

Joanna Madalińska-Michalak*

PRZYWÓDZTWO DYREKTORA SZKOŁY A ZMIANA I UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI WE WSPÓLNOTACH PRAKTYKÓW

Wprowadzenie

Prowadzone tutaj rozważania skupiają się na udzieleniu odpowiedzi na pytanie o to, z jakimi zasadniczymi wyzwaniami zmierzają się dyrektorzy szkół w procesie inicjowania i wdrażania przez nich zmian w szkole w kontekście ich przywództwa edukacyjnego.

W niniejszym artykule zakładam, że przywództwo dyrektora szkoły jest ważne dla uczenia się w szkole, dla rozwoju kadry pedagogicznej szkoły, dla rozwoju uczniów i ich osiągnięć, dla zmian w środowisku pozaszkolnym oraz, że życie zawodowe jest dominującą aktywnością człowieka dorosłego, wymagającą uczenia się. Jednocześnie praca zawodowa jest najczęstszym motywem uczenia się człowieka dorosłego. Nowoczesna szkoła, która wręcz w sposób ciągły ma stawiać czoła zmianom potrzebuje nauczycieli i dyrektorów, którzy potrafią podjąć odpowiedzialność za własne uczenie się i stwarzać uczniom jak najlepsze warunki rozwojowe.

W obliczu tak sformułowanych założeń pojawiają się pytania o to, jaką rolę odgrywa dyrektor szkoły w uczeniu się nauczycieli; dyrektor, który – niejako z założenia – powinien być *primus inter pares* w szkole oraz jak powinno się przejawiać przywództwo dyrektora w procesie dziejącej się w szkole zmiany. Odpowiedź na tak określone pytania warto poprzedzić namysłem nad tym, czym charakteryzuje się uczenie się nauczycieli oraz z czym związana jest zmiana w szkole. Podstawą prowadzonych tutaj rozważań jest model społecznego uczenia się we wspólnotach praktyków (*communities of practice*) Etiennego Wengera (1998) oraz zaproponowany przez Michaela Schratza (2014) model zmiany i uczenia się.

* **Joanna Madalińska-Michalak** – profesor, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet Warszawski; zainteresowania naukowe: pedeutologia, dydaktyka, pedagogika porównawcza, pedagogika szkolna, przywództwo i zarządzanie, teoria organizacji i zarządzania szkołą; e-mail: j.madalinska@uw.edu.pl

Przywództwo dyrektora szkoły a uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków

Nie można nie dostrzegać tego, że ostatnie kilkadziesiąt lat to czas, w którym znacząco zmieniło spojrzenie na rolę dyrektora szkoły, co widać zarówno na poziomie koncepcyjnym, jak i w codziennej praktyce czy w rozwiązaniach systemowych poszczególnych państw. Zachodząca na naszych oczach ewolucja roli dyrektora szkoły pokazuje, że z coraz większą siłą dochodzi do głosu rola dyrektora jako *przywódcy*, co ewidentnie zostało opisane w pracy Andreasa Schleichera (2015) poświęconej wyzwaniom, jakie stoją przed szkołami w XXI wieku.

Dyrektor szkoły jest osobą, która z racji zajmowanego stanowiska posiada autorytet formalny w szkole. Następstwem tego stanu rzeczy jest występowanie u podwładnych przekonania o prawomocności działania przełożonego. W szkole obok osób, które posiadają ów autorytet formalny na uwagę zasługują ci, którzy są obdarzani autorytetem osobistym z racji cech, umiejętności, postaw, jakimi się wyróżniają. Autorytet osobisty w odróżnieniu od autorytetu formalnego nie tyle jest przypisany do stanowiska kierowniczego, co do danego przywódcy, w tym do dyrektora-przywódcy. Wyniki badań nad wyłanianiem się przywódcy w grupie (zob.: Wojciszke 2011, s. 428-430) pozwalają stwierdzić, że „sprawowanie władzy przez dyrektora szkoły może, choć nie musi być drogą do rzeczywistego przywództwa” (Madalińska-Michalak, 2015, s. 207). Stąd też warto przyjąć, że nie każdy dyrektor szkoły jest przywódcą, gdyż przywództwo stanowi jeden z kilku aspektów pracy dyrektora szkoły, zaś o tym, czy dyrektor szkoły jest przywódcą, czy też nim nie jest, nie tyle decyduje siła jego wpływu jako kierownika, która wywodzi się ze sprawowanej przez niego władzy formalnej, co raczej te jego przymioty, które znajdują uznanie wśród jego zwolenników.

