

KAZIMIERZ WALIGÓRSKI

PROBLEMY USPOŁECZNIEŃ SZKOŁY

1. Wprowadzenie

Uspołecznienie oświaty nie jest problemem nowym, choć z wyraźnym artykułowaniem takiej konieczności mamy do czynienia w ostatnich kilku latach.¹ Wiąże się to z uświadomieniem sobie przez różne podmioty kreujące działalność oświatową potrzeby zmiany modelu jej funkcjonowania.

Oświata – w jakiegokolwiek postaci – jest zjawiskiem niezbędnym dla istnienia i rozwoju każdego społeczeństwa. J. Szczepański, określając sens oświaty, wyróżnia w niej trzy zasadnicze części składowe, z których każda bywała nieraz utożsamiana z całością oświaty: instytucje oświaty (szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze) oraz zbiorowości, grupy, organizacje spełniające funkcje socjalizujące, wychowawcze i kształcące; działalność oświatową, tj. czynności wychowawców (nauczycieli) i wychowanków (uczniów); stan oświecenia społeczeństwa tworzony przez instytucje i ich działalność.²

Przyjmując tezę, że doskonalenie oświaty winno być „wkomponowane” w instytucje, tak by przystosowywały się one do zmian społeczeństwa w sposób permanentny, przedmiotem rozważań uczyniono problematykę uspołecznienia szkoły (systemu szkolnego), jako najistotniejszego ogniwa całościowego systemu oświaty.

Doskonalenie codziennej pracy szkoły, eliminowanie z niej czynników stagnacji, powoduje, że jej nowy model musi być „...plastyczny i elastyczny, musi mieć wbudowane mechanizmy samoadaptacji i samodoskonalenia, musi być pozbawiony sztywności i tendencji do kostnienia.”³ Tak więc optymalizację działalności szkoły uczynić należy sprawą codziennej troski samych nauczycieli, gdyż „urzędowe” reformy są jednak dosyć rzadkie i stosunkowo mało skuteczne.⁴

2. Krytyka szkoły i przesłanki jej zmiany

Faktem bezspornym jest szczególnie burzliwy rozwój szkolnictwa różnych typów i poziomów po II wojnie światowej. Szczególnie dynamiczny był ów rozwój w krajach uprzemysłowionych. Zapoczątkował go okres rekonstrukcji (odbudowy) oświaty zinstytucjonalizowanej, który stworzył warunki do jej dalszego rozwoju (1945-1955). Po nim nastąpił okres tzw. eksplozji szkolnej (1956-1973), w którym miał miejsce bezprecedensowy w dziejach ludzkości wzrost skolaryzacji. W ciągu zaledwie piętnastu lat liczba osób objętych nauczaniem początkowym i średnim wzrosła w skali światowej z 325 mln do 1100 mln, tj. o około 340% (1960-1974/75). Równie znaczący był wzrost liczby studentów. W latach 1960-1973 powiększyła się ona trzykrotnie w krajach EWG i dwukrotnie – w krajach RWPG. Wysokie tempo skolaryzacji – z wyjątkiem szkolnictwa wyższego – utrzymywało się w krajach uprzemysłowionych do roku 1973; wtedy to uwidocznił się kryzys paliwowo-energetyczny wraz z jego rozlicznymi konsekwencjami natury gospodarczej, społecznej i politycznej. Od tego momentu datuje się okres znacznego osłabienia, a tu i ówdzie nawet stagnacji, dotychczasowego tempa i zakresu rozbudowy oświaty (okres zastój).⁵

Mimo tych negatywnych zjawisk miał miejsce istotny postęp w dziedzinie upowszechnienia zinstytucjonalizowanych form edukacji, głównie szkolnej. Przejawiało się to w tworzeniu przedszkoli, kształceniu dzieci i młodzieży do 15-16 roku życia, rozbudowie maturalnego kształcenia średniego, wzroście liczby studentów, rozwoju szkolnictwa dla pracujących, wzbogaceniu kształcąco-selekcyjnej funkcji szkoły o zabiegi diagnostyczne, orientujące, kompensacyjne i opiekuńcze, utworzeniu różnych form kształcenia na odległość, szkół otwartych i alternatywnych, edukacji równoległej itp. W okresie tym rozwój ilościowy zastąpiły reformy jakościowe o charakterze „wyspowym”, co przejawiało się m.in. w doskonaleniu programów, organizacji pracy, metod i środków itp. Jak pisze C. Kupisiewicz, wyników tych reform nie uważa się jednak za wystarczające, a szkoła w tych krajach nie jest wolna od krytyki.⁶

Rozpatrując sytuację w Polsce wyodrębnić można zasadnicze okresy zmian oświatowych będące wyraźną projekcją polityki państwa w tym zakresie (tzw. polityki oświatowej). Periodyzacji takiej dokonują – przyjmując zresztą różne kryteria – m.in. M. Pęcherski i M. Świątek, B. Potyrała, B. Ratusz.⁷ Rozwój oświaty w Polsce po wojnie – ogólnie rzecz ujmując – miał miejsce w następujących etapach:

1. Organizacja szkolnictwa w okresie odbudowy i pierwszej reformy szkolnej (1945-1948).
2. Organizacja szkolnictwa w latach 1948-1961.

3. Organizacja szkolnictwa na podstawie Ustawy z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania.
4. Próby reformy strukturalnej i programowej w latach siedemdziesiątych oparte na Uchwale Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej. Inspirowane one były także pracami Komitetu Ekspertów pod kierunkiem prof. Jana Szczepańskiego (*Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa PWN, 1973).
5. Próby modernizacji oświaty w latach 1980/81 – 1989/90. Inspirowane one były między innymi pracami Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej pod kierunkiem prof. C. Kupisiewicza (Raport pt. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa-Kraków PWN, 1989).
6. Próby modernizacji oświaty w latach 1989/90 – do chwili obecnej. Charakteryzują się między innymi zarzuceniem ostatniego Raportu i działalnością w MEN Biura do Spraw Reformy Szkolnej (notabene ostatnio rozwiązanej). Podstawą organizacyjną szkolnictwa jest Ustawa Sejmu RP z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty w Polsce.

Wnioski jakie nasuwają się z analizy przemian oświatowych w Polsce są następujące:

- zmiany w szkolnictwie, zwłaszcza strukturalne, dokonywały się w Polsce powojennej przez cały czas i nadal stanowią problem otwarty;
- po 1944 roku miało miejsce w Polsce ciągle dostosowywanie struktury systemu szkolnego do wymogów ustroju ideologicznego i ekonomicznego państwa;
- zmiany w systemie oświatowym dokonywały się wówczas, gdy następowały istotne przewartościowania społeczno-polityczne, czy nawet zmiany orientacji ustrojowej. Na przykład ostatni okres rozwoju oświaty kształtuje się pod wpływem ustaleń „Okrągłego Stołu”, wyborów do Sejmu i Senatu (1989), pluralizmu politycznego i ekonomicznego, demokracji parlamentarnej. Istotnymi cezurami były lata: 1944, 1948, 1961, 1973, 1989.

Uogólniając dotychczasowe rozważania stwierdzić należy, że od zakończenia II wojny światowej szkoła niemal bez przerwy była przedmiotem żywego zainteresowania opinii publicznej we wszystkich krajach. Różne przy tym na jej temat formułowano oceny; wzrostowi skolaryzacji niemal powszechnie towarzyszyła krytyka szkoły.

