

WSPÓŁDZIAŁANIE W REALIZACJI ZADAŃ OŚWIATOWYCH

redakcja Krzysztof Gawroński
Janusz Barszczewski, Małgorzata Dutka-Mucha, Beata Zajda

DOBRE PRAKTYKI W OŚWIACIE

WSPÓŁDZIAŁANIE W REALIZACJI ZADAŃ OŚWIATOWYCH

redakcja Krzysztof Gawroński
Janusz Barszczewski, Małgorzata Dutka-Mucha, Beata Zajda

DOBRE PRAKTYKI W OŚWIACIE

Stan prawny na 1 września 2021 r.

Wydawca serii

Elżbieta Piotrowska-Albin

Recenzent

Dr hab. Anna Perkowska-Klejman, prof. APS

Konsultant naukowy:

Dr hab. Michał Kwiatkowski, prof. APS

Wydawca

Izabella Małecka

Redaktor prowadzący

Tomasz Pietrzak

Opracowanie redakcyjne

Beata Wawrzyńczak-Jędryka

Projekt okładek serii

Wojtek Kwiecień-Janikowski, Przemek Dębowski

prawolubni

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A jeśli musisz skopiować część, rób to jedynie na użytek osobisty.

Szanujemy prawo i własność

Więcej na www.legalnakultura.pl

Polska Izba Książki

© Copyright by Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., 2021

ISBN 978-83-8246-324-8

Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.

Dział Praw Autorskich

01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33

tel. 22 535 82 19

e-mail: PL-ksiazki@wolterskluwer.com

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

SPIS TREŚCI

Wykaz skrótów	11
Wstęp	13
Wprowadzenie – istota, cel i geneza książki	17

CZĘŚĆ OGÓLNA

Status szkoły i jej dyrektora <i>Janusz Barszczewski, Krzysztof Gawroński, Mateusz Pilich</i>	23
Obszary dialogu instytucjonalnego i interpersonalnego w oświacie <i>Jarosław Michalski</i>	43
Psychospołeczne aspekty komunikacji, dialogu, współpracy oraz współdziałania interpersonalnego i instytucjonalnego <i>Michał Kwiatkowski</i>	58
Kształcenie specjalne w aktualnej rzeczywistości oświatowej <i>Teresa Serafin</i>	66
Prawne aspekty budowania współpracy i współdziałania systemowego w oświacie <i>Artur Olszewski</i>	90
Szkoła jako obiekt zarządzania publicznego <i>Rafał Otręba</i>	99
Bibliografia	109

CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA

Rozdział I. System oświaty i jego strategia	115
1. Ramy i struktura systemu oświaty <i>Artur Olszewski</i>	115
2. Status prawny jednostek oświatowych <i>Janusz Barszczewski, Krzysztof Gawroński</i>	125

3. Status prawny ucznia – prawa i obowiązki <i>Artur Olszewski</i>	133
4. Status prawny szkoły (placówki) <i>Artur Olszewski</i>	139
5. Jednostka oświatowa jako podmiot i przedmiot oddziaływania instytucjonalnego i społecznego <i>Janusz Barszczewski, Krzysztof Gawroński</i>	147
6. Autonomia organizacji szkolnej – uwarunkowania i bariery <i>Rafał Otręba</i>	162
7. Wybrane problemy systemu oświaty <i>Krzysztof Gawroński</i>	167
Bibliografia	186

Rozdział II. Czynniki wpływające na rozwój systemu oświaty 190

1. Rola jednostek samorządu terytorialnego w realizacji zadań oświatowych <i>Krzysztof Gawroński</i>	190
2. Oświata jako zadanie publiczne. Kierunki zmian w administracji samorządowej <i>Krzysztof Gawroński</i>	200
3. Relacje interpersonalne – obszary wpływu na rozwój jednostki oświatowej i całego systemu <i>Krzysztof Gawroński</i>	214
4. Relacje instytucjonalne w systemie oświaty <i>Krzysztof Gawroński, Artur Olszewski, Ryszard Pszczołkowski, Marlena Bernadeta Zaborniak</i>	226
5. Modele zarządzania zasobami ludzkimi z poziomu dyrektora <i>Marlena Bernadeta Zaborniak, Beata Irena Zajda</i>	289
6. Uwarunkowania wyboru zadań w obszarze obowiązków dyrektora <i>Janusz Barszczewski, Krzysztof Gawroński, Artur Olszewski, Beata Irena Zajda</i>	316
Bibliografia	357

Rozdział III. Kompetencje społeczne podmiotów podejmujących decyzje w poszczególnych obszarach działalności systemu oświaty 362

1. Budowanie relacji dyrektora szkoły (placówki) z podmiotami wewnętrznymi – w obowiązujących ramach prawnych <i>Karolina Borucka</i>	362
2. Współpraca podmiotów w ramach szkoły <i>Karolina Borucka</i>	367
3. Dyrektor jako organ szkoły, jego rola i miejsce w świadczeniu usług oświatowych <i>Karolina Borucka</i>	371

4. Dyrektor szkoły (placówki) podmiotem administracji rządowej i publicznej <i>Karolina Borucka</i>	375
5. Wymagane kompetencje społeczne dyrektora <i>Karolina Borucka</i>	379
6. Relacje interpersonalne dyrektora z przedstawicielami organów zewnętrznych <i>Beata Wawrzyńczak-Jędryka</i>	384
7. Budowanie strategii szkoły i gminy z uwzględnieniem nadrzędności celów <i>Krzysztof Gawroński</i>	390
8. Kanony i bariery przekazu informacji urzędowej <i>Beata Wawrzyńczak-Jędryka</i>	429
9. Zarządzanie i rządzenie – rola lidera (i) komunikacji w pracy zespołowej <i>Małgorzata Dutka-Mucha, Elżbieta Kwiatkowska</i>	430
10. Nowoczesny model komunikacji poziomej i pionowej w systemie oświaty <i>Beata Wawrzyńczak-Jędryka</i>	453
11. Opracowanie i wdrożenie własnego modelu komunikacji interpersonalnej szansą rozwoju oświaty lokalnej <i>Beata Wawrzyńczak-Jędryka</i>	460
Bibliografia	465

Rozdział IV. Podstawy budowania modeli współdziałania instytucjonalnego (formalnego i nieformalnego) w kluczowych płaszczyznach zarządzania jednostkami w systemie oświaty

1. Współdziałanie w ramach nadzoru pedagogicznego <i>Ryszard Pszczółkowski</i>	469
2. Procedury jako podstawa współdziałania instytucjonalnego w płaszczyźnie poziomej <i>Lidia Marciniak</i>	481
3. Narzędzia wymiany informacji i współpracy za pomocą multimedialnych <i>Arkadiusz Stefan</i>	493
4. Modele zarządzania oświatą – samorząd – dyrektor – autonomia szkoły <i>Janusz Barszczewski, Krzysztof Gawroński</i>	497
5. Nowoczesny system wspomagania rozwoju oświaty w Polsce a zadania nadzoru pedagogicznego <i>Elżbieta Modrzewska</i>	503
6. Mechanizmy planowania i realizacji budżetu oświaty na poziomie organu prowadzącego <i>Beata Irena Zajda</i>	509
7. Koordynacja instytucji wspomagających i wspierających działalność szkoły i placówki <i>Ryszard Pszczółkowski</i>	513

8. Obszary, narzędzia wymiany informacji w systemie oświaty <i>Arkadiusz Stefan</i>	525
9. Obszary współpracy szkoły (placówki) i organu prowadzącego <i>Beata Irena Zajda</i>	551
10. Kształcenie zdalne jako alternatywne rozwiązanie w organizacji procesu kształcenia w sytuacji kryzysowej (spowodowanej pandemią) <i>Monika Peruta-Kozak</i>	556
11. Zastosowanie zaawansowanych technologii informacyjnych w procesie kształcenia na odległość (cele i praktyczne aspekty nauczania zdalnego) <i>Monika Peruta-Kozak</i>	562
12. Strategia ogólna i lokalna w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych i rozwoju systemu oświaty <i>Marlena Bernadeta Zaborniak</i>	584
Bibliografia	593

Rozdział V. Współdziałanie osób i instytucji w poszukiwaniu możliwości pokonywania barier występujących w obszarze kształcenia specjalnego – według aktualnej rzeczywistości oświatowej

1. Kształcenie specjalne w rzeczywistości oświatowej – możliwości i bariery <i>Joanna Ługowska, Jagoda Sobek</i>	596
2. Realizacja zintegrowanego działania dyrektora szkoły, nauczycieli, specjalistów i rodziców (podstawa działań, efekt synergii) <i>Teresa Serafin</i>	608
3. Nowa strategia kształcenia uczniów z niepełnosprawnością <i>Joanna Ługowska</i>	617
4. Kluczowe problemy nowej strategii kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej <i>Joanna Ługowska, Jagoda Sobek</i>	623
Bibliografia	628

Rozdział VI. Systemowe i pozasystemowe instytucje wspomagające i wspierające pracę szkoły (placówki)

1. Standardy kształcenia kierowniczej kadry oświatowej w ośrodkach akademickich <i>Krzysztof Gawroński</i>	629
2. Koordynacja działań instytucji wspomagających i wspierających szkoły w rozwoju <i>Elżbieta Modrzewska</i>	640
3. Współdziałanie szkół z partnerami zewnętrznymi <i>Rafał Otręba</i>	648
4. Programy i inicjatywy wspomagające system oświaty – na podstawie doświadczeń Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji <i>Tadeusz Wojciechowski</i>	653

5. Działalność zewnętrznej instytucji wspomagającej system oświaty – z doświadczeń Wydawnictwa Wolters Kluwer <i>Lidia Marciniak, Małgorzata Pomianowska</i>	668
Bibliografia	675

**Rozdział VII. Rozwiązania przykładowe – z badań i doświadczeń autorów –
w zakresie poszczególnych obszarów rzeczywistości oświatowej**

1. Sieci współpracy dyrektorów szkół <i>Krzysztof Gawroński</i>	677
2. Koncepcja zarządzania dyskretnego i zespołowego w szkole <i>Krzysztof Gawroński</i>	682
3. Zarządzanie kryzysowe w szkole i placówce <i>Elżbieta Łęcznarowicz</i>	691
Bibliografia	703

O Autorach	705
-------------------------	-----

WYKAZ SKRÓTÓW

1. Akty prawne

k.p.	– ustawa z 26.06.1974 r. – Kodeks pracy (Dz.U. z 2020 r. poz. 1320 ze zm.)
k.p.a.	– ustawa z 14.06.1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz.U. z 2021 r. poz. 735 ze zm.)
p.w.u.p.o.	– ustawa z 14.12.2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60 ze zm.)
u.d.i.p.	– ustawa z 6.09.2001 r. o dostępie do informacji publicznej (Dz.U. z 2020 r. poz. 2176 ze zm.)
u.f.p.	– ustawa z 27.08.2009 r. o finansach publicznych (Dz.U. z 2021 r. poz. 305)
u.f.z.o.	– ustawa z 27.10.2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2020 r. poz. 2029 ze zm.)
u.p.o.	– ustawa z 14.12.2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 ze zm.)
u.s.o.	– ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r. poz. 1327 ze zm.)

2. Organy orzekające

NSA	– Naczelny Sąd Administracyjny
SN	– Sąd Najwyższy
SO	– sąd okręgowy
TK	– Trybunał Konstytucyjny
WSA	– wojewódzki sąd administracyjny

3. Czasopisma i publikatory

Dz.U.	– „Dziennik Ustaw”
Dz.Urz. UE	– „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”
M.P.	– „Monitor Polski”
ONSAiWSA	– „Orzecznictwo Naczelnego Sądu Administracyjnego i Wojewódzkich Sądów Administracyjnych”
OSNP	– „Orzecznictwo Sądu Najwyższego – Izba Pracy i Ubezpieczeń Społecznych”
OTK	– „Orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego”
Sam. Ter.	– „Samorząd Terytorialny”

4. Inne

FRSE	– Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
GIODO	– Główny Inspektor Ochrony Danych Osobowych
j.s.t.	– jednostki samorządu terytorialnego
OZE	– otwarte zasoby edukacyjne
ze zm.	– ze zmianami
ZZE	– zamknięte zasoby edukacyjne

WSTĘP

Mają rację Autorzy przekazywanej do rąk Czytelników monografii, formułując tytułową tezę, wedle której współdziałanie jest wartością w realizacji zadań oświatowych. Jest to wartość nadrzędna, od której zależy spójność systemu oświaty i efektywność realizowanych przedsięwzięć. Można też powiedzieć, że jest to cecha konstytutywna wszelkich działań mających na celu dobro wspólne.

Pojęcie współdziałania, czyli po prostu wspólnego działania, przewija się, w różnych konfiguracjach, we wszystkich rozdziałach monografii. Autorzy odwołują się do współdziałania jako formy dialogu interpersonalnego i instytucjonalnego (w obu przypadkach: formalnego i nieformalnego), do jego psychospołecznych i prawnych aspektów. Szczególną uwagę zwracają na współdziałanie wewnątrz jednostek oświatowych oraz na relacje między tymi jednostkami a ich otoczeniem zewnętrznym. W każdej z tych sytuacji przedmiotem rozważań są uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, dyrektorzy, a także przedstawiciele centralnych i samorządowych władz oświatowych. To właśnie od zrozumienia przez te osoby istoty wspólnotowości i współpracy oraz celowości podejmowania wspólnych inicjatyw i ich grupowej (zbiorowej) realizacji zależy jakość funkcjonowania całego systemu oświatowego. W szerszym ujęciu jakość, o której mowa, jest pochodną kapitału społecznego oraz edukacyjnego – indywidualnego i grupowego, zogniskowanego wewnątrz i wokół instytucji oświatowych.

Pojęcie kapitału społecznego ma charakter interdyscyplinarny. Do literatury socjologicznej wprowadziła je w roku 1916 Lynda J. Hanifan, analizując wspólne działania na rzecz szkoły w miejscowości Hundred w Wirgini¹. Dopiero jednak w II połowie XX w. kapitał społeczny nabrał istotnego znaczenia, dzięki toczącym się dyskusjom nad efektywnością pracy i jej różnorodnym uwarunkowaniom, zaczął też być rozpatrywany w szerszym kontekście: edukacyjnym i gospodarczym.

¹ L.J. Hanifan, *The Rural School Community Center*, „Annals of the American Academy of Political and Social Science” 1916, Vol. 67, s. 130–131.

Kapitał społeczny, rozumiany jako wynik relacji między ludźmi, może wspomagać każde działanie rozpatrywane zarówno w ujęciu indywidualnym, jak i grupowym². W tym pierwszym przypadku mamy do czynienia z kapitałem, który jest rodzajem kapitału własnego – osobistego. Jego pełne wykorzystanie zależy od kompetencji osobistych powiązanych z poziomem wykształcenia, od liczby relacji danej osoby z innymi, a także od jakości tych relacji, ich treści i siły. Kapitał grupowy jest traktowany jako suma kapitałów indywidualnych wzmocniona konkretnymi korzyściami wynikającymi z wykorzystania kapitału społecznego – z relacji wewnątrz i na zewnątrz danej zbiorowości – grupy rówieśniczej, grupy zawodowej, grupy przyjaciół, grupy mającej wspólne zainteresowania, a także, co oczywiste, rodziny.

W obu wyróżnionych przypadkach podstawowe znaczenie mają rzeczywiste kompetencje jednostek – ich indywidualny kapitał edukacyjny, czyli ich wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne³. Bez tego rodzaju kapitału nawet najszerze relacje, symbolizujące kapitał społeczny, nie spowodują zwiększenia potencjału osobistego, a w konsekwencji potencjału określonej grupy. Żeby czerpać od innych, trzeba być bowiem odpowiednio przygotowanym na asymilację tego wszystkiego, czym dysponują nasi partnerzy, pod warunkiem że ich potencjał jest dla nas w jakiejś mierze atrakcyjny i przydatny. Pojawia się więc problem selektywnej asymilacji, który jest związany z umiejętnością analizy i oceny własnego potencjału i potencjału innych osób. Analogiczny problem staje przed naszymi partnerami, którzy chcieliby wykorzystać relacje z nami do realizacji swoich celów.

Wyczuwane intuicyjnie, bez potrzeby badań wewnątrz zbiorowości dzieci, młodzieży i dorosłych, różnice między indywidualnymi kapitałami – społecznymi i edukacyjnymi – są zjawiskiem naturalnym. Powstają one jako rezultat różniących się od siebie procesów socjalizacji, ale także są efektem różnych indywidualnych kapitałów kulturowych, cywilizacyjnych, moralnych i symbolicznych⁴.

W związku z tym na pierwszy plan wysuwa się potrzeba, a nawet konieczność transferu różnych odmian kapitału, w tym interesującego nas szczególnie kapitału społecznego i kapitału edukacyjnego, między jednostkami i grupami. Transfer ten jest najbardziej oczekiwany, z punktu widzenia edukacyjnego i gospodarczego, w sytuacji jednostek i grup o zdecydowanie różniącym się poziomie kapitału we wszystkich jego wspomnianych odmianach. Wówczas przepływ kapitałów jest, przy wsparciu sieci powiązań międzyludzkich, naturalnym procesem, który pozwala zminimalizować różnice poziomów w funkcjonowaniu jednostki, grup i całych społeczeństw.

² P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 280; R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 33, 35.

³ S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje społeczne pracowników – kontekst edukacyjny*, „Polityka Społeczna” 2016/9, s. 33–36.

⁴ P. Sztompka, *Kapitał społeczny...*, s. 281–285.

Specyficznym rodzajem transferu kapitału społecznego i edukacyjnego – indywidualnego i zbiorowego – jest transfer międzypokoleniowy. Wydaje się, że jest on wciąż mało wykorzystywaną szansą nie tylko na wzmocnienie i nadanie nowej jakości wyróżnionym wyżej odmianom kapitału – od indywidualnego, odizolowanego i w dużej mierze nieefektywnie wykorzystywanego do grupowego – ale także na zdecydowane przyspieszenie (wraz z racjonalnym wykorzystywaniem doświadczeń technologicznych i organizacyjnych innych krajów) rozwoju społecznego i gospodarczego. Warto zwrócić uwagę, że transfer międzypokoleniowy umożliwia historyczne spojrzenie na pewne koncepcje rozwoju oświaty, na zarządzanie w oświacie oraz, co bardzo istotne, unikanie błędów i wyciąganie konstruktywnych wniosków płynących z analiz prowadzonych z zespołach zróżnicowanych pod względem wieku i doświadczenia zawodowego⁵.

Współdziałanie w realizacji działań oświatowych między różnymi grupami powinno stanowić nadrzędny cel wszystkich osób, którym leży na sercu dobro dziecka – ucznia. Koncentracja na uczniu i jego dobrostanie nie oznacza oczywiście, że uczniowie jako grupa są wyłączeni z procesu podejmowania decyzji w sferze zarządzania szkołą. Wręcz przeciwnie, ich głos powinien być brany pod uwagę we wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Pojawia się w tym momencie pytanie o rolę samorządu uczniowskiego jako ciała reprezentującego ogół uczniów. To właśnie demokratycznie wybrani przedstawiciele samorządu mogą być partnerami dla nauczycieli i dyrektorów szkół, może także, a nawet powinien współpracować z przedstawicielami grupy rodziców. W ten sposób realizuje się ideę podmiotowości uczniów w procesie zarządzania szkołą, a szerzej rzecz ujmując, jednostką (placówką) oświatową.

Uczniowie, współpracując ze sobą, mają szansę na przekształcenie własnego, indywidualnego kapitału edukacyjnego w kapitał edukacyjny grupy – klasy i instytucji – szkoły.

Podobnie jak uczniowie, również nauczyciele i dyrektorzy powinni dążyć do wymiany w zakresie wiedzy (w tym wiedzy organizacyjnej), umiejętności i kompetencji społecznych. Przekazywanie tych elementów indywidualnego kapitału edukacyjnego może w tej grupie być uzupełniane doświadczeniem zawodowym i życiowym. Jest to niezwykle ważne nie tylko ze względu na transfer pokoleniowy, ale również wspomniany już transfer międzypokoleniowy.

Osobnym problemem jest wykorzystanie indywidualnego kapitału edukacyjnego rodziców. W odróżnieniu od nauczycieli, stanowią oni grupę niejednorodną pod względem społecznym i zawodowym. Może to być wartością, potencjałem, który należy umiejętnie wykorzystać w tworzeniu grupowego, obejmującego uczniów, nauczycieli, dyrektorów i rodziców, kapitału edukacyjnego. Dodatkowo rodzice dysponują

⁵ S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje międzypokoleniowe (transgeneracyjne) nauczycieli*, „Meritum” 2018/1, s. 2–3.

specyficznym kapitałem społecznym – dzięki sieci powiązań wynikających z ich pracy zawodowej i sytuacji społecznej. Również tym kapitałem mogą podzielić się ze społecznością szkolną przy realizacji różnego rodzaju przedsięwzięć.

Harmonijne współdziałanie wyróżnionych grup tworzy klimat wspólnotowości, powoduje utożsamianie się z celami dydaktycznymi, wychowawczymi i organizacyjnymi szkoły oraz motywuje do podejmowania działań prowadzących do ich osiągnięcia.

Spójność wewnętrzna szkoły – jednostki (placówki) oświatowej, jako efekt rozpatrywanego współdziałania, jest istotnym atutem w relacjach z władzami administracyjnymi wszystkich szczebli, a także z najbliższym otoczeniem społecznym – ze społecznością lokalną. Pozwala na skuteczny udział w planowaniu kierunków rozwoju społecznego w regionie oraz na przedstawianie swoich racji w różnych gremiach – na zasadach partnerstwa.

Wcielenie w życie takiej wizji współdziałania różnych grup w realizacji zadań oświatowych wymaga zaufania między ich członkami⁶. Należy pamiętać, że to właśnie zaufanie między ludźmi jest podstawowym warunkiem transferu kapitału społecznego i edukacyjnego, który jest fundamentem wszelkiego postępu, w tym postępu organizacyjnego odnoszącego się do zarządzania w oświacie.

Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

⁶ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2014, s. 128–136.

WPROWADZENIE – ISTOTA, CEL I GENEZA KSIĄŻKI

Skąd pomysł na taką publikację?

Po wydaniu – w ubiegłym roku – przez Wolters Kluwer Polska kilku krótkich pozycji popularnonaukowych z dziedziny zarządzania oświatą zespół Wykładowców Studiów Podyplomowych „Zarządzanie w systemie oświaty” kształcących od sześciu lat kadry kierownicze systemu oświaty w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – przystąpił do opracowania w monografii *Współdziałanie jako wartość w realizacji zadań oświatowych*.

