

Dorota Ekiert-Grabowska

Nauczyciele w sytuacji zmiany edukacyjnej : nadzieje i obawy

Chowanna 2, 32-45

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2000	R. XLIV (LV)	T. 2 (15)	s. 32—45
------------	--	---------------	-----------------	--------------	----------



Dorota EKIERT-GRABOWSKA

Nauczyciele w sytuacji zmiany edukacyjnej — nadzieje i obawy

Zmiana edukacyjna — zarys ujęcia teoretycznego

Od bardzo dawna proces wprowadzania zmian budził zainteresowanie wielu ludzi. W ciągu wieków podejmowano, niejednokrotnie nieefektywne, wysiłki w celu wprowadzania zmian w organizacjach. Caius Petronius, konsul rzymski, tak opisał jedną z podobnych prób: „Wielokrotnie postanawialiśmy wprowadzać różnorodne zmiany, rozpoczynając od reorganizacji wszystkiego, co było możliwe. Dopiero moje dalsze doświadczenia nauczyły mnie, iż takie postępowanie jest świetną metodą tworzenia iluzji postępu, a w rzeczywistości prowadzi tylko do chaosu i nie przynosi żadnych pozytywnych skutków” (za: Everard, Morris, 1990).

Zmiana to pojęcie tak często używane, że niemal nie wymaga wyjaśnień. Zgodnie z twierdzeniem M. Fullana (1993) permanentna zmiana jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech społeczeństwa postmodernistycznego. Zmiany wokół nas zachodzą, czy chcemy tego czy też nie, i w tym sensie można powiedzieć, że zmiany są nieuniknione. Ogrom zmian, jakie dokonały się w życiu każdego Polaka w okresie transformacji ustrojowej, nie da się porównać z niczym z okresów poprzednich. Dotyczyły one bowiem niemal wszystkich dziedzin życia. Jedną z dziedzin, w których wprowadza się zmiany na bardzo wielką skalę, jest edukacja. Na całym świecie przeprowadza się

reformy w systemie edukacji. Zmiany w systemach szkolnych dotyczą albo całości, albo ich poszczególnych elementów. Nie ma kraju, który nie podejmowałby żadnych starań o udoskonalenie systemu oświaty. Cel jest wszędzie ten sam: lepsze przygotowanie młodego pokolenia do życia w ustawicznie zmieniającym się społeczeństwie. Różne są natomiast strategie wprowadzania zmian. Wystarczy porównać zmiany w zakresie edukacji wprowadzane w ostatnich latach w Wielkiej Brytanii, USA (Ekiert-Grabowska, Oldroyd, 1998, 1999) i w Polsce.

W literaturze przedmiotu spotkać się można z dwoma kontrastowymi podejściami teoretycznymi. Autorzy zajmujący się badaniami procesu zmiany wyróżniają dwie główne kategorie: „zmiany stopniowe” (ewolucyjne), polegające na powolnym, naturalnym, łagodnym przejściu z jednego stanu do drugiego, oraz „zmiany planowe”, których idea jest „przerwanie naturalnego rozwoju wypadków oraz, nierzadko w dokładnie określonym dniu, zburzenie starego schematu postępowania celem wprowadzenia nowego porządku” (za: Hopkins, Ainscow, West, 1994). W odniesieniu do klasyfikacji źródeł zmiany wyróżnia się zmiany wewnętrzne, które wspomniani autorzy określają także jako naturalne (organiczne), zachodzące zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym, oraz zmiany zewnętrzne, znacznie trudniejsze do przyswojenia, wynikające z dyrektyw pochodzących najczęściej od organów nadrzędnych. Opór przed zmianą zewnętrzną jest znacznie silniejszy niż opór przed zmianą wewnętrzną, ale stanowi on czynnik naturalny i występuje nawet wówczas, gdy zmiana wydaje się ze wszech miar korzystna. Nie zawsze chcą się z tym liczyć zewnętrzni inicjatorzy zmian edukacyjnych i często opór odbierają — niesłusznie — w kategoriach działań sabotażowych. Zjawisko oporu przeciwko zmianom to osobne, pasjonujące zagadnienie, a kierowanie ludźmi w procesie zmiany staje się jednym z najważniejszych czynników decydujących o jej powodzeniu lub porażce.

W wypadku reform edukacyjnych sprawa ta ma szczególne znaczenie, dotyczy bowiem ogromnych rzesz ludzi, zwłaszcza nauczycieli, ale także rodziców i uczniów. Zmianę ujmowaną w kategoriach starannie zaplanowanego działania znakomicie zaprezentował w polskiej literaturze przedmiotu R. Schulz (1980). W jego książce *Procesy zmian i odnowy w oświacie* znajdujemy przegląd badań i stanowisk teoretycznych z lat siedemdziesiątych. W ostatnich latach pojawiły się poglądy wskazujące na nieomal całkowitą chaotyczność zmian i sugerujące, iż niemożliwe są starannie opracowane zmiany planowe. Tę ostatnią opinię szczególnie prezentuje M. Fullan, kanadyjski teoretyk zmian, który wslawił się nazwaniem swego stanowiska „nowym paradygmatem zmiany”. Teorię tego autora omówię bliżej w dalszej części artykułu. Można jednak zasadnie twierdzić, że ujęcie tradycyjne i nowy paradygmat nie są przeciwstawne, lecz komplementarne.