Na podstawie rozwoju nauki i jej osiągnięć z pewnością możemy dziś powiedzieć, że przywództwo edukacyjne dyrektora szkoły, charakteryzuje się tym, że ludzie są „prowadzeni” w stronę współpracy tak, aby mogli wspólnie działać w celu osiągnięcia pożądanego celu i realizacji określonych zadań. Przywództwo edukacyjne odnosi się do relacji, w której jej uczestnicy zarówno są tymi, którzy ją „kształtują”, „kształtują się”, jak i są „kształtowani” przez siebie nawzajem (Madalińska-Michalak 2015).

Warto zauważyć, że współcześnie na gruncie pedagogiki i psychologii pokazuje się, że uczenie się nie może być wyłącznie odnoszone do czynności ucznia i że efekty uczenia się nie sprowadzają się głównie do nabycia określonej wiedzy. Obecnie silną rolę przypisuje się temu, jak przebiega proces uczenia się, jakie są jego właściwości, jak uczą się ludzie w miejscu pracy, w organizacjach, jak uczy się zespół czy wręcz jak uczy się system. Dziś

coraz silniej wybrzmiewają – jak podkreśliła Teresa Bauman – „sygnały o zmierzchu prymatu nauczania nad uczeniem się (przynajmniej poza szkołą) ze względu na małą efektywność nauczania w porównaniu z ogromnym potencjałem uczenia się” (Bauman 2005, s. 9-10). Uczenie się jest procesem, który prowadzi do nabycia nowej wiedzy, umiejętności i rozwijania kompetencji jednostki. Może ono zachodzić na podstawie korzystania z własnych doświadczeń życiowych i przejawiać się w postaci naturalnego uczenia się. Może także – i to jest szczególnie pożądane zwłaszcza w przypadku nauczycieli jako osób dorosłych uczących się – przejawiać się w postaci uczenia się, które jest świadomie kierowane i sprzyja ich rozwojowi. W przypadku nauczycieli możemy mówić o ich uczeniu się i rozwoju zawodowym, który ma to do siebie, że – jak podkreśla Christopher Day – „składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowych działań, których zamierzeniem było bezpośrednio lub pośrednio przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele sami lub z innymi dokonują oceny, uaktualniania i poszerzania swojego zaangażowania, który prowadzi do zmian moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemysłów, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia” (Day 2004, s. 21).

Z punktu widzenia ucznia ważne jest – jak pokazują wyniki badań porównawczych w ramach programu TALIS – aby miał on do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą programy, systemy oceniania oraz reguły postępowania, którzy potrafią współpracować przy wprowadzaniu zmian w szkole i podejmować role przywódcze (Hernik i in. 2014). Ten sposób podejścia do uczenia się nauczycieli kieruje naszą uwagę w stronę opracowanego przez Etienne Wengera (1998) modelu uczenia się we wspólnotach praktyków. Należy podkreślić, że E. Wenger jako autor rozlicznych książek i artykułów poświęconych problematyce uczenia się, swoją pierwszą pracę pod tytułem *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* opracował wraz z antropolog Jean Lave, z którą rozpoczął współpracę w roku 1987, kiedy dołączył do Instytutu Badań nad Uczeniem się (Institute for Research on Learning, IRL) w Palo Alto w Kalifornii. Badania Lave i Wengera nad uczeniem się są obecnie silnie rozwijane w tym Instytucie przez Johna Seely’ego Browna i Paula Duguida (2017), którzy prowadzą niezmiernie ciekawe prace poświęcone organizacyjnemu uczeniu się i zarządzaniu wiedzą w organizacji.