Pomysł zrodził się z potrzeby wyeksponowania problematyki współdziałania podmiotów systemu oświaty na rzecz podniesienia skuteczności i efektywności zarządzania nim na różnych szczeblach, koniecznego szczególnie wtedy, gdy warunki niezbędne do funkcjonowania zmieniają się dynamicznie – szczególnie w ostatnim roku – a niedosyt środków finansowych w oświacie jest coraz bardziej widoczny. Uznaliśmy, że trzeba szukać wsparcia poza obszarami kryzysowymi, nie tam, gdzie bieżąca sytuacja pogłębia się czy generuje problemy, ale tam, gdzie są szanse na zahamowanie niekorzystnych tendencji.

To piąta pozycja z przygotowanych publikacji. Powinna ona zachęcić podmioty systemu oświaty do synergii działań na rzecz tych, którym państwo ma obowiązek społeczny i prawny zapewnić zrównoważony rozwój, czyli tych, którym system ma służyć.

Podjęcie nowych wyzwań na temat praktycznej roli zarządzania systemem oświaty jest sprawą powszechnie istotną, szczególnie dla kadry kierowniczej szkół i placówek zarządzającej tym systemem.

Po pierwsze, nasze doświadczenie sugeruje, że klucz do sukcesu leży we współdziałaniu tych, którzy decydują o kształcie i wyborze modelu zarządzania, tak aby skutecznie zmieniać rzeczywistość oświatową w dobrze zdiagnozowanej rzeczywistości. Pozwoli to – naszym zdaniem – lepiej zarządzać szkołą czy placówką oświatową

i w sposób planowy – według przyjętej strategii – realizować postawione przed oświatą cele. Nie mamy wątpliwości, że oczekiwania społeczne w tym zakresie wskazują na kierunek organizowania oświaty autonomicznej i lokalnej.

Po drugie, zasadniczą rolę w funkcjonowaniu systemu oświaty – szczególnie na szczeblu lokalnym – przypisać trzeba diagnozowaniu potrzeb i ocenie wdrożenia wypracowanych lokalnie strategii. Jesteśmy szczególnie wrażliwi na sprawy kompleksowego działania na rzecz tych, którzy są podmiotem procesów zachodzących w szkole (placówce): uczniów, nauczycieli i rodziców. W zacieśnianiu relacji między nimi widzimy klucz do budowania strategii lokalnej i działań adekwatnych, do potrzeb, efektywnego i skutecznego prowadzenia procesów pedagogicznych, w największym stopniu osadzonych w rzeczywistości.

Nasza najnowsza monografia jest zbiorem artykułów pogrupowanych w rozdziały odpowiadające najważniejszym obszarom działania systemu oświaty.

Autorzy – skoro w systemie oświaty mamy inicjować zmiany – wyszli z założenia, że warto w pierwszym rozdziale przyjrzeć się aktualnej koncepcji prawa oświatowego i możliwościom prawnym budowania strategii systemu.

W kolejnym – rozważa się kwestię czynników wpływających na rozwój systemu oświaty. Podjęta jest próba większej ekspozycji kwestii relacji interpersonalnych, aby wskazać ich znaczenie w obszarach wpływu na rozwój jednostki oświatowej i całego systemu.

W rozdziale trzecim omówione są różnorakie kompetencje społeczne decydentów w poszczególnych obszarach działania systemowego. Podkreśla się tam znaczenie relacji interpersonalnych w poszukiwaniu optymalnych modeli oświaty samorządowej.

W czwartym rozdziale rozwinięte są zagadnienia związane z budowaniem koncepcji współdziałania między jednostkami systemu oświaty – między podobnymi jednostkami (w płaszczyźnie poziomej) i między jednostką oświatową i organami prowadzącymi oraz nadzorującymi (w płaszczyźnie pionowej). Podjęta jest – między innymi – dyskusja o formach współdziałania instytucjonalnego, o obszarach wpływu na rzeczywistość oświatową, po mechanizm planowania i realizacji budżetu jednostek oświaty i jego koordynacji. Podniesione są do rangi narzędzia zarządzania systemem nie tylko prawo, ale przepływ informacji i efekt synergetyczny współdziałania szkoły (placówki) i instytucji zewnętrznych, jego szczególna rola.

W rozdziale piątym wyeksponowano kwestię współdziałania osób i instytucji w poszukiwaniu możliwości pokonywania barier ograniczających zarówno pełny dostęp do oświaty powszechnej, jak i działania zintegrowanego prowadzącego do budowania nowej strategii pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

Rozdział szósty wskazuje przykłady wspomagania instytucjonalnego pracy szkół i placówek i wsparcia ze strony instytucji zewnętrznych, zaś w rozdziale siódmym zaprezentowano przykłady konkretnego, sprawdzonego działania w myśl koncepcji prezentowanych wcześniej.

Książka ma również na celu pobudzenie myśli twórczych zgodnych z sugerowanymi koncepcjami systemowymi, strategicznymi, umocowanymi prawnie oraz inspirację do poszukiwania niezawodnej drogi sprzyjającej twórczemu działaniu na rzecz najważniejszych podmiotów systemu oświaty: dzieci, młodzieży i nauczycieli oczekujących skutecznego wsparcia na drodze indywidualnego i społecznego rozwoju.

Nie jest bowiem naszym celem myślenie za decydentów na poszczególnych szczeblach systemu oświaty, ale o tych, którzy są gotowi samodzielnie, mimo trudności, podjąć działania – z pozytywnym skutkiem dla ucznia, nauczyciela, szkoły (placówki), idąc drogą współdziałania interpersonalnego, społecznego i instytucjonalnego. Prawo – bez którego żaden system nie mógłby działać – wyznacza jedynie twarde (bezwzględne) standardy – dotyczące funkcjonowania jednostki oświatowej, ale na szczęście nie określa wszystkiego, co wpływa na rzeczywistość oświatową oraz warunki i relacje formalne i nieformalne – w niej występujące.

Podczas przygotowywania poszczególnych rozdziałów korzystaliśmy z inspirujących tekstów artykułów programowych przygotowanych przez pracowników naukowo-dydaktycznych z Uniwersytetu Warszawskiego, ze wspomnianej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, d. Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego, i Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie. Wiele konstruktywnych i krytycznych uwag i sugestii przekazali nam wspomniani Autorzy artykułów programowych, którzy wypełniali wielokrotnie rolę konsultantów.

Zapraszam Czytelników do wnętrza tej publikacji, gdzie można znaleźć zarówno myśl naukową, jak i propozycje konkretnych, sprawdzonych rozwiązań, które pozwolą myśleć i działać strategicznie i prorozwojowo zarówno w jednostce oświatowej, jak i systemie oświaty. Kto zechce budować podstawy rozwoju osobistego, zespołowego, rozwoju jednostki i instytucji oświatowej, znajdzie w tej książce to, co może okazać się ku temu niezbędne.

Zdając sobie sprawę z liczby i różnorodności problemów pojawiających się na drodze rozwoju i potrzeby ich rozwiązania, polecamy uwadze Czytelnika zagadnienia integracji podmiotów systemu oświaty wokół tego, co najcenniejsze dla współczesnego społeczeństwa – rozwoju młodego pokolenia.

Krzysztof Gawroński

CZĘŚĆ OGÓLNA

Status szkoły i jej dyrektora

Janusz Barszczewski, Krzysztof Gawroński, Mateusz Pilich

Wokół kluczowych pojęć i znaczeń

Szkoła to termin, którego treść ulegała wielowiekowej ewolucji: w starożytnej Grecji określano nim rozmowy myślicieli z uczniami na dowolne tematy, a także miejsce nauczania¹.

W czasach cesarstwa w starożytnym Rzymie termin ten (łac. *schola*) oznaczał już podstawową instytucję zajmującą się nauczaniem młodzieży.

Współcześnie słowo szkoła jest pojęciem wieloznacznym, z których najpowszechniejsze to:

- 1) instytucja nauczająca, oświatowo-wychowawcza;
- 2) budynek, w którym się mieści taka instytucja;
- 3) wykształcenie osiągnięte w takiej instytucji;
- 4) system instytucji oświatowo-wychowawczych dających określone wykształcenie, szkolnictwo, ustrój szkolny w pewnym kraju;
- 5) kierunek w nauce, filozofii, literaturze itp., którego przedstawicieli łączą wspólne podstawowe poglądy i metody pracy twórczej (np. polska szkoła matematyczna, krakowska szkoła historyczna, szkoła kantowska w filozofii);
- 6) w sztuce, szkoła artystyczna.

Nowoczesne systemy szkolne zaczęły się kształtować od czasów rewolucji francuskiej. Wówczas racje ideowe, polityczne, ekonomiczne, kulturalne i in. decydowały o konieczności upowszechniania oświaty, podnoszenia jej poziomu i większego różnicowania programów. W XIX w. rozwijało się ustawodawstwo szkolne, organizację szkół przejmowały w swoje ręce rządy poszczególnych państw; uformowała się charakterystyczna tzw. drabina oświatowa składająca się ze szkół elementarnych, średnich, zawodowych i wyższych.

¹ Poniższy tekst – na podstawie: encyklopedia.pwn.pl/haslo/szkola;3983113.html (dostęp: 15.07.2020).

Współczesny system oświaty obejmuje ustrój wszelkich typów szkół w określonym kraju; o zasadach powiązania tych szkół ze sobą, o ich uprawnieniach i dostępie do nich decyduje polityka oświatowa danego państwa, która w coraz większym stopniu uwzględnia kwestię dostosowania organizacji szkolnictwa do potrzeb kształcenia kwalifikowanych kadr do pracy w różnych dziedzinach gospodarki i kultury danego kraju; służą temu liczne reformy szkolne.

Kierunek reform jest ściśle związany ze specyfiką państwa, jego historia i kulturą, a także sposobem sprawowania władzy, układem sił politycznych oraz interesem ideologicznym.

Prawdziwie demokratyczny, jednolity system szkolny charakteryzuje powszechność dostępu do szkół różnych typów (równość startu i równość szans oświatowych), drożność programowa pomiędzy poszczególnymi typami i szczeblami szkół (brak tzw. ślepych ulic szkolnych, czyli szkół nieuprawniających do dalszego kształcenia w innych szkołach), prawo i możliwość – jeśli zdolności ucznia na to pozwalają – dochodzenia do najwyższych szczebli drabiny oświatowej. W wielu krajach systemy szkolne cechuje nadal wewnętrzna dwoistość (różne typy kształcenia o różnych uprawnieniach), często sprzeczność pomiędzy formalnym prawem a faktyczną możliwością dostępu do szkół (np. wysokie opłaty).

Najważniejsze typy i rodzaje szkół we współczesnych ustrojach szkolnych można wyodrębniać według następujących kryteriów podziału:

- 1) ze względu na charakter programowy: szkoły ogólnokształcące, programowo jednolite lub zróżnicowane programowo nauczanie w szkole, według równoległych ciągów (klas, sekcji, kierunków), uwzględniające różnice uzdolnień i zainteresowań uczniów oraz szkoły zawodowe;
- 2) ze względu na poziom (szczebel) wykształcenia: przedszkola (dawniej: ogródki dziecięce, szkołyki macierzyńskie), szkoły podstawowe (dawniej: początkowe, elementarne, niższe, powszechne), obecnie, w zasadzie obowiązkowe, szkoły średnie (dawniej: kolegia, licea, technika);
- 3) ze względu na wiek uczniów: szkoły dla dzieci i młodzieży oraz szkoły dla dorosłych;
- 4) ze względu na płeć uczniów: szkoły męskie, szkoły żeńskie oraz szkoły koedukacyjne;
- 5) ze względu na tryb nauczania: szkoły stacjonarne (dzienne), szkoły wieczorowe, szkoły zaoczne, szkoły korespondencyjne, szkoły eksternistyczne;
- 6) ze względu na organizatora i utrzymującego szkołę: szkoły państwowe, szkoły publiczne, szkoły miejskie (samorządowe, komunalne, municypalne), szkoły niepubliczne, prywatne i in.;
- 7) ze względu na stosunek do religii: szkoły świeckie (laickie), szkoły wyznaniowe – nauczające w duchu określonego wyznania religijnego, lub szkoły międzywyznaniowe – z obowiązkową nauką religii dla każdego wyznania osobno;
- 8) ze względu na język wykładowy: szkoły narodowe, szkoły dwujęzyczne.

W czasach najnowszych z jednej strony występuje radykalna krytyka instytucji szkoły jako instytucji nieuzasadnionej represji i manipulacji społecznej, z drugiej strony – poszukiwanie nowych strategii oświatowych, czego wyrazem są zwłaszcza międzynarodowe i krajowe raporty o stanie i rozwoju oświaty oraz ruch tzw. **szkół alternatywnych**. Odbiegają one od powszechnie przyjętych wzorów, realizują własne, różnorodne projekty i założenia (np. szkoły otwarte, szkoły środowiskowe, szkoły ekologiczne; w Polsce szkoły lub klasy autorskie), które kontynuują poszukiwania pedagogów z pierwszej połowy XX w. To przeciwstawienie się pedagogice autorytarnej, której zamiarem jest uczynienie szkoły miejscem twórczej aktywności dziecka. Nowa szkoła miałaby być szkołą aktywną, szkołą na miarę dziecka, szkołą pracy, wychowującą do życia i przez życie. Jednak coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że w dzisiejszym świecie zmiennej cywilizacji konieczne jest budowanie modelu kształcenia ustawicznego, czyli edukacji równoległej i permanentnej, przez całe życie.

Szkoła jest jedną z instytucji społecznych tworzonych w celu kształcenia i wychowania młodego pokolenia⁴. W dalszym ciągu pozostaje instytucją, której funkcjonowanie determinuje przygotowywanie dzieci i młodzieży do życia i pracy, stanowiąc gwarancję nabycia podstawowej wiedzy oraz umiejętności. W preambule ustawy – Prawo oświatowe określono, że: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.

Coraz częściej podkreśla się jednak **rolę całego społeczeństwa w kształtowaniu umiejętności poznawczych oraz społecznych**.

„Wiedza i umiejętności zdobyte w procesie formalnej edukacji mogą przekształcić się w kompetencje tylko wtedy, kiedy zostaną przeniesione na grunt nieformalny”².

Komisja Europejska wyróżnia więc dwa podstawowe typy edukacji:

- edukację formalną (kształcenie formalne),
- edukację nieformalną (kształcenie nieformalne)³.

Edukacja formalna odbywa się w szkole lub w ramach różnego typu szkoleń oraz kursów. Szkoła to: „instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych

² Komisja Europejska, *Kompetencje Kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Eurydice, Warszawa 2005, s. 18, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?expl-num_id=502

³ Komisja Europejska, *Kompetencje Kluczowe...*, s. 18–20.

i programów; osiąganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł⁴.

Szkoła (w tym: przedszkole – w rozumieniu dalej przywoływanej wielokrotnie ustawy) – jako podstawowa jednostka w przekazywaniu wiedzy – jest jednocześnie pierwszym etapem w kształtowaniu się charakteru oraz personalnych umiejętności człowieka. Edukacja formalna realizowana jest – zarówno w ramach obowiązku szkolnego i obowiązku nauki jak i w późniejszym etapie – poprzez świadomą, indywidualną decyzję jednostki. Etap podstawowy, tj. obowiązek szkolny, realizowany jest w Polsce na podstawie ustawy – Prawo oświatowe⁵. Mówi ona, że:

„Nauka jest obowiązkowa do ukończenia 18. roku życia”.

„Obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18. roku życia”⁶.

Z zapisów ustawy wynika obowiązek nauki (do którego odnoszą się dalsze zapisy ustawowe, np. art. 40–42 przywołanej ustawy), a dotyczy okresu od ukończenia szkoły podstawowej do ukończenia 18. roku życia.

W całej Unii Europejskiej liczba obowiązkowych lat nauki mieści się między 9. a 13. rokiem życia włącznie. Dzieci zaczynają uczęszczać do szkoły w wieku 5–7 lat, z wyjątkiem młodych obywateli Luksemburga i Irlandii Północnej, gdzie kształcenie rozpoczyna się w wieku lat 4⁷.

Szkoła – w system oświaty – zajmuje kluczowe miejsce. Jest jego podstawowym ogniwem.

Zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi w Polsce funkcjonującymi jako samorządowe jednostki organizacyjne

Na poziomie norm konstytucyjnych obowiązek realizacji zadań publicznych jest przypisany organom państwa i jednostek samorządu terytorialnego. Jest to zgodne szczególnie z przepisem art. 169 ust. 1 Konstytucji RP, w którym czytamy:

„Jednostki samorządu terytorialnego wykonują swoje zadania za pośrednictwem organów stanowiących i wykonawczych”.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 383.

⁵ Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 ze zm.

⁶ Art. 35 ust. 1 i 2 u.p.o.

⁷ A. Smoczyńska (red.), *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Warszawa 2005, s. 18.

Trudno nawet wyobrazić sobie, aby organy jednostek samorządu terytorialnego (czy też odpowiednio: organy państwa) same wykonywały wszystkie zadania przypisane im przez obowiązujące normy prawne. Lista zadań (również tych, które mają charakter zadań własnych) gmin, powiatów i samorządów województwa obejmuje bardzo różnorodne pozycje. Realizacja tych zadań publicznych należy do zakresu pojęcia: „administracji”, określającego zjawisko, które jest możliwe do opisanie, ale raczej nie do zdefiniowania⁸.

W naszym wypadku będzie chodziło o te obszary działalności komunalnej (oraz państwowej), które obejmują administrowanie, bezpośrednie organizowanie świadczenia usług publicznych, takich, jak usługi edukacyjne.

Realizacja zadań publicznych, które polegają na świadczeniach w postaci wspomnianych usług, to najczęściej dokonywanie przez właściwe organy samorządowe lub państwowe czynności prawnych oraz faktycznych, zmierzających do utworzenia w tym celu wyodrębnionych jednostek⁹. Wspomniane pojęcie oznacza w nauce prawa administracyjnego działalność aparatu administracji publicznej polegającą na zarządzaniu infrastrukturą i na dostarczaniu ludności określonych dóbr w zakresie tzw. administracji świadczącej¹⁰.

W przypadku jednostek samorządu terytorialnego sposobem realizacji tych zadań są zwłaszcza uchwały organów stanowiących (rad gmin, rad powiatów, sejmików województw), podejmowane na podstawie odpowiednio: art. 18 ust. 1 pkt f oraz h ustawy o samorządzie gminnym, art. 12 pkt 8 lit. f, g oraz i ustawy o samorządzie powiatowym bądź art. 18 pkt 19 lit. e oraz f ustawy o samorządzie wojewódzkim¹¹. Przedmiotem uchwał przewidzianych w tym przepisach jest tworzenie samorządowych jednostek organizacyjnych, którym powierza się wykonywanie określonych zadań działalności komunalnej. Brzmienie tych przepisów łączy wspólne założenie, zgodnie z którym zainicjowanie procesu tworzenia odrębnych jednostek organizacyjnych dla wypełniania zadań publicznych danej jednostki samorządu pozostaje w wyłącznej kompetencji jej organu stanowiącego. W sektorze państwowym tworzenie i likwidowanie jednostek organizacyjnych należy,

⁸ Odnośnie do problemów definicyjnych, zob. zwłaszcza Z. Niewiadomski, *Pojęcie administracji publicznej* [w:] *System Prawa Administracyjnego*, t. I, red. R. Hauser, Warszawa 2010, s. 3 i n.

⁹ Używane pojęcie „jednostki organizacyjnej” jest właściwie aksjomatyczne i nie wymaga definiowania. Dla porządku wystarczy przytoczyć definicję słownikową: „Każda organizacja, która obejmuje komórki organizacyjne bądź podsystemy mające wspólny pion kierowniczy”; cyt. za hasło: *Jednostka organizacyjna* [w:] *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, red. L. Pasieczny, Warszawa 1981, s. 184.

¹⁰ E. Ochendowski, *Prawo administracyjne. Część ogólna*, Toruń 2009, s. 30; Z. Niewiadomski, *Pojęcie administracji...*, s. 21.

¹¹ W obowiązującym stanie prawnym zob. ustawa z 8.03.1990 r. o samorządzie gminnym, Dz.U. z 2020 r. poz. 713 ze zm.; dalej – u.s.g.; ustawa z 5.06.1998 r. o samorządzie powiatowym, Dz.U. z 2020 r. poz. 920 ze zm.; dalej: u.s.p.; ustawa z 5.06.1998 r. o samorządzie województwa, Dz.U. z 2020 r. poz. 1668 ze zm.; dalej: u.s.w.

co do zasady, do właściwego ministra (art. 34 ust. 1 pkt 1 ustawy z 8.08.1996 r. o Radzie Ministrów¹²).

Forma prawna tych jednostek organizacyjnych może być oczywiście różna.

Znaczna część zadań własnych (i szerzej, zadań publicznych) samorządu terytorialnego (i podobnie — państwa) jest realizowana przez jednostki organizacyjne pozbawione przymiotu osobowości prawnej, które z punktu widzenia cywilnoprawnego są po prostu wyodrębnioną częścią j.s.t. (państwa) jako osoby prawnej. Należy w tym miejscu wspomnieć zwłaszcza o **jednostkach i zakładach budżetowych**. Rozróżnienie tych dwóch typów jednostek opiera się na kryterium finansowym powiązania z budżetem (państwa, samorządu), które jest w przypadku jednostek budżetowych pełne, a w przypadku dotychczas istniejących zakładów budżetowych było ograniczone przez zasadę tzw. budżetowania netto (tylko „wynikowe” rozliczanie się z budżetem, tj. przekazanie do budżetu dodatniego bądź uzyskanie dotacji na pokrycie ujemnego wyniku finansowego)¹³.

Zakłady i jednostki budżetowe zostały wyposażone w pewien stopień samodzielności w wykonywaniu zadań i dysponowaniu mieniem, niemniej jednak warto już w tym miejscu zaznaczyć, że brak osobowości prawnej¹⁴ uniemożliwia im występowanie we własnym imieniu w stosunkach cywilnoprawnych (m.in. kontraktowych czy własnościowych)¹⁵.

Co do zasady, jednostki samorządu terytorialnego zachowują swobodę decyzji, czy do realizacji danego zadania publicznego powołać jednostkę organizacyjną samodzielną (samorządową osobę prawną), czy też utworzyć podmiot prawnie niesamodzielny, tj. pozbawiony osobowości prawnej w rozumieniu Kodeksu cywilnego. Samodzielny lub niesamodzielny status prawny samorządowej (czy podobnie: państwowej) jednostki organizacyjnej w istotnym stopniu wpływa na status – a więc zakres zadań, praw i obowiązków – kierowników tych jednostek. Kierownicy niesamodzielnych prawnie jednostek sektora finansów publicznych, które finansowo i organizacyjnie stanowią część aparatu administracji publicznej, są ściślej podporządkowani macierzystym podmiotom publicznoprawnym (np. państwu, jednostce samorządu).

