

Joanna Kołodziejczyk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
joanna.1.kolodziejczyk@uj.edu.pl

Grzegorz Mazurkiewicz

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
grzegorz@expedition.org.pl

O ZAGOSPODAROWYWANIU WYOBRAŹNI. INSPIRACJE DLA PRZYWÓDZTWA I ZARZĄDZANIA EDUKACYJNEGO

Abstract

On managing imagination: inspirations for educational leadership and management

The main points of consideration in this paper are challenges of the contemporary educational management and leadership. Authors present selected contextual factors influencing educational policy and preferred models of management in education. They referred also to their personal inspirations coming from literature and their practical experiences connected to conducted research and to the implementation of solutions in school evaluation and educational leadership. Using these experiences, Authors share reflections on understanding of educational management and leadership and the conceptualization of directions of the development these areas.

Keywords: educational leadership, educational management, education, educational policy, social challenges

Streszczenie

Przedmiotem rozważań w artykule są wyzwania współczesnego zarządzania i przywództwa edukacyjnego. Autorzy prezentują wybrane czynniki kontekstowe wpływające na politykę edukacyjną oraz preferowane modele zarządzania edukacją. Odwołują się także do własnych inspiracji literaturowych oraz praktyki związanej z prowadzonymi badaniami i implementacją rozwiązań dotyczących ewaluacji w edukacji oraz przywództwa edukacyjnego. Korzystając z tych doświadczeń, autorzy dzielą się refleksjami dotyczącymi tego, jak rozumieć współcześnie pojęcia zarządzania i przywództwa edukacyjnego i jak konceptualizować kierunki ich rozwoju.

Słowa kluczowe: przywództwo edukacyjne, zarządzanie edukacyjne, edukacja, polityka edukacyjna, wyzwania społeczne

Wprowadzenie

W edukacji ponoć ukryty jest skarb [Delors, 1998]. Codziennie miliony ludzi udają się w podróż, by ten skarb odnaleźć. Dla jednych oznacza to zdobycie *phronesis*, mądrości wyrażającej się w refleksyjnym i etycznym działaniu. Dla innych to przede wszystkim poszukiwanie *episteme* – wiedzy o rzeczywistości, wiedzy naukowej i pewnej (przeciwstawianej *doxa* – opiniom, mniemaniom, wiedzy niepewnej, pozornej), lub koncentrowanie się na *techne* – wiedzy praktycznej pozwalającej rozwiązywać codzienne problemy i umożliwiającej dobór instrumentów, dzięki którym możliwe będzie realizowanie założonych celów. Jeszcze inni podkreślają wiedzę osobistą, właściwą tylko tej, a nie innej osobie, ukrytą, niedającą się skodyfikować, przekazać, objawiającą się w działaniu – *metiers*. Jak pomóc ludziom, młodym i tym starszym, odnaleźć skarb?

Przed edukacją współcześnie stawia się zadania tak ambitne, jak pewnie nigdy jeszcze w historii ludzkości, bo dotyczące zagrożeń związanych z przetrwaniem życia na naszej planecie. Ludzie, myśląc o edukacji, myślą często o szkole, która jako jedna z placówek oświatowych stała się niemalże jej, edukacji, synonimem. Będziemy w tym tekście zarówno proponować pewną wizję edukacji, jak i pytać o to, jaka zatem ma być szkoła dzisiaj. I jak nią zarządzać, by uczący się w niej ludzie potrafili użyć wiedzy w jej różnych rodzajach i przejawach, teraz i w przyszłości, do wyjścia z pułapki tradycyjnych rozwiązań, tak aby odwrócić lub przynajmniej spowolnić procesy niszczące znany nam świat. Jak odnaleźć ten skarb? Skarb, którego nie umiemy sobie dziś wyobrazić.