W niniejszym artykule skoncentruję się na zaprezentowaniu pokrótce dwóch modeli zmiany: zmiany planowej oraz tzw. nowego paradygmatu, a następnie nakreślę sytuację nauczycieli u progu realizacji reformy szkolnej i zinterpretuję szanse jej powodzenia z perspektywy teorii zmian i w świetle faktów empirycznych.

Model zmiany planowej

Wszyscy intuicyjnie rozumieją, że zmiany następują wtedy, gdy istnieje rozbieżność pomiędzy stanem terażniejszym a stanem pożądanym. Wywołuje to stan napięcia, powstaje sytuacja sprzyjająca zmianom; musi jej towarzyszyć motywacja, by wypełnić lukę pomiędzy terażniejszością a przyszłością. Przy istnieniu tych dwóch czynników podejmowane są decyzje o wprowadzaniu zmian. Najprostszy model zmiany można by więc określić jako:

TERAŻNIEJSZOŚĆ

(Jak się rzeczy mają
tu i teraz)

Luka

PRZYSZŁOŚĆ

(Jak rzeczy powinny się
mieć w przyszłości,
co chcemy osiągnąć)

Zmiana to wypełnianie luki pomiędzy stanem obecnym a pożądanym stanem przyszłym przez:

- planowanie — twórcze i systemowe podejście,
- wdrażanie — proces wykonywania zadań z wykorzystaniem ludzi i materiałów,
- ewaluację — ocenianie, czy i w jakim stopniu zamierzenia zostały zrealizowane.

Bardziej szczegółowo można proces planowania zmiany przedstawić w postaci sześciu etapów polegających na szukaniu odpowiedzi na podstawowe pytania (za: Everard, Morris, 1990).

1. Analiza sytuacji, przeprowadzana w celu podjęcia decyzji o rozpoczęciu procesu wprowadzania zmiany: Czy proponowana zmiana będzie znacząca i trwała? Jaka jest szansa na odniesienie sukcesu?

2. Przyszłość: Co chcemy osiągnąć? Co się stanie, jeśli żadne działania nie zostaną podjęte?

3. Stan obecny: Dlaczego wprowadzenie zmian jest konieczne? Co działa na naszą korzyść lub niekorzyść?

4. Relacja „stan obecny / stan pożądaný”: Kto (co) może pomóc (przeszkodzić) w realizacji wyznaczonych celów?

5. Działania: Jakie działania należy podjąć? Czy został osiągnięty wspólny punkt widzenia na konieczność podejmowania poszczególnych działań? Kto powinien je wykonywać?

6. Nadzorowanie procesu zmiany i ocena rezultatów: Czy wykonane działania przyniosły oczekiwane skutki? Czy zmiana będzie trwała? Czego nauczyliśmy się dzięki przeprowadzeniu procesu wdrażania zmiany?

W ujęciu tradycyjnym zmiana przebiega w kilku fazach, co ilustruje trójfazowy model zmiany planowej:

- inicjacja — proces prowadzący do podjęcia decyzji o wprowadzeniu innowacji,
- implementacja — wysiłki zmierzające do urzeczywistnienia pomysłu w praktyce,
- instytucjonalizacja — innowacja staje się codzienną praktyką, wchodzi w repertuar zachowań czy metod pracy danej instytucji albo następuje odrzucenie — jeśli innowacja się nie sprawdza, nie daje oczekiwanych efektów, wówczas zostaje świadomie odrzucona lub po prostu zaniechana.

Istotne znaczenie przy wprowadzaniu zmiany ma stworzenie wstępnych warunków jej powodzenia. Często bowiem dzieje się tak, że przyczyną niepowodzenia zmiany nie jest jej treść, to co zmieniamy, ale zaniedbanie wymogu stworzenia odpowiednich warunków sprzyjających sukcesowi.

W poszczególnych fazach różne czynniki decydują o powodzeniu zmiany.

I tak w fazie inicjacji ważne są następujące czynniki:

- zmiana winna zaspokajać ważne potrzeby,
- cele zmiany i sposób jej wprowadzenia należy jasno określić,
- należy zapewnić wsparcie i aktywne promowanie zmiany ze strony instytucji nadrzędnych.

W fazie implementacji istotne są elementy:

- dobra koordynacja,
- poczucie wspólnej „własności” innowacji,
- strategia będąca mieszkanką wymuszania i wsparcia,
- zapewnienie zasobów materialnych,
- nagradzanie nauczycieli.

W fazie instytucjonalizacji konieczne jest:

- ciągłe monitorowanie i wsparcie,
- traktowanie wprowadzonej innowacji jako priorytetowej.

W odniesieniu do realizowanej obecnie reformy szkolnej, która niewątpliwie należy do kategorii zmian planowych, można by powiedzieć, że faza przygotowań trwała stosunkowo długo; pierwsze prace nad reformą zostały podjęte kilka lat temu, jest to zmiana kompleksowa, zakrojona na niezwykle szeroką skalę, wieloetapowa. Fazę inicjacji mamy już za sobą; decyzje zostały podjęte. Czy reforma spełniła trzy warunki powodzenia w tej fazie?