Troska o rozwój oświaty spowodowała podjęcie prac analitycznych dotyczących szkolnictwa i poszukiwanie rozwiązań ustrojowych, organizacyjnych, programowych i innych. W roku 1967 zorganizowano międzynarodową konferencję w Williamsburgu, której celem było ustalenie przyczyn kryzysu współczesnej oświaty oraz środków zaradczych.⁸ Konferencja ta zapoczątkowała w wielu krajach

prace, których efektem były raporty o stanie oświaty oraz o kierunkach jej modernizacji.

W Polsce diagnozę funkcjonowania systemu oświatowego i określenie kierunków jego modernizacji zawierają opracowania trojakiemu rodzaju: raporty, ekspertyzy naukowe i monograficzne prace pedagogiczne.⁹

Gruntowną diagnozę niedomagań współczesnej szkoły polskiej zawiera ostatni Raport Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej (*Edukacja narodowym priorytetem...*). Stwierdza się w nim, że od przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, dynamiczny do tego czasu rozwój oświaty i szkolnictwa uległ zahamowaniu, a nawet regresowi. Uwidacznia się to w:

- niedostatecznym postępie w zakresie upowszechniania edukacji zinstytucjonalizowanej;
 - pogłębiających się kłopotach uczniów w opanowaniu materiału nauczania;
 - niedostatkach planów i programów nauczania; szerzeniu się encyklopedyzmu, historyzmu, uniformizmu treści, addytywizmu. Dostrzegalny jest także brak związku między treściami nauczania a życiem;
 - zaniedbywaniu pracy szkoły z dziećmi i młodzieżą szczególnie uzdolnionymi, a także wymagającymi dodatkowej pomocy; rzadko stosuje się metody aktywizujące oraz zindywidualizowane formy nauczania; ograniczany jest zakres zajęć pozalekcyjnych;
 - zanikaniu funkcji wychowawczych szkoły; kształtowanie sfery emocjonalno-wolicjonalnej osobowości ucznia coraz wyraźniej staje się pustym hasłem.¹⁰
- Wśród przyczyn wywołujących taki stan rzeczy do najistotniejszych należą:
- brak spójnej koncepcji strukturalnej i programowo-metodycznej systemu szkolnego; kryzys edukacji staje się tym bardziej dotkliwy, że nie ma jasno określonych strategii, propozycji modelowych rozwiązań, określonych wyraźnie dróg naprawy oświaty;
 - utrzymująca się niestabilność rozwiązań w dziedzinie kształcenia i doskonalenia nauczycieli; świadomie zlikwidowane zostały niektóre struktury, których funkcją było niesienie pomocy nauczycielom, uczniom i kadrze kierowniczej;
 - nadmiernie rozbudowane kształcenie zawodowe, nastawione przede wszystkim na zaspokajanie potrzeb przestarzałego przemysłu ciężkiego;
 - niewystarczające powiązanie systemu szkolnego z instytucjami i placówkami kształcenia równoległego, zwłaszcza z rodziną, zakładami pracy, środkami masowego przekazu;
 - nadal trudna sytuacja kadrowa szkolnictwa oraz pogarszający się stan jego infrastruktury;
 - długotrwałe niedoinwestowanie oświaty i szkolnictwa, poniżej progu tzw. „śmierci oświatowej”.

Krytyczny obraz szkoły, przyczyny i przejawy jej kryzysu konstatują również pedagodzy – eksperci. I tak na przykład T. Lewowicki stwierdza, że załamaniu uległ dotychczasowy model oświaty, wraz z jego przesłankami ideowymi, światopoglądowymi, założeniami polityki społecznej i polityki oświatowej.¹¹ Z. Kwieciński przyznaje, że dziś krytyka masowej szkoły publicznej jest powszechna; przeżywa ona kryzys wszystkich funkcji: rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej. Szkoła wszystkie te funkcje wypełnia źle; obserwuje się zatem alienację szkoły. Jej istotą jest konflikt trzech procesów: etatyzacji, socjalizacji i personalizacji, to jest procesu podporządkowania jednostki państwu, jej „wrastania” w społeczeństwo oraz własnego rozwoju. Istotą kryzysu szkoły jest zatem, według Z. Kwiecińskiego, dominacja „upaństwowiania” jednostki (wychowanków) nad ich uspołecznianiem.¹²

Całościowo rzecz ujmując wskazać można co najmniej na trzy grupy przyczyn, które przemawiają za gruntowną modernizacją oświaty:

- potrzeba dostosowania szkół i innych instytucji oświatowo-wychowawczych do nowych potrzeb społecznych, kulturalnych i gospodarczych kraju oraz zmieniających się warunków i dążeń edukacyjnych społeczeństwa;
- konieczność likwidacji zaniedbań oświatowych z poprzedniego okresu;
- efekty rozwoju nauk o wychowaniu; wykorzystanie dorobku rodzimej myśli naukowej oraz osiągnięć badawczych uzyskanych za granicą.¹³

3. Kierunki zmian szkoły polskiej

Krytyka szkoły (oświaty) wynika z nazbyt wygórowanych oczekiwań wobec tej instytucji i jest o tyle paradoksalna, że sama szkoła nie jest w stanie wyzwolić procesów samoregulacyjnych, „samooczyszczających” swoją dysfunkcjonalność bez „interwencji” z zewnątrz. Uniemożliwia to dramat ekonomiczny oświaty i chroniczny brak koncepcji edukacyjnych państwa oraz to, że szkoła jest „produktem” wieloletnich procesów etatyzacyjnych, „upaństwowiających”.

Tak więc oświata (szkolnictwo) nie może być istotnym czynnikiem sprawczym procesów społecznych, gospodarczych i kulturalnych skoro sama znajduje się – używając określenia medycznego – w głębokiej zapaści.

Jakie zatem mają być zmiany edukacji szkolnej i w jakim winny one iść kierunku?

Ocena systemu edukacji narodowej uwidocznia wiele uwarunkowań i barier funkcjonowania polskiej oświaty, o charakterze zarówno obiektywnym, jak i subiektywnym, trwałym i przejściowym, wewnętrznym i zewnętrznym, uniwersalnym i lokalnym. W praktyce edukacyjnej należy podjąć zatem różnorodne

działania mające na celu przebudowę systemu edukacyjnego; trzeba wszakże określić ogólne zasady tej transformacji. Komitet Ekspertów uważa, że kierunki ewolucji edukacji narodowej winny być determinowane przez następujące zasady: powszechności kształcenia; jednolitości; elastyczności, drożności i zróżnicowania; ustawiczności kształcenia; szerokiego profilu kształcenia; wielostronnego rozwoju dzieci i młodzieży.

Szczególnie ważne są następujące kierunki przebudowy systemu edukacji:

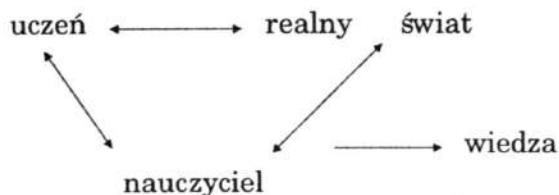
- w zakresie powszechności kształcenia i rozwiązań strukturalno-programowych;
- w zakresie bazy materialnej systemu edukacji;
- w zakresie ilościowego i jakościowego przygotowania kadry nauczycielskiej;
- w zakresie instytucji współdziałających ze szkołą;
- w zakresie systemu kierowania i zarządzania oświatą.

