego czasie, niż w warunkach zmian otoczenia kadrowego i organizacyjnego. Zwraca uwagę także brak przygotowania nauczycieli na etapie ich kształcenia pedagogicznego i metodycznego do pracy z rodzicami uczniów – prowadzenia zebrań, wywiadówek, czy tzw. pedagogizacji rodziców. Postuluje się, by podczas pedagogicznego przygotowania nauczycieli większy nacisk był kładziony na kształtowanie kompetencji związanych z radzeniem sobie ze stresem, ale także na kształtowaniu pozalekcyjnych kompetencji komunikacyjnych. „Istnieje rodzaj bojaźni nauczycieli wobec rodziców” – stwierdził panelista – „Zastanówmy się, kto z nas nauczycieli dostał jakiegokolwiek przygotowanie w czasie studiów, jeśli chodzi o współpracę z rodzicami. My nie mamy umiejętności, nie mamy wiedzy. W ogóle nie uczono nas, jak się pracuje z dorosłymi. A przecież to jest ważna [część] składowa zadań nauczycieli” – dodał.

Problem kwalifikacji i zaufania do nauczycieli podjął inny dyskutant, przywołując doświadczenia fińskie w tym zakresie. Analizując uwarunkowania sukcesów edukacyjnych tego kraju, uwzględnił nie tylko programy nauczania oraz istniejące tam struktury wsparcia dla uczniów i nauczycieli, ale również pozycję społeczną i autorytet, jaki posiada nauczyciel. Programowanie nauczania w Finlandii podlega w zasadzie pełnej decentralizacji. Na przykład nauczyciel literatury fińskiej w podstawie programowej otrzymuje jedynie wskazanie, że powinien przekazać informacje dotyczące najwybitniejszych dzieł pisarzy fińskich i to nauczyciel decyduje, kto jest tym wybitnym pisarzem. Finowie nie boją się takiego rozwiązania dlatego, że mają zaufanie do nauczycieli. Wychodzą z założenia, że jeśli kształcili i dokonywali selekcji odpowiedniej kadry, włożyli wiele wysiłku i środków w ich przygotowanie i rozwój, to z zachowaniem oczywiście odpowiedniego nadzoru nad ich pracą, można polegać na ich

wyborze. Osoba obdarzona zaufaniem przyjmuje odpowiedzialność za swoje działania. Pracuje tak, aby dowieść, że jest godna pozycji, jaką jej powierzono.

13. Uczestniczący w panelu dyrektorzy szkół zwrócili uwagę na odczuwalny, ich zdaniem, spadek zaufania w relacjach nauczyciel–dyrektor. Zjawisko, jak twierdzą, spowodowane jest dekompozycją zespołów pedagogicznych, niepewnością, koniecznością zmian reguł działania oraz zmian wcześniej realizowanych planów rozwoju indywidualnego i rozwoju placówek. Stabilność środowiska szkolnego jest ważna dla harmonijnego rozwoju uczniów. Umożliwia systematyczną obserwację, pracę i kontrolę postępów ucznia. Pozwala na planową, systematyczną pracę pedagogiczną. Umożliwia także rozwijanie przewidywalnego systemu rozwoju zawodowego nauczycieli: systemu szkoleń, pracy nad programami, materiałami dydaktycznymi, rozwijanie koncepcji rozwojowych w perspektywie zaplanowanego cyklu kształcenia. W tworzeniu środowiska wychowującego istotną wartością jest współpraca całego zespołu pedagogicznego. W tym systemie dyrektor szkoły jako przełożony i zarazem osoba uprawniona do oceny pracy nauczyciela i sprawująca nadzór nad rozwojem zawodowym nauczyciela odgrywa kluczową rolę. Poleganie na jego przywódczej roli w zespole, zaufanie do działań i postanowień buduje oparty na ustabilizowanej hierarchii system, w którym uczestnicy rozpoznają swoją pozycję i akceptują oczekiwania adresowane wobec nich. Dyrektorami szkół są mianowani doświadczeni nauczyciele o wyróżniających zdolnościach organizacyjnych i przywódczych. Stabilizowanie zaufania do ich kompetencji jest procesem rozkładającym się na lata, a przerwanie go powoduje perturbacje we wszystkich aspektach pracy szkoły.