E. Wenger (1998) pokazuje, że wspólnoty praktyków to „grupy prakty-

ków”, którzy: 1) stoją w obliczu wspólnych wyzwań, 2) współdziałają i uczą się od siebie nawzajem, 3) mają wspólny repertuar społecznych źródeł uczenia się, który ukonstytuował się na przestrzeni czasu oraz 4) doskonalią swoje zdolności do stawiania czoła wyzwaniom (tamże, s. 72-85). Przynależność do wspólnot praktyków mówi zatem o identyfikowaniu się jej członków z wyzwaniami, jakie stają przed grupą (tamże, s. 77). Członkowie wspólnoty doceniają swoje kompetencje i potrafią uczyć się od siebie nawzajem. W realizacji własnych działań angażują się we wspólne przedsięwzięcia, podejmują dyskusje, pomagają sobie nawzajem, wymieniają się informacjami, integrują się wokół wspólnych dla siebie wartości, budują relacje, które umożliwiają im uczyć się wzajemnie od siebie. Członkowie wspólnot praktyków/uczących się wspólnot tworzą schematy zachowań (na przykład sposoby prowadzenia zebrań, spotkań z klientami) i wytwarzają pewne zwyczaje. Członków tych wspólnot łączą doświadczenia i sposoby rozwiązywania problemów. Wszystko to podtrzymuje interakcje między nimi i przyczynia się do wzmocnienia łączących ich więzi. Przypisanie uprawnień wynikających z przynależności do wspólnoty pociąga za sobą uznanie zobowiązania przynależności.

E. Wenger, wyjaśniając zjawisko uczenia się zaproponował model, w którym uczenie się we wspólnotach praktyków jest postrzegane w czterech zasadniczych wymiarach: uczenie się jako przynależenie, uczenie się jako doświadczanie, uczenie się jako działanie i uczenie się jako stawianie się.

Wspólnota: uczenie się jako przynależenie

Wenger podkreśla, że wszyscy przynależymy do wielu grup, społeczności, wspólnot. Niektóre z nich mają charakter formalny (posiadają na przykład swoje nazwy, mają wypracowane kodeksy postępowania itp.), niektóre zaś nie są w żaden sposób rozpoznawane od strony formalnej. Niektóre są harmonijne, inne zaś są pełne różnego rodzaju napięć i wyłaniających się konfliktów. W niektórych odgrywamy bardzo ważne role, w innych występujemy raczej w rolach drugo-, trzeciorzędnych. Jednak, jak dowodzi E. Wenger, bez względu na to, czy jesteśmy członkiem zespołu chirurgów, członkiem zespołu muzycznego, członkiem rady nadzorczej czy też przynależymy do jakiejś subkultury, to posiadamy zdolność uczestniczenia i wnoszenia czegoś od siebie do grupy, co z kolei oddziałuje na kształtowanie się naszej tożsamości (tamże, s. 125-126). Bycie aktywnym w świecie, tak aby rozpoznawać siebie samego jako członka pewnych wspólnot jest związane z byciem zdolnym do uczestniczenia w ich życiu i do zaoferowania im czegoś od siebie, jest równoznaczne z zaangażowaniem się w praktykę, w działanie społeczne.

Tutaj, jak widać, uczenie się jest związane z zaangażowaniem się w spo-

łecznie określone i podzielane praktyki, jest zintegrowane z doświadczaniem uczestnictwa, z jednoczeniem się wokół wspólnych wartości.

Znaczenie: uczenie się jako doświadczanie

Uczenie się jako doświadczanie, mimo że przebiega w oparciu o codzienne doświadczenia otaczającego jednostkę świata i o jej uczestnictwo w tym świecie, nie może być zredukowane jedynie do przejmowania od innych członków danej grupy społecznej pewnych norm i zwyczajów, czyli nie może być zredukowane do uczenia się w sensie przystosowania się, socjalizacji, gdyż związane jest jednak z ciągłą negocjacją znaczeń, z szukaniem i tworzeniem rozwiązań danego problemu.