T. Lewowicki myślenie o perspektywie rozwoju oświaty wiąże z kilkoma przewodnimi ideami jej przemian.¹⁴ Podstawową ideą przemian winno być – jego zdaniem – zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, do potrzeb społecznych i indywidualnych. Wymaga to uwzględnienia przemian funkcji oświaty, najogólniej mówiąc, z adaptacyjnej na kreatywną. Za niezbędne uważa się uczynienie oświaty interesującą i przyjemną, spełniającą oczekiwania i potrzeby wychowanków. Nieodzowna jest samoregulacja i elastyczność systemu edukacji. W dalszym ciągu konieczne jest upowszechnianie pełnego i pełnowartościowego kształcenia średniego i zwiększenie dostępu do studiów wyższych oraz ściślejsze wiązanie kształcenia ogólnego z przygotowaniem zawodowym lub przedzawodowym.

Wydaje się, że warunkiem zasadniczym nakreślonych przekształceń jest – co postaram się wykazać w dalszej części artykułu – uspołecznienie oświaty.

Jasne się staje, że nad paradygmatem reformy oświaty w drodze deskolaryzacji społeczeństwa góruje paradygmat szkoły alternatywnej. Jest to koncepcja najszerzej ostatnio upowszechniana we współczesnej pedagogice. Istotą edukacji alternatywnej jest swoista opozycja wobec aktualnie obowiązującego systemu oświatowego, dążenie do przewyciężenia jego ograniczeń i słabości. Cechą konstytutywną tej „innej szkoły” jest otwarcie na to co ją otacza, co postępowe i twórcze, co stymuluje aktywność uczniów, rozwija ich zainteresowania, zaspokaja ich potrzeby. Ma to więc być szkoła wolna od niedostatków i błędów szkoły powszechnej.

Zasadniczej zmianie ulec musi dotychczasowy model pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jego obecną strukturę, którą wyznacza układ: wiedza → program nauczania → nauczyciel → uczeń, zastąpić trzeba strukturą swoistą dla modelu alternatywnego (podaję za C. Kupisiewiczem):



Ruch szkół alternatywnych jest dość zróżnicowany, na przykład w Międzynarodowym Ruchu Szkół – Waldorf zrzeszonych jest 480 szkół na pięciu kontynentach w 28 krajach świata. Najczęstszą współcześnie formą „alternatywy” jest opozycja organizacyjna (powstają szkoły niepaństwowe: społeczne, prywatne, katolickie). Brakuje jednak autentycznie nowej i nośnej idei edukacyjnej, będącej faktyczną alternatywą wobec funkcjonującego systemu edukacji. Współczesny ruch edukacji alternatywnej powtarza w istocie podstawowe idee „nowego wychowania”, czy „niemieckiej pedagogiki reform”, które to nurty były także formą opozycji wobec herbartowskiego, podającego procesu pedagogicznego, wobec percepcyjno-odtwórczego charakteru edukacji.

C. Kupisiewicz uważa, że ostateczny kształt szkoły alternatywnej będzie się opierał na założeniach wspólnych dla jej różnych odmian i wersji, które uwidoczniają się w praktyce edukacyjnej różnych krajów. Pierwsze założenie dotyczy różnic zachodzących między uczniami, których uwzględnianie decyduje o organizacji szkoły. Założenie drugie wynika z zanegowania relacji: aktywny nauczyciel – bierny uczeń i sprowadza się do układu: inspirujący nauczyciel – samorealizujący się uczeń. Trzecie założenie sprowadza się do podkreślenia przewagi nauczania interdyscyplinarnego nad przedmiotowym oraz wskazania celowości łączenia nauki szkolnej z pozaszkolną, nawet z przewagą tej ostatniej. Zgodnie z założeniem czwartym, dominującą pozycję wśród metod pracy pedagogicznej, stosowanych w szkole alternatywnej, powinna zajmować metoda projektów.¹⁵

Szkoły alternatywne są na świecie, a tym bardziej w Polsce zjawiskami marginalnymi. Mimo tego, przez długie jeszcze lata – wbrew ich krytyce – będą wyznaczać racjonalny kierunek modernizacji zinstytucjonalizowanego nauczania i wychowania, stanowiąc przesłanki do uzdrowienia obecnej szkoły.

Doszukiwanie się w polskich eksperymentach i innowacjach pedagogicznych ostatnich dziesięcioleci odpowiednika ruchu szkół alternatywnych jest przedsięwzięciem ryzykownym. Każda bowiem koncepcja edukacyjna ma swój „kontekst znaczeniowy”, filozoficzne, historyczne, kulturowe (czy szerzej – cywilizacyjne) oraz pedagogiczno-psychologiczne uwarunkowania. Odmienna zatem jest geneza ruchu szkół alternatywnych w Polsce i na świecie. Za granicą powstał on jako rezultat inicjatyw społeczności lokalnych, w wyraźnej opozycji do istniejącego systemu szkolnego. W Polsce tymczasem prawie wszystkie innowacje powstały na

gruncie istniejącego porządku i nie stanowiły autentycznej alternatywy dla szkoły konwencjonalnej.

Przedmiotem analizy mogą być jedynie te zmiany założone lub zrealizowane, które zostały udokumentowane, a ich opis znajduje się w odpowiednich publikacjach. Trudno bowiem uchwycić liczne zmiany dokonujące się samorzutnie, o wartości których nie można orzekać z powodu braku informacji. Wszakże i one przyczyniają się w znacznym stopniu do zachodzących przemian.

Najbardziej znanymi „alternatywami” dla szkoły konwencjonalnej były: system wychowawczy H. Muszyńskiego, koncepcja szkoły usamorządowanej A. Smołalskiego, łódzka koncepcja szkoły jako instytucji pomocy w rozwoju I. Lepalczyk, wrocławska szkoła przyszłości R. Łukaszewicza.¹⁶ Inne propozycje, na przykład szkoła środowiskowa, szkoły dla młodzieży uzdolnionej (sprofilowane), szkoła zbiorcza, szkoły twórcze powstające z inicjatywy ZNP, klub przodujących szkół, działający pod auspicjami PRON-u, nie stanowiły kontrpropozycji dla szkoły „oficjalnej”. Realizowały co prawda mniej lub bardziej rozległe modyfikacje cząstkowe, nie naruszały jednak istoty szkoły konwencjonalnej, pozostawały na gruncie jej dotychczasowych zasad (światopoglądu, świeckości, systemu wartości itp.).

Wiele proponowanych u nas zmian miało charakter parcjalny, inne okazały się niefortunnymi pomysłami biurokratycznymi, jeszcze inne budziły poważne obiekcje natury wychowawczej.¹⁷

Innowacje wprowadzane w Polsce nie wpłynęły w widoczny sposób na zmiany dotychczasowego systemu oświatowego jako całości. Tymczasem przykłady państw zachodnich wykazały, że społeczności lokalne, oparte na autentycznym samorządzie terytorialnym, dysponujące własnym majątkiem i funduszem komunalnym, zdolne były nie tylko przełamać monopol państwa, ale spowodować także pożądane zmiany w szkolnictwie publicznym.