Niewątpliwie zaspokaja ona ważne potrzeby, ale raczej dotyczy to poziomu systemowego niż indywidualnego. W informacjach na temat założeń reformy akcentowano potrzebę kształcenia nowoczesnego, dostosowanego do europejskich standardów, wyposażenia uczniów w umiejętności rozwiązywania problemów i korzystania z oferowanych przez nowoczesne technologie możliwości. Argumentacja kierowana na poziom jednostkowy — a zwłaszcza do nauczycieli — była już znacznie mniej wyrazista. Wiadomo natomiast, że w procesie zmian na poziomie indywidualnym jednostka poszukuje odpowiedzi na trzy pytania, organizujące niejako obszary jej zainteresowania zmianą. Po pierwsze, w jakim stopniu zmiana ta będzie mnie dotyczyć i jakie ewentualnie odniosę korzyści; po drugie, na czym ta zmiana polega; po trzecie, jakie będą jej skutki natury bardziej ogólnej. W realizowanej reformie łatwiej można doszukać się założeń ideologicznych niż argumentacji trafiającej bezpośrednio do jednostki. Nie było też wyraźnego wsparcia ze strony instytucji nadrzędnych w zakresie rozpowszechniania informacji o założeniach reformy i, co ważniejsze, o finansowych warunkach jej realizacji. Wystarczy wspomnieć rozbrajające w swej szczerości wypowiedzi przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej o braku wystarczających środków finansowych na realizację reformy jeszcze przed jej wprowadzeniem. To okazało się prawdą na początku roku szkolnego. Z punktu widzenia teorii zmian oraz zdrowego rozsądku należałoby uznać tego rodzaju wypowiedzi za podstawowy błąd strategiczny, umacniający opór przeciwko zmianie.

Obecnie znajdujemy się w fazie implementacji reformy. Czy warunki powodzenia zmiany zostały spełnione? Wydaje się, że także w niewielkim stopniu. Koordynacja istnieje, ale początek roku już ujawnił liczne niedociągnięcia (np. sprawa transportu dzieci do szkół), zastosowano także strategię wymuszania i wsparcia, z przewagą wymuszania. Niestety, nie wszędzie przygotowano wystarczające zasoby materialne, a w sprawie nagradzania nauczycieli podjęto kroki zmierzające do zwiększenia dodatków motywacyjnych, niemniej jednak w odniesieniu do ogółu nauczycieli nie powzięto odpowiednich decyzji o podwyżce płac w tak ważnym momencie, lecz złożono jedynie obietnice zwiększenia uposażeń w roku przyszłym. Największe rozczarowanie spotkało nauczycieli już po wprowadzeniu reformy, kiedy to okazało się, że zadziałano przede wszystkim bodźcami negatywnymi, typu poczucie zagrożenia, co dość skutecznie, ale — jak można przypuszczać — prawdopodobnie nie na długo, zmniejszyło opór przeciwko zmianie. Zaprzepaszczono natomiast szanse uzyskania poparcia nauczycieli dla reformy za pomocą bodźców pozytywnych.

W modelu zmiany planowej zalecane są szczególnie trzy strategie wprowadzania zmiany; wyróżnił je w roku 1969 Chin i Benne (za: Schulz, 1980)

— obecnie powszechnie uznane i cytowane w niemal wszystkich publikacjach traktujących o strategiach zmian w różnych dziedzinach. A są to:

Strategia polityczno-administracyjna, zakładająca użycie władzy w celu wywołania zmian w zachowaniach ludzi. Najczęściej wykorzystuje się ją wówczas, gdy chodzi o wprowadzenie zmian na szerszą skalę w krótkim czasie, gdy zmiany wymagają dużych nakładów, gdy odbiorcy zmian są im niechętni. Sytuacja taka często występuje przy wdrażaniu reform szkolnych.

Strategia empiryczno-racjonalna, zakładająca, że odbiorca innowacji kieruje się rozsądkiem i podatny jest na logiczne argumenty, jeśli więc zmiana zostanie racjonalnie uzasadniona i będzie korzystna, to łatwiej zaakceptują ją kręgi odbiorców. Strategia ta jest skuteczna przy wprowadzaniu zmian w niewielkim zakresie.

Strategia normatywno-redukacyjna, przyjmująca istnienie wspólnych wzorców zachowań i norm społeczno-kulturowych. Wprowadzanie zmiany polega więc na doprowadzeniu do identyfikacji ludzi z nowymi wartościami i normami. Według założeń tej strategii najpierw trzeba zmienić mentalność ludzi, a potem już będzie można skutecznie wprowadzać zmiany. Jest to model zmiany postaw ludzi najbardziej skuteczny, podobnie jak poprzednio wymieniona strategia, w procesie wprowadzania zmian w niewielkiej skali.