W przypadku samodzielnych – a więc wyposażonych w osobowość prawną – jednostek organizacyjnych samorządu (odpowiednio: Skarbu Państwa) zakres autonomii

¹² Dz.U. z 2021 r. poz. 178 ze zm.

¹³ E. Chojna-Duch, *Polskie prawo finansowe, finanse publiczne*, Warszawa 2007, s. 112.

¹⁴ Art. 11 i n. ustawy z 27.08.2009 r. o finansach publicznych, Dz.U. z 2019 r. poz. 305; dalej: u.f.p.

¹⁵ C. Kosikowski, *Formy organizacyjne publicznej gospodarki finansowej* [w:] *Finanse publiczne i prawo finansowe*, t. I, red. E. Ruśkowski, t. I, Warszawa 2000, s. 96 i n.

działania ich kierowników jest bez wątpienia daleko większy, mimo że również i takie podmioty, jak np. samorządowe spółki z ograniczoną odpowiedzialnością, z punktu widzenia prawa finansowego zachowują status jednostek sektora finansów publicznych¹⁶.

Jednak położenie kierowników samorządowych (państwowych) jednostek organizacyjnych nie jest determinowane tylko przez kwestię przyznania bądź nieprzyznania osobowości prawnej danej jednostce organizacyjnej. Zatem udzielanie świadczeń administracyjnych (a więc, innymi słowy, dystrybucja dóbr publicznych w społeczeństwie w ramach działalności z zakresu „administracji świadczącej”) następuje przez tzw. **zakłady administracyjne**¹⁷. Chodzi tu o danie nazwy pewnemu modelowi stosunków prawnych, jakie nawiązują się między osobami otrzymującymi świadczenia a podmiotem, który ich udziela. Choć ta teoria współcześnie nie jest już przyjmowana bez zastrzeżeń¹⁸, to jednak przeważająca część doktryny prawa administracyjnego nadal podziela przekonanie, że między tymi osobami, które określa się jako „użytkowników zakładu”, a świadczeniodawcą — „zakładem administracyjnym”, nawiązuje się pewien stosunek administracyjnoprawny, tzn. oparty na podległości użytkowników normom ustanawianym przez zakład. W ramach tej teorii kierownik jednostki organizacyjnej (m.in. dyrektor szkoły lub placówki oświatowej) staje się organem zakładu administracyjnego, a więc pełni funkcję, która polega na wyznaczaniu i egzekwowaniu norm regulujących prawo do otrzymania świadczeń administracyjnych i ich spełnianie na rzecz zainteresowanych użytkowników. Wobec użytkowników zakładu jego organy sprawują tzw. **władztwo zakładowe**¹⁹.

Powstaje zatem pytanie, czy umiejscowienie dyrektora szkoły (placówki) w systemie oświaty, poddanym wyjątkowo silnemu oddziaływaniu prawa publicznego, nie uzasadnia w jakimś stopniu silniejszego podporządkowania kierownika jednostki administracji oświatowej (samorządowej, państwowej), a co za tym idzie – czy nie sprzyja bardziej zatrudnieniu w ramach stosunku pracy niż w ramach stosunku cywilnoprawnego?

Jest to jedno z zagadnień, któremu trzeba będzie poświęcić nieco uwagi, bowiem wszystko to, co zostało dotychczas opisane, związane jest z **zabezpieczeniem materialnym funkcjonowania szkół i placówek oświatowych**.

¹⁶ Artykuły 8–9 u.f.p.

¹⁷ Zob. zwłaszcza E. Ochendowski, *Zakład administracyjny jako podmiot administracji państwowej*, Poznań 1969, s. 58 i n.

¹⁸ Krytycznie, zob. m.in. P. Chmielnicki, *Zakłady administracyjne w Polsce. Ustrój wewnętrzny*, Warszawa 2008, s. 56.

¹⁹ E. Ochendowski, *Zakład...*; E. Ochendowski, *Prawo...*, s. 252; por. jednakże P. Chmielnicki, *Zakłady administracyjne...*, s. 59–67, którego zdaniem cała koncepcja nie mieści się już w ramach współczesnego konstytucjonalizmu.

Niezależnie od tego programowanie zadań merytorycznych pozostaje w gestii państwa, pod zarządem ministra właściwego ds. oświaty.

Całość zadań sformułowana jest w ustawie z 14.12.2016 r. – Prawo oświatowe²⁰.

Zakłady edukacyjne i ich organy prowadzące²¹

System oświaty w Polsce to „ustanowiona przez państwo polskie struktura organizacyjna oświaty zapewniająca w szczególności realizację prawa do nauki przez kształcenie, wychowanie i opiekę”²². Obejmuje on publiczne i niepubliczne przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe, policealne oraz szkoły specjalne i placówki oświatowo-wychowawcze oraz opiekuńcze.

Zgodnie z art. 70 ust. 1 Konstytucji RP **każdy człowiek przebywający na terytorium Polski** ma prawo do nauki. Nauka elementarna jest na mocy przepisów prawa obowiązkowa, po osiągnięciu w przedszkolu gotowości (dojrzałości) szkolnej przez dzieci, od 7. do 18. roku życia, ale status instytucji obowiązkowych mają jedynie szkoły podstawowe. Organizacja i działalność systemu oświaty zostały określone w szczególności w ustawie – Prawo oświatowe i w wielokrotnie nowelizowanej ustawie o systemie oświaty²³.

Status prawny szkoły i placówki oświatowej

*Usytuowanie szkoły i placówki*²⁴

Źródła prawa oświatowego sytuują szkołę i placówkę oświatową w dziedzinie prawa administracyjnego i prawa pracy. Prawo pracy obejmuje tutaj sferę statusu zawodowego nauczyciela i regulację kwestii związanych ze stosunkiem pracy nauczycieli i innych pracowników szkoły. Normy prawa administracyjnego natomiast określają model systemu oświaty Rzeczypospolitej Polskiej, działanie organów administracji oświatowej i wiele kwestii związanych z działalnością szkół, placówek oświatowych. Prawo administracyjne określa jej *status quo*. Status prawny szkoły przesądza o jej zadaniach, organizacji pracy, uprawnieniach i obowiązkach pracowników, a także „klientów” szkoły – uczniów.

²⁰ Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 ze zm.

²¹ Zob. K. Gawroński, S.M. Kwiatkowski (red.), *Meritum. Prawo oświatowe*, rozdział II, Warszawa 2018.

²² Zob. M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2009, s. 29–37.

²³ Ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2020 r. poz. 1327 ze zm.

²⁴ Por. E. Walkiewicz, *Status prawny szkoły*, „Dyrektor Szkoły” 2011/12, <https://www.prawo.pl/oswiata/status-prawny-szkoly,121073.html> (dostęp: 27.07.2020).

Szkoły i inne ogniwa systemu oświaty na mocy obowiązujących przepisów ustawy – Prawo oświatowe są pod względem prawnym zakładami administracyjnymi.

Zakład administracyjny – według powszechnie używane terminu Edwarda Ury i Elżbiety Ury²⁵ – jest **względnie samodzielną jednostką organizacyjną**, wyposażoną w trwale wyodrębnione środki rzeczowe i osobowe, której podstawowym celem jest ciągłe, bezpośrednie świadczenie usług socjalno-kulturalnych o szczególnym znaczeniu społecznym.

Zgodnie z tą definicją szkoła i placówka oświatowa są **zakładami administracyjnymi**, względnie samodzielnymi, choć nieposiadającymi osobowości prawnej, wyposażonymi przez samorząd w wyodrębnione środki rzeczowe (mienie i majątek szkoły) i osobowe (zatrudniona kadra pedagogiczna oraz pracownicy administracji i obsługi), świadczącymi usługi o szczególnym znaczeniu społecznym (realizacja zadań edukacyjnych).

Określenie prawne zakładu administracyjnego, z uwagi na charakter jego działalności – jest związane z realizacją celów o charakterze publicznym, niegospodarczym – przeciwstawiane jest np. pojęciu „urząd”. Celem działalności szkoły – w takim rozumieniu – jest świadczenie usług pedagogicznych. Pracownicy zakładu administracyjnego – szkoły – nie administrują w klasycznym rozumieniu tego pojęcia, tj. nie podejmują typowej działalności organizatorskiej cudzej aktywności ani działalności *stricto* gospodarczej. Pracownicy szkoły (placówki) realizują stałe, określone normą prawną zadania edukacyjne, uwzględniając możliwości stworzone przez organy władzy publicznej na podstawie obowiązującego prawa.

Precyzyjniej, szkołę można określić jako zakład edukacyjny, zastępując przymiotniki: administracyjny, budżetowy, aby podkreślić główny cel (edukacyjny) jego funkcjonowania.

Zarządzanie szkołami publicznymi w systemie oświaty w Polsce

Cele i zakres podmiotowy polskiego systemu oświaty aktualnie określają przepisy art. 1 i 2 u.p.o. Zakładanie i prowadzenie szkolnictwa publicznego należy do jednostek samorządu terytorialnego – gminnych, powiatowych i wojewódzkich. Zarządzanie jednostkami systemu oświaty zostało ustrojowo rozdzielone. Zadania związane z tworzeniem warunków wypełniania podstawowych funkcji szkół i placówek oświatowych należą do organów prowadzących.

²⁵ E. Ura, E. Ura, *Prawo administracyjne*, Warszawa 2009.

Całokształt procesów kształcenia, wychowania i opieki realizowany jest w ramach polityki państwa (parlamentu i rządu) i instytucji bezpośrednio mu podległych. Oświata stanowi dobro społeczne, którego znaczenie – H. Kuzińska – dobitnie określiła, pisząc: „ranga oświaty jest wyjątkowa (...) dlatego, że jakość nauczania na co dzień oceniają niemalże wszyscy obywatele, a potrzeby finansowania oświaty ze środków publicznych wynika z konieczności zapewnienia dzieciom i młodzieży jednakowych szans dostępu do edukacji niezależnie od ich stanu materialnego”²⁶. We wstępie do przywołanej publikacji została określona istota podstawowych kwestii finansowania zadań oświatowych [podkreślenie poniżej – K.G.]: „najwięcej uwagi [w tej publikacji] poświęcono zagadnieniom finansowym i zaproponowano metodę docelowego ustalania wielkości **subwencji oświatowej, konstruowania jednolitych standardów finansowania oświaty i sprawiedliwego podziału środków finansowych** na poszczególne samorządy. Natomiast świadomie pominięto zagadnienia dotyczące efektów kształcenia...”²⁷. Realizacja zadań w kwestii oświaty prowadzona jest w Polsce drogą decentralizacji²⁸. Oznacza to, że **zadania oświatowe realizowane są z podziałem na pośredni i bezpośredni udział władz centralnych**. Pośredni udział przypadający na jednostki samorządu terytorialnego rozumiany jest jako oddanie im pewnych kompetencji w zakresie edukacji. Politykę naszego państwa można określić w sposób następujący: „**zbliżenie decydentów i ostatecznych konsumentów oświaty** (uczniów i rodziców) pozwoli na dostosowanie oferty szkół do potrzeb lokalnych” [oraz] „zaletą zdecentralizowanej oświaty jest możliwe poprawienie alokacji środków budżetowych i wykorzystania zasobów szkolnych”²⁹.

Zasady finansowania zadań oświatowych określają przepisy ustawy z 27.10.2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych³⁰. Jednak już w przepisach przywołanej ustawy daje się zauważyć niepełne zrozumienie intencji społecznych związanych z podejmowaniem decyzji dotyczących finansowania zadań oświatowych.

Dowodem takiego niedookreślenia są zapisy ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, gdzie – zgodnie z intencjami wyrażonymi w uzasadnieniu do rządowego projektu tego aktu, podjęto próbę ujęcia w jednym akcie prawnym – całości istotnych spraw dotyczących finansowania oświaty³¹. Chociaż przepisy regulujące kwestie finansowe systemu oświaty zostały w znacznej mierze przeniesione do ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, trudno jednak mówić o wyczerpującym charakterze tej regulacji. Wciąż bowiem przepisy wspomnianych ustaw mają wpływ na aspekty finansowe wykonywania zadań oświatowych, a ponadto znaczenia nie straciły

²⁶ H. Kuzińska, *Finansowanie oświaty w Polsce. Realia i konieczne zmiany*, Warszawa 2005, s. 7.

²⁷ H. Kuzińska, *Finansowanie oświaty...*, wstęp.

²⁸ M.M. Grzelak, E. Roszko-Wójtowicz, *System edukacji w Polsce – wybrane problemy*, mysl.lazarski.pl › Mysl_Ekonomiczna_i_Polityczna (dostęp: 2.08.2020).

²⁹ M.M. Grzelak, E. Roszko-Wójtowicz, *System edukacji...*, s. 286.

³⁰ Dz.U. z 2020 r. poz. 2029 ze zm.

³¹ Ustawa z 27.10.2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. z 2020 r. poz. 2029 ze zm.

regulacje o charakterze horyzontalnym dotyczące finansowania zadań wykonywanych przez jednostki samorządu terytorialnego, o których mowa w ustawie o finansach publicznych.

W dalszym ciągu jednak pojęcie zadań oświatowych ma znaczenie centralne dla opisanego zakresu regulacji objętej komentowaną ustawą, nie doczekało się ono zdefiniowania czy doprecyzowania na jej gruncie. W związku z tym należy oprzeć się zwłaszcza na pojęciu **zadań oświatowych jednostek samorządu terytorialnego**, które znajdziemy w art. 4 pkt 28 u.p.o., gdzie należy przez nie rozumieć zadania dotyczące kształcenia, wychowania i opieki.

Próbę dookreślenia pojęcia **zadania oświatowe** podjęli autorzy komentarza do tej ustawy – pod redakcją naukową M. Pilicha, twierdząc, że są **zadaniami publicznymi**, czyli ich realizacja jest obowiązkiem władzy publicznej. „Zważywszy jednak na zdecentralizowany model polskiego systemu oświaty, zadania oświatowe są w pierwszej kolejności zadaniami własnymi jednostek samorządu terytorialnego. Zadania własne to zadania publiczne, które jednostki samorządu terytorialnego wykonują we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność pod nadzorem organów administracji rządowej. Nadzór ten – sprawowany przez wojewodów i regionalne izby obrachunkowe – jest ograniczony do oceny legalności działania organów samorządowych.

Ustawy samorządowe – typizując zadania własne poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego – nie wskazują *explicite* zadań oświatowych. Najbliższe temu pojęciu są jednak **zadania w zakresie edukacji publicznej** przypisane jako zadanie własne każdej jednostki samorządu terytorialnego (art. 7 ust. 1 pkt 8 u.s.g.; art. 4 ust. 1 pkt 1 u.s.p.; art. 14 ust. 1 pkt 1 u.s.w.)³². W przypadku zadań własnych gminy ustawa o samorządzie gminnym przewiduje, że na mocy przepisów szczególnych mogą one uzyskać charakter zadań obowiązkowych (art. 7 ust. 2 u.s.g.). Oznacza to, że gmina jest zobligowana do realizacji określonych działań, **niejako wbrew przyznanej jej autonomii** do kształtowania swoich działań w sposób podyktowany interesem lokalnym i ustalonym samodzielnie zakresem „zbiorowych potrzeb wspólnoty” (art. 7 ust. 1 u.s.g.).

„W obecnym reżimie prawnym formy realizacji zadań oświatowych jako zadań własnych poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego są określone w sposób ogólny przepisami art. 8–11 u.p.o. Jakkolwiek przepisy te – nie operują *expressis verbis* pojęciem zadania o charakterze obowiązkowym, w istocie wskazują zadania o takiej naturze. Dotyczy to zwłaszcza obowiązku prowadzenia określonych typów szkół i placówek oświatowych. W obecnym stanie prawnym zachowuje ważność pogląd wyrażony przez NSA zwłaszcza w wyroku z 9.02.2006 r., I OSK 1372/05³³, zgodnie

³² M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty...*, s. 23, art. 1 nt. 5.

³³ LEX nr 194880.

z którym niedopuszczalna byłaby likwidacja wszystkich szkół i placówek oświatowych prowadzonych przez gminę. Ze względu na obowiązkowy charakter tych zadań powoduje, że gmina nie może z wykonywania tych zadań zrezygnować, czy też przekazać ich do wykonania innemu podmiotowi, nawet fundacji, na której powstanie i działalność będzie wywierała znaczący wpływ³⁴.

Dla podmiotów systemu oświaty – wobec różnych interpretacji statusu szkół i placówek oświatowych pod kątem usytuowania prawnego – nie pozostaje nic innego, jak w poczuciu odpowiedzialności za wykonywanie zadań oświatowych podjąć próbę wypracowania zasad współdziałania, które jest wiodącą ideą tej publikacji.

Interpretując taki stan prawny, przekazanie obowiązków władzom lokalnym nie oznacza jednak, że sprawują one w rzeczywistości realną władzę nad oświatą. Wręcz odwrotnie. Władze centralne przekazują środki w ramach subwencji i regulują kluczowe kwestie systemowe takie, jak krajowe standardy kształcenia, wynagrodzenie nauczycieli. Są to ograniczenia wpływające na jakość zadań powierzonych jednostkom samorządu terytorialnego. Stale zmieniające się jakościowe potrzeby i adekwatność przekazywanych do organów prowadzących środków na oświatę stanowią kluczowy problem, szczególnie w okresie wdrażania globalnych rozwiązań systemowych czy niespodziewanych zjawisk zdefiniowanych naukowo i prawnie, np. epidemii.

Podział kompetencji między wymienionymi podmiotami w kwestii zapewnienia realizacji ustawowych zadań w systemie oświaty między władzą centralną i lokalną musi być dynamiczny i zapewniać sprawność podejmowanych decyzji na obydwu szczeblach władzy. Doskonalona efektywność narzędzi i mechanizmów sprawnego działania systemu, jakimi są – wcześniej wspomniana – subwencja oświatowa, jednolite standardy finansowania oświaty i sprawiedliwy podział środków finansowych jest kluczem do podnoszenia jakości kształcenia, wychowania i opieki organizowanych w systemie oświaty. Musi być jednak ściśle związana ze **współdziałaniem organów państwa i samorządu**, instytucji im podległych i bezpośrednio – decydentów.

System oświaty wspierają organizacje pozarządowe, a także osoby prawne prowadzące statutową działalność w zakresie oświaty i wychowania zgodnie z art. 3 u.p.o.

Organy administracji publicznej prowadzące **szkoły i placówki powinny współdziałać** z tymi podmiotami, jak się zdaje również w zakresie pomocy finansowej oraz organizacyjnej w zapewnieniu sprawnego funkcjonowania szkół i placówek.

Nie bez znaczenia jest uruchomienie podmiotów społecznych skupionych wokół rad oświatowych, istniejących głównie formalnie lub niezorganizowanych.

³⁴ D. Sześciło [w:] M. Pilich (red.), *Finasowanie ...*, s. 23, art. 1 nt. 6.

Aktualny status dyrektora szkoły

Typ i rodzaj szkoły i placówki publicznej jako element określający status prawny dyrektora

Szczegółowy przegląd problematyki statusu kierowników różnego rodzaju samorządowych jednostek organizacyjnych sugeruje odniesienie się do pozycji prawnej dyrektorów poszczególnych szkół i placówek oświatowych. Chodzi o spostrzeżenia natury ogólnej, które wynikają z jednej strony ze strukturalnej różnorodności systemu oświaty, a z drugiej strony – znajdują uzasadnienie w analogii położenia prawnego kierowników innych oświatowych jednostek organizacyjnych niż szkoły i placówki działające na podstawie ustawy – Prawo oświatowe. Szczegółową analizę statusu prawnego dyrektora szkoły i placówki oświatowej³⁵ przedstawił Mateusz Pilich, prezentując aktualny status dyrektora jako kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej systemu oświaty.

Za punkt wyjścia prezentacji przyjął fakt, że w prawie oświatowym nie określono ściśle, co rozumie się przez ustawowe pojęcie: „system oświaty”. Określone koncepcje dotyczące konstrukcji takiego zorganizowanego zespołu instytucji przedstawia się niekiedy tylko w doktrynie³⁶. Z prawnego punktu widzenia termin „system oświaty” użyty w art. 2 u.p.o. sygnalizuje raczej podmiotowy zakres regulacji tej ustawy, a nie definicję legalną. Brak takiej definicji nie powinien dziwić. Ustawa – Prawo oświatowe grupuje bowiem jednostki organizacyjne o różnym celu działania i szczegółowych zadaniach.

W miarę jednorodnie określone zadania wyznaczono przedszkolom i szkołom różnych typów (art. 2 pkt 1–2 u.p.o.). Natomiast już grupa placówek oświatowo-wychowawczych – do których ustawa wyraźnie zalicza szkolne schroniska młodzieżowe (art. 2 pkt 3) – takiej cechy nie wykazuje. Obok schronisk młodzieżowych przepisy wykonawcze, wydane na podstawie art. 123 u.p.o., zaliczają do tej bardzo pojemnej kategorii również np. pałace młodzieży, ogniska pracy pozaszkolnej i młodzieżowe ośrodki sportowe; orzecznictwo SN dodatkowo rozszerzyło tę kategorię również na takie jednostki organizacyjne, o których ani ustawa, ani rozporządzenia wydane na jej podstawie *expressis verbis* nawet nie wspominają³⁷.

Można stwierdzić, że ostatecznie wszystkie wymienione wyżej jednostki w pewien sposób służą realizacji edukacyjno-wychowawczej funkcji państwa, którą wyznacza

³⁵ M. Pilich, *Analiza statusu prawnego dyrektora szkoły lub placówki jako kierownika samorządowej jednostki organizacyjnej na tle porównawczym*, ORE, Warszawa 2010.

³⁶ J. Homplewicz, *Zagadnienia ustawodawstwa szkolnego. Zarys problematyki polskiego prawa szkolnego*, Katowice 1973, s. 16 i n.

³⁷ Por. M. Pilich, *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Warszawa 2013, s. 36, 757 (uw. 5 do art. 2 i uw. 1 do art. 71).

art. 70 Konstytucji RP³⁸. Nie przeczy to jednak słuszności tezy, że pomiędzy szkołami i placówkami istnieją różnice co do ich celu działalności i zakresu zadań. Rolę placówek łatwiej opisać w kategoriach rynkowych – jako świadczenie usług. Niektóre z nich (młodzieżowe domy kultury) w zasadzie bardziej pasują do modelu instytucji kultury. Rola szkół jest bardziej sztywno określona, bowiem ingerencja czynnika administracyjnego – z uwagi na realizowany obowiązek szkolny lub nauki – wybija się tutaj niejako na pierwszy plan.