Składnikami konstytutywnymi tej negocjacji są: partycypacja i reifikacja (tamże, s. 52). Partycypacja zawiera artefakty, słowa i pojęcia, które pozwalają na „materializację” uczestnictwa, na nadanie uczestnictwu pewnej postaci. Jednak partycypacji nie można zawęzić do umiejętności odpowiedniego zastosowania przepisów działania w konkretnej sytuacji. Partycypacja mówi nie tylko o umiejętnościach działania w sytuacjach znanych, o umiejętnościach wykorzystywania pewnych przepisów działania, ale o umiejętności odnalezienia się w nowych, nieokreślonych z góry sytuacjach, o umiejętnościach działania w nowym kontekście (tamże, s. 68). Z kolei reifikacja nie jest wyłącznie artykulacją czegoś, co już istnieje. Namalowanie obrazu, napisanie wiersza, stworzenie jakiegoś narzędzia nie jest jedynie wyrażaniem emocji, ekspresją istniejących znaczeń, ale faktem tworzenia warunków dla nowych znaczeń. Negocjacja znaczeń ma – jak dowodzi autor – charakter dynamiczny i wymaga wysiłku rozpoznania napięcia wyrażającego relację, w jakiej pozostają w stosunku do siebie partycypacja i reifikacja (tamże). Wenger postrzegając negocjację znaczeń jako proces, w który wpisana jest dwoistość podkreśla, że ważne jest w nim przywiązanie odpowiedniej wagi do relacji, jaka istnieje między opozycjami, biegunami działania (tamże, s. 66-67).

Praktyka: uczenie się jako działanie

Uczenie się jako działanie powiązane jest z postrzeganiem jednostki jako członka różnych społeczności. Uczenie się dzieje się w danej wspólnocie i poza nią. Uczenie się jednostki zależy od zasięgu jej działania/praktyki, od tego, do jakich wspólnot ona przynależy. Działanie/praktyka nie istnieje w oderwaniu od społeczności. Jest rezultatem wspólnych historii uczenia się i wyłaniania się jednostkowych trajektorii uczenia się. Bycie aktywnym członkiem wspólnoty praktyków wymaga zarówno umiejętności adaptacji do panujących w danej wspólnocie wzorców działania, jak i zobowiązuje do twórczej aktywności, do zmagania się z sytuacjami nowymi i podejmowania

działań, dla których brakuje gotowych rozwiązań.

Osoba działająca musi dokonywać rozstrzygnięć, czy ma żyć na przykład w oparciu o przeszłość, o gotowe przepisy działania (co niesie ze sobą poczucie bezpieczeństwa i swojskości), czy też ma żyć ze świadomością ryzyka związanego z tworzeniem nowych rzeczy, podejmowania nowych wyzwań (co często prowadzi do poczucia niepewności).

Tożsamość: uczenie się jako stawanie się

Tożsamość jednostki nie formuje się w izolacji, ale poprzez uczestnictwo w różnych społecznościach. Przynależenie do wspólnot praktyki decyduje o granicach poznania jednostki, a w efekcie oddziałuje na kształtowanie się jej tożsamości. Uczenie się oznacza umiejętność dostrzegania granic, działania na ich obrzeżach, radzenia sobie często ze sprzecznymi oczekiwaniami, w obliczu których stoi jednostka ze względu na swoje zaangażowanie w życie różnych wspólnot. Procesowi formowania się wspólnot praktyków towarzyszy wytwarzanie się granic pomiędzy tymi, którzy są włączeni w praktykę i tymi, którzy nie mają do niej dostępu. Granice tworzą się poprzez różnice, jakie istnieją w sposobach decydujących o funkcjonowaniu wspólnot, w stykach działania wspólnot: niektóre są bardzo widoczne i wyraziste, inne są mniej jawne i bardziej rozmyte. Granice pomiędzy wspólnotami praktyków są „żywym” podłożem dla różnego rodzaju innowacji.

Przywództwo – zmiana – uczenie się

Zmiana w szkole wymaga liderów dla podjęcia odpowiednich ról przywódczych. Badania dowodzą, że jeśli przywództwo edukacyjne i uczenie się są ze sobą bezpośrednio powiązane, to osiągnięcia edukacyjne uczniów są wyższe (Madalińska-Michalak 2015; Schratz 2014), przy czym obrazując relację między przywództwem edukacyjnym a osiągnięciami uczniów, warto wziąć pod uwagę zwłaszcza model współzależności, w którym dowodzi się, że „przywództwo jest procesem dziejącym się w czasie, w którym udział biorą zarówno nauczyciele, uczniowie, rodzice, jak i osoby przewodzące szkole. Na proces przywództwa w szkole mają wpływ nie tylko wzajemne oddziaływania, interakcje podmiotów edukacji na siebie, ale kontekst, w którym ten proces się wydarza (zob.: Madalińska-Michalak 2012, s. 140). Od liderów w szkole oczekuje się zdolności do rozpoznawania pojawiających się na styku teorii i praktyki możliwości uczenia się i ich wykorzystywania.