Zmagania z wyobraźnią

Kathleen Lynch, odwołując się do poglądów Paula Freire'a i współczesnych badań w zakresie teorii egalitaryzmu, pisze, że kluczowym wyzwaniem dla oświaty dzisiaj jest wdrożenie głęboko demokratycznego podejścia w celu promowania równości i sprawiedliwości społecznej, jednak nie tylko w oświacie, ale w całym społeczeństwie [Lynch, 2012: 29]. Konieczne jest niwelowanie nierówności w systemach ekonomicznych, kulturowych, politycznych, emocjonalnych. Z kolei do transformacji tych systemów konieczne jest wprowadzenie zmian w oświacie na rzecz równości społecznej [Lynch, 2012: 56]. W tym kontekście niepokoić mogą doniesienia dotyczące edukacji antydyskryminacyjnej w Polsce, wskazujące właściwie na jej nieobecność w polskiej oświacie. Wynika z nich m.in., że „w dokumentach dotyczących standardów kształcenia nauczycielek i nauczycieli nie są zawarte wymogi posiadania przez nauczycieli i nauczycielki odpowiednich kwalifikacji przygotowujących ich do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej lub przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach” [Abramowicz, 2011: 293]. Z analizy podstawy programowej i wybranych podręczników wynika, że w bardzo niewielkim stopniu rozwija się kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną [Abramowicz, 2011: 295].

Od lat powstają opracowania pokazujące, jak działa światowy system naczyń połączonych – jak budowane nastawienie na zysk i konsumpcję, chciwość, wzrost gospodarczy, marketing wielkich korporacji wpędzają świat w pułapkę bez wyjścia, przekładając się na dewastację środowiska naturalnego, nierówności i niepokoje społeczne [Klein, 2004; Popkiewicz, 2013; Žižek, 2014]. Różni autorzy, o różnych proveniencjach ideologicznych, mówią o naszej odpowiedzialności wobec planety, o potrzebie większej sprawiedliwości społecznej, o konieczności podejmowania tu i teraz niezbędnych działań w tym zakresie [Wilkinson, Pickett, 2010; Rifkin, 2012, 2016; Klein, 2016; Scruton, 2017]. Ażeby wprowadzać zmiany, potrzeba wiedzy, rewolucji mentalnej, współpracy, natychmiastowej modernizacji znanego nam porządku ekonomicznego i społecznego. Powtarzają to różni badacze, ze zwiększoną mocą od czasu kryzysu w roku 2008. Potrzeba wyobraźni, aby zaprojektować nową rzeczywistość społeczną i edukacyjną, która podoła wyzwaniom, potrzebom i pragnieniom. Mamy jednak rok 2017 i Donald Trump wycofuje Stany Zjednoczone z porozumienia klimatycznego, a w Polsce wycina się Puszcę Białowieską czy rezygnuje z rozwiązań zaprojektowanych dla wyrównywania szans w edukacji. Platon pisał, że to filozofowie powinni rządzić państwem. Rzeczywiście, jak tlenu potrzeba nam przywódców, którzy miłują mądrość, ale kto dzisiaj słucha filozofów?

Przyczyn eskalacji nierówności ekonomicznych, społecznych oraz problemów związanych z dewastacją środowiska upatruje się w neoliberalizmie. Trudno zatem uciec od pytania o jego wpływ na edukację. W tym obszarze ważne pytania zadają Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak [2010], opisując neoliberalne uwikłania edukacji oraz zagrożenia z tym związane i rekomendując konieczność zmiany modelu edukacji. W wielu artykułach składających się na cytowaną monografię autorki pokazują, jak negatywnie wpływa ekonomia korporacyjna na edukację i współczesną wizję człowieczeństwa.

Krytyczny wobec neoliberalizmu ton odnaleźć można także m.in. w publikacji *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja* [Kargulowa i in., 2005]. W jednym z artykułów tego tomu Zdzisław Wołk zestawia edukację z marketem, wskazując na instrumentalizację edukacji traktowanej jak towar i na rolę „doradców” współpracujących z „klientem” tu i teraz, powierzchownie oceniających „zyski i straty” [Wołk, 2005]. O dyskursie rynkowym odnoszącym się do edukacji pisze Henryk Mizerek, który zauważa, że o jakości edukacji, o tym, co się w szkole dzieje, coraz częściej mówimy, posługując się językiem rynku, który zastąpił język współczesnej humanistyki. Używamy takich kryteriów jak skuteczność, efektywność, użyteczność, edukację traktujemy jak towar, a Prawdę, Dobro i Piękno zamieniamy na: Klienta, Rynek i Usługę. Świątynię wiedzy zastępuje edumarket [Mizerek, 2012]. Jedno z podstawowych zadań dla edukacji dziś to także zmiana języka, którym opisujemy świat, dążenie, by „klienta” z powrotem uczynić uczniem. I skoncentrować na nim uwagę. To także priorytet dla zarządzania edukacyjnego.