Inna linia podziałów w systemie oświaty przebiega na linii: szkoły i placówki publiczne i niepubliczne. Trzeba przy tym zauważyć, że samo szkolnictwo publiczne też nie stanowi jakiejś spójnie zorganizowanej grupy jednostek. Inna jest sytuacja szkół i placówek samorządowych, a inna szkół i placówek państwowych. Sektor oświaty samorządowej jest zdecentralizowany, podczas gdy sektor oświaty państwowej podlega ściślejszemu podporządkowaniu organizacyjnemu i zewnętrznej kontroli. Z kolei szkoły i placówki publiczne, których organem prowadzącym nie jest ani organ państwowy (właściwy minister), ani jednostka samorządu terytorialnego, są zarządzane w zupełnie inny sposób niż te ostatnie. Ich cecha „publiczności” wynika z nieodpłatności kształcenia i powszechnej dostępności usług edukacyjnych, ale przecież mimo to nie stanowią one części aparatu administracyjnego, lecz element sektora prywatnego. Jedynie powierza się im do realizacji zadanie publiczne.

To zróżnicowanie odzwierciedla przedmiot działalności statutowej poszczególnych jednostek. Cel działania szkół i placówek jest odmienny; różnice dotyczą zatem również zakresu wyznaczonych im zadań. Niemniej jednak, jak wynika nawet z analizy przeprowadzonej w poprzednich częściach ekspertyzy, w zakresie ogólnego zarządzania jednostką organizacyjną da się dostrzec istotne podobieństwa, i to nawet nie tylko odnośnie do różnych samorządowych (oraz w pewnym zakresie: państwowych) jednostek organizacyjnych, ale nawet pomiędzy organizacjami publicznymi i prywatnymi przedsiębiorstwami. Wszystkie przykładowo analizowane jednostki organizacyjne są przecież podmiotami zobowiązanymi do prowadzenia ksiąg rachunkowych, a oprócz tego m.in. pełnią rolę pracodawcy, są płatnikami, w odniesieniu do zatrudnionych pracowników oraz współpracowników: zaliczek na podatek dochodowego od osób fizycznych oraz składek na ubezpieczenia społeczne i zdrowotne; odpowiadają za prawidłowe gospodarowanie publicznymi środkami finansowymi; zawierają umowy o dostawy, roboty budowlane i usługi z uwzględnieniem przepisów aktów prawnych regulujących kwestie zamówień publicznych.

³⁸ Jak wiadomo, przepis ten nadaje prawu do nauki charakter publicznego prawa podmiotowego, przyznanego nie tylko obywatelom, ale i jednostkom w ogóle. Skoro tak, to zarazem musi on stwarzać po stronie państwa (rozumianego *sensu largo*, jako państwo i jednostki samorządu terytorialnego) korelatywny obowiązek [uwaga autorska – M.P.].

Daje to podstawę do postawienia tezy, że to, co z normatywnego punktu widzenia różni badane jednostki organizacyjne – a także jednostki organizacyjne w strukturze samego systemu oświaty – to cel ich działalności i zakres zadań statutowych.

Jednak to, co je łączy, to występowanie w podobnych stosunkach prawnych (pracy, administracyjnych, finansowych, podatkowych, ubezpieczeniowych itp.), które zawiera się w celu zapewnienia należytej realizacji zadań ustawowych i statutowych.

Kierownik każdej z nich musi zatem wykonywać dość podobne czynności prawne, organizacyjne i materialno-techniczne, choć oczywiście w różnej skali, co wynika chociażby z liczby zatrudnionych pracowników bądź użytkowników zakładu, szczerzowego zakresu zadań statutowych itp.

Ogólne pytanie, które należy w tym miejscu postawić, brzmi następująco:

– Co powinno determinować model zatrudnienia dyrektora szkoły lub placówki działającej na podstawie ustawy o systemie oświaty?

Dalej:

– Czy ten model powinien *stricte* branżowy, ujednolicony w ramach całej ustawy i – tak jak to się przyjmuje *de lege lata* – ograniczony do zatrudnienia w ramach stosunku pracy (i na jakiej podstawie), czy też należałoby może dopuścić również opcję zatrudnienia w ramach stosunku cywilnoprawnego (tzw. kontrakty menedżerskie) do wyboru przez zainteresowane strony?

– Wreszcie, czy zatrudnienie na ostatnio wspomnianej podstawie jest wyobrażalne już teraz, na podstawie obowiązującego stanu prawnego, czy też wymagałoby ono rzeczywiście jego odpowiedniej zmiany?

Odpowiadając w tym miejscu na część z tych pytań (gdyż odpowiedź na niektóre z nich wymaga nieco dłuższej wypowiedzi), należy zauważyć, że branżowe podejście do zarządzania jednostkami sektora publicznego i krępowanie zainteresowanych rygorystycznymi przepisami prawnymi, które narzucają określony model relacji prawnych pomiędzy kierownikiem i jednostką kierowaną z jednej strony oraz kierownikiem a organem nadrzędnym nad jednostką z drugiej strony, staje się anachronizmem. Jednostki organizacyjne w różnych branżach (np. ochrona zdrowia, oświata, usługi komunalne, kultura i ochrona dziedzictwa narodowego) oraz różnych sektorach (np. państwowym, samorządowym) mają oczywiście swoją specyfikę, jednakże nie uprawnia to do twierdzenia, że jeden i tylko jeden model zatrudnienia ich kierowników rzeczywiście najlepiej odpowiada takiej swoistości ich położenia.

Bardziej uzasadnione (choć nie znaczy to, że konieczne) wydaje się ograniczenie swobody zatrudniającego i zatrudnianego w sektorze państwowym, gdzie występuje ściślejszy stosunek podporządkowania i zależności hierarchicznej. Natomiast w sektorze samorządowym (nie mówiąc już o sektorze prywatnym) to uzasadnienie już nie występuje. W społecznej gospodarce rynkowej, która jest fundamentem ustroju społeczno-gospodarczego RP (art. 20 Konstytucji RP), należy pozościć samym uczestnikom obrotu margines swobody przy decydowaniu o tym, jaki stosunek prawny zawrą. Byłoby zatem rzeczą pożądaną nieprzesądzanie na poziomie ustawowym, w jakim charakterze **jednostki samorządu terytorialnego**, jako **organy prowadzące** w stosunku do szkół i placówek publicznych, mają zatrudniać kierowników tych jednostek. Przy tym znacznie bardziej wskazane wydaje się zatrudnienie w ramach stosunku pracy dyrektorów publicznych szkół niż dyrektorów publicznych placówek, które działalność ma bardziej usługowy charakter.

Podsumowanie i postulaty

Dotychczas ustalono, że zróżnicowanie statusu prawnego kierowników różnych jednostek organizacyjnych (zwłaszcza jednostek sektora samorządowego) ma uzasadnienie o tyle, o ile poszczególne jednostki organizacyjne mają inne cele działalności oraz realizują odmienne zadania ustawowe i statutowe. Różnice (o charakterze pozaprawnym) wynikają także z takich kryteriów, jak np. wielkość jednostki, zasięg jej działania, liczba pracowników itp. Można zarazem dostrzec pewne cechy wspólne działalności różnych jednostek, która ma charakter społecznie użyteczny (ochrona zdrowia, kultura, oświata itp.), zwłaszcza że nie ma istotnej prawnie odmienności w zakresie wykonywanych przez kierowników jednostek zadań z zakresu administrowania jednostką. Niezależnie od indywidualnego charakteru jednostki, podobnie przedstawiają się zagadnienia zarządzania finansami, rachunkowością, sprawami podatkowymi i ubezpieczeniowymi. Analogiczne są także rodzaje i przesłanki odpowiedzialności prawnej (karnej, za wykroczenia, za naruszenie dyscypliny finansów publicznych, pracowniczej lub cywilnej). Rzeczą ustawodawcy jest dokonanie wyboru, czy chce model zatrudnienia w sektorze publicznym „usztynić”, czy też zliberalizować. **Ekspertyza** dostarcza jednak podstaw do przyjęcia, że w warunkach społecznej gospodarki rynkowej dobór form zarządzania zadaniami publicznymi można pozostawić najbardziej zainteresowanym. Za decentralizacją zadań publicznych powinna iść decentralizacja modelu zatrudnienia w administracji publicznej i możliwość bardziej elastycznego kształtowania polityki kadrowej na poziomie poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego. Lepsze zarządzanie jednostkami sektora publicznego wymaga również zmiany myślenia o ich organizacji. Nawet jednostki nieprowadzące typowej działalności gospodarczej powinny dzisiaj funkcjonować tak, jak przedsiębiorstwa na rynku. Powinny być efektywne i oszczędne. Tego celu, w odniesieniu do szkół, prawdopodobnie nie da się osiągnąć bez istotnej zmiany przepisów ustawowych.

W przyszłości godna rozważenia jest opcja przyszłych zmian w obowiązującym ustawodawstwie:

1. W pierwszej kolejności należy zlikwidować istniejące „rozdwójnienie” regulacji prawnej statusu dyrektora szkoły (placówki) pomiędzy dwie, odrębne ustawy.

Aktualnie obowiązujące przepisy art. 7 KN i art. 68 u.p.o. – ustanowione w różnym czasie, pod rządem różnych systemów prawnych i politycznych, a z tego względu ewidentnie ze sobą niezgodnione – w znacznej części się pokrywają.

Niemniej jednak należy przychylić się do wniosku, że obecny stan prawny w omawianym zakresie jest niezadowolający i utrudnia czytelne określenie roli dyrektora szkoły (placówki). Dotyczy to nie tylko jego zadań i kompetencji, lecz także jego statusu jako organu zarządzającego jednostką.

Wszak niezaprzeczalnie to ustawa – Prawo oświatowe jest obecnie „konstytucją” oświaty. Program minimum powinien, w ocenie autora *Analizy*³⁹, obejmować uchylenie art. 7 (a być może także art. 17 ust. 1) Karta Nauczyciela i przeniesienie całości zagadnień związanych ze statusem dyrektora szkoły do ustawy – Prawo oświatowe. Ustawodawca nie uniknie przy tym refleksji na temat stanu przepisów definiujących dzisiaj funkcję dyrektora szkoły lub placówki. Jest ona niekiedy nadmiernie **kazuistyczna**, ale częściej zbyt skąpa. Mówi wiele o rzeczach oczywistych, zbywa zaś milczeniem kwestie o fundamentalnym znaczeniu.

2. Główny postulat obejmuje uporządkowanie regulacji samej ustawy oświatowej. Autor *Analizy* nie wypowiada się na temat treści art. 39 u.s.o. [ob. art. 68 u.p.o. – przyp. aut.], którą wystarczająco wnikliwie przeanalizował Jacek Jagielski w ekspertyzie prawnej nt. *Statusu prawnego dyrektora*⁴⁰. Należy natomiast zauważyć, że nawet przepisy dotyczące ogólnych aspektów zarządzania szkołą (placówką) oraz statusu jej dyrektora są [nadal – przyp. autora] chaotyczne i przynajmniej w części sprawiają wrażenie nieprzemyślanych. Konieczne wydaje się dokładniejsze opisanie w samej ustawie procedury konkursowej oraz kwalifikacji formalnych wymaganych od kandydata na stanowisko (zob. także następny punkt). Należy koniecznie rozstrzygnąć zagadnienie podstawy zatrudnienia dyrektora, co wiąże się przede wszystkim z doprecyzowaniem terminów ustawowych. Ustawodawca powinien określić, czy „powierzenie stanowiska” jest aktem wyłącznie prawno-organizacyjnym, czy też implikuje także nawiązanie stosunku pracy. Rekomendowanym działaniem byłoby przesądzenie wyłącznie organizacyjnego charakteru powołania na stanowisko (i odwołania ze stanowiska) dyrektora, co oznacza zapewnienie organom prowadzącym opcji wyboru podstawy prawnej zatrudnienia dyrektora

³⁹ M. Pilich, *Analiza statusu prawnego dyrektora szkoły lub placówki...*

⁴⁰ J. Jagielski, *Status prawny dyrektora szkoły. Ekspertyza prawna*, Warszawa 2010.

szkoły lub placówki. Wydaje się zresztą, że z obecnych sformułowań 63 ust. 1–2 u.p.o. można byłoby nawet w ogóle zrezygnować.

Nie ma potrzeby wspominać ani o „powierzeniu stanowiska”, ani o „powołaniu na stanowisko”. Zamiast tego warto byłoby rozważyć formułę np. przepisu w brzmieniu częściowo opartym treści art. 44 ust. 4 u.z.o.z.⁴¹, np.: „Dyrektora szkoły lub placówki zatrudnia organ prowadzący na podstawie umowy o pracę lub umowy cywilnoprawnej (kontraktu menedżerskiego)”.

Należy jednak postawić znak zapytania, jak w tym kontekście traktować osoby będące czynnymi nauczycielami? Czy mają one być traktowane jako zarządcy szkoły, czy też może jako nauczyciele o szczególnym statusie prawnym? Te kwestie wymagałyby dalszej analizy, ukierunkowanej *stricte* na ustawę – Karta Nauczyciela, czego nie obejmowało aktualne zlecenie Zamawiającego.

3. Autor **ekspertyzy** zasygnalizował problematyczną kwestię – do przemyślenia przez osoby merytorycznie odpowiedzialne za projekt – jak dalej ukształtować funkcje i zakres zadań dyrektora szkoły lub placówki. Jeżeli ma on być przede wszystkim odpowiedzialny za sprawy merytorycznej (statutowej) działalności kierowanej przez niego jednostki, to oczywiście nie tylko może, ale nawet powinien on być nauczycielem. W takim razie zapewne rewolucyjne zmiany art. 36 u.s.o. [ob. art. 63 u.p.o.] (zob. punkt poprzedni) należałoby uznać za słabo uzasadnione. Jeżeli jednak zostanie podjęta decyzja o profesjonalizacji zarządzania i jego ukierunkowaniu na całokształtowy rozwój szkoły (placówki), to spowodowałoby to całkowite odwrócenie dotychczasowego porządku organizacyjno-prawnego, który musiałby być od nowa przemyślany przez ustawodawcę. Owa „profesjonalizacja zarządzania” musiałaby oznaczać przede wszystkim odejście od modelu jednoosobowego kierowania sprawami szkoły (placówki).

Obok osoby sprawującej ogólny zarząd (nazwijmy ją: „dyrektorem generalnym”) musiałoby chyba istnieć przynajmniej stanowisko dyrektora ds. dydaktycznych (tu już nauczyciela). Dyrektor generalny byłby zawsze – bez względu na dotychczasowy przebieg jego kariery zawodowej oraz kwalifikacje merytoryczne – albo zwykłym pracownikiem albo menedżerem na kontrakcie, z wyznaczonymi ustawowo oraz statutowo zadaniami i kompetencjami w dziedzinie zarządzania sprawami finansowymi, rachunkowymi, pracowniczymi i ogólnego planowania rozwoju szkoły (placówki). Dyrektor dydaktyczny byłby natomiast osobą bezpośrednio zarządzającą sferą działalności statutowej (nauczania, wychowania, opieki), sporządzającą plany pracy, opiniującą i wydającą decyzje w odniesieniu do nauczycieli szkoły (awans zawodowy) oraz uczniów (wspomaganie pracy z uczniami mającymi szczególne potrzeby

⁴¹ Uchylona ustawa z 30.08.1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej, Dz.U. Nr 91, poz. 408 ze zm., zwana dalej: u.z.o.z., gdzie rozważano wcześniej te kwestie.

edukacyjne, realizacja obowiązku szkolnego). Stałby także na czele rady pedagogicznej, której rola powinna być ograniczona – z pozycji **superorganu kolegiального** szkoły lub placówki do roli organu współuczestniczącego w zarządzaniu tylko sprawami działalności podstawowej (merytorycznej: nauczania, wychowania, opieki). Decyzje kierownicze mogłyby być podejmowane jednoosobowo przez właściwego dyrektora, ale niektóre wymagałyby współdziałania (byłyby to zatem decyzje „kolegium dyrektorów”). Taki podział pozwoliłby bardziej sensownie rozdzielić narastającą (wraz z rozwojem regulacji prawnej i nakładaniem na szkoły nowych obowiązków) liczbę zadań przypisanych osobom zarządzającym jednostką systemu oświaty.

4. Autor *Analizy* pragnie zasygnalizować niespójność aktualnej regulacji dotyczącej tzw. społecznych organów w systemie oświaty. Gruntowna nowelizacja ustaw: o systemie oświaty i Prawo oświatowe powinna w przyszłości prowadzić do przemyślenia roli rady szkoły (placówki) w ramach zarządzania tą jednostką organizacyjną. Rada mogłaby być tworzona obowiązkowo i pełnić rolę swoiście rozumianej „rady nadzorczej”, z przyznaniem pewnych kompetencji decyzyjnych (planowanie rozwoju, przydział środków finansowych, delegowanie przedstawicieli do komisji konkursowej, przyjmowanie rocznego sprawozdania dyrektorów i udzielanie absolutorium).

Odpowiednio do tego rola rady rodziców powinna ulec zasadniczej zmianie i prowadzić się z jednej strony do współpracy z dyrektorami w sprawach dotyczących ściśle interesów rodziców i niepełnoletnich uczniów, a z drugiej strony – do delegowania przedstawicieli do rady szkoły (placówki). Warto zaznaczyć, że brak jasnej decyzji ustawodawcy co do statusu prawnego rady rodziców (czym ona jest: organizacją społeczną czy organem szkoły) wybitnie nie służy efektywności pełnienia przez nią roli reprezentanta interesów użytkowników zakładu. Można ogólnie stwierdzić, że zamiast systemu zarządzania szkołą istnieje dzisiaj **konglomerat** przypadkowych, nie do końca przemyślanych i spójnych rozwiązań. Kolejne nowelizacje, przypominające łatanie *ad hoc* ustawy, u obserwatora tego procesu nie wywołują wrażenia ciągu działań, który byłby podporządkowany jakiejś wizji.

5. Elementem wzmocnienia pozycji dyrektora szkoły mogłoby być – oczywiście tylko ogólnie proponowane – wprowadzenie do sektora oświaty publicznej swego rodzaju systemu grantów. Byłby on oparty na idei „bonu oświatowego”, jednak w postaci zupełnie innej niż dotychczas proponowana.

Wydaje się, że należałoby zacząć od postawienia pytania, czy szkoły publiczne muszą pozostać jednostkami budżetowymi?

Niekoniecznie.

Jeżeli ustawodawca miałby odwagę to całkowicie zmienić, to byłoby możliwe stworzenie ze szkół publicznych np. samorządowych spółek kapitałowych, u których

kontraktowano by świadczenia edukacyjne na zasadzie: „pieniądz idzie za uczniem”. Oczywiście to wymagałoby także zmian dotyczących tzw. rejonizacji i realizacji obowiązku szkolnego. Silna presja konkurencyjna zmusiłaby wówczas dyrektorów do wzmożonego starania o wyniki pracy.

6. Warto zasugerować Ministerstwu bliższe przemyślenie zmiany przepisów dotyczących odwoływania dyrektorów szkół (placówek) ze stanowiska oraz likwidacji szkół. Przepisy ustaw o systemie oświaty i Prawo oświatowe w obecnym kształcie przeszkadzają z jednej strony w prowadzeniu racjonalnej polityki kadrowej na stanowiskach kierowniczych w oświacie, a z drugiej strony umożliwiają trwanie (słowo jak najbardziej na miejscu) bardzo słabych szkół publicznych. Potrzebna jest dzisiaj szersza dyskusja nad tym, jak zapewnić wysoką jakość oświaty. Pierwszym krokiem – na poziomie ustawy oświatowej – powinno być gruntowne znowelizowanie, a może nawet uchylenie w ogóle art. 66 u.p.o. Ten przepis obecnie nie chroni niczyich interesów: ani dyrektora szkoły lub placówki (wobec którego zawsze można nadużyć klauzuli „szczególnie uzasadnionego przypadku”), ani organu prowadzącego (dla samorządów nastawionych „merytorycznie”, na budowę silnych szkół i zaspokajanie lokalnych potrzeb oświatowych, przepis stwarza zbyt ciasny gorset prawny, natomiast dla tych, którzy prowadzą politykę ukierunkowaną na czyste „zarządzanie stanowiskami”, bez presji na jakość w oświacie). Konieczny jest przegląd treści całego przepisu art. 66 u.p.o. Wydaje się, że w miarę bezdyskusyjne byłoby odwołanie ze stanowiska z przyczyny braku efektów pracy i/lub nieosiągnięciem planowanego poziomu rozwoju placówki. Nie są potrzebne postanowienia dotyczące długości okresu wypowiedzenia; w kontrakcie menedżerskim strony uregulują to sobie same, a w umowie o pracę – terminy są ustalone w przepisach prawa pracy. Wreszcie odpowiedzialność dyrektora wzmocniłoby także dopuszczenie do tego, aby można było – po przeprowadzeniu odpowiedniej procedury naprawczej, która nie doprowadziła jednak do poprawy pracy szkoły lub placówki – dokonywać przymusowej ich likwidacji⁴².

Reasumując, należy stwierdzić, że analiza przeprowadzona w przywołanej ekspertyzie generalnie potwierdza potrzebę podjęcia prac legislacyjnych w zakresie zatrudniania dyrektorów szkół i placówek. Powinna ona doprowadzić do uelastycznienia podstaw zatrudnienia oraz sprecyzowania niejasności regulacji prawnej. Celu tego nie można jednak efektywnie zrealizować bez bardzo gruntownej nowelizacji (o ile nie całkowitej zmiany) ustawy – Prawo oświatowe, a także bez bardziej ograniczonej, ale istotnej ingerencji w przepisy ustawy – Karta Nauczyciela.

⁴² Dalszą tego konsekwencją – już poza zakresem ustawy oświatowej – byłaby odpowiedzialność j.s.t. za niewykonanie zadania publicznego, np. w postaci wprowadzenia zarządcy komisarycznego [uwaga – M.P.].