Obok przesunięć kadrowych i utraty pewności zatrudnienia, zakłóceń w planowaniu rozwoju i kariery zawodowej czynnikiem, który burzy zaufanie między podmiotami życia szkolnego są pojawiające się wśród nauczycieli informacje o możliwości pojawienia się anonimowych sygnałów o nieprawidłowościach odczuwanych w życiu szkolnym. Sygnały te po dotarciu do organów nadzoru pedagogicznego, mogą wywołać kontrole wizytatorów. Możliwość podlegania takim doniesieniom, niezależnie od tego jak wiarygodne są o nich informacje, podważa nadwątlone zaufanie nie tylko wśród personelu szkolnego, ale też w relacjach szkoła–uczeń i szkoła–rodzic. Dla zachowania równowagi emocjonalnej wskazanych podmiotów życia szkolnego i budowania zrównoważonego środowiska wychowawczego należałoby takie informacje w sposób stanowczy dementować. W tym kontekście warto także wspomnieć o wpływie

zmian kadrowych, jakie dokonały się w organach nadzoru pedagogicznego. Ustabilizowane wcześniej relacje, wobec zrealizowanych zmian kadry kierowniczej kuratoriów oraz głęboko sięgających zmian kadrowych wśród personelu sprawującego funkcje wizytatorów, uległy zatarciu. Dyrektorzy szkół muszą dostosować się do nowego stylu pracy oraz innych i inaczej formułowanych wymagań stawianych szkołom przez organa nadzoru. Muszą też nabrać zaufania do kompetencji zmienionej kadry wizytatorów.

14. W dyskusji podjęte zostały także inne wątki dotyczące problemów, trudności i szans systemu szkolnego, które niekoniecznie powiązane są z przeprowadzaną reformą szkolną⁵. Mówiono o potrzebie wzmocnienia lub powołania nowych struktur lub sieci doradztwa w różnych dziedzinach i dla różnych grup społecznych i zawodowych powiązanych z oświatą: dyrektorów placówek, nauczycieli, uczniów, rodziców. W tym kontekście postulowano zmiany dostosowawcze i organizacyjne poradni psychologiczno-pedagogicznych. O innych postulatach związanych z rozszerzeniem sieci instytucji merytorycznie wspierających funkcjonowanie różnych podmiotów życia szkolnego wspomniano wśród wcześniej podjętych wątków. W dyskusji wskazano również na problemy związane z RODO w kontekście nadzoru pedagogicznego i awansu zawodowego nauczycieli. Zastanawiano się nad korzyściami, ale i zmianami charakteru relacji z rodzicami związanymi w wprowadzaniem e-dzienników. Docenione zostało wzmocnienie doradztwa edukacyjno-zawodowego, jednocześnie oceniając osiągnięty poziom w tej dziedzinie jako niewystarczający. Wskazano przy tym na to, że nietrafne wybory kierunków i profili kształcenia obciążają nie tylko młodzież szkolną i rodziców, ale także system szkolny oraz całe społeczeństwo. Zauważono pozytywne, ale i negatywne konsekwencje pomocy uczniom w postaci „darmowych”, czyli fundowanych z budżetu państwa i samorządów

⁵ W przeprowadzonej podczas konferencji dyskusji, odnotowana została jedynie część wątków obejmujących problemy założeń i realizacji reformy oświatowej. W literaturze naukowej ze względu na czas potrzebny do systematycznego opracowania przebiegu i rezultatów wprowadzanych zmian nie znajdujemy na razie syntetycznych opracowań. Dostępnych jest natomiast wiele wypowiedzi ekspertów i gremiów naukowych odnoszących się do reformy lub jej poszczególnych elementów. Uwagę zwracają Ekspertyza Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN na temat edukacji przedszkolnej, liczne opinie Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, opinie Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, społeczne wysłuchanie zorganizowane przez Związek Miast Polskich, Unię Metropolii Polskich, Unię Miasteczek Polskich, Związek Gmin Wiejskich RP oraz Związek Powiatów Polskich, opinie profesorów Łukasza Turskiego, Przemysława Czaplńskiego na temat podstaw programowych i szereg innych.

podręczników i innych pomocy szkolnych, dostrzegając, że przekazane bezpłatnie przedmioty są znacznie szybciej niszczone, niż te, których zakup wymagał zaangażowania funduszy domowych. Pojawiły się także wypowiedzi bardziej ogólne dotyczące zadań nauczycieli i szkolnictwa w dobie szybkich przemian technologicznych, społecznych, cywilizacyjnych. Dostrzeżono problem starzenia się kadry nauczycielskiej i związane z tym mankamenty oraz braki kadrowe specjalistów nauczających niektóre przedmioty. W tym kontekście szczególnie podkreślono brak dobrze przygotowanych do pracy ze współczesną młodzieżą matematyków i informatyków. Zwrócono uwagę na wysokość płac w sektorze oświatowym jako podstawowej barierze w pozyskiwaniu odpowiednich kadr. Podnoszono też w dyskusji międzynarodowy kontekst funkcjonowania systemu szkolnego: współpracę z partnerami zagranicznymi i udział w badaniach PISA.