O powyższych problemach piszemy, by zasygnalizować, że mają one wpływ na to, jak osoby oddziałujące na politykę edukacyjną oraz dyrektorzy szkół myślą o zarządzaniu, jakie znaczenie mają dla nich kwestie konkurencji, współpracy, partycypacji, komunikacji, równości, sprawiedliwości etc. i jak w związku z tym

będą szacować priorytety, na czym będą koncentrować swoją uwagę oraz który styl przywództwa i które z metod i technik zarządzania będą im najbliższe. Bez przywołania źródeł dominujących współcześnie przekonań trudno rozmawiać o alternatywnych ścieżkach i rozwiązaniach dla edukacji. Bez świadomości, że każde rozwiązanie jest efektem przyjętych założeń, traktuje się rzeczywistość jako obiektywną, a nie społecznie konstruowaną, dynamiczną, płynną, a przez to uznaje się za trudną lub nawet niemożliwą do zmiany.

Inspiracje dla zarządzania i przywództwa edukacyjnego

Na podkreślenie specyfiki zarządzania w oświacie Jan Łuczyński zaproponował termin „zarządzanie edukacyjne” [Łuczyński, 2011]. Jak pisze, „jego istotą jest sprawowanie wszelkich działań zarządczych, dzielonych zwykle na planowanie, organizowanie, koordynowanie lub przewodzenie i kontrolowanie [...], w celu realizacji podstawowej funkcji szkoły: wspierania rozwoju indywidualnego każdego uczęszczającego do niej ucznia” [Łuczyński, 2011: 102]. Roman Dorczak zwraca uwagę natomiast, że typowym mechanizmem w radzeniu sobie z zarządzaniem w edukacji jest transfer rozwiązań i sposobów myślenia uważanych za uniwersalne z innych obszarów ludzkiej działalności, co jednak uznać należy za niewystarczające [Dorczak, 2015: 38]. Pojawiła się więc potrzeba rozróżnienia zarządzania w edukacji i zarządzania edukacyjnego. Pierwsze w naszej opinii polega na zapewnieniu sprawnego działania szkół, wykonania przez nie zadań nałożonych przez społeczeństwo i różnego rodzaju władze w sposób zgodny z systemem prawnym, administracyjnymi i finansowymi procedurami oraz możliwy do oceny za pomocą w miarę prostych wskaźników i mechanizmów. To zarządzanie dominuje dziś zarówno w praktyce, jak i w teorii w szkołach i podczas kursów przygotowawczych dla przyszłych dyrektorów. To podejście otwiera możliwość na transfer rozwiązań i zwyczajów z innych obszarów ludzkiej działalności. Drugie zarządzanie, edukacyjne, jest specyficzne, budowane w konkretnej organizacji, z odpowiednimi ludźmi, według systemu wartości adekwatnego do danej dziedziny życia i do danego kontekstu. Priorytetem zarządzania edukacyjnego jest proces uczenia się i rozwoju wszystkich osób zaangażowanych w działanie organizacji, a niekoniecznie np. efektywność tejże organizacji.

Zarządzanie edukacyjne oznacza zatem wykonanie zadania niezwykle trudnego – połączenia wiedzy z kilku obszarów. Zgromadzono dziś ogromną wiedzę na temat uczenia się, rozwoju człowieka oraz zarządzania. Liczby prowadzonych badań w tym zakresie są imponujące i codziennie przybywają nowe lektury, badania, dyskusje, konferencje, seminaria. Żaden zarys literatury przedmiotu nie udźwignie jej ciężaru, nawet w setnych częściach wybranego obszaru. Z oczywistych zatem względów nie poważymy się na taką prezentację, która rościłaby sobie prawa do jakiegokolwiek kanonu. Zaprezentujemy jednak poniżej kilka wybranych tropów (poza lekturami, do których już odwoływaliśmy się w tekście), które stały się dla nas inspiracją w myśleniu o obszarach wiedzy ważnych dla zarządzania edukacyjnego. Są to m.in.:

- emancypacyjna teoria edukacji [Czerepaniak-Walczak, 2006];
- wiedza o procesach uczenia się i środowiska uczenia się [np. Marzano, 2003; Hattie, 2012; Żylińska, 2013; Dumont i in., 2013], w tym o specyficznym podejściu nazywanym uczeniem się ekspedycyjnym [Fischer, Mazurkiewicz, 2009];
- znaczenie twórczości w rozwoju [np. Robinson, 2010; Szmidt, 2007];
- komunikacja w szkole [np. Rosenberg, 2003; Hartley, 2006; Szejnberg, 2006];
- pełnomocność ucznia, aktywność i zaangażowanie młodych ludzi [np.: Puślecki, 2002; Quaglia, Corso, 2014; Bundick i in., 2014];
- prowadzenie badań w szkole i zmiana tradycyjnego podejścia w stronę partycypacyjnego i dialogicznego procesu, np. diagnoza, ewaluacja, badania w działaniu [m.in.: Mizerek, 1997; MacBeath i in., 2003, Červinková, 2010];
- przeciwdziałanie różnym ryzykownym zachowaniom, np.: agresji i przemocy, narkotykom [m.in.: Olweus, 2007; Ostaszewski, 2014];
- dyscyplina w klasie [np. Pyżalski, Kołodziejczyk, 2015];
- korepetycje [np. Bray, 2012];
- ocenianie kształtujące [Black, William, 2010],
- współpraca szkoły z rodzicami [np.: Epstein, 2001; de Carvalho, 2001; Mendel, 2007];
- współdziałanie i współpraca nauczycieli [np. Wlazło, 2010];
- doskonalenie zawodowe nauczycieli [Day, 2004; Moroz, 2005];
- i wreszcie dająca szeroką perspektywę pedagogika krytyczna [Freire, 1993, 1998; MacLaren, 2015; Apple, 2013];
- oraz nurty w naukach o zarządzaniu pokazujących konieczność brania pod uwagę kontekstu, w jakim to zarządzanie się odbywa, i roli ludzi [Bauman i in., 2017].

Jednocześnie w rezultacie wieloletnich badań, dyskusji i refleksji nad zarządzaniem edukacyjnym stało się dla nas, współpracowników w Zakładzie Zarządzania w Edukacji Instytutu Spraw Publicznych UJ, oczywiste, że zarządzanie nie istnieje (ani w formie praktycznej, ani w formie teoretycznej refleksji) bez przywództwa edukacyjnego nadającego zarządzaniu sens dzięki definiowaniu wartości i celów działania. Te dwa procesy uzupełniają się nawzajem w zależności od potrzeb organizacji i ludzi ją tworzących, od konkretnych zadań, etapu rozwoju czy wielokrotnie wspominanego kontekstu działania.

Proponujemy rozumieć przywództwo jako relację wpływu między przywódcami i ich zwolennikami, ułatwiającą osiągnięcie społecznych czy grupowych celów, ponieważ ta definicja skupia się nie na liderze, lecz na wszystkich członkach organizacji i sugeruje trwający proces wielostronnych wpływów czy mediacji [Wren, 2007]. Jednocześnie uważamy, że przywództwo powinno być definiowane na nowo, z każdą nową inicjatywą, organizacją, ideą. Współcześnie przywództwo musi się mierzyć z nawoływaniem do zasadniczej zmiany społecznej. Wyraźnie widać potrzebę zerwania z dominacją paradygmatu klasycznego, w którym przywództwo kojarzy się z silnymi jednostkami, elitami, tzw. charyzmą czy władzą.

Zaczynamy rozumieć konieczność masowej współpracy [Sennett, 2013] i zmiany stylu przywództwa, która mogłaby się przejawiać w rezygnacji z mitologizowania specjalizacji i wiedzy eksperckiej, doświadczenia i kontroli na rzecz współpracy, partycypacji i kreatywności.

Przywództwo edukacyjne to proces, który dotyczy procesów nauczania i uczenia się. Jego specyficzne cele zależą od kontekstu, w którym przebiega kształcenie, ale celem głównym pozostaje uczenie się osób. Mówiąc o przywództwie edukacyjnym, należy pamiętać, że edukacja to proces, w którym wykluwa się wspólnota uczących się dzięki zaangażowaniu umysłu, emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność. Podobnie rzecz ma się z przywództwem – nie jest ono cechą jednostki czy nawet grupy, ale jakością organizacyjną, rezultatem współpracy wielu osób. Potencjał przywódczy wiąże się więc nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością zwiększania partycypacji członków organizacji w procesie decyzyjnym. Przywódca edukacyjny doskonali umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych po to, aby z sytuacji niekorzystnej, czyli funkcjonowania w grupie jednego przywódcy, przejść do sytuacji pożądanej, czyli partycypowania w procesie podejmowania decyzji wielu osób i zwiększania potencjału przywódczego grupy. Świadomy przywódca powinien wspólnie z grupą tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów [Mazurkiewicz, 2011].