Większość modeli uczenia się w organizacjach jest budowana na podstawie tego, co się wydarzyło w przeszłości i uczenia się z przeszłości. Jednak w kontekście przywództwa szkolnego – jak dowodzi Michael Schratz (2014, s. 11) – „mamy do czynienia z nowymi wyzwaniami, które nie pytają o poprawę *status quo*, ale wymagają innowacyjnego działania oraz antycypowa-

nia zdarzeń i zmierzania się z myśleniem kreatywnym”. To przed liderami w szkole stoi zadanie, jakim jest wyzwolenie przestrzeni do rzeczywistej zmiany.

Cztery pokoje zmiany

Claes Janssen (2006) odkrył, że wprowadzanie zmian w organizacjach związane jest z pewnymi powtarzającym się wzorami zachowań pracowników organizacji, które układają się w swoisty czteroetapowy cykl zmiany. Autor nazwał ten cykl: „Cztery pokoje zmiany” i opisał każdą z faz tego cyklu.

Pokój pierwszy, zwany „Zadowoleniem” ma to do siebie, że przebywanie w nim przenika poczucie satysfakcji i dobrego nastroju, czujemy się tutaj swobodnie ze sobą i światem, w którym jesteśmy zanurzeni. Jest to strefa naszego komfortu. W przypadku nauczycieli przebywanie w tym pokoju może być równoznaczne z tym etapem w karierze nauczyciela, w którym jesteśmy zadowoleni z siebie jako nauczyciele, a uczniowie są tacy, jak byśmy sobie tego życzyli.

W pokoju drugim, zwanym „Zanegowanie”, mamy do czynienia z próbą wprowadzania zmiany z zewnątrz, narzucania osobom tam przebywającym owej zmiany. Stąd, najczęściej natychmiastową reakcją jest wymazanie wszystkiego, co może być traktowane jako zakłócające, przeszkadzające lub zagrażające naszej „strefie komfortu”. W związku z czym pojawia się najczęściej zaprzeczanie problemom (i ich przyczynom), następuje odrzucenie potrzeby wprowadzenia zmiany. Często pojawia się tutaj niejako automatycznie odmowa konieczności nauczenia się czegoś nowego.

Pokój trzeci, zwany „Dezorientacja/Zakłopotanie”, to miejsce, do którego wkraczamy, gdy nie ma nowych modeli zachowań, gdy nie wiemy, jak konstruktywnie radzić sobie z wyzwaniami. Wraz z tym, jak pojawia się zamieszanie, dezorientacja, to zaczynamy zdawać sobie sprawę, że „podtrzymywanie zachowań prowadzących do *więcej tego samego, a nie czegoś nowego* może tylko przyczyniać się do wzmagania napięć. Jeśli pomysły rozwiązania terażniejszych problemów są brane z rozwiązań stosowanych w przeszłości, to może okazać się, że nie jesteśmy w stanie rozwiązać tych problemów” (Schratz 2014, s. 12).

Jest to miejsce szczególnie niebezpieczne, gdyż w sytuacji nasilonego wysiłku w celu działania na rzecz zmiany i braku rozwiązań problemy nabrzmiewają coraz bardziej. Nauczyciele mogą znaleźć się w błędnym kole i będą starali się z niego „wyjść” w ten sposób, że zaczną unikać stawiania czoła nowym wyzwaniom, być może „wycofają się” z powrotem do klasy i zaczną odgrywać rolę „samotnego bojownika”.

Przejście do „czwartego pokoju”, zwanego „Odnowienie” ma najwięk-

sze znaczenie w procesach rozwojowych organizacji, w procesach uczenia się pracowników organizacji i ich rozwoju. Przejście to jest o tyle trudne, iż w szkole zachodzi zmiana kultury, co powoduje, że nauczyciele muszą zmienić swój sposób myślenia z „Ja i Moja klasa” do „My i Nasza szkoła” (tamże, s. 14). Od nauczycieli wymaga się, by postrzegali siebie jako część większej całości.