Obszary dialogu instytucjonalnego i interpersonalnego w oświacie

Jarosław Michalski

Jerzy Bralczyk podkreśla, że „mówimy «na dobry początek», a gdy na tym początku nie układa się najlepiej, przywołujemy wyrażenie «trudny początek», którym usprawiedliwienie trudności poprzedza nadzieję na łatwiejsze to, co będziemy robili dalej. Mówimy «to dopiero początek» albo jeszcze łagodniej: «to początki». A w ogóle «to tylko początek». Pitagoras jednak powiadał, że właśnie początek to połowa wszystkiego, a i teraz zdarza się nam mówić (i myśleć), że «początek najważniejszy», bo «byle tylko zacząć»... I czasem też myślimy, że jakikolwiek początek już jest dobry, bo «trzeba jakoś zacząć». Z drugiej jednak strony to przecież dopiero koniec dzieła wieńczy, a «miłe złego początki» mogą dać «koniec żałosny». Ciekawe, że liczba mnoga słowa «początek» czasem ma taki ostrzegawczy odcień znaczeniowy. A kiedy w tekście mamy przysłówkę «początkowo», zwykle to, co się z nim wiąże, może ulec potem podważeniu lub zaprzeczeniu: «początkowo szło mi dobrze; początkowo nic nie wskazywało...»; «początkowo sądzono...». Potem, jak się potem okazało, było inaczej, początek bowiem może zwodzić”¹.

Wydaje się, że przedstawiony termin jest adekwatny do obecnej sytuacji edukacji, gdzie wielokrotnie rozpoczynano rozmaite transformacje, ale niemające zarazem wyraźnej wizji przyszłości. Powoduje to nie tylko zauważalną chaotyczność decyzyjną, ale również „dbałość” o zaczynanie przemian właśnie od początku. Edukacja nie ma zatem charakteru kontynuacji dobrych pomysłów, a niejednokrotnie jest ukierunkowywana przeciwko ich popularyzacji czy też solidnemu urzeczywistnianiu. Skoro wciąż podkreślamy, że szkoła ma być nowoczesna, pełna innowacji, otwarta na nowe technologie, biorąca pod uwagę przewidywane przemiany rzeczywistości czy mniej biurokratyzowana, to dlaczego nie przygotowuje uczniów do niezależności, rozwiązywania problemów, a tym samym do sztuki myślenia i działania? Zdecydowanie łatwiej jest przecież tworzyć kontrolowaną szkołę słuchania i odtwarzania, aniżeli tworzącą i autonomiczną, w której będzie zdecydowanie więcej pasjonujących polemik,

¹ J. Bralczyk, *1000 słów*, Warszawa 2017, s. 31.

ciekawych dyskusji, projektów, wdrożeń, współpracy z organizacjami pozarządowymi, ale także wartościowej współpracy nauczycieli. Trzeba tu właśnie postawić kolejne pytanie: czy interesuje nas dialog o edukacji, a może jednak bardziej narzucanie koncepcji? Oczywiście, nie jest to łatwe, biorąc pod uwagę zauważalny poziom kultury komunikacji, ale przecież każda próba ujawniania edukacyjnej aktywności może przynieść inspiracje i chęć pełnego uczestnictwa w przemianach szkoły w instytucję indywidualnych i wspólnych działań konstruktywnych, tworzonych z radości poszukiwania tajemnic wiedzy, dostrzegania alternatyw czy odważnego mówienia o swoich zamierzeniach, co oczywiście dotyczy nauczycieli i uczniów.

Jest więc potrzebny dialog jako główny warunek poszanowania danych rozstrzygnięć, właśnie poprzez intelektualne dotarcie do ich złożoności, gdzie argumentacja, umiejętność słuchania, posiadana wiedza, wyzwalanie swoich przemyśleń czy stawianie pytań stanowią ważną podstawę do podejmowania tej sztuki i jej stałego uobecniania w świecie ludzkich zależności, jakże często sprzyjających upadkom, nie zaś spokojnej egzystencji. Ta kwestia jest bardzo ważna dla siły edukacji, bo zauważamy, że nie jest to obszar charakteryzujący się zdecydowanie komponentami relacyjnymi czy wspierającymi, ponieważ mają niekiedy miejsce zupełnie przeciwstawne kategorie, które go, niestety, deprecjonują. Warto więc podjąć decyzję, co jest skuteczniejsze: toczyć ożywiony dialog czy sekować? To pytanie, rzecz jasna, nie dotyczy absolutnie wszystkich środowisk szkolnych i nauczycielskich, ale przynajmniej w niektórych warto zadbać o zanalizowanie przyczyn danych trudności i zajęć, aby ich konsekwencje nie wywołały jeszcze silniejszego rezonansu wewnątrz szkoły. Jest więc ważne zaangażowanie w realizację wspólnych idei, bowiem współczesnemu nauczycielowi niezbędna jest dociekliwość badacza, aby poprzez pytania o współczesność prezentować przemyślane jej interpretacje. W tym kontekście można dokonać następującego porównania: pisarza i nauczyciela. Powiedział zatem Milan Kundera, na czym polega ta pierwsza rola: „Wymyślam historie, konfrontuję się ze sobą i w ten sposób zadaję pytania. Głupota ludzi wynika z pytania o wszystko. Kiedy Don Kichot wyszedł na świat, świat ten zamienił się w tajemnicę na jego oczach. Takie jest dziedzictwo pierwszej powieści europejskiej w całej jej późniejszej historii. Powieściopisarz uczy czytelnika rozumienia świata jako pytania. W tej postaci jest mądrość i tolerancja. W świecie zbudowanym na świętych przekonaniach powieść nie żyje. Świat totalitarny, niezależnie od tego, czy opiera się na Marksie, islamie czy czymkolwiek innym, jest światem odpowiedzi, a nie pytań. Tam dla powieści nie ma miejsca. W każdym razie wydaje mi się, że na całym świecie ludzie wolą raczej osądzać niż rozumieć, odpowiadać, niż pytać”².

To bardzo ciekawe odniesienie do roli nauczyciela jako tłumacza rzeczywistości. Czy pozwala już najmłodszym uczniom stawiać pytania i tworzyć sytuacje zachęcające do eksperymentowania? Takie podejście wyzwala aktywność twórczą i daje funkcjonal-

² Za M. Piwowar, *Pisarz nie jest osobą publiczną*, „Plus Minus”, nr 27, 4–5.07.2020 r., s. 21.

ność wiedzy, nie zaś jej biernego wyuczenia. Jakie ma więc koncepcje wychodzenia z uczniami do poznawania świata? Ważne jest przecież, aby pojawiały się kategorie budujące samodzielność i wyjątkowość poznawania świata, jak choćby: projektowanie, porównywanie, poszukiwanie czy osąd. W zamkniętej na wielorakie możliwości poznawcze klasie szkolnej jest natomiast odtwarzanie, referowanie, powtarzanie czy odpytywanie. Ponownie podkreślam, że ta uwaga nie dotyczy wszystkich nauczycieli. Zasadny jest więc w tym miejscu następujący przykład, prezentujący przemyslenia o pracy nauczyciela przez Martę Florkiewicz-Borkowską: Okazało się między innymi, że podstawa programowa jest przeładowana, nie jesteśmy w stanie jej zrealizować, a niektóre treści po prostu nie mają sensu i mają niewiele wspólnego z tym, co przynosi nam przecież życie. Szkoła nie uczy elastyczności, kompetencji cyfrowych, umiejętności przystosowywania się do nowej sytuacji, odpowiedzialności za uczenie się, samodzielności, umiejętności planowania i organizacji, dbania o swój dobrostan psychiczny, emocjonalny i fizyczny. A to są przecież najważniejsze kompetencje już nie przyszłości, ale teraźniejszości. Ucząc zdalnie, wypracowałam sobie więc taki model: jedna lekcja nagrywana w programie Video Prezi, dzięki któremu mogłam każdą lekcję urozmaicić własnoręcznie przygotowaną prezentacją za pomocą Canvy. To oddawało klimat naszych lekcji twarzą w twarz. Nagrywałam też lekcję, wykorzystując interaktywny flipchart (rodzaj interaktywnej tablicy), dzięki czemu uczniowie praktycznie mogli poczuć się jak na lekcji. Nagrania trwały 20, maksymalnie 30 minut. Uczniowie mogli słuchać w odpowiednim dla nich czasie, mogli sobie robić przerwy. Dawało im to szansę na spokojne robienie notatek z lekcji, które mi potem przysyłał. Druga natomiast lekcja to nasze spotkania online, pełne 45 minut, podczas których utrwalaliśmy aktywnie z wykorzystaniem narzędzi online to, co pojawiło się na nagranej lekcji. To był czas na skonsultowanie niezrozumiałych treści i czas na pracę w grupach. Odkryłam, że całkiem nieźle da się to zrobić nawet, jeśli pracujemy zdalnie. Trudniejsze kwestie wizualizowałam uczniom w postaci animacji i dodatkowych materiałów audiowizualnych. W sytuacji, gdy nie było możliwości, żeby większość klasy uczestniczyła w lekcji online, przygotowałam 20-minutowy materiał audiowizualny. Reszta to były konsultacje: osoby, które miały problem, mogły się ze mną skonsultować online. Dużym wsparciem był blog z niemieckiego, który prowadzę od ośmiu lat, i miałam bardzo dużo materiałów zgromadzonych, a także to, że od lat pracuję z uczniami metodą odwróconej lekcji i nie była to dla nich nowość. Moje obycie cyfrowe również ułatwiło sprawę. Mimo to pracowałam dużo więcej niż zwykle, co na pewno musi się zmienić ze względu na mój dobrostan. Nauczanie zdalne wymaga innej metodologii niż nauczanie stacjonarne. Tego nikt nie uczył nauczycieli. Co więcej, ministerstwo też tego nie wie. Nie da się tradycyjnych lekcji po prostu przenieść do sieci³.

Podany przykład potwierdza nie tylko możliwości transformacji pracy nauczycieli, ale również ujawnia efekty zaangażowania w proces samokształcenia, który obrazuje

³ Za K. Słowik, *Nauczyciel nie może być pitbulem*, „Gazeta Wyborcza”, 2.07.2020 r., s. 9.

drogę do bycia sobą, a nie ujawnia prywatności. Taka działalność zasługuje na pełne docenienie, gdyż wskazując różne mankamenty systemowe, podkreśla zarazem, jak wielkie znaczenie ma nauczycielska pasja i dokąd prowadzi. Jest to realny kierunek dla wielu nauczycieli, że można wiele osiągnąć, jeśli tok pracy będzie weryfikowany, a nie sztucznie podtrzymywany przez bierną presumpcję. Właśnie tacy nauczyciele zasługują na zmodyfikowane procedury awansów zawodowych, nie zaś na urzędowy urgens. Jest to w istocie specyficzny proces odkrywania posiadanych możliwości, na który zawsze warto spojrzeć akceptująco. Wydaje się więc zasadne przedstawienie jeszcze jednego przykładu przemyślanej pracy nauczyciela. Podkreśla zatem Katarzyna Stobiecka, że podczas spotkań twarzą w twarz można wykazać się kreatywnością, i to właśnie stara się eksponować w swojej pracy. Przedstawiła więc następujący przykład lekcji języka angielskiego w IV klasie szkoły podstawowej w kontekście urozmaicania treści, gdzie wykorzystano naukę przez zabawę oraz pracę uczniów w grupach. Dzieci dowolnie podzieliły się na zespoły czteroosobowe. Temat lekcji dotyczył zaś nazw krajów i narodowości. Uczniowie otrzymali przygotowane karty z napisami w języku polskim oraz angielskim, dodatkowo były też trudniejsze karty – z miniaturowymi flagami państw. Po przeciwczeniu i wysłuchaniu ich odpowiedzi, jak świetnie sobie radzą, można było przejść do następnego etapu zapamiętywania. Wykorzystano więc tablicę multimedialną oraz jedną z rekomendowanych brytyjskich stron do nauki języka. Uczniowie dopasowywali wyrazy w następującym układzie: kraj – narodowość. Po tak przeprowadzonej lekcji dostrzegalne było rozczarowanie uczniów, że już słyszany był dźwięk dzwonka. Dzieci nie musiały więc spędzać biernie czasu nad podręcznikami i uczyć się na pamięć treści lekcji – zostały przyswojone. Nie tylko mówiły swobodnie, ale przede wszystkim nie siedziały znudzone w ławkach. Podchodziły do siebie, do tablicy multimedialnej, wspólnie zastanawiały się nad odpowiedziami na pytania, coraz lepiej przyswajały sobie naukę języka angielskiego⁴.

Ponownie dostrzegamy, że trafny pomysł na zrealizowanie lekcji przynosi zadowalającą aktywność uczniów, bez obawy wywoływania sytuacji trudnych. Możliwość wzajemnego komunikowania się w języku angielskim, swobodne wykorzystywanie całej przestrzeni klasy, „podróżowanie” po świecie czy też ukierunkowywanie uczniów na namysł, stanowią niewątpliwie jej walory. A rzeczywistość przecież lubi podejmowanie niesamowitych wyzwań. Zatem ponownie zapytajmy o dialog w szkole, bo umożliwia także odbieranie wielu zaskoczeń w życzliwej postawie.

Zdaniem Jadwigi Bińczyckiej „rozmowę dialogową charakteryzuje aprobatą partnera (choć niekoniecznie tego, co on mówi), szczerość, delikatność, rozważa oraz unikanie wszelkiej pokazowości. Im większa umiejętność prowadzenia rozmowy dialogowej – tym większy poziom kultury dialogowej. Powtórzmy – kultura dialogowa to umiejętność, gotowość wchodzenia w taki typ relacji, dla której charakterystyczna

⁴ K. Stobiecka, materiał autorski za zgodą wykorzystania w treści artykułu, 4.07.2020 r.

jest otwartość, podmiotowość, sympatia, obopólny szacunek partnerów dialogu. Te cechy są charakterystyczne dla dialogowego stosunku wychowawczego⁵.

Tym samym dialog ma być wzmacniany wiarygodnością dorosłych, a tym samym przeciwstawiać się fałszywości, uwidaczniając natomiast specyfikę preferencji myślowych rozmówców, może skutecznie prowadzić do porozumienia, właśnie w poczuciu kulturalnego wykorzystania posiadanej niezależności. Jest to również bardzo ważny obszar dla współpracy z uczniami, którzy szybko odkrywają, czy nauczyciel woli monolog, czy zdecydowanie dialog. Ich obserwacje mają wiele następstw, dlatego iluzoryczne założenie, że świat dorosłych niezbyt przenika do świadomości uczniów w różnym wieku, prowadzi do poważnych następstw natury wychowawczej. Podobno jest to oczywiste, zatem dlaczego to dorosłe przewodnictwo można niejednokrotnie scharakteryzować jako fanfaronadę? Wydaje się, że właśnie brakuje nie tylko gruntownego przygotowania do uczestniczenia w dialogu, ale również wiedzy o rzeczywistych zjawiskach, jakie mają miejsce w przeróżnych przestrzeniach doświadczeń dzieci i młodzieży. Zatem sztuka dialogu jest ciągle wielkim wyzwaniem w poszukiwaniu prawidłowości relacji osobowych. Tym samym nie można tylko mówić o potrzebie dialogu, skoro takie oczekiwanie wielokrotnie przysłania impozycja. Dialog warto zatem wzbogacać ciekawymi pytaniami, refleksją i autentycznym uczestnictwem. Nie można natomiast zadowalać się stwierdzeniami pozbawionymi tak naprawdę indywidualnego wytłumaczenia, dlaczego są eksponowane. Taka rzeczywistość ma bowiem charakter odtwarzający, nie zaś prowadzący do jej rozpatrywania. W tym kontekście można jednak poszukiwać porozumienia, o ile dysputanci nie zapomną o sensie uczestnictwa w rozmowie dialogowej.

Dotychczas uwzględniono pedeutologiczny kontekst problematyki artykułu, ale o systemie oświaty warto rozmawiać komplementarnie, stąd zasadne będzie wskazanie pewnych obszarów dialogu, które mogą mieć znaczenie dla wzmacniania rangi kształcenia społeczeństwa afirmującego wiedzę i umiejętności. Nie jest to zarazem łatwe zadanie, ponieważ dostrzegamy bardzo zróżnicowany *entourage*, którego przedstawiciele nie potrafią się w wielu kwestiach porozumieć, co wywołuje niespójność decyzji i silną podległość administracyjną. Można to przedstawić następująco: Ministerstwo Edukacji i Nauki (ciągle reformujemy i to wszystko); Centralna Komisja Egzaminacyjna (przygotowujemy testy, także z błędami); kuratoria oświaty (nasze priorytety są jednoznaczne); samorządy terytorialne (nie mamy pieniędzy); szkoły (jak funkcjonować bez strategii finansowej); uczelnie wyższe pedagogiczne (bez nowoczesnego kształcenia kadr); nauczyciele (bez doceniania przywództwa); rodzice (z roszczeniami); uczniowie (zdalnie można szybciej się nauczyć niż na lekcji w szkole, ale nie ma to, jak w klasie szkolnej); przedszkolaki (my się chcemy bawić smartfonami). To oczywiście krótki przegląd sytuacji pokazujący, że wskazane

⁵ J. Bińczycka, *Pedagogiczny sens dialogu i spotkania* [w:] *Nauka demokracji*, pr. zb. pod red. J. Radziejewicza, Warszawa 1993, s. 60.

ogniwa nie potrafią ze sobą współpracować, bo główne wzorce ich funkcjonowania mają niestety tylko charakter zadaniowy, a nie koncepcyjny. A skoro mówimy o wizji oświaty, to potrzebne są wspólne rozwiązania strategiczne, aby miały walor intensyfikacji, a tym samym prowadziły do otwarcia szkół na współczesność. Przedstawiony układ tylko częściowo odnosi się do ujęcia oświaty, gdyż jest to „względnie odrębny, wewnętrznie spójny system instytucji i działań na rzecz rozwoju jednostek i społeczeństwa. Tę autonomiczność i odrębność oraz wewnętrzną spójność nadają mu akty prawne określające cele, treści i strukturę organizacyjną, miejsce w nim nauczycieli i uczniów. Oświata to więc intencjonalne działania progresywne na rzecz rozwoju dzieci i młodzieży oraz dorosłych realizowane przez środowiska naturalne i system wyspecjalizowanych instytucji społecznych. Obecnie obejmuje ona: przedszkola, szkoły podstawowe (...), licea, zajęcia pozaszkolne, poradnictwo wychowawcze i zawodowe, szkoły zawodowe i pomaturalne, szkolnictwo wyższe i podyplomowe, szkoły specjalne, instytucje opieki nad dziećmi i młodzieżą, oświatę dorosłych – system dokształcania i doskonalenia zawodowego w zakładach pracy, działalność instytucji upowszechniania kultury i artystycznych, prasę i wydawnictwa, sport i turystykę, środki masowego przekazu, nauczanie przez Internet. Należą do niej nie tylko instytucje, których głównym lub jedynym celem jest oddziaływanie na rozwój dzieci młodzieży oraz dorosłych, ale także placówki, których zadaniem podstawowym jest osiągnięcie innego celu, np. gospodarczego (zakłady pracy) czy twórczego (instytucje artystyczne). Placówki realizując te cele także podnoszą niejako dodatkowo poziom wykształcenia społeczeństwa, edukują go i rozwijają, realizując np. wychowanie przez pracę, zabawę, twórczość artystyczną”⁶.

Jest to więc skomplikowany układ instytucjonalny, w którym funkcjonują w różnych rolach ludzie, co wskazałem w uproszczonym ujęciu, ale właśnie to oni kształtują poziom jego działania i tym samym decydują, czy pojawiająca się oferta potrafi w niezwykle sposób ogarnąć wyobraźnię i zachęcać do twórczych dyskusji, czy też nie wzbudza pełnego zainteresowania z racji przejęcia sztucznie narzuconymi standardami, a dodatkowo z ich nieudolną realizacją. Oświata jest zatem wspaniała w ujawnianej kulturze intelektualnej uczestników, cieszącej się poznawaniem, nawet początkowymi niepowodzeniami, ale trwającej w mocnym przekonaniu niesamowitego edukowania. Ono właśnie prowokuje, daje nowe impulsy, budzi twórczy niepokój, zachęca do komunikowania się z innymi czy też przyjmuje zaproszenia do debat z wielkimi autorytetami świata nauki. Jest to więc system tak naprawdę otwarty na oryginalność, o ile nie będzie ograniczało jego dynamicznego funkcjonowania jakże wygodne podejście wykonawcze promujące administrację. Wówczas fantastyczne pomysły przykrywają papiery, na których widnieje bardzo wiele pieczętów, podpisów, co niejednokrotnie spowalnia znakomite inicjatywy. Oświacie jest natomiast bardzo

⁶ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. E. Różycka, t. 3, Warszawa 2004, s. 1026–1027, za K. Maj-Waśniowską, *System oświaty w Polsce i jego finansowe uwarunkowania*, Uniwersytet Ekonomiczny, Monografie: Prace doktorskie nr 29, Kraków 2017, s. 14.

potrzebna sprawność, która zapewnia tworzenie współpracy w prawomyślnej harmonii, a tym samym ujawnia faktyczne relacje międzyludzkie. Taki kierunek jest też **zdecydowanie bliższy demokracji**. Jest to zatem niezwykle ważny obszar dla podjęcia i prowadzenia dialogu o funkcjonowaniu oświaty. Według Juliana Radziewicza „za efektywny uważa się powszechnie taki system oświaty, który zaspokaja potrzeby ludzkie oraz odpowiada wymogom życia kulturalnego i społecznego. W tym sensie efektywny może być tylko taki system oświatowy, który służy edukowanemu i samorządnie zorganizowanemu społeczeństwu, a nie – zarządza edukacją na różnych szczeblach jej organizacji. Warunkiem koniecznym autentycznej samorządności, a zarazem i efektywności społecznej nauczycieli, uczniów, rodziców jest nie tyle zwiększony repertuar bodźców aktywizujących z zewnątrz, system norm prawnych czy ogólnikowe apele pedagogiczne, co raczej faktycznie funkcjonowanie tych uprawnień w codziennym życiu społeczności szkolnej i pozaszkolnej. Zmiana systemu edukacji powszechnej dotychczasowego na samorządny, uspołeczniony, czyli demokratyczny (...) wymaga zmiany koncepcji instytucji wychowujących i zmiany sposobu realizacji tych koncepcji. Demokratyzacja systemu szkolnego polega nie tylko na spłaszczeniu hierarchii zależności służbowych i przeniesieniu uprawnień decyzyjnych z wyższych na niższe szczeble zarządzania szkołą. Chodzi raczej o stopniowe rozszerzanie kompetencji każdej osoby w systemie szkoły – do takiego stanu, w którym każdy będzie umiał, mógł i chciał decydować (lub współuczestniczyć w decydowaniu) o sprawach, które dotyczą jego samego i środowiska, do którego należy. Samorządność szkoły jest częścią samorządności społeczności lokalnej. Wiele więc będzie zależało od jakości pracy całych samorządów terytorialnych w miastach i gminach. Szkoła nie może być skutecznie aktywna w środowisku, które nie potrafi przełamać inercji i wyuczonej bezradności. Ale zarazem – to właśnie nauczyciele, elity rodzicielskie i z czasem – uczniowie mogą stać się animatorami aktywnego życia społecznego w małych środowiskach. Demokracji nie można nauczyć się na szkoleniach i akademiach. Powstaje ona przez podmiotowe i zespołowe działanie ludzi, których łączą wspólne cele”⁷.