Przywództwo edukacyjne, specyficzna forma przywództwa charakterystyczna dla edukacji, to proces zachodzący w grupach ludzi i charakteryzujący się następującymi właściwościami, wyraźnie pokazującymi jego swoistość:

1. Czas – przywództwo edukacyjne to długotrwały proces dotyczący procesów nauczania, uczenia się i rozwoju, jego specyficzne cele zależą od kontekstu, w którym przebiega kształcenie, a celem głównym pozostaje uczenie się i rozwój osób, grup i społeczeństw.
2. Potencjał ludzi, gdyż to dzięki przywództwu edukacyjnemu doskonali się umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych – świadomi przywódcy powinni wspólnie z grupą tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów.
3. Wartości, gdyż wykonywanie zadań determinowane jest przez przyjęty system wartości, które są ważniejsze niż narzucane z zewnątrz wskaźniki; np. przywództwo edukacyjne wszystkim gwarantuje wsparcie w rozwoju i wszystkim zapewnia dostęp do wysokiej jakości edukacji – to ważny aspekt moralny.
4. Partycypacja, gdyż potencjał przywództwa edukacyjnego wiąże się nie z charyzmą, autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością organizacji do zwiększania partycypacji jej członków w procesie decyzyjnym i uczeniu się.
5. Wspólnotowość, gdyż to dzięki przywództwu edukacyjnemu formuje się wspólnota uczących się, przez zaangażowanie umysłu i emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby,

z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność [Mazurkiewicz, 2015].

Przywództwo edukacyjne jest krytyczne wobec rzeczywistości, a przez to prowadzi do nieustającej refleksji nad warunkami funkcjonowania szkoły, akceptowanymi wartościami i potrzebami społeczności, której szkoła służy, nad trendami społecznymi, filozofią edukacyjną i podejściem do procesu uczenia. Refleksja ta owocuje działaniami adekwatnymi do kontekstu. Przywództwo edukacyjne koncentruje się na procesie uczenia się i rozwoju, co znaczy, że przywódcy także sami się uczą, jednocześnie zapewniając szansę uczenia się wszystkim (uczniom, nauczycielom i innym obecnym w szkole). Wymaga to odpowiednich kompetencji umożliwiających organizację tego procesu oraz zapewnienie niezbędnych zasobów. W każdym aspekcie działalności organizacji widać wówczas, że priorytetem jest uczenie się jej członków. Przywództwo edukacyjne nieustannie wspiera się na partycypacji wszystkich pracowników, a także uczniów i rodziców w procesie decyzyjnym oraz w dialogu, dzięki któremu definiuje się kierunki działania szkoły. Nie można zmienić szkolnej rzeczywistości przez nakazy, ale przez wspólną pracę i budowanie kultury organizacyjnej w codziennym zmaganiu się z rzeczywistością. Przywództwo, o którym tu mowa, wiąże się też ze zdolnością do pełnienia refleksyjnej służby dla ludzi i instytucji. Przywódcy potrafią zrozumieć potrzeby i emocje innych, ale są też świadomi siebie, co pozwala im na służeń ludziom bez obawy o utratę prestiżu, a z przekonaniem, że nie osiągnie się sukcesu bez pełnego zaangażowania. Przywództwo edukacyjne wiąże się również z uszanowaniem autonomii i różnorodności, nawet tej trudnej, odmiennej od głównego nurtu, oraz z wykorzystaniem potencjału wszystkich, nawet tych, których odmienność wydaje się utrudnieniem w pracy organizacji [Mazurkiewicz, 2015].

Próby zmiany rzeczywistości

Współpracując z różnymi instytucjami i osobami, podejmowaliśmy, jako Instytut Spraw Publicznych UJ, próby wpływania na codzienność edukacyjną polskich szkół i innych placówek oświatowych. Próby modernizacji podjęliśmy przede wszystkim w dwóch obszarach: wewnętrznego i zewnętrznego nadzoru pedagogicznego oraz przywództwa edukacyjnego¹.