Przewodzenie nauczycielom w procesie zmian i uczenia się

Przewodzenie nauczycielom w szkole w procesie inicjowania i wdrażania zmian (we wszystkich fazach zmiany: zaprzeczenie, zakłopotanie, odnowienie) to niezwykle wyzwanie, jakie stoi przed dyrektorem szkoły. Zmiana w szkole jest z reguły związana z pojawiającą się u nauczycieli niepewnością, gdyż zmiana oznacza coś nowego i wymusza na nauczycielach wyjście poza bezpieczną strefę komfortu, związaną z ich silnym poczuciem własnych kompetencji. Rolą dyrektora w procesie wprowadzania zmian w szkole jest przyczynienie się do tego, by przydzielane nauczycielom zadania pozwoliły im na przejście od świadomej niekompetencji do świadomej kompetencji, co wymaga w szkole zaufania – zaufania pozwalającego także uczyć się na błędach i dającego podwaliny do budowania nowych wzorców zachowań.

Inicjowanie i wdrażanie zmian w szkole wymaga szczególnych kompetencji przywódczych ze strony dyrektora szkoły. U podstaw tego rodzaju kompetencji leży między innymi specjalistyczna wiedza oraz umiejętności i kompetencje społeczne w zakresie chociażby:

- planowania i wprowadzania zmian,
- rozumienia uwarunkowań środowiskowych, ekonomicznych i prawnych funkcjonowania oświaty i przywództwa edukacyjnego,
- prowadzenia badań edukacyjnych i implementacji ich wyników w kreatywnych działaniach przywódcy,
- dostrzegania i formułowania dylematów etycznych pojawiających się w polu działania lidera oraz poszukiwania optymalnych rozwiązań,
- budowania zespołu i kierowania zespołem,
- kształtowania atmosfery współpracy i kultury organizacyjnej,
- wywierania wpływu i budowania relacji,
- motywowania innych do współpracy w dążeniu do osiągnięcia ważnych celów edukacyjnych,

- porozumiewania się w różnych środowiskach społecznych i zawodowych oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz ponadlokalnym (zob.: Madalińska-Michalak 2016).

Kiedy analizujemy uczenie się nauczycieli w szkole, to nasza uwaga powinna być skierowana zarówno na uczenie się nauczycieli w klasie, podczas realizowanych przez nich lekcji, jak i na uczenie się nauczycieli w szkole we wspólnotach praktyków. Zjawisko uczenia się nauczycieli w szkole mówi o związkach pomiędzy poszczególnymi wymiarami uczenia się we wspólnotach praktyków. Złożoność uczenia się przejawiająca się w uczeniu się jako: przynależenie, doświadczanie, działanie i stawanie się inspiruje do postawienia intrygującego pytania o proces transformacji, który może połączyć odrębne – wskazane przez Wengera wymiary uczenia się.

Schratz i Weiser (2002) opracowali model, który może być pomocny w zrozumieniu, jak powiązać przywództwo i uczenie się. U podstaw tego modelu leżą trzy wartości – wiedza, rozumienie/znaczenie i zastosowanie oraz relacje międzyludzkie i relacje grupowe. Należy zauważyć, jak słusznie pisze Schratz, że zarówno przywództwo, jak i uczenie się „nie tylko tworzą nową wiedzę, ale również są wzmacniane dzięki niej i są osadzone w konkretnym kontekście. Ta nowa wiedza powstaje z konstruktywnej współpracy, w którą są zaangażowane wszystkie podmioty. Nie uzyskamy pożądaných efektów, jeśli brakuje zaangażowania jednostek i grup w przywództwo i uczenie się” (2014, s. 23). W szkole jako instytucji edukacyjnej, w której należy dążyć do osiągnięcia celów sprzyjających rozwojowi uczniów, nauczycieli, rodziców czy otoczenia szkoły, skuteczne działanie wymaga silnego powiązania przywództwa z uczeniem się i postrzegania uczenia się w kontekście profesjonalnych uczących się wspólnot praktyki. Zasada „każdy dla każdego” na rzecz wspólnego dobra powinna być bliska sercu każdego nauczyciela.

Zasady przywództwa edukacyjnego dla uczenia się w szkole

W ramach międzynarodowego projektu badawczo-rozwojowego Carpe Vitam, kierowanego przez Johna MacBeath’ea, Davida Frosta i Sue Swaffield z Uniwersytetu w Cambridge w latach 2002-2005 (MacBeath i in. 2006) badano, jak koncepcja przywództwa dla uczenia się sprawdza się w praktyce szkolnej. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że rzeczywisty związek przywództwa i uczenia się występuje wówczas, gdy dochodzi do interakcji między i) uczeniem się uczniów, ii) uczeniem się nauczycieli (i w miarę możliwości innych profesjonalistów), oraz iii) uczeniem się systemu. Każdy z tych rodzajów uczenia się wymaga odpowiednich warunków, dla jego rozwoju, zaś samo uczenie się zawsze należy rozpatrywać w spójnie różnych uwarunkowań, które na nie rzutują.