W okresie przygotowań do reformy odnosiło się wrażenie, że wiedza o strategiach wdrażania zmian jest w Ministerstwie Edukacji Narodowej nieznaną bądź nieuznaną. Rozpowszechniano wprawdzie informacje o reformie, ale często sprzeczne; nadmiar różnorodnych informacji powodował poczucie chaosu i dezorientacji. Można stwierdzić, że zastosowana została przede wszystkim pierwsza z wymienionych strategii. W poszczególnych szkołach i na kursach doskonalących, gdzie trafiano do jednostek, starano się akcentować także argumenty należące do pozostałych dwóch strategii. Trzeba jednak przyznać, że w sytuacji zmiany edukacyjnej w tak ogromnej skali należy zastosować strategię polityczno-administracyjną; działanie wyłącznie za pomocą strategii empiryczno-racjonalnej czy normatywno-redukacyjnej z pewnością nie przyniosłoby oczekiwanych rezultatów. Czekanie na zgodę nauczycieli na reformę mogłoby być czekaniem daremnym.

Reformatorzy zadowalają się czasem samym faktem zadekretowania reformy szkolnej, zapominając, że to na poziomie każdej szkoły kształt reformy nadają nauczyciele i jest ona oceniana z perspektywy jednostkowej. W tym kontekście wydaje się, że nauczycieli przygotowywano do reformy zbyt pośpiesznie i pobieżnie. Model kaskadowego kształcenia zastosowany w ramach projektu „Nowa Szkoła” w wojewódzkich ośrodkach metodycznych oraz wspierane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej krótkie kursy

nauczania blokowego i zintegrowanego nie wydają się wystarczającymi formami zapewniającymi rzetelne przygotowanie do realizacji założeń reformy. Treści kształcenia na uczelniach wyższych także nie uległy gwałtownej zmianie w związku z reformą szkolną. Zmiana treści nauczania wymaga przygotowania nauczycieli akademickich do nowoczesnego kształcenia nowych kadr nauczycieli, tymczasem procesy modyfikacji treści kształcenia na uczelniach wyższych są z reguły powolne i wprowadzane stopniowo. Często przecenia się znaczenie dwóch pierwszych faz procesu zmiany (inicjacji i implementacji), zapominając, że dla prawdziwej skuteczności zmiany istotna jest faza ostatnia — instytucjonalizacja. Może to stwarzać niebezpieczeństwo pozornej realizacji zmian. Oczywiście, nie ma niebezpieczeństwa pozornych zmian strukturalnych — te zostają utrwalone za pomocą odpowiednich aktów prawnych, chodzi jednak o to, by zmieniały się treści kształcenia, by rzeczywiście w codziennej praktyce szkoły zaczęły pracować inaczej, by zmiana struktury zaowocowała podniesieniem jakości kształcenia w polskiej szkole.

Uznanie dla omówionych strategii wprowadzania zmian nie oznacza, że w teorii uporano się już z najważniejszą fazą wprowadzania zmiany — instytucjonalizacją. Przeciwnie, teoretycy zarządzania na całym świecie borykają się z problemem efektywnego wprowadzania zmian. Tworzy się nowy paradygmat zmiany.

Nowy paradygmat zmiany — implikacje dla reformy

M. Fullan należy do tych teoretyków, którzy odchodzą od dotychczasowego paradygmatu planowanej zmiany. Pisze on: „Odpowiedź nie leży w opracowaniu lepszych strategii reform. Żadna liczba skomplikowanych rozwiązań dotyczących albo konkretnych innowacji, albo polityki nie może zagwarantować sukcesu. Nierealistycznym jest oczekiwanie, że wprowadzenie nawet najbardziej radykalnych reform, jedna po drugiej, w sytuacji, która w zasadzie nie została organizacyjnie dostosowana do zaangażowania się w zmianę, spowoduje cokolwiek innego poza złymi skojarzeniami z hasłem »reformak«” (Fullan, 1991). „Sytuacja organizacyjnie dostosowana do zaangażowania się w zmianę” to przede wszystkim odpowiednie zasoby materialne i kadra. Wydaje się, że wprowadzenie reformy systemu edukacji w Polsce odbyło się właśnie w warunkach organizacyjnie niedostosowanych do zmiany, a konsekwencje tego stanu rzeczy będą odczuwalne jeszcze przez co najmniej kilka najbliższych lat. We współczesnych badaniach (Starratt, 1993) nad procesami kierowania zmianą naukowcy posługują się metaforą teatralną, przyrównując proces kierowania do przedstawienia, „dramatu”, w którym zarówno reżyser, jak i aktorzy ulepszają

scenariusz w miarę jak przedstawienie się rozwija. Ta metafora dobrze oddaje istotę „nowego paradygmatu” Fullana, przedstawiającego zmianę jako proces chaotyczny o rezultatach trudnych do przewidzenia. „Nowy paradygmat zmiany” wskazuje na czynniki zazwyczaj nie dość mocno akcentowane w modelu zmiany planowej. Genezą tego modelu było doświadczenie niskiej efektywności zmian planowych. Ten model sprzyja więc podejściu bardziej elastycznemu, zwraca uwagę na złożoność i różnorodność czynników decydujących o powodzeniu zmiany. M. Fullan (1991) wskazuje osiem czynników, z których znaczenia należy sobie zdawać sprawę przy wprowadzaniu zmian edukacyjnych. Przedstawię krótki komentarz do poglądów tego autora, streszczający podstawowe zasady, o których trzeba pamiętać w procesie zmian.