Starliśmy się pokazać, jak ważne jest zrozumienie, że ewaluacja zakłada demokratyczny dyskurs i zaangażowanie uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów, a nie tylko pracowników kuratorium, w proces refleksji nad jakością pracy szkół. Istotny element systemu ewaluacji stanowiło stworzenie listy wymagań

¹ Dwa projekty, o których tu mowa, to „Program wzmocnienia efektywności nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, zakończony w 2015 roku, którego celem było skonstruowanie systemu ewaluacji oświaty w Polsce, oraz „Przywództwo i zarządzanie w oświacie – budowa i wprowadzenie krajowego systemu kształcenia, szkolenia i wsparcia przywódców edukacyjnych”, również zakończony w 2015 roku, którego celem było stworzenie nowego modelu kształcenia i doskonalenia dla dyrektorów szkół.

państwa wobec szkół [Rozporządzenie..., 2015]. Wymagania te, rozumiane jako pożądany stan w systemie oświaty, prezentowały kluczowe dla rozwoju edukacji kierunki działań i wyzwania, przed którymi stoją placówki oświatowe. Nawiązywały do najnowszych tendencji dotyczących istotnych zadań dla edukacji [np. Dumont i in., 2013; Marzano, 2003; Mourshed i in., 2012]. Oczekiwano więc od szkół, by realizowały koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów, organizowały procesy edukacyjne w sposób sprzyjający uczeniu się, uczyły aktywności i współpracy, wspomagały rozwój uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji, wykorzystywały badania do podejmowania decyzji, uczyły respektowania norm społecznych, współpracowały z rodzicami uczniów i otoczeniem, promowały wartość edukacji etc. [Rozporządzenie..., 2015]. Od polityków, przywódców i placówek oświatowych zależało, czy i w jaki sposób wymagania były realizowane oraz w jakim kierunku powinny ewoluować (zostały one znacząco zmienione w roku 2017).

Przygotowując propozycje programowe dotyczące kształcenia przywódców edukacyjnych, a zarazem modelu przywództwa edukacyjnego, skoncentrowano się, podobnie jak w pierwszym projekcie, na wartościach decydujących o kształcie tego przywództwa. Były to następujące wartości: wolność, równość i sprawiedliwość społeczna, szacunek, zaufanie, odpowiedzialność, odwaga, uczciwość, rozwój i uczenie się, otwartość, dialog, służebność, partycypacja, różnorodność, wiarygodność, refleksyjność, solidarność. Odnosząc się do tych właśnie wartości, zbudowano model kompetencyjny. Wśród kompetencji kluczowych pojawiły się m.in.: koncentracja na koncepcji pracy szkoły wynikająca z przyjętych założeń na temat edukacji, komunikowanie się z innymi mające na celu budowanie porozumienia i utrzymywanie relacji, umiejętność słuchania i dawania konstruktywnych informacji zwrotnych, refleksyjność, budowanie modelu zarządzania szkołą opartej na współpracy, upełnomocnianie pracowników szkoły i dbanie o ich rozwój, prowadzenie współpracy ze środowiskiem służące wzajemnemu rozwojowi etc. [Dorczyk i in., 2016]. Dzięki doświadczeniom tego projektu zmieniono przepisy dotyczące sposobu kształcenia dyrektorów w Polsce.

Prowadzone przez nas działania w ramach realizowanych projektów poddaliśmy refleksji zarówno wyrażającej się w niezliczonych dyskusjach, jak i badaniach – wewnętrznych i zewnętrznych [np. Kasprzak, Mizerek, 2011; Walczak, Kołodziejczyk, 2016]. Przeprowadzona przez nas m.in. analiza porównawcza wskazywała na spójność, w wymiarze aksjologicznym, modelu szkoły wpisane go w wymagania państwa ze stworzonym modelem przywództwa edukacyjnego [Kołodziejczyk, 2016]. I właśnie koherencję między projektowanymi i wdrażanymi programami, zmianami w systemie edukacji uważamy również za jedno z wyzwań dla oświaty. Jak pokazują bowiem nasze doświadczenia zdobywane w trakcie ostatniej dekady, trudności pojawiają się nawet na poziomie przekazywania informacji o tym, jakie znaczące projekty są realizowane, czego dotyczą, jakie są ich cele i jakie efekty realizacji podejmowanych działań. Myśląc zatem o skuteczności wprowadzanych zmian programowych w różnych obszarach edukacji, konieczne jest zadbanie o ich spójność. W ten sposób dochodzimy do jednej z istotnych konkluzji: nie jest możliwe działanie adekwatne do wyzwań współczesności