W projekcie tym rozpoznano i sformułowano pięć kluczowych zasad przywództwa, które sprzyja uczeniu się. Zasady te zostały szczególnie zaadresowane do dyrektora szkoły, który pełni rolę przywódczą w szkole. W sposób bardzo skrótowy można je przedstawić następująco:

Zasada pierwsza: Lider powinien pamiętać, że w szkole każdy jest osobą uczącą się, a uczenie się jest procesem społeczno-emocjonalno-poznawczym. Potencjał przywódczy w szkole wzmagają się wraz z dobrymi doświadczeniami w zakresie uczenia się, zaś tworzenie możliwości doświadczania przywództwa wzmagają uczenie się.

Zasada druga: Przywódca w szkole powinien zadbać o wspierające warunki dla uczenia się.

Zasada trzecia: W szkole należy zadbać o tworzenie warunków dla dialogu, który ma sprzyjać dyskusjom na temat przywództwa i uczenia się.

Zasada czwarta: Należy koniecznie tworzyć warunki dla dzielenia się przywództwem, co ma szczególne znaczenie w doświadczaniu przywództwa przez uczniów.

Zasada piąta: Każdy przywódca powinien czuć się do odpowiedzialności za efekty swoich działań.

Konkluzje

W proponowanym przez E. Wengera modelu uczenia się wyeksponowane są cztery jego wymiary: uczenie się jako doświadczanie, uczenie się jako przynależenie, uczenie się jako działanie i uczenie się jako stawanie się. W tym holistycznym spojrzeniu na uczenie się, po pierwsze, postrzega się człowieka jako osobę twórczą, nastawioną na działanie, na wnoszenie czegoś od siebie do wspólnoty, której jest częścią. Po drugie, podkreśla się, że ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują własną wiedzę. Po trzecie, zaznacza się, iż uczenie się powinno być rozumiane jako poszukiwanie znaczeń, dlatego też musi rozpocząć się od problemów, wokół których uczący się będą aktywnie próbować konstruować znaczenia. I wreszcie, pokazane jest, że proces uczenia się prowadzi od doświadczenia, które jest coraz bardziej przeniknięte przez naukę, do wiedzy naukowej i z powrotem: od wiedzy naukowej do doświadczenia. Do głównych celów przyświecających funkcjonowaniu społeczności praktyków należy zatem zaliczyć: współpracę, wymianę informacji i doświadczeń, wspólne rozwiązywanie problemów, wypracowywanie nowych rozwiązań.

By zmierzyć się z wyzwaniami, jakie stawia przed szkołą rzeczywistość edukacyjna od nauczycieli i osób zajmujących stanowiska kierownicze w szkole wymaga się nie tylko krytycznego myślenia, czy rewizji przyjętych sposobów pracy, ale szczególnie kompetencji w zakresie uczenia się oraz

uczenia *się w pracy* (w środowisku szkolnym), jak i *dla pracy* (dla środowiska szkolnego). Uczenie się nauczyciela nie jest stanowi izolowanej od innych aktywności, nie jest czymś, w co nauczyciel angażuje się, kiedy nie robi nic innego, albo czymś, co pojawia się, gdy przestaje się angażować w wykonywanie innych czynności. Uczenie się nauczyciela ma charakter społeczny i dobrze, by w szkole przebiegało w uczących się wspólnotach praktyki.