15. Zdaniem uczestników panelu obecne władze powtórzyły błędy reformy wprowadzonej przed dwudziestu laty, gdy także realizowano nie do końca dopracowane pomysły, forsowano szybkie kalendarium reformy i nie zapewniono dostatecznych środków finansowych na zaplanowane działania.

O wartości wprowadzanych zmian będzie można wnioskować po kilkunastu latach, gdy pierwsze roczniki uczniów uczących się w nowym systemie, osiągną końcowe etapy edukacji i rozpoczną samodzielne życie społeczne i zawodowe. W Polsce trudno o przeprowadzenie podłużnych analiz systemu kształcenia, gdyż w ostatnich dziesięcioleciach, po reorganizacji szkolnictwa w latach 40. i ustanowieniu na początku lat 60. XX w. ośmioletniego cyklu kształcenia podstawowego wraz z zrealizowanymi zmianami programowymi, dokonywane były co najmniej cztery szeroko zakrojone reformy szkolne. Pierwsza w drugiej połowie lat 70., gdy rozpoczęto i następnie wstrzymano reformę, w ramach której łączono cykle kształcenia podstawowego i średniego w ujednolicony dziesięcioletni cykl kształcenia przygotowującego do matury⁶. Następnie na przełomie lat 80. i 90. w związku z transformacją ustrojową zmieniono zasady budowania programów kształcenia, zdecentralizowano organy właściwe i zarządzanie, zmieniono zasady sprawowania nadzoru pedagogicznego. Po raz trzeci reforma oświatowa z końca lat 90. zmieniała strukturę systemu szkolnego, organizację egzaminów szkolnych, zasady naboru i awansu zawodowego nauczycieli oraz strukturę programową szkolnictwa. Obecnie, po nie-

⁶ Analizy przyczyn niepowodzenia reformy szkolnej z lat 70. XX w. dokonał Krzysztof Krukowski (1987).

całych 20 latach od przeprowadzonej reformy szkolnej, powracamy do struktury sprzed 1999 r. i wraz z przyjęciem nowej ustawy oświatowej wprowadzamy liczne regulacje w kwestiach programowych, wychowawczych, awansu nauczycieli i szeregu innych. Łącząc wskazane głębokie reformy z kilkunastoma nowelizacjami ustawy oświatowej dokonanymi w ciągu niecałych 30 lat i kilkoma zmianami podstaw programowych, można stwierdzić, że polski system szkolny nie posiada stabilnych warunków funkcjonowania. Oczywiście jest sukcesywne wprowadzanie zmian modernizacyjnych i dostosowawczych związanych z rozwojem społecznym, naukowym i gospodarczym, ale podstawowe struktury systemu nie powinny być naruszane. Stabilność stwarza poczucie pewności i bezpieczeństwa. Jest drogą do konsolidacji społeczeństwa i państwa.

Decyzje o zrealizowanych w ostatnich trzech dekadach reformach szkolnych charakteryzował brak ich oparcia w pogłębionych, systemowych analizach stanu potrzeb, perspektyw. Źle oceniane były także możliwości realizacyjne. Niedostatki wynikały na ogół z wyznaczenia krótkich terminów i działania pod presją kadencyjności układów parlamentarno-rządowych. Dotyczyły one również niedostatecznych działań przygotowawczych, braków środków finansowych i infrastrukturalnych i nieprzygotowania kadr. Wymienione czynniki były słabymi ogniwami większości podejmowanych w Polsce oświatowych działań reformatorskich. Zdarzało się również, że zmiany edukacyjne były elementami szerszej polityki państwa, w których rozwój systemu kształcenia stanowił drugorzędny element. Rozwojowi oświaty w Polsce należy nadać znacznie wyższą rangę, niż ma obecnie. Potrzebna jest ponadkadencyjna strategia polityki oświatowej wokół stabilnych priorytetów i celów społeczno-gospodarczych, w których osiągnięciu oświata ma znaczący udział.

Bibliografia

- Dobra szkoła. Reforma systemu edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi* (broшуra), MEN.
- Elsner D. 2015. *Od „ja tu rządę” do „zrobmy to razem”. O dzieleniu się przywództwem*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kruszewski K. 1987. *Zrozumieć szkołę*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J., red. 2014. *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, ABC, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Więśław S. 2011. *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami), Dz.U. 1982, nr 3, poz 19.

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej, Dz.U. 2011, nr 139, poz. 814.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (z późniejszymi zmianami) i akty wykonawcze do tej ustawy, Dz.U. 2017, poz. 59.

Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw., Dz.U. 2017, poz. 949.