Proces demonopolizacji oświaty w Polsce wpisuje się w pewien ogólniejszy schemat rozwojowy. Rozwój systemów edukacyjnych rozpatrywać można jako następstwo kolejnych faz.¹⁸ Pierwsza jest fazą całkowitego monopolu, dominacji jednej instytucji nad oświatą (kościół, państwo). Druga faza to okres wyzwania (asercji) rzuconego istniejącemu monopolowi. Warunkiem asercji jest pluralizm struktur społecznych i wartości oraz dysponowanie zapleczem ekonomicznym. Faza trzecia, to powstanie nowego systemu, który jest albo zastąpieniem dawnego monopolu nowym, albo systemem zdecentralizowanym, pluralistycznym, płynnym, w którym zmiany nie są politycznie manipulowane, lecz bywają akumulacją i kombinacją zmian inicjowanych głównie przez same szkoły, nauczycielskie i rodzicielskie grupy interesów.

Szansą polskiego systemu oświatowego jest jego ewolucja w kierunku tego modelu drugiego, a więc uspołecznienie oświaty i szkoły.

4. Szkoła uspołeczniiona

Procesy zachodzące w makroskali, w wymiarze ogólnospołecznym, przenoszone są na grunt instytucji oświatowych. Dominującą tendencją społeczną jest renesans demokracji. Stąd też demokratyzacja, decentralizacja, uspołecznienie i samorządność, swoista humanizacja stosunków międzyludzkich przenikają do rzeczywistości oświatowej w postaci zmian relacji między nauczycielami a uczniami oraz między samymi uczniami. Przywraca się sens podmiotowości wszystkich członków społeczności uczących się (uczniów) i pomagających im w nauce i w rozwoju (nauczycieli, rodziców).

Problem uspołecznienia szkoły odznacza się złożonością i wieloaspektowością. Ma swoje szerokie ramy przestrzenne: od mikro – do makroskali; a także charakter interdyscyplinarny. Stąd też przedmiotem mojej dalszej analizy będą tylko wybrane kwestie i to potraktowane w sposób ogólny.

Aby dokładniej pojąć sens szkoły społecznej, uspołecznionej wskazane jest uświadomić sobie znaczenie słownikowe wyrażen „społeczny” i „uspołeczniiony”, oraz uważnie przyjrzeć się dotychczasowym próbom określania istoty szkoły uspołecznionej.

Najczęściej „społeczny”, „uspołeczniiony” znaczy tyle co:

- odpowiadający wymaganiom społeczeństwa, aktywny i przydatny społeczeństwu,
- przedkładający dobro ogółu nad dobrem osobistym,
- przygotowywany do życia na drodze uczestnictwa w grupach społecznych i ich kulturze,
- reprezentujący interesy społeczeństwa, występujący w imieniu społeczeństwa,
- przeznaczony do obsługiwaniania społeczeństwa, skierowany do zaspokajania jego potrzeb,
- będący właściwością społeczną, państwową (upaństwowiony).

Najczęściej „uspołeczniiony”, „społeczny” oznacza pełnienie funkcji użytecznych wobec społeczeństwa oraz proces socjalizacji, postawę altruistyczną lub stosunek przynależności.¹⁹

Prześledźmy teraz próby definiowania „szkoły uspołecznionej”. Można wyodrębnić cztery ujęcia istoty tego typu szkoły, a mianowicie jest to szkoła:

- głównie zorientowana na zaspokajanie potrzeb społeczeństwa, reprezentowania interesów państwa demokratycznego,
- ściśle powiązana z nurtem życia społeczno-politycznego narodu, reagująca na bieżąco wydarzenia społeczno-polityczne, gospodarcze, naukowo-techniczne i kulturalne zachodzące w kraju, a także w szerszej skali,
- ściśle powiązana ze społecznością lokalną,
- preferująca w swej działalności dziedzinę wychowania społecznego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na respektowanie zasady zespołowości w wychowaniu i samorządności uczniów i nauczycieli.²⁰

We wszystkich tych ujęciach przyjmuje się inne kryteria określania istoty szkoły uspołecznionej: preferencje funkcji wobec państwa i społeczeństwa; treść i elastyczność programu; preferowanie zasady współpracy ze środowiskiem; preferowanie jednej dziedziny wychowania opartego na dwóch zasadach: samorządności i zespołowości. W każdym z tych określeń istoty szkoły uspołecznionej wyeksponowana jest jedna cecha tej szkoły. Szersze spojrzenie na kwestię szkoły uspołecznionej pozwala stwierdzić, że wszystkie podane cechy (będące kryteriami definicyjnymi) mogą stanowić zespół cech tej szkoły, a więc mogą składać się na jedną całość (tworzyć syndrom cech) i określać podstawowe funkcje szkoły uspołecznionej (wartości, cele, zadania) i środki ich realizacji.

Tak więc szkoła uspołeczniiona to taka szkoła, która:

- reprezentuje interesy państwa i całego społeczeństwa, zaspokaja jego potrzeby w zakresie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą,
- jest ściśle powiązana z nurtem życia społeczno-politycznego i gospodarczego kraju; państwo (również poprzez swoje agendy) bierze odpowiedzialność za stronę programową, organizacyjną i materialną szkoły,
- przywiązuje szczególną wagę do uspołecznienia wychowanków, tj. nadaje priorytet wychowaniu społeczno-moralnemu, respektuje zasadę samorządności i zespołowości w wychowaniu,
- ściśle powiązana jest ze społecznością lokalną ze względu na realizację własnych zadań w zakresie kształcenia, wychowania i opieki oraz zaspokajanie potrzeb edukacyjnych, kulturalnych środowiska,
- funkcjonuje jako zintegrowany układ społeczny (mikrosystem wychowania).²¹

Doskonaląc szkołę, ogarniając procesy w niej zachodzące, głównie procesy biurokratyzacji, tj. kształtowania się (i rozwoju) struktury organizacyjnej, chodzi o przezwyciężanie sytuacji, w których zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są przedmiotem oddziaływań odgórnych, ułatwionych przez nadal istniejącą hierarchiczność układu instytucji oświatowych w skali makro- (MEN, KO), mezo- (regiony, gminy) i mikro- (dyrekcje szkół). Przejście od „szkoły jako instytucji” do „szkoły jako środowiska społeczno-wychowawczego” nie jest łatwe. Droga, którą

się wskazuje najczęściej, to droga uspołecznienia tej instytucji.

Problem uspołecznienia szkoły może być rozpatrywany na dwóch płaszczyznach: zewnętrznej i wewnętrznej. Pierwsza, oznacza przybliżenie szkoły do otoczenia, społeczeństwa, przewyciężenia jej oderwania od społeczności lokalnej i jej potrzeb; przyznanie społeczeństwu prawa do decydowania o celach i treści pracy szkoły; przeciwdziałanie zbiurokratyzowaniu i zuniformizowaniu szkoły jako konsekwencji nadmiernej centralizacji w zarządzaniu oświatą. W tym sensie postulat uspołecznienia szkoły wiąże się z postulatem usamorządowania. Oznacza to zwiększenie autonomii szkoły wobec władz administracyjnych, podporządkowanie jej oddziaływaniom decyzyjnym samorządnych sił społecznych (samorządów terytorialnych, rad szkolnych, stowarzyszeń itp.). Celem tych zabiegów jest optymalizacja „zewnętrznej” sprawności szkoły, jako czynnika dynamizującego rozwój społeczno-gospodarczy kraju; jest zbliżenie szkoły do życia jako warunku wychowania „do przekształcania teraźniejszości”.²²

Płaszczyzna „wewnętrzna” uspołecznienia szkoły sprowadza się do wzmocnienia wewnątrzszkolnych mechanizmów samoregulacyjnych, wypracowywanie procedur podejmowania decyzji zespołowych i indywidualnych związanych z kompetencjami osób działających w szkole. Celem tych zabiegów jest optymalizacja „wewnętrznej” sprawności szkoły, doskonalenie jej struktur, poszerzanie funkcji, samoregulacja i samorozwój.