bez przemyślanych i właśnie spójnych koncepcji politycznych i programowych w różnych obszarach systemu oświaty. Nie jest możliwa realizacja tych działań bez umiejętnego systemowego zarządzania procesem ich wdrażania. A w kontekście dramatycznych problemów dzisiejszego świata dodatkowo – koordynacja na poziomie międzynarodowym. Przy złożoności kulturowej, ideologicznej, politycznej, zasobowej, instytucjonalnej etc. świata problem ten pokazuje skalę trudności takich przedsięwzięć. Jednak bez wspólnego – na poziomie międzynarodowym – działania problemy, o których pisaliśmy w pierwszej części eseju, nie znikną, nawet nie spowolnimy destrukcyjnych procesów, nie mówiąc o ich zablokowaniu.

Zakończenie

Inspirująca dyskusja o zarządzaniu i przywództwie trwa nieustannie. O zarządzaniu i przywództwie w edukacji również. Nie bez przyczyny wprowadzono terminy „zarządzanie edukacyjne” i „przywództwo edukacyjne”. Wskazują one bowiem na podkreślaną już w artykule specyfikę zarządzania w tym obszarze. Pojęcie „zarządzanie edukacyjne” oznacza, że nie można i że nie warto, myśląc o edukacji, ograniczać naszych wyobrażeń do czterech klasycznych funkcji zarządzania, gdyż najważniejsza jest w edukacji nadrzędna troska o rozwój człowieka, co podkreślał Jan Łuczyński. Jakie są skutki transferu klasycznie rozumianego „zarządzania”, redukującego działania dyrektorów do planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania? Z naszych doświadczeń z pracy z dyrektorami szkół wynika, że powoduje to, iż dyrektorzy głównie koncentrują się na kwestiach właściwie związanych nawet nie z zarządzaniem, ale z administrowaniem [Mazurkiewicz, 2012] – kwestiach finansowych, prawnych, bytowych i personalnych (ale personalnych też w rozumieniu „procesu kadrowego”). W mniejszym stopniu są zainteresowani rzeczywistym rozwojem uczniów, nauczycieli, innych pracowników. Nie rozważają też zwykle swojego rozwoju jako przywódców edukacyjnych. Dlatego proponujemy zarządzanie edukacyjne, które szanując dorobek wiedzy o zarządzaniu, akcentuje specyfikę humanistycznego wymiaru zarządzania w edukacji, koncentrującego się na tym, jak – wykorzystując wiedzę o zarządzaniu i przywództwie – pomóc młodym ludziom w uczeniu się, bezpiecznym sięganiu po skarb. Potrzebne są rozmowy, oddolny ruch zagospodarowywania wyobraźni, w szkołach, uczelniach, lokalnych samorządach i wszędzie tam, gdzie istnieje przestrzeń dla rozmów o edukacji, o tym, czego i jak chcemy uczyć oraz jak ten proces zaprojektować i zorganizować. Wyobraźmy sobie edukację, która pomoże nam poradzić sobie z przyszłością.

Bibliografia

- Abramowicz M. (red.) (2011), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Apple M. (2013), *Can Education Change Society?*, Routledge, New York.
- Bauman Z., Bauman I., Kociatkiewicz J., Kostera M. (2017), *Zarządzanie w płynnej nowoczesności*, [tłum. A. Rasmus-Zgorzelska], Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- Black P., Wiliam D. (2010), *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, „Phi Delta Kappan”, 92(1), 81–90.
- Bray M. (2012), *Korepetycje. Cień rzucony przez szkoły*, tłum. K. Chodzińska, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Bundick M.J., Quaglia R.J., Corso M.J., Haywood D.E. (2014), *Promoting Student Engagement in the Classroom*, „Teachers College Record”, 116(4).
- de Carvalho M.E. (2001), *Rethinking Family – School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*, Routledge, New York–London.
- Červinková H., Gołębniak B.D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
- Dolata R. (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Dorczak R. (2015), *Przez Ateny czy Spartę – w poszukiwaniu właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dorczak R., Kołodziejczyk J., Kołodziejczyk J., Mazurkiewicz G., Shaw M. (2016), *Value Driven Change Leadership: Perspective From Poland* [w:] T. Hurley, E. O'Connor (eds.), *Leadership for Future Focused Education and Learning for All*, Drumcondra Education Centre, Dublin.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, tłum. Z. Janowska, OECD – Inspiracje edukacyjne, Warszawa.
- Epstein J. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview, Boulder.
- Fischer J., Mazurkiewicz G. (2009), *Designing Authentic Education for Democracy*, Expedition Inside Culture, Kraków–Bowling Green.
- Freire P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.
- Freire P. (1998), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield, Oxford.
- Hartley P. (2006), *Komunikowanie interpersonalne*, [tłum. A.B. Wasilewska], Wydawnictwo Astrum, Wrocław.