Warto taki kierunek zmiany upowszechniać, ponieważ nie tylko konfrontuje stanowiska z rzeczywistymi problemami, ale również zachęca do zastanowienia się nad indywidualną aktywnością w kontekście podejmowania różnych spraw szkolnych czy środowiskowych. Jest bowiem zdecydowana różnica między wykonywaniem zadań narzuconych, bez przekonania i nawet złośliwie komentowanych, a własnym zaangażowaniem wynikającym z rozumienia jego roli w naszym rozwoju i także sprzyjającemu różnym przemianom środowiskowym. Podkreślony kontekst aktywności buduje zatem faktyczną, nie zaś pozorowaną obecność. Jest zarazem bardzo użyteczny z racji wyzwalania różnych procesów koncepcyjnych, decyzyjnych czy lokalnych, mogących przeorganizować dotychczasowe zapatrywania, stanowiska, ale nawet i życie. Uwierzenie, że wspólne zainteresowanie istotnymi sprawami dla danej

⁷ J. Radziewicz, *Szkoła w demokracji – demokracja w szkole* [w:] *Nauka demokracji*, pr. zb. pod red. J. Radziewicza, Warszawa 1993, s. 8–9.

społeczności ma znaczenie przyszłościowe, sprawia, że przestajemy się obawiać gruntownego ich poznawania, a tym samym podejmowania nowych wyzwań. W tym również tkwi nasze odniesienie do zdobywania orientacji o szansach realizacji inicjatyw, które niejednokrotnie są bardzo ciekawe, ale nie znajdują poparcia w wyniku nieuzasadnionego zakrzyczenia ich argumentacji. Tym samym zabrakło wyznaczenia kierunku dla osiągnięcia wspólnego celu. Czyżby więc ponownie samorządność była tylko z nazwy?

Ten kontekst kreuje kolejny obszar dla dialogu o oświacie, jaki stanowi przywództwo. Eksponuje ono między innymi świadomość priorytetów, dążenie do ich zrealizowania, podejmowanie decyzji czy tworzenie znakomitego zespołu, który z przekonaniem uczestniczy w budowaniu lojalności, przyjaźni i satysfakcjonujących osiągnięć. Przekonanie o czymś przywództwie nie jest przecież narzucone, wynika z odczucia, jak się jest postrzeganym, co niosą w swej treści przekazywane komunikaty i jaka jest zgodność między poszczególnymi osobami reprezentującymi daną zbiorowość. W odniesieniu do oświaty problematyka przywództwa jest nie tyle ważna, ile bardzo pilna. Bez uwzględnienia tej kategorii działania oświatowe będą nadal miały nadrzędny charakter ewidencji oraz parenetyczny, nie zaś wyzwalaający, odważny czy przyszłościowy. Przywódcy w oświacie mogą właśnie przekonać do autonomicznego wydarzenia. Czym charakteryzuje się zatem skuteczne przywództwo?

Ken Blanchard i Marc Muchnick twierdzą, że „przywództwo nie jest czymś, co się robi *ludziom*, lecz czymś, co się robi *z nimi*”⁸. Podkreślają więc następujące czynniki jego spotęgowania: uczciwość w przywództwie jako zachowywanie się w sposób, którego wymaga się od innych, zaufanie jako coś, co zachodzi przy zgodności wartości zachowań oraz zaufanie i szacunek, które ludzie są bardziej skłonni okazywać, kiedy inni zachowują się zgodnie z tym, co mówią; partnerstwo, bo kluczem do skutecznego przywództwa jest relacja budowana z zespołem, dzielenie się obrazem całości, co sprawia, że wszyscy są ujmowani na tej samej stronie, zaś wspinaczka jest łatwiejsza, gdy idzie się z kimś; afirmacja z kolei sprawia, że pochwała jest najlepszym sposobem pokazania innym, że ich praca jest doceniana, każdy z nas posiada zdolność rozpoznawania dobra w innych ludziach, a zajedziesz dalej, jeżeli czasami się zatrzymasz, by zatankować; udoskonalenie mieszanki; ludzie zaczynają myśleć samodzielnie, kiedy przestaje się ich w tym zastępować, przywództwo jest procesem polegającym na skierowaniu każdego w miejsce, w którym powinien się znajdować, zaś największym osiągnięciem przywódcy jest zdobycie szacunku i zaufania swojego zespołu⁹.

⁸ K. Blanchard, M. Muchnick, *Pigułka przywództwa. Brakujący element motywujący ludzi*, Gliwice 2013, s. 75.

⁹ K. Blanchard, M. Muchnick, *Pigułka przywództwa...*, s. 75.

Przywództwo wskazuje wobec powyższego na bardzo wyraźne ukierunkowanie progresywne, ale w znaczeniu zgodności szanowania człowieka z realizacją przyjętej wizji działalności danych placówek i instytucji. Takie podejście może zapewnić zasłużone sukcesy zawodowe oraz wypracowywać nowe możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności.

Niezbędne jest w tych przemyśleniach także przywództwo edukacyjne, ponieważ wyznacza obecność nauczycieli w jego strukturze, umożliwiając między innymi wyjaśnianie, proponowanie czy też kwestionowanie, ale bez obawy przysłowiowego narażania się na konsekwencje. To jest właśnie znakomita droga dla budowania swej wiarygodnej postawy. Przywództwo edukacyjne ma więc nieść nauczycielom sens działania, bo wystarczy już wypowiedzianie się o prawidłowym funkcjonowaniu oświaty, ale zarazem z nieuświadomioną, a może celową iluzorycznością.

Zdaniem Romana Dorczaka, „jeśli zgodzimy się, że wartościami centralnymi i priorytarnymi szkoły jest uczenie się i rozwój indywidualny uczniów, a następnie uznamy społeczną naturę tych procesów oznaczającą, że zachodzić mogą dobrze tylko w relacji z innymi ludźmi, oczywisty staje się postulat widzenia przywództwa edukacyjnego jako procesu dokonującego się z udziałem wielu różnych podmiotów, w tym przywództwa wszystkich nauczycieli, a nie tylko jednoosobowo rozumianego i formalnie wyznaczonego przywódcy”¹⁰.

Jest to zasadne stanowisko, ale trzeba też wziąć pod uwagę odkrycie przywództwa przez nauczycieli, aby kompetencje zauważone u kogoś powodowały transformację u innych, a tym samym prowadziły do wypracowania wspólnej koncepcji charakteryzującej daną społeczność. Wówczas możliwe będzie zauważenie ról przywódczych i ich konstatacja. Jest to zarazem bardzo dobra podstawa dla budowania dialogu interpersonalnego.

Jarosław Gara przyjmuje bowiem, że „dialogiczność rodzi się w napięciu pomiędzy tym, co jednostkowe, a tym, co wspólnotowe. Przy czym, to co wspólnotowe, jest wynikiem konieczności wypracowania umowy/uregulowań współbycia jednostki z inną jednostką. Sama wspólnota nigdy bowiem nie jest podmiotem relacji dla jednostki w dosłownym tego sensie. Dlatego też w znaczeniu najbardziej pierwotnym relacja dialogiczna określona jest odniesieniem jednego podmiotu jednostkowego względem innego podmiotu jednostkowego. Choć podmioty te mogą również występować w imieniu innych, stając się reprezentantami/przedstawicielami innych podmiotów – indywidualnych lub zbiorowych, to jednak w tym akcie pośrednictwa nie wyzuwają się z siebie. Co więcej, sposób reprezentacji owych podmiotów jest zawsze odzwierciedleniem i na miarę swoistości indywidualnego sposobu bycia podmiotu

¹⁰ R. Dorczak, *Znaczenie przywództwa nauczycieli w przywództwie edukacyjnym* [w:] *Przywództwo nauczycieli*, red. nauk. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2018, s. 47.

reprezentującego. Ostatecznie więc dialogiczna relacja zawsze ma charakter interpersonalny i zachodzi między konkretnymi podmiotami. Podmiot indywidualny (jednostka) może być zatem reprezentantem zarówno swoich własnych dążeń, jak i dążeń wspólnoty jako podmiotu zbiorowego”¹¹.

Zaprezentowane podejście nie tylko obrazuje osobowe uczestnictwo w relacji dialogicznej, ale również bardzo wyraźnie podkreśla kontekst interpersonalny, a więc gotowości oraz umiejętności tworzenia wzajemnych stosunków osobowych. Przydatne tu będą również kompetencje miękkie, które powinny mieć charakter komplementarny i tym samym uaktywniać nasze działania w kierunku osiągania porozumienia, ale także weryfikowania ich pod kątem skoncentrowania się nad wypracowaniem indywidualnych interpretacji i znaczeń. Dialog interpersonalny ma przecież swoje szczególne znaczenie w zespole, bo umożliwia rozpatrywanie podejmowanych zagadnień z wielu odniesień, zachęca do podejmowania nowych zadań, obrazuje możliwości rozwiązywania problemów czy również jednoczy uczestników w celu tworzenia jak najlepszych warunków wzajemnej komunikacji i atmosfery pracy.

Kolejny obszar, który zostanie omówiony, dotyczy **dialogu o nieprzewidywalności świata i zadaniach oświaty**, biorąc przede wszystkim pod uwagę globalny zachwyt technologiczny, gubiący zarazem spokój kultury dialogu. Właściwie dominuje tylko jeden sposób życia – „smartfonowy”, który właśnie decyduje o tworzeniu naszych wizerunków indywidualnych i społecznych. Tylko czy takie ułożenie naszego funkcjonowania nie przynosi rozbijania wartości? Z jednej strony nadal o nich mówimy, doceniamy ich znaczenie, ale z drugiej chcemy na własne życzenie zagubić się w świecie impersonalnym. Taki kierunek jest więc zdecydowanie niekorzystny dla człowieka i jego przyszłości. Dlatego w słowach, nauce, kulturze trzeba się przegłędać, co będzie prowadziło do istotnych zmian w naszej współobecności.

Jak podaje Henry Kissinger, „skutki tej rewolucji rozszerzają się na wszystkie poziomy społeczeństwa. Użytkownicy smartfonów (a obecnie ich liczbę szacuje się na miliard) dysponują dzisiaj informacjami i możliwościami analitycznymi, które jeszcze pokolenie temu były poza zasięgiem wielu agencji wywiadowczych¹². Korporacje gromadzące i monitorujące dane wymieniane przez te osoby mają zdolność wywierania wpływu i inwigilowania przekraczającą możliwości wielu współczesnych państw lub nawet bardziej tradycyjnych mocarstw. A rządy, bojąc się odstąpić nową dziedzinę rywalom, zapuszczają się w cyberprzestrzeń bez żadnych prawie wytycznych czy ograniczeń. Tak jak w przypadku każdej innowacji technicznej, pojawi się pokusa, aby postrzegać tę nową dziedzinę jako pole do uzyskania przewagi strate-

¹¹ J. Gara, *Kilka uwag o dialogicznych miarach rzeczy i o rzeczach na miarę dialogiki* [w:] *Pedagogika dialogu. Nauczyciele dialogu*, red. D. Jankowska, Warszawa 2011, s. 17.

¹² *Human Face of Big Data*, R. Smolan, J. Erwitte (eds.), s. 135, za H. Kissinger, *Porządek światowy*, Wołowiec 2017, s. 321.

gicznej. Te przemiany następowały zbyt szybko, aby ludzie bez specjalistycznej wiedzy technicznej zdołali zrozumieć ich dalekosiężne konsekwencje. Zaprowadziły ludzkość w regiony do tej pory niezbadane, a w istocie niewyobrażalne. W rezultacie jedynym ograniczeniem w wykorzystywaniu najbardziej rewolucyjnych technologii i technik są umiejętności i własne uznanie osób najbardziej zaawansowanych technologicznie¹³.

Poglądy o przyszłości świata niosą różne argumentacje. Jedni podkreślają coraz silniejszą ekspansję sztucznej inteligencji, wskazując, jak ma już dzisiaj wiele korzystnych zastosowań, inni zaś są coraz bardziej zaniepokojeni degradacją klimatyczną świata, w tym coraz większym prawdopodobieństwem braku wody pitnej, a jeszcze inni starają się epokę cyfrową ratować coraz bardziej eksponowanymi powrotami do tradycji kulturowej naszej tożsamości, widząc w niej szansę intelektualnego zrywu i tym samym podejmowania trudu zaakcentowania jej znaczenia we współczesnych realiach świata. Jest to ważny kierunek, gdyż tradycja kulturowa miała koloryt powszechności, zatem i dzisiaj może uzyskać coraz większy zasięg dzięki jej ciągle tajemniczej sile zachwyty i chęci poznawania. Istotna jest tu rola edukacji, która nie powinna być zakrzykiwana hasłami, ale podejmować działania potwierdzające reagowanie na wyzwania współczesności, nietworzące zatłoczone szkoły z głównym założeniem odtwarzania wiedzy, a nie jej twórczego wykorzystywania.

Twierdzi zatem Katarzyna Ochman, że „ministerstwo to bardzo ogólne określenie. Nie da się przekonywać „ministerstwa” – rozmawiamy przecież z poszczególnymi ludźmi, a nie z całą instytucją. (...) Wśród urzędników MEN są osoby, które doskonale rozumieją postulaty filologów klasycznych, ubolewają nad obecnym stanem rzeczy i na miarę swoich możliwości starają się go zmienić – świadczy o tym choćby niedawna zmiana przywracającą tę odrobinę łaciny w pierwszych klasach liceum. Z drugiej strony działają też w ministerstwie siły przeciwne – ludzie, którzy uważają lekcje łaciny za stratę czasu i pieniędzy i najchętniej pozbyliby się ich całkowicie. (...) W dzisiejszych czasach jednym z najsilniejszych argumentów za łaciną w szkołach – oczywiście nie obowiązkową, ale do wyboru dla każdego chętnego – jest pilna konieczność odbudowania tożsamości europejskiej na bazie współczesnego podłoża kulturowego. Nie mam oczywiście na myśli przywracania łaciny jako języka międzynarodowego, bo angielszczyzna znakomicie spełnia dziś tę funkcję. Nie możemy jednak zgodzić się na to, żeby język, który przez dwa tysiące lat był wspólnym językiem narodów zamieszkujących Europę, nagle w ciągu kilkudziesięciu lat odszedł w zapomnienie i był zrozumiały tylko dla wąskiej grupy specjalistów. (...) Cywilizacja łacińska już kilka razy stała na krawędzi przepaści i dotychczas za każdym razem udawało jej się wyjść z opresji – co więcej: za każdym razem osiągała przy tym jeszcze większą wspólną. (...) Jeśli znajdzie się osoba, która doprowadzi do powrotu

¹³ H. Kissinger, *Porządek światowy*, Wołowiec 2017, s. 321.

łaciny do powszechnego systemu edukacji (choćby tylko w jednym kraju!), to będzie ona zasługiwała na miano nowego Karola Wielkiego”¹⁴.

To stanowisko podkreśla właśnie poszukiwanie bardzo wielu odniesień do rozumienia humanizmu, aby nie był ujmowany górnolotnie, ale w kontekście dawania możliwości pełnego rozkwitu człowieka. Takie założenie jest bliższe powrotowi do kulturowej tożsamości, gdyż zaczniemy się w niej odnajdywać, ale zarazem wyciągać wnioski z naszej nieobecności w jej skomplikowanych wariantach. Ważne jest zatem, abyśmy wywoływali w sobie impulsy myślenia i zdobywania wiedzy, bo dadzą szansę na dokonywanie wyborów i wyzwalać się z przymusów. Trzeba więc nadać temu znaczenie i starać się je wewnętrznie wzmacniać.

Zasadne jest w tym kontekście stanowisko Johna Hattiego, że „może nie powinniśmy szukać kolejnych rozwiązań ICT dla nauczania, ale poszukać sposobów łączenia nauczycieli i uczniów z innymi w celu rozwijania rozwiązań edukacyjnych. Musimy starać się dostarczać zasoby związane ze znakomitym raportowaniem postępów, łączeniem pedagogów i uczniów w zespoły w celu planowania, ocenianiem ich efektu i dyskusją, co to jest efekt. Może to być rewolucja społeczna poprzez cyfrową, nie cyfrowa rewolucja poprzez technologię”¹⁵.

Dostrzegamy więc w tym podejściu konieczność budowania bezpośrednich kontaktów przy założeniu projektowania możliwości ich dopełniania poprzez nowe technologie. Takie założenie jest nowoczesne, jak również wyznaczające poczucie edukacyjnej wspólnotowości, pozwalającej na wielowariantowe możliwości uczestnictwa w rozpatrywaniu danych zagadnień. Ważne jest również w tym kontekście słowo „efekt”, które w naszych warunkach jest niejednokrotnie nadinterpretowane znaczeniowo, jako wynik, z założenia korzystny i wywołujący niekiedy wręcz obawę, co będzie, gdy dane efekty kształcenia nie zostaną w pełni zrealizowane. Tymczasem jest to kontekst przyczynowy, mający bardzo wiele uwarunkowań i dlatego powinien być rozpatrywany *ex professo*. Inny będzie w tym zakresie choćby kontekst szkoły tradycyjnej i szkoły nowoczesnej.

Prakash Nair podkreśla, że „Raport światowego Forum Ekonomicznego «The Future of Jobs» (Przyszłość zawodów) zidentyfikował rozwiązywanie złożonych problemów, krytyczne myślenie i kreatywność jako trzy najważniejsze umiejętności potrzebne, by odnieść sukces w roku 2020 i później. Klasa nie jest stworzona do przekazania tych umiejętności. Potrzebujemy szkoły nowego typu, gdzie uczniowie nie są podzieleni według wieku i skazani na jednego dorosłego przez większość dnia. W szkole nowego

¹⁴ K. Ochman, *Cyfrowy renesans łaciny*, wywiad B. Stefańska, „Plus Minus”, nr 28, 11–12.07.2020 r., s. 32.

¹⁵ J. Hattie, *Rewolucja społeczna poprzez cyfrową, nie cyfrowa rewolucja poprzez technologię* [w:] *Transformacja edukacji*, Microsoft, pierwsza publikacja Microsoft 2018, s. 67.

typu nie chodzi tylko o przestrzeń edukacyjną, ale o jej samorozwój. Wyobraźmy sobie szkołę, która z otwartymi ramionami przyjmuje uczniów i społeczność, dając wyraz swojej unikatowej kulturze i etosowi. Miejsce, gdzie uczniowie są aktywnie zaangażowani w rozmaite zadania i prezentują efekty swoich prac. Nauczyciele łączą się z uczniami jeden do jednego lub w małych grupach. Mają także swoją strefę pracy zawodowej. Każdy uczeń pracuje nad zadaniami w oparciu o własny, indywidualny plan nauczania. Pielęgnuje się współpracę i umiejętności społeczne¹⁶.

Dialog o zmianie szkoły powinien mieć zatem charakter systemowy i systematyczny, bo wypowiedanie się o wielu jej przemianach nie może przecież mieć oblicza populistycznego, ale zdecydowanie bardziej kompletne i także perspektywne. Można w tym kontekście wskazać choćby na zasadność projektowej współpracy instytucji zainteresowanych budowaniem nowoczesnej oświaty i doprowadzić do twórczej łączności jej wielu ekspertów. Nie można zarazem mówić o przemianach **bez uwzględnienia myśli pedeutologicznej**. To kolejny obszar wymagający intensyfikacji działań, ale wynikających z wiedzy o sytuacji nauczycieli w ramach funkcjonującego systemu i potrzeby reagowania na coraz wyraźniejszą aprehensję w tym wyjątkowym przecież zawodzie relacyjnym, moralnym i rzetelnej wiedzy.

Twierdzi zatem Henryka Kwiatkowska, że „właściwie nauczyciel zna dwa światy, ten obecny i ten miniony, i ustawicznie je ze sobą zderza. To, który z tych światów jednak jest jego światem, zależy od wielości różnorodnych czynników, a nade wszystko od stopnia akceptacji świata aktualnie przeżywanego. Dla ucznia świat obecny to jego jedyna rzeczywistość. Ten świat go wciąga, a uczeń go chłonie ze wszystkimi jego atrakcjami i ogromem zagrożeń. Świat wysoko rozwiniętej nowoczesności jest światem i ryzyka, i dużych możliwości. Dogadza to drugie, ale gnębi to pierwsze. «Głośniejsze» niestety jest ryzyko. O nim mówi się niemal powszechnie. Ryzyko użycia broni atomowej, światowego terroryzmu, ryzyko związane ze zmianami klimatycznymi, nowymi nierozpoznanymi chorobami i tym podobne¹⁷.

Jest to wnikliwe ujęcie rzeczywistości, co potwierdzają obecne wydarzenia polityczne, ale przede wszystkim uwarunkowane pandemią, która nie tylko wyróciła świat gospodarczo, ale zarazem wymusiła konieczność wdrożenia nowych rozwiązań na globalnym polu edukacyjnym. Trzeba było decydować się na zupełnie nowe rozwiązania, koncepcje i wymagania, które zarazem ukazały różnorodność technologiczną świata, stopień przygotowania nauczycieli do podjęcia tych nagłych wyzwań, nowe wyobrażenia uczniów o zdalnej edukacji, reakcje społeczne na obowiązujące zakazy i nakazy, jak też pilną potrzebę wykazania się przez rodziców uczniów posiadaną wiedzą, gdy uczniowie nie potrafili poradzić sobie z rozwiązywaniem przekazywanych

¹⁶ P. Nair, *Przestańmy budować szkoły naszych dziadków* [w:] *Transformacja edukacji*, Microsoft, pierwsza publikacja Microsoft 2018, s. 124.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005, s. 16–17.

zagadnień w warunkach domowych. Jesteśmy więc obecnie w sytuacji postrzegania edukacji amfibolicznie, co wymaga gruntownego namysłu nad możliwościami jej wzmocnienia, uatrakcyjnienia, ale też wyrównywania szans edukacyjnych uczniów. Nauczyciele poradzili sobie z tymi nagłymi trudnościami zupełnie dobrze, szkoda zarazem, że mają coraz mniej sił do wykonywania swoich zadań. Z czego może wynikać między innymi ta słabość zawodowa?