Zewnętrzny aspekt uspołecznienia dotyczy raczej uwarunkowań makro- i mezzosystemowych, zaś wewnętrzny – samej istoty uspołecznienia, tj. zmniejszenia rozbieżności między funkcjami założonymi a rzeczywistymi szkoły jako środowiska społeczno-pedagogicznego.

Podmiotami procesów uspołecznienia szkoły muszą być: uczniowie, nauczyciele i rodzice. Upodmiotowienie głównych realizatorów procesu demokratyzacji szkoły osiągnąć można przez:

- rozwijanie podmiotowego uczestnictwa uczniów w systemie społecznym szkoły, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i zbiorowym; a więc także ich samorządności;
- umożliwienie nauczycielom występowania w roli podmiotowej wobec głównych swoich partnerów; tj. uczniów, rodziców, instytucji nadzoru szkolnego;
- umożliwienie społecznemu otoczeniu szkoły rzeczywistego wpływu na jej działalność, w tym również oceniania osiągniętych przez nią wyników oraz korygowania jej błędów.

Nauczyciel, uczniowie i rodzice to główni kreatorzy mikrosystemów wychowawczych w poszczególnych placówkach. Zasięg, treść i skuteczność ich aktywności, podejmowanych decyzji i „współgranie” w działaniu, są warunkami uspołecznienia szkoły.

Samorządność nauczycieli winna być oparta na ich podmiotowości, tj. swobodzie i samodzielności działania²³ oraz współodpowiedzialności za losy zbiorowości i szkoły, przejawiającej się w zespołowym działaniu.²⁴ Sami nauczyciele wykazują pozytywny stosunek do idei samorządności szkoły, upatrując jej w zwiększonej samodzielności szkoły w decydowaniu o własnych sprawach, we współzarządzaniu placówką przez nich samych, ponoszeniu większej odpowiedzialności za poziom pracy. Akceptują takie relacje pomiędzy dyrektorem, nauczycielami, uczniami i ich rodzicami, aby wszystkie te składniki środowiska wychowawczego współprzyczyniały się do powodzenia całości.²⁵ Nauczyciele posiadają niezbędną świadomość potrzeby unowocześnienia i uspołecznienia procesów kształcenia i wychowania, m.in. poprzez komplementarne współdziałanie z rodzicami uczniów i szerszym środowiskiem społecznym.²⁶ Jednocześnie nauczyciele podkreślają, że usamorządowanie szkoły to proces długotrwały cechujący się m.in. wzrostem poziomu kultury organizacyjnej nauczycieli, ich zdolnością do odpowiedzialnego współzarządzania szkołą, umiejętnością samokontroli, samooceny i samoregulacji, powszechną aktywnością innowacyjną ukierunkowaną na stworzenie własnego mikrosystemu wychowawczego, własnej osobowości szkoły.²⁷

Samorządność nauczycieli ma miejsce wtedy, gdy:

- korzystają z uprawnień do samodzielnego doboru treści, form i technik pedagogicznego działania;
- podejmują decyzje optymalizujące przebieg pracy w szkole, klasie;
- praca wychowawcza jest kontrolowana przede wszystkim przez samych wychowawców;
- podstawą do oceny mikrosystemu wychowawczego danej szkoły jest opinia samych nauczycieli o tym mikrosystemie, uznanie, że są podmiotem działania systemu, regulującym jego działanie.²⁸

Uspołecznienie szkoły nie może stanowić celu samego w sobie. Jego uzasadnieniem pedagogicznym jest to, że winno odnosić się głównie do uczniów. Podmiotowość ucznia jest określeniem używanym najczęściej w ujęciu postulatycznym, jako cel. Rzadziej wiąże się podmiotowość z komponentem koncepcji pedagogicznej, z jakiej wyrasta konkretny system wychowawczy w danej placówce. Obecny status ucznia stanowi oczywiste zaprzeczenie zasady podmiotowości, co wynika przede wszystkim z istnienia spetryfikowanej struktury formalnej szkoły. W procesie uspołeczniania uczeń „upodmiotowiony” to taki, który ma poczucie sprawstwa w różnych sytuacjach zadaniowych, prawo i umiejętność podejmowania decyzji indywidualnych i zespołowych, umiejętność swobodnego wyboru, np. sposobu współżycia w grupie rówieśniczej, swobodnego organizowania się, wpływu na normy grupowe itp.

Podmiotowe wychowanie możliwe jest w takim systemie, w którym nie ma miejsca dla czynników nerwicotwórczych, stresogennych i wyniszczających psychicznie. Ponadto obowiązujące normy współżycia nie pozostają w konflikcie z potrzebami uczestników życia społecznego, gdyż stanowione są głównie przez nich samych. Uczeń nie znajduje się wyłącznie w sytuacji „treningu pod nadzorem nauczyciela”, ale w sytuacji współkreowania indywidualnego systemu wartości, metod pracy, jej organizacji itp. Taka zmiana sytuacji ucznia – z przedmiotowej na podmiotową – uwarunkowana jest innymi zmianami. Przede wszystkim chodzi o przeorientowanie tradycyjnej postawy nauczycieli, której towarzyszy obawa „otwartego” traktowania uczniów oraz o gruntowną zmianę sprawowania nadzoru pedagogicznego, tj. odejścia od rutynowych oddziaływań na szkołę i nauczyciela na rzecz preferowania działań proinnowacyjnych.²⁹

Właściwe funkcjonowanie szkoły, spełnianie jej wszystkich funkcji wymaga diagnozowania potrzeb i oczekiwań wychowanków, co w szkole nowoczesnej (szczególnie w szkole uspołecznionej) powinno być stałym elementem dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz pomiędzy szkołą i rodziną. Treść, zakres i stopień współpracy szkoły i nauczyciela z rodzicami jest miarą „upodmiotowienia pedagogicznego” tych ostatnich. Oczywiście ważne jest dla uspołecznienia szkoły formalne usytuowanie rodziców. Rozwój oświaty niepublicznej usytuowanie to wyraźnie zmienił – rodzice z roli petenta coraz wyraźniej stają się współgospodarzami szkoły.

Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice uczniów mają dość szczegółowe informacje o pracy poszczególnych nauczycieli oraz szkoły jako całości i na tej podstawie potrafią formułować trafne postulaty dotyczące jej doskonalenia.³⁰ Współdziałanie szkoły i rodziny jest obiektywną koniecznością. Respektowanie zasady, że rodzice są głównymi rzecznikami dobra dziecka, prowadzi w konsekwencji do uznania ich praw do współdecydowania na równi z nauczycielami o warunkach i działaniach organizowanych przez szkołę.