Zmiany nie można wprowadzać na siłę — różnorodne czynniki wpływają na to, czy zmiana się powiedzie. Trudno z góry przewidzieć, które z nich będą miały decydujące znaczenie. T. Green, D. Ericson i R. Seidman (1980) zwracają uwagę na fakt, że w każdym kraju system edukacji działa w pewnym stopniu autonomicznie, według użytego przez nich określenia, „rządzi się swoimi prawami”. Niemożliwe jest kierowanie wszystkimi aspektami procesu zmiany. Można zmienić strukturę systemu, program nauczania, ale w ostatecznym efekcie powodzenie zmiany zależy od ludzi, na których nie możemy wymusić odpowiadających nam sposobów myślenia czy motywacji do pracy. Możemy jedynie tworzyć sprzyjające warunki do zmiany postaw ludzi wobec zmiany.

Zmiana jest procesem i nie przebiega według gotowych schematów — używa się nawet metafory podróży w nieznaną, gdzie nie wszystko można przewidzieć. Ze zmianą zawsze wiąże się element ryzyka i element przypadku. Nie wszystkie okoliczności można kontrolować.

Problemy są nieuniknione i trzeba je polubić — to dość żartobliwe określenie wskazuje na bardzo ważny czynnik w procesie wprowadzania zmian. Zawsze należy liczyć się z mnóstwem pojawiających się problemów do rozwiązania. Pojawienie się problemów oznacza, że zmiana rzeczywiście zachodzi. Jak trafnie zauważa R. Zelvy (1998, s. 23), „brak pojawiających się problemów jest sygnałem, że nic się nie dzieje. Jeśli początkowy etap zmiany przebiega zupełnie gładko, oznacza to, że zmiana jest tylko pozorna.”

Zbyt wczesne ustalenie wizji i strategiczne planowanie jest często zawodne — ten argument stoi w wyraźnej sprzeczności z teorią zmiany planowej. Fullan zwraca uwagę na fakt, że wizja i plany realizowane rygorystycznie mogą ograniczać zdolność dostrzegania konieczności ich modyfikacji.

Działania indywidualne i zespołowe mają jednakowe znaczenie w procesie wprowadzania zmiany. Autor kładzie nacisk na

niebezpieczeństwo kolektywnego myślenia, gdy członkowie grupy mają tendencję do akceptacji wszystkiego, co wymyśliła grupa, tylko dlatego, że to dzieło grupy. Zwraca także uwagę na fakt, że zawód nauczyciela często bywa określany jako bardzo indywidualistyczny. Nauczyciel bowiem pozostaje sam na sam z klasą, pracuje za zamkniętymi drzwiami, nie zawsze proces nauczania widoczny jest dla zwierzchników, mogą oni ocenić jedynie jego efekty. Wymiana doświadczeń jest nauczycielom niezbędna, ale w procesie realizacji zmiany indywidualne pomysły i idee są równie ważne jak grupowe.

Ani centralizacja, ani decentralizacja nie może oddzielnie istnieć — w edukacji tendencje do centralizacji występują na przemian z tendencjami do decentralizacji. Zmiany wprowadzane odgórnie napotykają bariery w postaci oporu ludzi, zmiany inicjowane oddolnie — bariery w postaci braku wsparcia ze strony czynników nadrzędnych. Zbytняя centralizacja prowadzi do zaniku inicjatyw, zbytняя autonomia i decentralizacja — do chaosu. Pogląd, że możliwe jest całkowite kontrolowanie procesu zmiany jest iluzoryczny. Autor zwraca więc uwagę na konieczność wyważenia proporcji pomiędzy tymi dwiema tendencjami.

Konieczne są związki z szerszym środowiskiem. Fullan podkreśla konieczność powiązań pomiędzy zmianami w systemie edukacji a zmianami socjoekonomicznymi. Sytuacja zewnętrzna wymusza zmiany w szkolnictwie (dobrym przykładem może tu być tworzenie szkół prywatnych i społecznych w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu). Według autora zmiany uwzględniające jedynie kontekst wewnątrzszkolny, ignorujące szersze otoczenie, mają małe szanse powodzenia.

Każdy jest agentem zmiany — ani wyłącznie zespół ekspertów, ani tylko kadra kierownicza nie mogą zagwarantować powodzenia zmiany. Jej skuteczność zależy od działań i zaangażowania pojedynczych nauczycieli. Ci zaś chętniej wprowadzają zmiany, gdy widzą potrzebę ich realizacji, wiedzą, jak ją wprowadzić, i czują się bezpiecznie.

W odniesieniu do realizowanej obecnie reformy szkolnej stanowisko Fullana może okazać się warte uwzględnienia, wyraża ono bowiem te czynniki, których teoretycy zmiany planowej zdają się nie doceniać, żywiąc przekonanie, że klęska zmiany spowodowana została albo niedostatecznie doskonąłym planowaniem, albo niedostateczną kontrolą. Na ogromną rolę nauczycieli w inicjowaniu i realizowaniu zmian w oświacie wskazuje *Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji* (tzw. raport Delorsa) opracowany w 1996 roku na zlecenie UNESCO, opublikowany w Polsce w roku 1998. W rozdziale 7., zatytułowanym *Nauczyciele w poszukiwaniu nowych możliwości*, czytamy: „[...] jest rzeczą pożądaną polepszyć dialog między organizacjami nauczycielskimi i władzami odpowiedzialnymi za edukację oraz