Sztuka pracy dyrektora szkoły polega na tym, aby kierując szkołą, potrafił korzystać z kompetencji przywódczych i sprzyjać uczeniu się w szkole zarówno uczniów, jak i nauczycieli oraz wprowadzać zmiany, które dobrze służą rozwojowi szkoły. Warunkiem wprowadzania jakichkolwiek zmian w szkole jest to, jak dyrektor szkoły i nauczyciel postrzegają siebie i swoje role w szkole i w jej otoczeniu (bliższym i dalszym), jakie miejsce przypisują sobie i na ile pragną zmian w swojej codziennej pracy, gdyż – jak trafnie zauważa Mirosław J. Szymański (2014) – „najbardziej istotne źródła i impulsy zmiany znajdują się w samym systemie oświaty” (tamże, s. 22). Jakość zainicjowanych i wprowadzanych zmian w szkole, skuteczne działanie dyrektora szkoły w dużej mierze zależą od silnego powiązania przywództwa z uczeniem się i postrzegania uczenia się w kontekście profesjonalnych uczących się wspólnot praktyki oraz od kierowania się w kluczowymi zasadami przywództwa, które sprzyja uczeniu się nauczycieli w szkole.

Literatura

- ADAIR J. (2008), *Od bossa do lidera. Prowadzić innych do sukcesu*, tłum. Magdalena Lany, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- BAUMAN T. (2005), *Wstęp*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BROWN J. S., DUGUID P. (2017), *The Social Life of Information: Updated, with a New Preface*, Harvard Business Review Press, Harvard.
- DAY CH. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michałak, GWP, Gdańsk.
- HERNIK K. I IN. (2014), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, IBE, Warszawa.
- JANSSEN C. (2006), *The Four Rooms of Change Theory*, Ander and Lindström, Stockholm.
- KOŻUSZNIK B. (2011), *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Wyd. III zmienione, Warszawa.

- LAVE J., WEGNER E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MACBEATH J., FROST D., SWAFFIELD S., WATERHOUSE J. (2006), *Making the Connections: The story of a seven country odyssey in search of a practical theory*, University of Cambridge, Cambridge.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2016), *Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły*, [w:] *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, red. A. Minczanowska, A. Szafrńska-Gajdzica, M. J. Szymański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2015), *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- MICHALAK J. M. (2009), *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły*, „Edukacja. Studia – Badania – Rozwój”, nr 4.
- OECD (2001), *New School Management Approaches*, OECD Publishing, Paris.
- SCHLEICHER A. (2015), *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- SCHRATZ M. (2014), *Tworzenie zmiany od wewnątrz. Przywództwo jako uczenie się z wyłaniającej się przyszłości*, tłum. J. Madalińska-Michalak, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer, Warszawa.
- SCHRATZ M., WEISER B. (2002), *Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht*, „Journal für Schulentwicklung”, nr 6(4).
- SIKORSKI CZ. (2006), *Organizacje bez wodzów. Od przywództwa emocjonalnego do koordynacji demokratycznej*, C.H.Beck, Warszawa.
- SPITZER M. (2011), *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, PWN, Warszawa.
- SZYMAŃSKI M. J. (2014), *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków- Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WOJCISZKE B. (2011), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Joanna Madalińska-Michalak

THE HEADMASTER'S LEADERSHIP IN VIEW OF CHANGE AND OF TEACHER LEARNING IN COMMUNITIES OF PRACTICE

Keywords: educational leadership, the headmaster, learning, communities of practice, change at school.

The paper focuses on the issue of the headmaster's leadership, change, and learning at school. The main research questions concern the role of headmasters in teacher learning and their leadership in the course of changes taking place at school. Prior to answering these questions, the author reflects upon the essence of social learning and change at school. These considerations are based on Etienne Wenger's model of social learning in communities of practice and Michael Schratz' model of change and learning.

Joanna Madalińska-Michalak

PRZYWÓDZTWO DYREKTORA SZKOŁY A ZMIANA I UCZENIE SIĘ NAUCZYCIELI WE WSPÓLNOTACH PRAKTYKÓW

Słowa kluczowe: przywództwo edukacyjne, dyrektor szkoły, uczenie się, wspólnoty praktyków, zmiana w szkole.

W artykule podjęto problematykę przywództwa dyrektora szkoły oraz zmiany i uczenia się w szkole. Główne pytania badawcze pracy dotyczą roli dyrektora szkoły w uczeniu się nauczycieli i przywództwa dyrektora szkoły w procesie zachodzących różnorodnych zmian w szkole. Odpowiedzi na pytania poprzedzono rozważaniami nad istotą uczenia się nauczycieli i zmiany w szkole. Podstawą przedstawionych rozważań jest model społecznego uczenia się we wspólnotach praktyków Etienne Wengera oraz model zmiany i uczenia się Michaela Schratza.