Partnerstwo nauczycieli i rodziców powinno sprowadzać się do:

- uzgadniania zakresu i charakteru wymagań szkolnych stawianych dziecku oraz trybu ich spełniania;
- konsultowania wyników osiąganych przez dziecko;
- uzgadniania działań wychowawczych podejmowanych wspólnie i przez każdą ze stron.

Konsultowanie i uzgadnianie wzajemnych poczynań nauczycieli i rodziców prowadzi do zwiększenia poczucia odpowiedzialności partnerów za wykonywane zadania oraz stanowi płaszczyznę kontroli społecznej nad działalnością szkoły.

Oczekiwania i postulaty rodziców wobec szkoły odnoszą się do: rzetelnego informowania o postępach dziecka, rewizji programów nauczania, zmniejszenia

ilości zadań domowych, terminowego zaopatrywania uczniów w podręczniki, organizowania zajęć pozalekcyjnych, poprawy stanu bazy szkolnej i udostępnienia jej uczniom, bardziej odpowiedzialnego gospodarowania funduszami komitetów rodzicielskich, pomocy nauczycielskiej w pokonywaniu trudności w nauce, zmiany form kontrolowania wiedzy uczniów, podniesienia dyscypliny wśród uczniów, zbliżenia nauczycieli do młodzieży, lepszej organizacji pracy w szkole.³¹ Owe postrzegane przez rodziców uchybienia w pracy szkoły powodują, że oni sami wspomagają rozwój swoich dzieci organizacyjnie, merytorycznie i finansowo korzystając ze świadczeń wyspecjalizowanych instytucji oświatowych i innych. Te działania rodziców są w pewnym stopniu dyskutowane przez szkołę, która bez ich wydatnej pomocy nie byłaby w stanie zrealizować swoich zadań na odpowiednim poziomie.

5. Uspołecznienie procesu kierowania szkołą

Podstawowym zagadnieniem związanym z funkcjonowaniem szkoły jest dążenie do zwiększenia sprawności jej pracy. Procesy pedagogiczne, których głównymi podmiotami są nauczyciele, uczniowie i rodzice muszą być optymalizowane i koordynowane w sposób bezpośredni, bądź też pośredni. W literaturze z zakresu pedagogiki i dyscyplin pokrewnych szeroko omówione zostały różnorodne sposoby optymalizacji pracy szkoły. Nie ulega wszakże wątpliwości, że czynnikiem zasadniczym – sprzężonym zresztą z wieloma innymi – jest poziom pracy pedagogicznej nauczycieli, stopień integracji zespołu pedagogicznego i innych elementów systemu szkolnego i pozaszkolnego. Integracja owa leży przede wszystkim w gestii kierownictwa, co wynika z samej istoty kierowania. Sprowadza się ono m.in. do ułatwiania zespołowej realizacji celów, kompletowania środków służących wykonywaniu zadań.

Kierowanie jest złożonym procesem społecznym uwarunkowanym czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Proces ten wykracza bowiem poza szkołę, a jego istotnymi komponentami są również rodzice, środowisko, administracja oświatowa. Ważną cechą procesu kierowania jest jego wysokie zorganizowanie. Proces ten zatracił swoje pierwotne cechy, stał się stąd przedmiotem krytyki i wymaga przywrócenia mu właściwych funkcji. Czynnikiem dysfunkcyjności procesu kierowania są m.in.:

- mało skonkretyzowany status dyrektora szkoły; szczególnie wadliwe relacje między obowiązkami – uprawnieniami – odpowiedzialnością – kompetencjami;
- sztywna organizacja i hierarchiczność zarządzania; ujmowanie roli dyrektora niemal wyłącznie w kategoriach władzy;

- przeformalizowanie zarządzania; nadmiar przepisów regulujących pracę szkoły, ich niespójność, niekomunikatywność; regulacja drobiazgową i obciążającą;
- nadmiar ośrodków dyspozycyjnych wobec stanowiska dyrektora szkoły, powodujący usytuowanie dyrektora jako „stacji przekaźnikowej”, „skrzynki kontaktowej”; akcyjność i nierytmiczność pracy;
- przerost czynności administracyjno-gospodarczych nad stricte kierowniczymi i pedagogicznymi;
- ubożająca infrastruktura szkolnictwa;
- przeformalizowanie kontaktów organów oświatowych z dyrektorem, czy szerzej kierownictwem szkół;
- relatywnie niska pozycja dyrektora szkoły w strukturze zarządzania oświatą.

Ważnym miernikiem poziomu pracy dyrektora oraz w ogóle sprawności procesu kierowania jest jego współdziałanie z innymi podmiotami tego procesu, zwłaszcza zaś z zespołem pedagogicznym. Jest to istotne nie tylko z punktu widzenia prakseologicznego (sprawności procesu kierowania), ale również ze względu na swoistą humanizację stosunków międzyludzkich w szkole. Stopień uspołecznienia procesu kierowania określa bowiem stopień uspołecznienia innych zjawisk i procesów zachodzących w szkole; jest ogólną miarą kultury organizacyjnej i pedagogicznej panującej w szkole. Tak więc doskonalenie pracy dyrektora i rady pedagogicznej jako kolektywnego organu szkoły ma znaczenie zasadnicze dla działalności tej placówki. Współpraca dyrektora z zespołem winna obejmować realizację wszystkich istotnych funkcji szkoły.

Przewartościowania wymaga pogląd głoszący, że wychowanie w szkole opiera się przede wszystkim na kontaktach indywidualnych: „nauczyciel – uczeń”, „uczeń – uczeń” itp. Działalność wychowawcza jest działalnością zespołową, wielopodmiotową. Powszechnie mają więc miejsce takie relacje, jak „nauczyciel – zespół uczniowski”, „zespół nauczycielski – zespół uczniowski”, „zespół nauczycielski – uczeń”. Kierowanie szkołą (a tym samym praca dyrektora) polega zatem głównie na koordynowaniu (organizowaniu) i doskonaleniu działalności zespołowej i indywidualnej.

W szkole (placówce), mimo zasady jednoosobowego kierownictwa i jednoosobowej odpowiedzialności dyrektora, mamy do czynienia nie tyle z kierownictwem prostym (brak funkcjonalnego podziału w zakresie czynności kierowniczych), lecz z kierownictwem złożonym (podział czynności kierowniczych w poszczególnych zakresach na odpowiednie zespoły kierownicze, tj. dyrektora, wicedyrektorów, kolektyw kierowniczy, radę pedagogiczną). Mamy tu do czynienia z wieloma kierowniczymi stanowiskami pracy.

Zadania dyrektora, zespołu kierowniczego i rady pedagogicznej wynikają z funkcji szkoły (placówki). Niezbędne są:

- określenie formalnego usytuowania dyrektora i rady pedagogicznej w szkole (placówce);
- analiza w tym aspekcie podstawowych oświatowych aktów prawnych, m.in.: Karty Nauczyciela, Statutu szkoły (placówki). Dokumenty te stanowią o zakresie zadań, kompetencji (uprawnień) i odpowiedzialności dyrektora, zespołu kierowniczego i rady pedagogicznej.

Ważnym zagadnieniem jest tzw. sylwetka dyrektora szkoły (placówki), na którą składają się:

- wzorzec osobowościowy dyrektora (dyskusja nad koncepcją cech osobowościowych „dobrego kierownika” i jej krytyka);
- model kwalifikacyjny dyrektora, jego elementy i ich wzajemne relacje (niezbędne elementy wiedzy i umiejętności pedagogicznych oraz kierowniczych).