objąć debatę, oprócz spraw uposażenia i warunków pracy, kwestię centralnej roli, jaką powinni odgrywać nauczyciele w projektowaniu i wdrażaniu reform. Organizacje nauczycielskie mogą waleń przyczynić się do wprowadzenia w swoim środowisku zawodowym atmosfery zaufania oraz pozytywnego stosunku do innowacji edukacyjnych. We wszystkich systemach edukacyjnych są one niezbędnym ogniwem w dialogu z praktykami kształcenia na wszystkich poziomach. Projektowanie i wdrażanie reform powinno stać się okazją do poszukiwania *consensusu* w sprawie celów i środków. Nigdy nie udało się przeprowadzić reformy edukacji bez nauczycieli lub wbrew nauczycielom” (Delors, 1998, s. 151).

Przyjrzyjmy się więc sytuacji w początkowym etapie reformy systemu edukacji i spróbujmy ocenić szanse i zagrożenia, wyrazić nadzieje i dać wyraz obawom.

Fakty oświatowe — sytuacja nauczycieli w pierwszym roku realizacji reformy — nadzieje i obawy*

Kadra nauczycielska

W roku szkolnym 1998/1999 zatrudnionych było w Polsce 579 tys. nauczycieli pełnoetatowych oraz 141 tys. osób w niepełnym wymiarze godzin. Kobiety stanowiły 82% ogółu zatrudnionych. Interpretacja tego faktu może być bardziej lub mniej optymistyczna. Można założyć, że bardziej optymistycznie interpretować go będą decydenci, mniej optymistycznie praktycy. Ogromna rzesza ludzi zatrudnionych w oświacie na stanowiskach nauczycielskich — ludzi należących do kategorii najniżej uposażonych — stanowi grupę zawodową o stosunkowo małej sile politycznej. Konsekwencją tego faktu jest to, że postawy roszczeniowe nauczycieli przejawiają się raczej w postaci ogólnego zniechęcenia i niezadowolenia, a nie w formie nacisków politycznych. Może to mieć związek z ideologią wpajaną przez lata nauczycielom jako specjalnej grupie, której powinnością była raczej praca z powołania niż dla pieniędzy, a także z feminizacją zawodu, co potwierdzałoby tezę, wysuniętą w ostatnich miesiącach przez ONZ-etowski Komitet Praw Człowieka, o dyskryminacji kobiet w Polsce. Zjawisko feminizacji zawodu nauczycielskiego jest faktem w oświacie i wiąże się bezpośrednio z niskimi płacami w tej profesji, atrakcyjnością dogodnego czasu pracy (możliwość

* Źródło: *Nauczyciele w roku szkolnym 1998/1999*. Za: Nowakowska, 1999.

opieki nad dziećmi), z dłuższymi wakacjami i przerwami w czasie roku szkolnego. Dogodności te nie równoważą jednak frustracji spowodowanej niskimi zarobkami, koniecznością podejmowania dodatkowego zatrudnienia lub pracy w godzinach nadliczbowych, co w konsekwencji prowadzi do niechętnego stosunku nauczycieli do wszelkich nowych i dodatkowych obciążeń.

Okoliczności wprowadzania reformy szkolnej, a więc zapowiedzi redukcji kadr i zmian związanych z tworzeniem gimnazjów oraz zapoczątkowaniem nauczania blokowego, wywołały poczucie zagrożenia. Pozytywnym efektem owej sytuacji okazał się zwiększony udział nauczycieli w różnorodnych formach kształcenia, w tym na studiach podyplomowych. Paradoksalny jest fakt, że wobec braku poczucia stabilizacji zawodowej nauczyciele podjęli wysiłek kształcenia się za własne pieniądze, aby uniknąć ewentualnej utraty pracy. Nie jest to jednak powód do zadowolenia dla reformatorów oświaty i dowód na słuszność wprowadzanej polityki, ponieważ kursy oferowane nauczycielom były przyspieszonym i wymuszonym przygotowaniem do realizacji reformy, a zmiany wymuszone często w konsekwencji pozostają zmianami pozornymi.

Struktura wieku nauczycieli

Jeśli weźmiemy pod uwagę strukturę wieku nauczycieli pełnozatrudnionych stwierdzamy, że nauczyciele poniżej 40 roku życia stanowią 58,1% osób. Wiązać z tym można i nadzieje, i obawy. Największe nadzieje budzi grupa osób pomiędzy 31 a 40 rokiem życia. Są to bowiem nauczycielki z dość długim już stażem pracy, pozwalającym na pierwsze podsumowanie doświadczeń pedagogicznych, mające już za sobą pierwsze sukcesy i porażki, jeszcze (a może już) otwarte na nowości i zmiany, a przy czym mogące trafnie ocenić ich wartość przez pryzmat własnego doświadczenia.