- Hattie J. (2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London–New York
- Kargulowa A., Kwiatkowski S.M., Szkudlarek T. (red.) (2005), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja. Praca zbiorowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kasprzak T., Mizerek H. (2011), *Przyglądając się sobie samym. Pierwsze wnioski z autoewaluacji projektu* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje* (s. 55–68), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Klein N. (2004), *No space, no choice, no jobs, no logo*, tłum. H. Pustuła, Świat Literacki, Izabelin.
- Klein N. (2016), *To zmienia wszystko. Kapitalizm kontra klimat*, tłum. H. Jankowska, K. Makaruk, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa.
- Kołodziejczyk J. (2016), *Values Contained in The National Requirements for Schools as a Determinant of the Concept of Educational Leadership in Poland* [w:] T. Hurley, E. O'Connor (eds.), *Leadership for Future Focused Education and Learning for All*, Drumcondra Education Centre, Dublin.
- Lynch K. (2012), *Oświata jako miejsce zmiany. Dbanie o równość i przeciwdziałanie niesprawiedliwości* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 29–64), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Łuczyński J. (2011), *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L. (2003), *Czy nasza szkoła jest dobra*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- MacLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Marzano R.J. (2003), *What Works in Schools: Translating Research into Action*, ASCD, Alexandria.
- Mazurkiewicz G. (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G. (2012), *Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mazurkiewicz G. (2015), *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Mizerek H. (red.) (1997), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn.
- Mizerek H. (2012), *Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 13–28), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Moroz H. (red.) (2005), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mourshed M.O.N.A., Chijioko C., Barber M. (2012), *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, tłum. M. Pater, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.

- Olweus D. (2007), *Mobbing: fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun, Jacek Santorski & Company Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- Popkiewicz M. (2013), *Świat na rozdrożu*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Puślecki W. (2002), *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pyżalski J., Kołodziejczyk J. (2015), *Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo* [w:] Pyżalski J., (red.) *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, theQ studio, Łódź.
- Quaglia R.J., Corso M.J. (2014), *Student Voice: The Instrument of Change*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Rifkin J. (2012), *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspiruje całe pokolenie i zmienia oblicze świata*, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- Rifkin J. (2016), *Spoleczeństwo zerowych kosztów krańcowych. Internet przedmiotów. Ekonomia współdzielenia. Zmierzch kapitalizmu*, Studio Emka, Warszawa.
- Robinson K. (2010), *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków.
- Rosenberg M.B. (2003), *Life-Enriching Education: Nonviolent Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict, and Enhance Relationships*, PuddleDancer Press, Encinitas.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2015, poz. 1214.
- Scruton R. (2017), *Zielona filozofia. Jak poważnie myśleć o naszej planecie*, tłum. J. Grzegorzczak, R.P. Wierchosławski, Zysk i S-ka, Poznań.
- Sennett R. (2013), *Razem. Rytuały, zasady i zalety współpracy*, tłum. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa.
- Szmidt K.J. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Sztejnberg A. (2006), *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Walczak B., Kołodziejczyk J. (2016), *Meta-Evaluation of the Progress and Effects of External Evaluation: Experiences After Six Years of the Pedagogical Supervision Reform* [w:] L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds.), *EDULEARN16: 8th International Conference on Education and New Learning Technologies: Barcelona (Spain) 4th–6th of July, 2016: Conference Proceedings* (s. 736–745), IATED Academy, Barcelona.
- Wilkinson R., Pickett K. (2010), *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, Penguin UK, London.
- Wlazło S. (2010), *Nauczyciele działają zespołowo?*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Wołk Z. (2005), *Świat jako market. Edukacja, praca, doradzanie w neoliberalnej rzeczywistości* [w:] A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja* (s. 73–86), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Wren T. (2007), *Inventing Leadership: The Challenge of Democracy*, Edward Elgar, Cheltenham, Northampton.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Žižek S. (2014), *Rok niebezpiecznych marzeń*, tłum. M. Kropiwnicki, B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.