Istotnym czynnikiem warunkującym sprawność realizowania zadań dyrektora szkoły (placówki) jest organizacja jego pracy własnej. Określenia wymagają:

- przedmiot pracy dyrektora;
- źródła sprawnej i niesprawnej organizacji pracy własnej;
- struktura budżetu czasu pracy dyrektora, a w tym stosunek czynności kierowniczych i wykonawczych (organicznych i nieorganicznych), czynności dotyczących spraw bieżących i perspektywicznych;
- metody usprawniania organizacji pracy własnej dyrektora.

Pozycję dyrektora szkoły (placówki) wyznaczają faktyczne relacje między nim a:

- bezpośrednimi przełożonymi;
- zespołem kierowniczym;
- zespołem nauczycielskim (radą pedagogiczną);
- zespołem uczniowskim;
- zespołem pracowników gospodarczo-administracyjnych;
- reprezentantami otoczenia szkoły, m.in. komitetu rodzicielskiego, zakładu opiekuńczego, instytucji kulturalno-oświatowych i innymi.

Podstawowe funkcje dyrektora szkoły (placówki) sprowadzają się do:

- planowania całokształtu pracy szkoły (placówki) i jej poszczególnych komórek organizacyjnych;
- organizowania całokształtu pracy szkoły (placówki) i jej poszczególnych komórek organizacyjnych;

- pobudzania do pracy nauczycieli i innych pracowników, w tym głównie kierowania procesem adaptacji społeczno-zawodowej nauczycieli młodych i niekwalifikowanych oraz kształtowania postaw twórczych (innowacyjnych) nauczycieli;
- kontrolowania, analizowania i oceniania pracy szkoły (placówki), w tym głównie diagnozowanie działań zbiorowych i indywidualnych oraz wyznaczanie kierunków ich doskonalenia;
- integrowania działań wychowawczych szkoły i środowiska, stwarzania ogólnoszkolnego systemu pracy edukacyjnej.

Podstawowymi płaszczyznami pracy dyrektora szkoły (placówki) są:

- kierowanie procesem pedagogicznym z jego elementami wychowawczymi, dydaktycznymi, opiekuńczymi, kompensacyjnymi i kulturotwórczymi;
- kierowanie zespołem nauczycielskim (radą pedagogiczną);
- kierowanie działalnością administracyjno-gospodarczą;
- praca w środowisku lokalnym.

Jedną z najistotniejszych płaszczyzn w procesie kierowania szkołą (placówką) jest kierowanie radą pedagogiczną. Wynika to co najmniej z dwóch przesłanek. Po pierwsze, z formalnego usytuowania tego organu w strukturze organizacyjnej placówki oświatowo-wychowawczej, po wtóre zaś, z implikacji jego działalności. Praca rady pedagogicznej wywiera wpływ – w mniejszym lub większym stopniu – na takie procesy wewnątrzszkolne, jak proces kierowania, sprawność pracy szkoły jako całości i jej poszczególnych komórek organizacyjnych, sprawność pracy nauczycieli, ich rozwój zawodowy, więź szkoły (placówki) ze środowiskiem i inne.

Rozpatrując problem kierowania radą pedagogiczną, kwestię jej działalności, niezbędne jest dokonanie analizy funkcjonowania poszczególnych elementów systemu pracy tego organu, wykazanie stopnia integracji owych elementów, określenie czynników system ten determinujących oraz ustalenie wpływu systemu pracy rady pedagogicznej na poszczególne dziedziny działalności pracy i nauczycieli.

Problematyka działalności rady pedagogicznej i jej organizacji jest niezwykle rozległa i złożona; dotyczy ona wszystkich płaszczyzn pracy szkoły, realizacji wszystkich jej funkcji, tj. podstawowych, pomocniczych i regulacyjnych. Całościowe ujęcie zagadnienia prowadzi do wyodrębnienia następujących zmiennych i określenia relacji między nimi;

a) roli dyrektora w kierowaniu radą pedagogiczną, głównie jego zadań jako przewodniczącego rady; form, metod i płaszczyzn wzajemnego powiązania dyrektora z zespołem nauczycielskim; stylu kierowania zespołem i czynników wpływających na wybór określonego stylu (kwestia relatywizmu stylu kierowania);

b) systemu pracy rady pedagogicznej, co należy czynić w dwóch aspektach:

statycznym, tj. wyłonienie poszczególnych elementów jej struktury organizacyjnej, i po wtóre, dynamicznym, tj. wykrycie procesów zachodzących wewnątrz poszczególnych elementów organizacyjnych rady i między tymi elementami (określenie wzajemnych relacji zachodzących między nimi). Ważnymi elementami organizacyjnymi rady pedagogicznej są: przedmiot pracy, formy organizacyjne i metody pracy, komunikowanie się w zespole, stosunki międzyludzkie panujące w zespole. Aspekt dynamiczny wymaga określenia poziomu funkcjonowania poszczególnych elementów systemu pracy rady pedagogicznej i ich wzajemnych związków decydujących o stopniu zintegrowania rady pedagogicznej;

c) udziału rady pedagogicznej w kierowaniu szkołą (placówką). Chodzi tutaj o określenie stopnia jej zaangażowania w procesy planowania pracy, jej organizowania, pobudzania do pracy nauczycieli i innych pracowników szkoły (placówki), kontrolowania, analizowania i oceniania pracy poszczególnych pracowników, rady pedagogicznej i szkoły oraz udziału w podejmowaniu decyzji kierowniczych;

d) uwarunkowań sprawności pracy nauczyciela, które implikuje system pracy rady pedagogicznej. Chodzi tu głównie o określenie roli dyrektora i rady pedagogicznej w rozwoju zawodowym nauczyciela, w procesie jego adaptacji społeczno-zawodowej. Relacje „dyrektor – nauczyciel” sprowadzają się przede wszystkim do sprawowanego przez dyrektora nadzoru pedagogicznego, którego dominującą formą są hospitacje lekcji i innych zajęć. Natomiast relacje „rada pedagogiczna – nauczyciel” uwarunkowane są poziomem funkcjonowania poszczególnych elementów systemu pracy rady, tj. przedmiotem, formami i metodami, przepływem informacji, stosunkami międzyludzkimi oraz stopniem zintegrowania tego systemu. Aspekt przedmiotowy zagadnienia sprowadza się do możliwości kształtowania sprawności modyfikacyjnych, dydaktycznych i diagnostycznych nauczyciela. Jak wykazały badania, poziom sprawności pedagogicznych nauczyciela jest wyższy w zespołach zintegrowanych. W tym kompleksie zagadnień mieści się organizacja samokształcenia w radzie pedagogicznej.

Wielość problemów i szeroki wachlarz spraw związanych z działalnością dyrektora i rady pedagogicznej, możliwość analizowania ich w różnych aspektach (np. psychospołecznym, organizacyjnym, pedagogiczno-prakseologicznym) sprawia, że nie sposób poddać ich wszystkich wyczerpującej analizie. Przedstawione tezowo zagadnienia stanowią logiczną sekwencję problemów. Są wśród nich problemy o znaczeniu zasadniczym i problemy w stosunku do nich wtórne, stanowiące niejako tło rozważań. Szczególną uwagę należy zwrócić na analizę praktyki (diagnozę), możliwości jej doskonalenia i szukanie zależności dotyczących takich zjawisk, jak:

- funkcje i zadania dyrektora oraz organizacja kierownictwa złożonego w szkole (placówce);

- styl i strategia kierowania radą pedagogiczną oraz czynniki determinujące ich wybór;
- system pracy rady pedagogicznej, jego poszczególne elementy i relacje między nimi;
- udział rady pedagogicznej w kierowaniu szkołą i samoregulacji własnej działalności;
- sprawność pracy nauczyciela i czynniki ją determinujące.