Z badań nad nowatorstwem pedagogicznym nauczycieli (Ekiert-Grabowska, 1989; Barański, 1986), prowadzonych wprawdzie 10 lat temu, wynikało, iż nauczyciele o stażu pracy 8—25 lat stanowili najbardziej aktywną grupę innowatorów. Trzeba jednak zauważyć, że twórcza postawa i nowatorska działalność nie korelują ściśle ze stażem pracy i nie tylko młodzi nauczyciele je przejawiają. W badaniach empirycznych Ekiert-Grabowskiej zaskakująco wysoki odsetek (46%) wśród nowatorów stanowili nauczyciele w wieku 31—40 lat, jednakże starsi nauczyciele, w wieku 41—50 lat, legitymujący się długim stażem pracy, stanowili także liczny odsetek (34%) badanych. Ustalenia te potwierdzają badania przeprowadzone w ostatnim czasie przez Instytut Spraw Publicznych (za: Nowakowska, 1999), z których wynika, że wśród nauczycieli innowatorów, realizujących własne programy autorskie, większość stanowią osoby z ponad 25-letnim stażem, pra-

cujące w liceach ogólnokształcących, a wśród realizujących nowe, cudze koncepcje innowacyjne przeważają nauczycielki w wieku do 35 lat.

Można sądzić, że chodzi tu głównie o nauczanie początkowe, gdyż w tym zakresie w ostatnich latach pojawiło się najwięcej propozycji innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych. Nie bez znaczenia może być także to, że nauczycielki z dłuższym stażem pracy (powyżej 15 lat) przeważnie mają już za sobą najtrudniejszy okres wychowywania własnych dzieci i mogą znacznie więcej czasu poświęcić pracy zawodowej.

Powodem do obaw o realizację reformy przez grupę nauczycieli w wieku 31—40 lat jest fakt, że są to osoby zaabsorbowane własnym życiem rodzinnym, zazwyczaj borykające się z trudnościami materialnymi, nie dysponujące czasem na bardziej intensywne zaangażowanie się w życie szkoły. Niepokoić więc może, iż konieczność realizacji reformy szkolnej będzie się wiązała dla tych osób z dodatkowym napięciem psychicznym i obciążeniem czasowym, co może niekorzystnie odbić się na poziomie kształcenia.

W osobach najmłodszych, do 30 roku życia, podejmujących pierwszą pracę, pokładać można nadzieje, że charakteryzować je będzie zapał i świeże (nieskażone jeszcze doświadczeniem) spojrzenie na rzeczywistość oświatową oraz ciekawość poznawcza. Są to często osoby pełne wiary w możliwość zmian, przychodzące do szkoły z nadziejami na jej ulepszenie. Rozczarowania rodzą się w ciągu pierwszych kilku lat pracy w szkole z powodu trudnych warunków pracy i niskich płac. W sytuacji realizacji reformy szkolnej młodzi nauczyciele mogą stanowić zarówno siłę napędową zmian edukacyjnych, jak i czynnik oporu (jeśli nie ulegnie znaczącej zmianie uposażenie nauczycieli, możemy się spodziewać odpływu kadry bądź narastających napięć społecznych w tym zawodzie).

Wydaje się, chociaż trudno to poprzeć wynikami badań empirycznych, że najmłodsze pokolenie nauczycieli nie będzie już biernie godziło się na rolę inteligentnych pariasów w społeczeństwie. To pokolenie o dużych aspiracjach konsumpcyjnych, wchodzące w dorosłe życie i podejmujące pierwszą pracę w warunkach wolnego rynku. Szczególnie daje się to zauważyć w odniesieniu do osób z wyższym wykształceniem po filologii angielskiej. Absolwenci tego kierunku studiów rzadko wybierają szkołę jako miejsce zatrudnienia, mogąc podjąć pracę w instytucjach oferujących im znacznie wyższe zarobki. Może to znacznie utrudnić jeden z celów reformy: opanowanie przez uczniów języków obcych.

Struktura wykształcenia nauczycieli

Z zadowoleniem trzeba skomentować fakt, że wykształceniem wyższym wśród nauczycieli legitymuje się już 78,3% osób (odsetek ten wzrósł o 9,8%

w porównaniu z rokiem 1996). Kolegia nauczycielskie ukończyło 0,3% nauczycieli, dyplomem studium nauczycielskiego legitymuje się 15,1% osób, a wykształcenie średnie posiada 5,9% osób zatrudnionych na stanowiskach nauczycielskich. Bardzo interesująco wygląda zestawienie wykształcenia nauczycieli z ich rozmieszczeniem geograficznym. Otóż okazuje się, że spośród nauczycieli legitymujących się wykształceniem wyższym aż 80,7% pracuje w dużych miastach. Jeszcze ciekawsze wydają się fakty wynikające z uświadomienia sobie, że w szkołach podstawowych tylko 47,7% nauczycieli posiada wykształcenie wyższe. Można się spodziewać, że część z nich podejmie pracę w gimnazjach. Optymizmem napawa fakt, że aż 72 tys. nauczycieli uzupełnia wykształcenie. Oprócz tendencji do wzrostu odsetka nauczycieli z wykształceniem wyższym, obserwuje się też w ciągu lat 1989—1999 wyraźne odmłodzenie kadry w oświacie. W szkolnictwie pracuje 180 tys. nowo zatrudnionych nauczycieli. Wynikają stąd różnorakie konsekwencje dla reformowania oświaty. Z jednej strony można się spodziewać większej otwartości na nowości i zmiany, z drugiej zaś, przeciążenie obowiązkami rodzinnymi (start życiowy, pierwsza praca, niskie zarobki, urlopy macierzyńskie) tak licznej grupy nauczycielek może stanowić hamulec reformy szkolnej. W ostatnich latach — warto przypomnieć — na emeryturę odeszło 150 tys. nauczycieli. Prognozuje się, że w najbliższych latach na emeryturę odchodzić będzie rocznie około 6000—7000 nauczycieli. Uprawnienia emerytalne nabyło już dalszych 50 tys. nauczycieli. Pozbycie się nauczycieli doświadczonych, z długim stażem pracy może też niekorzystnie odbić się na poziomie kształcenia i zaburzyć proces koniecznego w tym zawodzie uczenia się od profesjonalistów. Wzajemne wspieranie się w zespołach nauczycielskich, korzystanie z porad zawodowych starszych i bardziej doświadczonych nauczycieli, z ich umiejętności rozwiązywania problemów stanowi niezwykle pożyteczne źródło kształtowania się indywidualnej i zbiorowej kultury pracy i kultury organizacyjnej szkoły. Dlatego też należałoby stworzyć jak najwięcej możliwości podejmowania pracy w niepełnym wymiarze godzin emerytowanym nauczycielom, chętnym jeszcze do pracy w szkole, aby nie zaprzepaścić szansy zdobywania dodatkowego doświadczenia przez kadrę młodszą.