Henryka Kwiatkowska zwraca uwagę na zniewolenie powinnością. „(...) Znacząca część nauczycieli zwłaszcza za sprawą edukacji dysponuje takim poziomem rozumienia rzeczywistości edukacyjnej, który ich ogranicza w działaniu, czyniąc to działanie mało skutecznym, mimo posiadania przez nich formalnych kwalifikacji. Wbrew temu, co się powszechnie sądzi, przyczyna tego zjawiska tkwi w «niedokończeniu intelektualnym» kwalifikacji nauczycielskich, a nie tylko w brakach pragmatycznych wykształcenia. Jest to edukacja nieadekwatna względem radykalnie zmienionej sytuacji pracy nauczyciela i jakościowo zmienionych wymagań pod jego adresem. Nauczyciel w uwikłaniu szkolnych zależności funkcjonuje jakby nieświadomy tej radykalności. Jeszcze kilkanaście lat temu to «niedokończenie» nie było identyfikowane, a w każdym razie nie tak wyraźnie. Obecnie wydobyło jego ograniczającą siłę, która czyni nauczyciela bezradnym w działaniu, pozbawia go odwagi bycia sobą, onieśmiela, usztynnia. Nauczyciel często działa na krawędzi rozumienia kulturowo-społecznego kontekstu rzeczywistości edukacyjnej, a bywają liczne przypadki działań poniżej tej krawędzi. Wówczas mamy do czynienia z sytuacją nieporozumienia, niebezpieczną w swoich skutkach, czego dowodem są drastyczne zdarzenia z życia współczesnej szkoły”¹⁸.

Jest to problem dotyczący nie tylko przebiegu toku kształcenia nauczycieli, doskonalenia zawodowego, a stąd wynikającego stopnia ich zaangażowania w poszukiwanie autorskich dróg profesjonalizmu i tworzenia przez samych nauczycieli środowiska pedeutologicznego, czyli otwartego na współgranie myśli naukowej z działalnością praktyczną. Wiele jest w takim obszarze możliwości promowania indywidualnej i zespołowej działalności, a potrzebna jest ku temu przede wszystkim przejrzystość zawodowa wraz z gotowością wyzwalania się z narzuconych ograniczeń. Nauczyciel jest wolny i to właśnie stanowi o jego charakterze.

W odniesieniu do poszukiwanych obszarów dialogu zasadne wydaje się również **zwrócenie uwagi na pedagogikę zarządzania**. Prowadzi ona nie tylko do całościowej realizacji koncepcji wykształconego społeczeństwa, ale też przestrzega przed błędami koncepcyjnymi, starając się wnikliwie formułować cele działalności, aby tym samym je realizować oraz poddawać regularnej analizie ich adekwatność do dynamicznych warunków otoczenia.

¹⁸ H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 230.

Podkreśla zatem Lechosław Gawrecki, że „przedmiotem tej dziedziny pedagogiki są zjawiska i procesy dotyczące organizacji i zarządzania w oświacie. Można je rozpatrywać w skali makro i mikro. W skali makro chodzi o organizację i zarządzanie całym systemem oświaty w państwie oraz jego częściami, na przykład systemem oświaty w mieście lub gminie albo systemem szkolnictwa zawodowego czy specjalnego. W skali mikro pedagogika zarządzania zajmuje się pojedynczymi organizacjami oświatowymi wchodzącymi w skład systemu oświaty, a więc zarządzaniem szkołą oraz inną placówką edukacyjną”¹⁹.

To stanowisko wskazuje na potrzebę koordynacji działań i takie tworzenie systemu, aby przede wszystkim zostały odkryte jego wewnętrzne źródła i posiadane zasoby, bo one pozwolą właśnie na opracowanie strategii ich wykorzystywania. Warto też zwrócić uwagę na możliwe trudności, które nie powinny jednak blokować założonych celów inwestowania w rozwijanie intelektualne i kulturowe społeczeństwa. Nie da się ich zrealizować w odosobnieniu, potrzebna jest więc współpraca krajowa i zagraniczna wraz z potwierdzaniem największych osiągnięć. Zarządzanie nie polega bowiem na domaganiu się przedkładania raportów, ale jest umiejętnością przemyślanego reagowania na stale zmieniające się warunki funkcjonowania oświaty i urzeczywistniania podjętych decyzji poprzez dialog. W artykule zostały przedstawione pewne obszary, które dzięki swemu powiązaniu mogą stanowić odniesienia dla podejmowania wielu szczegółowych kontekstów rzeczywistości oświatowej, bo każdy z nich takie przecież zawiera. Korzystne zatem będzie ich odkrywanie i następnie rozpatrywanie, adekwatnie do potrzeby tworzenia oświaty dla zmian. Takie podejście ma szansę jej amelioracji. Skoro więc prezentowany artykuł został pisany... od początku, niech decyzje oświatowe nie podkreślają znów, że trzeba wszystko zaczynać od początku, według bowiem takiego podejścia będziemy mieć poważną utratę sił twórczych, bo ile razy można coś zaczynać na nowo bez żadnej koncepcji?

¹⁹ L. Gawrecki, *Pedagogika zarządzania* [w:] *Pedagogika*, t. 4, red. nauk. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 372.

Psychospołeczne aspekty komunikacji, dialogu, współpracy oraz współdziałania interpersonalnego i instytucjonalnego

Michał Kwiatkowski

Powtórzenie słów Zygmunta Baumana¹, wskazujących, że żyjemy w płynnej, niedookreślonej i skomplikowanej rzeczywistości, wydaje się być obecnie truizmem, gdyż każdy z nas – bazując na własnych doświadczeniach życiowych – zdaje (a raczej – powinien zdawać) sobie sprawę z tego, że bez udziału innych ludzi wiele by nie osiągnął. Skomplikowanie świata – które możemy rozumieć jako jego wielowątkowość czy mnogość środowisk, w jakich chcemy bądź zmuszeni jesteśmy funkcjonować – wymaga od nas wchodzenia w relacje zadaniowe (zawodowe i prywatne) z innymi ludźmi. Samodzielnie nie jesteśmy w stanie ani efektywnie sprostać trudom codziennego życia rodzinnego (np. jednocześnie wychować i nauczyć wszystkiego własne dziecko, pracować, zajmować się domem itp.), ani wykonać zadań przekraczających możliwości pojedynczego człowieka (np. zbudować dom). Płynność i niedookreśloność środowiska życia, pozbawiające jednostkę bezpieczeństwa (fizycznego, materialnego czy duchowego i psychicznego), tym bardziej powinny pchać ją w objęcia grupy (rodziny, społeczności, narodu itd.), która jest w stanie zapewnić jej przynajmniej poczucie bezpieczeństwa (choć nie zawsze obiektywne bezpieczeństwo, co warto podkreślić), poprzez zorganizowane zaangażowanie jej w działanie na rzecz wspólnoty i odciążenie jej uwagi od realnych zagrożeń.

Co interesujące i smutne zarazem, w Polsce mamy obecnie do czynienia z mechanizmem o przeciwnym wektorze działania – obiektywne skomplikowanie i bezduszość współczesnego świata są wykorzystywane przez polityków do tworzenia narracji, które zamykają ludzi na dialog, rozumiany jako pełna empatii, życzliwości i zrozumienia forma komunikacji z drugim człowiekiem. Dzieje się tak, gdyż budowane w świadomości ludzi wizje – albo „oblężonej z każdej strony, przez wrogów tradycji, twierdzy”, albo „raju, który przez działania środowisk konserwatywnych nie może pokazać swojego pełnego potencjału” – nie dają pola do merytorycznej dyskusji,

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

której celem byłoby wypracowanie społecznego, akceptowanego przez wszystkich konsensusu. Dają natomiast idealną pożywkę dla bezsensownej wojny ideologicznej, skutkującej rosnącym podziałem na grupy MY i ONI² oraz eskalacją nienawiści werbalnej w życiu społecznym, w mediach i Internecie, na lata zamykającymi płaszczyznę porozumienia pomiędzy konkurencyjnymi grupami. Stąd konieczność wyjaśnienia roli i znaczenia pozytywnej komunikacji z drugim człowiekiem oraz, zbudowanej na takim fundamencie, współpracy między ludźmi i instytucjami (we wszystkich możliwych konfiguracjach), którą rozpocznę od krótkiej prezentacji współczesnych osiągnięć psychologii różnic indywidualnych.

Różnorodność fizyczna i psychologiczna gatunku ludzkiego tworzy nie tylko mozaikę zachowań, którą niewprawiony obserwator uznaje za przejawy życia społecznego, polegającego na nieustannym ścieraniu się poszczególnych charakterów (osobowości) i wypracowywaniu, społecznie podzielanych pól – konsensusu i/lub konfliktu. Najważniejszym następstwem rzeczzonej różnorodności naszego gatunku wydaje się być natomiast tworzenie jednostkowych rzeczywistości, ukrytych głęboko w psychice wyobrażeń dotyczących świata i prawidłowości nim rządzących, które nie tylko przekładają się na bieżące zachowania, ale również silnie rzutują na wyobrażaną przez jednostkę przyszłość³. Specyfika jednostkowej rzeczywistości nadaje charakter motywacji do działania (rozumianej tu jako zbiór najsilniejszych motywatorów), sprawia, że (przykładowo) jedni motywowani są chęcią osiągnięć, podczas gdy inni – chęcią unikania przykrych doznań. Tak zarysowana, zasadnicza różnica w percepcji rzeczywistości wynika z odmienności doświadczeń (wynikających również z kultury, w której przyszło się na świat), przemyśleń, przeżyć i stanów emocjonalnych, które kształtowały każdego człowieka od momentu zaistnienia w nim świadomości. Przykładowo i w uproszczeniu, dziecko wychowywane przez agresywnego, pijącego ojca i niepotrafiącą sprzeciwić mu się matkę doświadcza głównie negatywnych stanów emocjonalnych i takie też buduje przemyślenia na temat świata i ludzi – na ich bazie kreuje natomiast jednostkową rzeczywistość. Jednostkowa rzeczywistość jest w takim rozumieniu odpowiedzią świadomości na postrzegany świat zewnętrzny i to właśnie świat zewnętrzny – zwłaszcza inni ludzie – przefiltrowany przez zmysły (od jakości działania każdego z nich również zależy kształt jednostkowej rzeczywistości – np. niewidomy doświadcza innego świata niż osoba słabo widząca, która – z kolei – innego od osoby dobrze widzącej) i osobistą wrażliwość (pierwiastek indywidualny, choć w dużej mierze bazujący na doświadczeniach) tworzy unikalny dla jednostki sposób postrzegania i rozumienia rzeczywistości⁴. Ta swoista symbioza światów wewnętrznego i zewnętrznego niesie również konsekwencje dla postrzegania siebie (konceptu

² H. Tajfel, *Human groups and social categories*, Cambridge: Cambridge University Press 1981.

³ R.K. Beshara, *The Psychological Construction of Reality: An Essay in the Buddhist Psychology of Knowledge*, „International Journal of Peace Studies” 2016, Volume 21, Number 1, s. 71–95.

⁴ Por. Janew, 2009, s. 24–28.

teoretycznego łączącego freudowskie ego⁵ ze współcześnie rozumianą samooceną i konstruktami pochodnymi⁶), co objawia się finalnie szeregiem możliwości reakcji jednostki na bodźce płynące ze środowiska (przedstawiając to obrazowo, dla psychiki jednego doświadczanie przemocy będzie niszczące, a dla drugiego – budujące).

W takim ujęciu największą przeszkodą w skutecznej komunikacji oraz, w jej wyniku, w podejmowaniu działania opartego na współpracy z innymi ludźmi jest brak synchronizacji pomiędzy jednostkowymi rzeczywistościami osób komunikujących się. Możemy to rozumieć jako nieumiejętność wypracowania wspólnego celu i sposobu/ów jego realizacji (działania), czy niemożność zgrania wizji poszczególnych uczestników procesu komunikowania się. Jest to nie tylko efekt wieloletnich zaniedbań kolejnych rządów, niepotrafiących opracować i wprowadzić trwałej, odpornej na zmiany opcji politycznych koncepcji polskiej szkoły – jej dalekosiężnej wizji, modyfikowanej jedynie w celu obiektywnego uaktualnienia i ulepszenia, a nie w celach czysto politycznych. Z drugiej strony jest wynikiem działania obiektywnej właściwości współczesnego świata – niestałości – powodującej dynamiczne zmiany w życiu codziennym rzesz ludzi, w ostatnich latach koncentrujące się zwłaszcza na obszarze komunikacji międzyludzkiej (oraz na linii człowiek – maszyna) i tworzenia dlań nowych płaszczyzn. Świat się dynamicznie zmienia i brak reakcji polskiego szkolnictwa (nie tylko, ale w tym obszarze czuję się kompetentny) na te zmiany powinien być przez społeczeństwo oceniany jako zbrodnia zaniechania, rzutująca negatywnie (niestety, widać to dopiero w perspektywie dłuższej, niż nawet dwie kadencje rządu) na jakość i zasobność życia Polaków. Drugim powodem obecnego stanu rzeczy jest brak faktycznego przywództwa w edukacji, czyli osób, które potrafiłyby zarazem porwać emocjonalnie rzesze nauczycieli i przekonać ich do zasadności proponowanych zmian oraz wymusić ich wprowadzenie na szczeblu rządowym, poprzez zbudowanie szerokiego poparcia społecznego, którego motywacje wybiegałyby daleko ponad powszechne w Polsce partyjniactwo i związane z nim układy. Oba wskazane deficyty skutecznie blokują, wprowadzane odgórnie i oddolnie zmiany, nawet te o marginalnym dla całego systemu znaczeniu, gdyż czynią z nich zbiorowość działań niepowiązanych myślą przewodnią, często wprowadzanych na siłę i realizowanych (w zgodzie z obowiązującymi procedurami) w sposób urągający naturze i godności dziecka, czy szerzej – człowieka.

Negatywna ocena zastanej rzeczywistości nie powinna jednak rzutować na podejście do budowania przyszłości polskiej edukacji i nauki – przeszłość należy odciąć grubą kreską i czerpać z niej jedynie budujące wzorce. Psychologowie pozytywni, zajmujący się – pokrótce rzecz ujmując – wpływem pozytywnego postrzegania świata na psychikę, jednoznacznie wskazują, że jednostki czujące się szczęśliwe (między innymi) nie tylko budują zdrowsze, sprzyjające rozwojowi obu stron relacje, ale też niejako

⁵ S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 1976, s. 92–121.

⁶ D. Fecenec, *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI. Polska adaptacja*, Warszawa 2008.

zarażają swoim optymizmem kolejne osoby⁷. Rozpoczęcie jakichkolwiek zmian, zwłaszcza gdy dotychczasowe próby ich wprowadzenia (mam tu na myśli, m.in., zeszłoroczny strajk nauczycieli) zakończyły się fiaskiem i spowodowały rozgoryczenie środowisk nauczycielskich, powinno polegać na zbudowaniu pozytywnej – dającej nadzieję na lepsze jutro zarówno uczniom, rodzicom, jak i nauczycielom czy samorządom – koncepcji szkoły, w której obowiązują:

- bezwarunkowy szacunek do drugiego człowieka;
- właściwa (lecz na bieżąco korygowana) koncentracja i na procesie, i na celach kształcenia oraz wychowania;
- zasady pozytywnej i skutecznej komunikacji i współpracy;
- zadowalające wszystkich uczestników zasady organizacyjne i finansowe;
- poszanowanie dla prawa, ale też możliwość pośredniej kreacji prawa (np. poprzez zwiększanie przejrzystości przepisów, doprecyzowywanie ich).

Pozytywna wizja szkoły przyszłości, w której każdy czuje się potrzebny, chciany, rozumie i sumiennie odgrywa przypisaną sobie rolę, nie musi być utopią. Jako społeczeństwo mamy prawo domagać się od rządzących takiej organizacji życia społecznego, jaka wydaje się nam najślusniejsza, ale walkę o to musimy odłożyć na półkę z nieskutecznymi narzędziami i rozpocząć wprowadzanie pozytywnej zmiany od samych siebie – to nasze zachowanie powinno być przykładem, to my powinniśmy czuć, że chcemy być coraz lepszymi ludźmi – o co przecież chodzi w każdej z oferowanych nam religii i o co bezskutecznie apelują przywódcy duchowi⁸. Współczesne oderwanie człowieka od duchowej sfery życia (nie mam tu na myśli religijności), zastąpienie autorytetu czy mądrości siłą pieniądza i nieuczciwego marketingu nigdy nie doprowadzi go do poczucia szczęścia i spełnienia w najważniejszych sferach życia – wręcz przeciwnie, pieniądz i wywołana nieustannym wyścigiem po dobra nieufność do drugiego człowieka sprawia, że będzie wiódł samotne, pozbawione głębi emocjonalnej życie, którego podsumowanie będzie równolegle niezwykle gorzkim pożegnaniem ze światem doczesnym (na co wskazuje Zygmunt Bauman w podsumowaniu filmu „Szwedzka teoria miłości” w reżyserii Erika Gandiniego). Zasadniczym pytaniem jest, ile osób będzie w stanie zdobyć się na tak mocno idące pod prąd obowiązującym trendom zachowanie i wytrwać w nim dostatecznie długo? Bez względu na odpowiedź warto zastanowić się nad zasygnalizowanym tu tylko problemem powolnego odchodzenia od idei humanistycznych na rzecz, motywowanej chciwością (i żądzą władzy) wąskiej i bardzo wpływowej grupy ludzi, odhumanizowanej wizji technokratycznego świata, w której człowiek został już teraz sprowadzony do roli bezimiennego trybika zainstalowanego w globalnej maszynie wyzysku i kontroli.

⁷ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008.

⁸ D. Chitoiu, *Personal Reality and Understandings of Freedom*, „Journal for Interdisciplinary Research on Religion and Science” 2009/4, s. 113–139.

Wracając do edukacyjnego wycinka tak zarysowanej (tj. przefiltrowanej przez jednostkową rzeczywistość autora) rzeczywistości zbiorowej – zdającej się być płaszczyzną zderzenia kilku miliardów jednostkowych rzeczywistości, na której myśli i idee (wynik działania w świecie wewnętrznym) przybierają fizyczną postać i walczą o miejsce (powierzchnię) z liczną konkurencją (tworząc wynik działania w świecie zewnętrznym) – uwypuklić chciałbym, jako niezwykle istotny w obecnej sytuacji, wątek wypracowywania zbieżności poglądów, a dokładniej rzecz ujmując – kształtowania umiejętności osiągania konsensusu.

Systematyzując rozumienie tego pojęcia, konsensus może być porozumieniem, stanowiskiem lub trybem podejmowania decyzji, czyli przyjąć formę demokratycznej (tj. ustalonej przez większość w wyniku kompromisu) procedury wyłaniania najlepszych rozwiązań. W celu wypracowania konsensusu poszczególne grupy interesów (albo ich przedstawiciele) prezentują swoją położeń i proponują zmiany (na lepsze i na gorsze dla poszczególnych interesariuszy, ale służące właściwemu osiągnięciu celu użytecznego), jakie ich zdaniem uzdrowią poddaną dyskusji sytuację⁹. Merytoryczna dyskusja nad tak zebranymi pomysłami może odbywać się na wiele sposobów, ważne jest jednak, by koncentrować się w niej na problemie i pozytywnych, budujących oczekiwaną przyszłość (rezultat) rozwiązaniach, a o oponentach ideologicznych myśleć życzliwie, jako o tych, którzy do tego samego celu pragną dążyć odmienną ścieżką. I tu znowu podkreślić należy rolę wizji szkoły przyszłości (umownie szkoły, a celniej – systemu oświaty, gdyż dotyczy to placówek edukacyjnych każdego szczebla), od której jakości i otwartości na ludzi zależeć będzie moc, jaką osiągnie jako idea wiodąca w edukacji. Wracając do samego konsensusu, warto dodać, że w psychologii funkcjonuje pojęcie trafności konsensualnej (z ang. *consensual validity*), które „występuje najczęściej w psychologii społecznej, wyrażając zasadę, zgodnie z którą powszechna zgoda na dane twierdzenie sprawia, iż akceptujemy je chętniej od pozostałych”¹⁰. Z tej krótkiej definicji dowiedzieć się możemy, że trafność osądu większości może być po pierwsze obarczona błędem, a po drugie – błędny osąd większości może zostać podświadomie uznany przez członka mniejszości za prawdziwy, przez sam fakt, że jest wyznawany przez większość. Zdając sobie sprawę z ograniczeń natury (tu akurat trafności percepcji) człowieka, osiągnięcie właściwego konsensusu w sprawach związanych z edukacją kolejnych pokoleń Polaków zdaje się być największym wyzwaniem, przed jakim stoją obecnie nauczyciele, rodzice, działacze samorządowi oraz wszystkie osoby zarządzające i biorące czynny udział w kreowaniu rzeczywistości oświatowej.

Podchodząc do wypracowywania konsensusu, powinniśmy więc pamiętać, że zderzenie, często przeciwstawnych wizji szkoły, jakie prezentują poszczególne grupy interesów, w większości przypadków rozpocznie się od konfliktu. Konflikt ten nie musi nawet polegać na faktycznym ścieraniu się pomysłów poddawanych pod dyskusję

⁹ Zob. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/konsensus.html>.

¹⁰ Reber, 2000, s. 769.

przez konkurencyjne grupy, ale może też przyjąć formę odczuwanego indywidualnie dysonansu poznawczego¹¹, wynikającego z poczucia rozbieżności pomiędzy teorią (jak powinno być?) a praktyką (jak jest? jaki ja jestem jako nauczyciel?).

Interesujące i wzbogacające prezentowane tu spojrzenie na proces przejścia od konfliktu do konsensusu jest ujęcie konfliktu jako dylematu społecznego. Badacze tego zjawiska podkreślają, że dylematy społeczne powstają zazwyczaj w niezwykle złożonych sytuacjach, w których jednostka staje przed wyborem możliwości najlepszej z punktu widzenia jej obecnego interesu lub najlepszej z punktu widzenia interesu grupy, do której należy¹². Obrazowo opisali stojącą za nimi ideę Anatol Bogdanko i Piotr Kowolik¹³: „Dylematy społeczne powodują, że ludzkie zachowania mogą przybierać postać gier, w których każdy myśli wyłącznie o sobie, a jako członek grupy zabiega o zapewnienie jej jak największych korzyści. Jednak jako jednostka musi walczyć także o swoje indywidualne zyski. Niekiedy rodzi to sprzeczności do różnych konfliktów. Jeżeli gra o korzyści toczy się pośród dwóch lub więcej współzależnych graczy, może wystąpić samoistny konflikt, który nosi miano dylematu społecznego i jest wyborem między zachowaniami służącymi własnemu interesowi – wtedy może ucierpieć grupa, albo zachowaniami przynoszącymi korzyści dla grupy – a wtedy może stracić jednostka”. Dylemat społeczny zdaje się więc polegać na wewnętrznej walce pomiędzy egoizmem a ideałami (analogicznie do freudowskich ego i super-ego¹⁴). Pamiętać przy tym należy, że prawdopodobnym wynikiem tak zarysowanego konfliktu moralnego zwykle będą decyzje o podejmowaniu zachowań motywowanych egoistycznymi pobudkami (co nasilać się będzie w czasach niepewności), czego jaskrawym odbiciem jest „model człowieka sukcesu” lansowany od lat w mediach masowych i czego efekty zaobserwować możemy we współczesnym świecie społecznym.