Określenie miejsca i roli dyrektora szkoły i rady pedagogicznej w procesie uspołecznienia kierowania szkołą nie wyczerpuje wszystkich możliwych kierunków optymalizacji tego zjawiska. Podmiotowość dyrektora szkoły i rady pedagogicznej implikuje (choć nie automatycznie) takie aspekty uspołecznienia procesu kierowania, jak: samoregulacja, usamorządowanie, twórcze kierownictwo.³²

6. Zakończenie

Podjęte w artykule problemy uspołecznienia szkoły dowiodły, że ich natura jest skomplikowana a drogi wiodące do ich rozwiązywania nie są proste. Wiodą mianowicie od analizy refleksji wielu pokoleń pedagogów, poprzez meandry aktualnych uwarunkowań funkcjonowania oświaty, do zarysowywania przyszłych rozwiązań jej funkcjonowania. Wiele przesłanek wskazuje na to, że przyszłościową wizją funkcjonowania oświaty jest jej uspołecznienie; uspołecznienie instytucji (zwłaszcza szkoły) i zachodzących procesów (zwłaszcza procesu kierowania).

PRZYPISY

¹ Ideę uspołecznienia znajdujemy w refleksji dydaktyków, teoretyków wychowania i przedstawicieli innych subdyscyplin pedagogicznych. Por. m.in.: S. Rudniański: *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*. Warszawa KiW, 1961; K. Jakubiak: *Próby uspołecznienia szkoły poprzez aktywizację wychowawczą rodziców oraz uczniów w polskiej pedagogice przełomu XIX i XX w. i okresu II Rzeczypospolitej*. W: *Szkoła społeczna – alternatywa czy konieczność*. Bydgoszcz MEN, STE, 1990, s. 27-55.

² J. Szczepański: *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa WSiP, 1989.

³ *Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej*. Praca zb. pod red. M. Pęcherskiego i J. Tudreja. Warszawa PWN, 1983, s. 6.

⁴ M. Łobocki pisze, że szkoła nie nadąża za zmianami sposobu myślenia i odczuwania ludzi, ich potrzebami, dążeniami i marzeniami. Stanowi instytucję nad wyraz tradycyjną, zarówno pod

- względem strukturalnym, jak i w zakresie pedagogicznych oddziaływań nauczycieli.
 Por. M. Łobocki: W poszukiwaniu skutecznych form wychowania. Warszawa WSiP, 1990, s. 5.
- ⁵ Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa PWN, 1985.
 - ⁶ Tamże, s. 13.
 - ⁷ M. Pęcherski, M. Świątek: Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977. Warszawa PWN, 1978; B. Potyrała: Szkoła podstawowa w Polsce 1944-1984. Uwarunkowania społeczno-polityczne. Warszawa WSiP, 1987; B. Ratuś: Cele wychowania. Okres demokracji pluralistycznej (tezy). „Nowa Szkoła” 1990, nr 5-6, s. 249-255.
 - ⁸ P.H. Coombs: The World Educational Crisis. London, Oxford University Press 1968.
 - ⁹ Por. m.in.: Raport o stanie oświaty w PRL. Warszawa PWN, 1973; Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej, (red.) B. Suchodolski. Warszawa KiW, 1966.
 - ¹⁰ Edukacja w warunkach zagrożenia. Podstawowe tezy raportu Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Warszawa-Kraków PWN, 1990, s. 26 i nast.
 - ¹¹ T. Lewowicki: Oświata w okresie transformacji ustrojowej. „Edukacja” 1992, nr 2; tegoż: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa-Rzeszów Wyd. UW, 1994.
 - ¹² Z. Kwieciński: Wspólnie przekroczyć kryzys. Od szkołarstwa do rozwoju. W: Szkoła społeczna – alternatywa czy konieczność. Bydgoszcz MEN, STE, 1990, s. 15 i nast.
 - ¹³ M. Szymański: Edukacja w okresie przemian. „Edukacja” 1992, nr 2, s. 30 i nast.
 - ¹⁴ T. Lewowicki: Idee przemian oświatowych. „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 6.
 - ¹⁵ C. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje..., op.cit., s. 85.
 - ¹⁶ B. Chmielowski: Od alternatywy szkoły do szkoły alternatywnej. W: Doskonalenie systemu edukacyjnego szkoły. Praca zb. pod red. B. Chmielowskiego. Katowice CDN, 1989, s. 19 i nast.
 - ¹⁷ Tamże.
 - ¹⁸ A. Sawicz: Przeciw monopolowi w oświacie. O powstaniu i programie STO. W: Ku pedagogii pogranicza. Praca zb. pod red. K. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego. Toruń UMK, s. 380.
 - ¹⁹ M. Winiarski: Istota szkoły uspołecznionej. „Nowa Szkoła” 1982, nr 9, s. 304-306.
 - ²⁰ A. Smołalski: Szkoła uspołeczniona. „Głos Nauczycielski” 1981, nr 49, s. 12.
 - ²¹ M. Winiarski: Istota szkoły..., op.cit., s. 304.
 - ²² M. Dudzikowa: Wychowanie do przekształcania terażniejszości jako humanistyczna nadzieja. „Ruch Pedagogiczny” 1987, nr 6, s. 46-52.
 - ²³ W. Okoń: Podmiotowość nauczyciela i warunki jej zmieniania. „Nauczyciel i Wychowanie” 1989, nr 1-2, s. 27.

- ²⁴ K. Waligórski: Udział zespołu nauczycielskiego w podejmowaniu decyzji. „Nauczyciel i Wychowanie” 1987, nr 5-6, s. 71-78.
- ²⁵ S. Góral: Samorządność szkoły a rola nauczycieli w postępie pedagogicznym. W: Warunki pracy nauczycieli. Praca zb. pod red. T. Wilocha. „Studia Pedagogiczne” LIV. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź Ossolineum, 1989, s. 269-300.
- ²⁶ Tamże, s. 288.
- ²⁷ Tamże, s. 288. Por. także: K. Waligórski (red.): Twórczy nauczyciel – efektywna szkoła. Bydgoszcz WSP, 1995.
- ²⁸ J. Radzewicz: Szanse i ograniczenia procesu uspołecznienia szkoły polskiej w latach 90. XX wieku. „Edukacja” 1992, nr 2, s. 41.
- ²⁹ Tamże, s. 42.
- ³⁰ Z. Gawlina: Oczekiwania rodziców wobec szkoły. W: Szkoła jako instytucja społeczna. Poznań 1990 (Raport nr 4. Koordynator: H. Muszyński), s. 42 i nast.
- ³¹ Tamże, s. 42-46.
- ³² T. Kowalski: Przesłanki i kierunki uspołecznienia procesu kierowania szkołą. W: Doskonalenie systemu edukacyjnego..., op.cit., s. 204-215.