Podsumowanie

Użytecznym sposobem oceny sytuacji nauczycieli może być odwołanie się do analizy relacji pomiędzy wymaganiami i wsparciem w sytuacji zmiany. Gdy zarówno wymagania są niskie, jak i udzielane wsparcie jest małe — mamy do czynienia ze stagnacją i inercją, co powoduje brak inicjatywy i niechęć do wprowadzania zmian, niewiarę w ich sens i skuteczność. Połączenie niskich wymagań z wysokim wsparciem daje w efekcie sytuację, którą można nazwać

przyjemną stagnacją. Jeżeli wymagania stawiane nauczycielom są wysokie, a udzielane im wsparcie będzie małe — to rezultatem takiej sytuacji okaże się stres, napięcie, obawa. Rozwój jest możliwy tylko w sytuacji, gdy wymagania są wysokie i wsparcie jest duże (za: Ekiert-Grabowska, Oldroyd, 1997). Optymalna sytuacja nastąpi w warunkach połączenia wysokich wymagań z dużym wsparciem. W związku z reformą szkolną nauczyciele znaleźli się w sytuacji, gdy znacznie wzrosły stawiane im wymagania, natomiast nie idzie z nimi w parze wspomaganie, tworzenie lepszych warunków pracy. Należy więc liczyć się ze wzrostem frustracji i niezadowolenia. Pewne nadzieje na poprawę tej sytuacji budzą deklaracje przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej: „Sukces reformy zależy przede wszystkim od nauczycieli. Dlatego trzeba im stworzyć odpowiednie warunki pracy, zapewnić godne wynagrodzenie, ułatwić dostęp do najnowszej wiedzy. Społeczeństwo powinno obdarzyć nauczycieli zaufaniem, pedagodzy powinni być autorytetem” (Dzierzgowska, 1999, za: Delors, 1998). Jeśli za tymi deklaracjami pojawiają się konkretne działania, reforma ma szanse na sukces.

Bibliografia

- Barański Cz., 1986: *Uwarunkowania działalności innowacyjnej nauczycieli*. Warszawa.
- Delors J., 1998: *Edukacja — jest w niej ukryty skarb. Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla UNESCO*. Warszawa.
- Dzierzgowska I., 1999: *Sprawdzian dla nauczycieli. Wywiad*. „Wprost”, 12 września.
- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., 1997: *Kierowanie zmianą*. Radom.
- Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., 1998: *Doskonalenie szkoły. Raport rządu Wielkiej Brytanii*. „Dyrektor Szkoły”, nr 9.
- Everard K. B., Morris G., 1990: *Effective School Management*. 2 ed. Part 3. London, s. 229—265.
- Fullan M., 1991: *The New Meaning of Educational Change*. 2 ed. New York.
- Fullan M., 1993: *Change Forces, Probing the Depths of Educational Reform*. London.
- Green T., Ericson D., Seidman R., 1980: *Predicting the Behavior of Educational System*. Syracuse.
- Hopkins D., Aiscow D., West M., 1997: *Sens zmian edukacyjnych*. W: *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*. Red. D. Ekiert-Grabowska. Radom.
- Nauczyciele w roku szkolnym 1998/1999*. Warszawa.
- Nowakowska E., 1999: *Belfer w reformach*. „Polityka”, nr 36.
- Okoń W., 1995: *Szkoła jako główne ogniwo zmiany edukacyjnej*. „Dyrektor Szkoły”, nr 6—7.
- Oldroyd D., Ekiert-Grabowska D., 1999: *Edukacja w USA — plan strategiczny na lata 1998—2002*. „Dyrektor Szkoły”, nr 1.
- Schulz R., 1980: *Procesy zmian i odnowy w oświacie*. Warszawa.
- Starrat R. T., 1993: *The Drama of Leadership*. Lewes.
- Zelvys R., 1998: *Managing Education in a Period of Change*. Oslo.