Zarówno w sytuacji konfliktu, jak i dylematu społecznego kluczem do osiągnięcia konsensusu jest dialog, komunikacja oparta na poszanowaniu drugiego człowieka, idei czy instytucji. Komunikacja, która – wbrew indywidualnie postrzeganym oczekiwaniom – pozwoli przezwyciężyć egoizmy wszystkich stron biorących udział w sporze i, w efekcie, wypracowywać wspólną i spójną wizję „szkoły przyszłości”. Robyn Dawes i inni¹⁵, w podsumowaniu badań własnych wskazują nawet, że skuteczna

¹¹ L. Festinger, *A theory of cognitive dissonance*, Stanford Calif. 1957.

¹² R.M. Dawes, *Social dilemmas*, „Annual Review of Psychology” 1980/31, s. 169–193; D.M. Messick, M.B. Brewer, (1983) *Solving social dilemmas*, „Review of Personality and Social Psychology” 1983, Vol. 4, s. 11–44; T. Yamagishi, *The structural goal/expectation theory of cooperation in social dilemmas*, „Advances in Group Processes” 1986, Vol. 3, s. 51–87.

¹³ A. Bogdanko, P. Kowolik, *Konflikty w świetle teorii psychologicznych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007/3–4 (36–37), s. 81–98.

¹⁴ S. Freud, *Poza zasadą...*

¹⁵ R.M. Dawes, J. McTavish, H. Shaklee, *Behavior, communication, and assumptions about other people's behavior in a commons dilemma situation*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1977/35, s. 1–11.

i właściwa komunikacja ponad dwukrotnie zwiększa wskaźniki współpracy pomiędzy ludźmi (chęć współdziałania i tempo pracy) – czyli że jako ludzie jesteśmy bardziej skłonni zaangażować się w działanie, jeśli zostanie ono poprzedzone rozmową, wyjaśnieniem (ustaleniem) powodów określonego działania.

W jaki zatem sposób zorganizować proces komunikowania się rodziny (dziecka i rodziców) ze szkołą (nauczycielem, dyrektorem, pedagogiem, psychologiem), szkoły z samorządem i, ewentualnie, szkoły oraz rodziny ze specjalistami zewnętrznymi i instytucjami (np. poradniami różnego typu, domami kultury, muzeami, klubami sportowymi)? Naturalnym wyborem wydaje się wykorzystanie w tym celu zdobyczy techniki, sprawdzonych w działaniu w czasie pandemii wirusa COVID-19. Obecnie wykorzystywane przez szkoły i uczelnie wyższe oprogramowanie (np. MS Teams) daje możliwość zorganizowania odpowiednich kanałów komunikacji. Najistotniejszym wyzwaniem stojącym przed pracą zdalną wydaje się wypracowanie takiego przywództwa, które mądrze systematyzowałoby poruszane problemy i szukało rozwiązań w szerszych i specjalistycznych gremiach, czyli aby jego głównym celem było nieustanne wprowadzanie, wieloaspektowo rozumianej, zmiany na lepsze. Bez przywództwa, bez idei spajającej kameralne starcia na argumenty stron zaangażowanych w oświatę, nie będzie możliwe odpowiednie zaangażowanie ludzi i instytucji w rzetelną i uczciwą pracę nad poprawą jakości i adekwatności procesu kształcenia i wychowania. Jak słusznie zauważa Monika Kornaszewska-Polak¹⁶: „Współczesna kultura nie stwarza dogodnych warunków dla prawdziwego dialogu. Pomimo że żyjemy w «erze komunikacji», gdzie każdy może porozumiewać się z każdym, w dowolnym czasie i miejscu na świecie, to nie zawsze wystąpi nawiązanie międzyosobowego dialogu. Globalne – i *notabene* często przypadkowe – wymiany komunikatów charakteryzuje bowiem powierzchowność, co w konsekwencji wpływa na kształtowanie się relacji międzyludzkich. Zmienił się także zasadniczy model komunikowania: z bezpośredniego (twarzą w twarz) na wirtualny, natomiast kultura kodu wizualnego wyparła kulturę słowa. Porozumiewanie się i nawiązywanie relacji odbywa się na odległość, przez co kultura ta skazuje człowieka na indywidualizm, odizolowanie, a w konsekwencji także na samotność, które to w sposób istotny ograniczają dialog”. Brak umiejętności głębokiego komunikowania jest problemem toczącym większość rozwiniętych społeczeństw i wynika nie tylko z rozwoju technologii i jego następstw dla jednostki i społeczeństwa, ale też – w mojej opinii, przede wszystkim – z nieprawidłowego, nastawionego na egoistyczne przeżywanie życia, kształtowania jednostkowych świadomości kolejnych pokoleń. Niemniej jednak komunikacja internetowa nie jest obecnie w stanie w pełni zastąpić komunikacji bezpośredniej, a jej szerokie wykorzystanie może spowodować wzrost deficytów społecznych wskazanych przez Kornaszewską-Polak i skutecznie zablokować na lata możliwość zaistnienia dialogu.

¹⁶ M. Kornaszewska-Polak, *Dialog w perspektywie osobowej* [w:] A. Kamińska, E. Krausi, K. Ślęczka (red.), *Jak możliwy jest dialog?*, Sosnowiec 2014, s. 89.

Znajdujemy się bowiem, jako ludzkość, w sytuacji zbliżonej do tej, w której znajdowały się myszy w eksperymencie przeprowadzonym w latach 1968–1972 przez Johna Calhouna¹⁷ – dostatek i poczucie względnego bezpieczeństwa czynią z nas leniwych egoistów, którzy kontakty osobiste i wynikającą z nich życzliwą współpracę (a raczej – wspólne pokonywanie przeszkód) zamienili na komputer podłączony do Internetu. I w celu uniknięcia nieciekawego losu wspomnianych myszy wszystkim ludziom zaangażowanym w oświatę powinno obecnie zależeć na odwróceniu niekorzystnych trendów poprzez budowanie opozycji dla bezcelowości, bezduszości i miałości życia w zastanych warunkach społecznych.

Wydaje się, że jedynie dialog, bazujący na kontakcie twarzą w twarz, umożliwiający pełne poznanie drugiego człowieka, jego pragnień i potrzeb oraz dylematów i lęków, będący życzliwą rozmową z drugim człowiekiem czy chęcią podjęcia współpracy nastawionej na osiągnięcie pozytywnego celu, jest poszukiwanym tu lekarstwem. I takie – mniej sformalizowane, a bardziej ludzkie, bazujące na indywidualnym kontakcie i, dzięki temu, zrozumieniu rozmówcy (jego sytuacji) – formy komunikowania się powinny być promowane zarówno we współdziałaniu interpersonalnym, jak i instytucjonalnym, nadając podmiotowość i budując pozytywne zmiany w jednostkowych rzeczywistościach osób współtworzących system oświaty w Polsce. Pozytywna zmiana w tym zakresie będzie skutkować – co prawda odroczonymi w czasie – analogicznymi przeobrażeniami dzieci i ich rodziców, którzy nie tylko zachowają się zgodnie z psychologiczną regułą wzajemności¹⁸, ale dzięki dostrzeżeniu spójnej sensowności w komunikowaniu się pracowników oświaty sami uznają, że silniejsze zaangażowanie się w naukę czy życie szkoły i okołoszkolne jest czymś, co nie tylko wzmacnia społeczność, której są częścią, ale również ich samych. W ten oto – idealistycznie tu zarysowany – sposób znaleźliśmy rozwiązanie dylematu społecznego dotyczącego oświaty: stworzenie pozytywnej i społecznie podzielanej wizji szkoły przyszłości oraz podniesienie jakości i sprawności komunikowania się (bezpośredniego) dyrektora placówki i zatrudnionych w niej nauczycieli i specjalistów pozytywnie przekładać się powinno na wyniki szkolne uczniów, ich motywację do nauki czy liczbę i jakość znajomości rówieśniczych. Powinno również zdopingować rodziców do zdrowego zaangażowania się w proces kształcenia (mniej) i wychowania (bardziej), do wchodzenia w budujące relacje z nauczycielami i specjalistami, oparte na zaufaniu (tu dochodzi kwestia odpowiedzialnego kształcenia nauczycieli i specjalistów) i poszanowaniu drugiego człowieka oraz posiadanych przez niego kompetencji zawodowych.

¹⁷ Zob. http://www.physicsoflife.pl/dict/eksperyment_calhouna.html.

¹⁸ D. Doliński, *Psychologia wpływu społecznego*, Wrocław 2000.

Kształcenie specjalne w aktualnej rzeczywistości oświatowej

Teresa Serafin

System oświaty jest obszarem nieustannych zmian przekładających się zarówno na organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak i na wprowadzanie nowych zadań uwzględniających łączenie nauczania uczniów sprawnych z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Sytuacja taka wymaga od organów prowadzących szkoły i placówki, dyrektorów oraz nauczycieli stałego monitorowania obowiązujących oraz nowelizowanych przepisów prawa i stosowania nowych rozwiązań. Prawa te są „(...) oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu społecznym oraz na zasadzie pomocniczości wzmacniającej uprawnienia obywateli i ich wspólnot”¹, a wynikają z ustanowionej w 1997 r. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, która stanowi, że wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Z tego powodu, w celu zapewnienia mieszkańcom równego prawa do edukacji, gdyż (...) nikt nie może być dyskryminowany z jakiegokolwiek przyczyny ani w życiu społecznym, ani gospodarczym, ani politycznym², na jednostki samorządu terytorialnego (gminy, powiaty i województwa) został nałożony obowiązek prowadzenia (w ramach zadań własnych³) przedszkoli, szkół i placówek oraz dostosowania nauki do potrzeb i aspiracji najbliższej miejsca zamieszkania.

Aby osoby z niepełnosprawnością mogły w pełni korzystać z praw człowieka, resorty wchodzące w skład polityki społecznej powinny tworzyć warunki umożliwiające korzystanie z pomocy, wsparcia adekwatnego do poziomu funkcjonowania i racjonalne dostosowania⁴, we wszystkich publicznych podmiotach działających w danej

¹ Preambuła Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2.04.1997 r., Dz.U. Nr 78, poz. 483 ze zm.

² Art. 32 Konstytucji RP.

³ Ustawa z 8.03.1990 r. o samorządzie gminnym, Dz.U. z 2021 r. poz. 1372, ustawa z 5.06.1998 r. o samorządzie powiatowym, Dz.U. z 2020 r. poz. 920 ze zm. i ustawa z 5.06.1998 r. o samorządzie województwa, Dz.U. z 2019 r. poz. 1668 ze zm.

⁴ Przez określenie „dostosowanie racjonalne” należy rozumieć wprowadzanie konkretnych zmian w otoczeniu osoby z niepełnosprawnością, takich które wychodzą naprzeciw potrzeb tej konkretnej osoby.

jednostce samorządowej w kraju i tym samym pozytywnie wpływać na jakość życia tych osób.

Tak jak osoby w pełni sprawne, tak również każda z osób z niepełnosprawnością różni się między sobą, w zależności od wieku oraz stopnia nasilenia dysfunkcji- poziomem funkcjonowania psychofizycznego, intelektualnego, społecznego. Dla przykładu: osoba, która nie słyszy, aby móc się porozumiewać z otoczeniem, potrzebuje, oprócz nauki pisanie i czytania, pomocy w poznaniu właściwej dla siebie formy komunikacji niewerbalnej – języka migowego lub systemu symboli PSC (Picture Communication Symbols) i/lub tłumacza języka migowego, osoba niewidoma potrzebuje pomocy w opanowaniu orientacji w przestrzeni, psa przewodnika i posługiwania się alfabetem Braille'a, osoba z niepełnosprawnością ruchową wymaga ułatwień z zakresu likwidacji barier architektonicznych (obniżenia progów, poszerzenia wejść do pomieszczeń, tak by bez przeszkód przemieścić się przez nie wózek, antypoślizgowych podłóg i innych). Natomiast osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrzebują wolniejszego tempa przetwarzania informacji, tekstów łatwych do czytania, różnego rodzaju form wzmacniania osobistego, jak również cierpliwości podczas oczekiwania na odpowiedź. Osoby z niepełnosprawnością sprzężoną będą wymagały zaspokojenia zwielokrotnionych potrzeb wynikających z konkretnych dysfunkcji składowych się na dane sprzężenie. Każda z tych osób, jeżeli jest w wieku przedшкоlnym lub szkolnym, może potrzebować dostosowanego miejsca do nauki, wykwalifikowanego nauczyciela i specjalistów opracowujących programy, podręczniki i materiały edukacyjne, zajęć wspierających i rehabilitacyjnych, a po ukończeniu szkoły – pomocy w znalezieniu zatrudnienia na otwartym lub wspieranym rynku pracy, albo – jak w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym i/lub z niepełnosprawnością sprzężoną – warsztatów terapii zajęciowej lub środowiskowego domu pomocy społecznej. Bardzo istotnym czynnikiem takiej optyki patrzenia na człowieka z niepełnosprawnością, jest: a) uznanie podmiotowości każdej osoby niezależnie od jej sprawności, pochodzenia czy światopoglądu, b) realizacji polityki społecznej poprzez implementowanie do norm prawnych współczesnych teorii naukowych, c) wdrażanie w życie strategii społecznych przeciwdziałających marginalizacji i wyrównujących szanse uczniów w trakcie uczęszczania do przedszkola/szkoły⁵ oraz po ukończeniu nauki (z włączeniem osób uznanych za osoby z niepełnosprawnością przez powiatowy zespół do spraw orzekania działający na podstawie ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych⁶.

⁵ Tamże – uczniem z niepełnosprawnością jest wyłącznie uczeń, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez zespół orzekający działający w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

⁶ Ustawa z 27.08.1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. z 2021 r. poz. 573.

Niniejszy artykuł przedstawia obowiązujące ramy prawne, na podstawie których istnieje możliwość budowania partnerskiego współdziałania: lokalnych władz oświatowych z przedstawicielami przedszkoli, szkół, placówek i podmiotów wchodzących w skład resortów zdrowia i pomocy rodzinie, na rzecz zapewnienia wszystkim dzieciom i młodzieży, również uczniom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, pełni normalnego życia edukacyjnego w warunkach, które gwarantują godność, umożliwiają osiągnięcie niezależności oraz ułatwiają aktywne uczestnictwo w życiu.

Normy prawne związane z organizowaniem kształcenia specjalnego

Przepisy obecnie obowiązujące w systemie oświaty dotyczą między innymi zapewnienia prawa do kształcenia się dla wszystkich uczniów, z uwzględnieniem uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Ramy te wynikają z ustawy – Prawo oświatowe⁷ oraz ustaw: o finansowaniu zadań oświatowych⁸, o systemie informacji oświatowej⁹, o systemie oświaty¹⁰ i wydanych na podstawie delegacji tych ustaw przez Ministra Edukacji i Nauki rozporządzeń¹¹ wykonawczych. Przepisy te stanowią między innymi, iż zadaniem każdego procesu dydaktyczno-wychowawczego jest:

- a) realizowanie celów i treści nauczania opisanych w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu kolejnych etapów edukacyjnych,
- b) realizowanie zadań wychowawczo-profilaktycznych,
- c) wspieranie uczniów w rozwijaniu ich zainteresowań i uzdolnień lub kompensowanie dysharmonii rozwojowych w formie zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego także zajęć rewalidacyjnych.

Wybrane rodzaje zajęć wspierających uczniów w nauce określone w rozporządzeniach wykonawczych przedstawia tabela 1.

⁷ Ustawa z 14.12.2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2021 r. poz. 1082 ze zm.

⁸ Ustawa z 27.10.2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. z 2020 r. poz. 2029 ze zm.

⁹ Ustawa z 15.04.2011 r. o systemie informacji oświatowej, Dz.U. z 2021 r. poz. 584.

¹⁰ Ustawa z 7.09.1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2020 r. poz. 1327 ze zm.

¹¹ Poszczególne regulacje rozporządzeń będą podawane sukcesywnie.

Tabela 1. Wykaz wybranych regulacji z rozporządzeń wykonawczych stanowiących o zadaniach, koniecznych do wykonania w każdym przedszkolu i szkole przez zespół nauczycieli pracujących z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego

Źródło prawa	Kto i jakie ma obowiązki do realizacji	Zadania do realizacji przez kadrę pedagogiczną szkoły/placówki
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1.02.2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 199 ze zm.)	zespoły orzekające działające w poradni wydają orzeczenia o potrzebie: a) kształcenia specjalnego, b) zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, c) indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i/lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz opinie o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju małych dzieci.	Poradnie: 1) dokonują diagnozy dzieci i młodzieży, której efektem jest ewentualne wydanie orzeczenia lub opinii, 2) obejmują pomocą dzieci młodzież lub dzieci i młodzież oraz rodziców, 3) udzielają bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, i wspomagają nauczycieli w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzicami, 4) realizują zadania profilaktyczne wspierające wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki oraz wspierają nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, 5) organizują i prowadzą wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, 6) wyjaśniają mechanizmy ich funkcjonowania w odniesieniu do zgłaszanego problemu oraz wskazują sposób rozwiązania go.

Źródło prawa	Kto i jakie ma obowiązki do realizacji	Zadania do realizacji przez kadre pedagogiczną szkoły/placówki
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9.08.2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r. poz. 1280)	stanowi między innymi o tym, że potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną może wynikać z: 1) niepełnosprawności, 2) niedostosowania społecznego, 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym, 4) zaburzeń zachowania lub emocji, 5) szczególnych uzdolnień, 6) specyficznych trudności w uczeniu się, 7) deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, 8) choroby przewlekłej, 9) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, 10) niepowodzeń edukacyjnych, 11) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, 12) trudności adaptacyjnych wynikających z różnic kulturowych lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.	Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor danego przedszkola, szkoły, placówki, z inicjatyw: ucznia, rodziców ucznia, dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki, nauczyciela, wychowawcy grupy wychowawczej lub specjalisty, prowadzącego zajęcia z uczniem, pielegniarki środowiska nauczania i wychowania/higienistki szkolnej, poradni, asystenta edukacji romskiej, pomocy nauczyciela, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, kuratora sądowego, organizacji pozarządowej, innej instytucji lub podmiotu działającego na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Dyrektor ustala: – formy udzielania pomocy, – okres ich udzielania, – wymiar godzin, w którym będą realizowane poszczególne formy. (uwzględnia wymiar godzin ustalony dla poszczególnych form w arkuszu organizacji przedszkola, szkoły lub placówki).

	Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają: – nauczyciele, – wychowawcy grup wychowawczych oraz – specjaliści (psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni) w trakcie bieżącej pracy z uczniem, która polega na: a) zaspokajaniu potrzeb, b) tworzeniu warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa ucznia w życiu szkoły/placówki. Po uzyskaniu wiadomości o powyższych potrzebach dyrektor lub wychowawca informuje nauczycieli/wychowawców grup i/lub specjalistów o potrzebie objęcia ucznia pomocą w trakcie ich bieżącej pracy oraz – jeżeli stwierdzi taką potrzebę, w ramach zintegrowanych działań. Również wspólnie z zespołem nauczycieli planuje i koordynuje daną pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz bieżącą pracę z uczniem Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej obejmują: a) zajęcia rozwijające uzdolnienia, b) zajęcia specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, c) rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne,	W przypadku stwierdzenia, że uczeń wymaga objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych lub specjaliści niezwłocznie udzielają uczniowi tej pomocy, informują o tym wychowawcę klasy lub dyrektora przedszkola albo placówki. Współpracują także z rodzicami ucznia albo pełnoletnim uczniem. Zadania nauczycieli/wychowawców grup wychowawczych i specjalistów to: – w przedszkolu – prowadzenie obserwacji pedagogicznej mającej na celu wczesne rozpoznanie dysharmonii rozwojowych i podjęcie wczesnej interwencji oraz realizowanie diagnozy przedszkolnej dzieci spełniających obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne – zakończonej oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole; – w szkole: prowadzenie obserwacji pedagogicznej w trakcie bieżącej pracy z uczniami, w celu poznania potencjału ucznia, jego zainteresowań i szczególnych uzdolnień oraz: a) rozpoznania u uczniów klas I–III szkoły podstawowej trudności w uczeniu się, deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych oraz ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się, jak również
--	---	--

Źródło prawa	Kto i jakie ma obowiązki do realizacji	Zadania do realizacji przez kadre pedagogiczną szkoły/placówki
	d) inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, e) zindywidualizowaną ścieżkę realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i nauczania. Uwaga! Tej formy nie stosuje się w odniesieniu do uczniów objętych kształceniem specjalnym oraz dzieci objętych indywidualnym przygotowaniem przedszkolnym i indywidualnym nauczaniem, f) porady i konsultacje, g) klasy terapeutyczne, h) zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, i) zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (dla uczniów mających trudności w nauce i spełnianiu wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego), j) zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – w przypadku uczniów szkół podstawowych oraz uczniów szkół ponadpodstawowych, k) warsztaty. Jeżeli, mimo udzielania pomocy, nie następuje poprawa funkcjonowania ucznia wychowawca klasy lub dyrektor planując te działania, uwzględnia wnioski dotyczące dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia.	b) rozpoznania u wszystkich uczniów indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, określanie ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień, a także trudności w uczeniu się. Na tej podstawie następuje: – podnoszenie potencjału uczniów, efektywności uczenia się i funkcjonowania przez podejmowanie działań rozwijających takie kompetencje, – współpraca z poradnią w zakresach: a) oceny funkcjonowania uczniów, w procesie diagnostycznym b) efektów podejmowanych działań, ich poprawy i/lub zaplanowania dalszych w procesie postdiagnostycznym, c) wspomaganie uczniów w wyborze kierunku kształcenia i zawodu w trakcie bieżącej pracy z uczniami. – rozpoznawanie u uczniów: a) przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu oraz barier i ograniczeń je utrudniających, w tym zaburzających uczestniczenie w życiu przedszkola, szkoły lub placówki, b) rozpoznawanie czynników środowiskowych mogących mieć wpływ na funkcjonowanie i wspieranie go w środowisku społecznym.