

Justyna Bober

Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4266-9792>

Niewidzialna zmiana

ABSTRAKT: Tekst dotyczy problematyki innowacji i zmiany w polskich szkołach, ruchu innowatorskiego nauczycieli i szkół (Wiosna Edukacji i jej liderki: Ewa Radanowicz i Oktawia Gorzeńska). Autorka analizuje przypadek swojej nieudanej zmiany, zastanawia się nad problemami, przed którymi stają nauczyciele nowatorzy w swoich szkołach i w środowisku, w którym funkcjonują, pisze o barierach i możliwościach ich pokonywania.

SŁOWA KLUCZOWE: zmiana, innowacja, nauczyciele innowatorzy, innowacyjne szkoły

Kontakt:	Justyna Bober justyna.bober@cen.suwalki.pl
Jak cytować:	Bober, J. (2020). Niewidzialna zmiana. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 145–164. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.7
How to cite:	Bober, J. (2020). Niewidzialna zmiana. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(2), 145–164. https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.7

NIEWIDZIALNA ZMIANA

W poniższym tekście chciałabym przedstawić analizę nieudanej próby zmiany z perspektywy nauczyciela i szkoły jako instytucji, wykazać czynniki, które miały wpływ na moją nieudaną próbę zmiany w szkole, w której pracowałam kilkanaście lat. Z perspektywy czasowej, a także po zapoznaniu się z naukowymi opracowaniami dotyczącymi zmiany i innowacji pedagogicznych czy kultury szkoły mogę w bardziej świadomy sposób dokonać analizy podjętych wcześniej działań i spróbować określić, co było przyczyną mojej porażki. Jednocześnie chciałabym wskazać źródła inspiracji i siły, które pozwoliły mi tę trudną sytuację przetrwać, otwarcie o tym niepowodzeniu mówić i odnaleźć swoje miejsce wśród ludzi, którzy zmagają się z podobnymi problemami i na wiele sposobów dążą do wprowadzania zmian w swoim środowisku, szkole czy klasie.

DLACZEGO „NIEWIDZIALNA ZMIANA”?

Termin „niewidzialna zmiana” nie funkcjonuje jako pojęcie w literaturze naukowej, używam go tutaj jako pewnego rodzaju metafory. Określa on zmianę, która miała się wydarzyć, ale się nie wydarzyła; zmianę, która była oczekiwana przez niewielką grupę zainteresowanych osób, ale niechętnie przyjmowana przez pozostałą. Zmianę niepożądaną, niepotrzebną. Niewidzialna okazuje się nawet nie tyle sama zmiana, ile niewidzialna jest potrzeba takiej zmiany. Pojęcia tego używam też, by pokazać, że działania innowatorów bywają niewidzialne w środowisku, którego dotyczą, a także że w pewnym sensie niewidzialni w swoim środowisku stają się sami kreatorzy zmian.

ZMIANY A INNOWACJE

Czy na pewno jako nauczyciele wiemy, co to jest innowacja? Wydawałoby się, że tak często używane słowo jest rozumiane przez wszystkich tak samo. Znamy jego etymologię od łacińskiego *innovatio*, czyli odnowienie. W powszechnym rozumieniu innowacja to wprowadzenie czegoś nowego, przy czym nowość to „różnica między tym, co było dotychczas, a tym, co się pojawia obecnie” (Kusiak, 2019, s. 93). Autorka podaje na podstawie różnych definicji główne właściwości innowacji czy

innowacyjności, jakimi są oprócz kryterium nowości – celowość i pożytek. Celem innowacji jest ulepszenie istniejącego stanu rzeczy. Innowacja – w takim rozumieniu – zakłada więc zmianę na lepsze. Można zatem pojęcie zmiany i innowacji stosować zamiennie, pamiętając jednak, że innowacja jest pojęciem szerszym i mówi tylko o tych zmianach, które przyczyniają się do rozwoju. Jak można przeczytać w rozdziale „Pojęcie innowacji” w zbiorowej publikacji na temat innowacji w teorii i praktyce edukacyjnej: „Innowacje są to zmiany o charakterze jakościowym, przyczyniające się do rozwoju, postępu, a ich wewnętrzna siła polega na tym, że są w stanie naruszyć równowagę w danej dziedzinie” (Dudel i in., 2014, s. 52). Co ciekawe autorzy opracowania twierdzą też, że „pojęciem innowacji można objąć i takie zmiany, które po pewnym czasie okazały się chybione, lecz wprowadzone były w celu udoskonalenia czegoś, z intencją przyczynienia się do postępu” (Dudel i in., 2014, s. 52).

Można by więc zdefiniować innowację jako zmianę, w której założeniu jest rozwój. W myśl tej definicji zmiana, którą nazwałam nieudaną, może być traktowana jako innowacja, bo założeniem był rozwój szkoły, a także mój osobisty rozwój.

Jeszcze nieco inaczej różnicę między innowacją a zmianą ujmują autorki publikacji pt. *Zmiany, innowacje, eksperymenty*: „Innowacja pedagogiczna to również zmiana, choć nie każdą zmianę możemy uznać za innowacyjną. Cechuje ją nowość wdrażanych rozwiązań – innowacją zatem będzie: robienie czegoś, czego jeszcze w naszej szkole nie praktykowaliśmy; robienie czegoś inaczej niż dotychczas to było praktykowane w naszej szkole” (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 13). Autorki tej publikacji, Ewa Radanowicz i Oktawia Gorzeńska, podkreślają aspekt nowości dla danej szkoły i społeczności. Według nich ważnym jest również, aby wdrażane innowacje były odpowiednią na potrzeby i problemy konkretnej szkoły.

Z kolei w zgodzie z tą definicją zmiana, którą opiszę, w mojej szkole mogła stać się innowacyjną, bo głównym jej celem było odmienne niż funkcjonujące do tej pory traktowanie uczniów i rodziców jako partnerów procesów wychowawczych, plan zmiany odpowiadał zaś na potrzeby i problemy naszej szkoły.

Podobny aspekt znajdziemy również w definicjach Wincentego Okonia czy Romana Schulza. Pierwszy z nich podaje taką definicję innowacji pedagogicznej: „zmiana strukturalna danego systemu pedagogicznego jako całości lub niektórych ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym” (Okon, 1979, s. 322), przy czym jako zmianę strukturalną rozumie on zmianę wzajemnych związków pomiędzy elementami, a nie samych elementów. Natomiast dla Schulza innowacje pedagogiczne to „zmiany (ulepszenia) w zasobie pedagogicznego doświadczenia, nowe składniki kultury pracy nauczyciela (pedagoga), przyrosty wartości w pedagogicznym doświadczeniu”, które wzbogacają istniejący zasób rozwiązań problemów pedagogicznych, implikują zatem zmianę, która prowadzi do rozwoju i postępu (Schulz, 1994 s. 127). Autor sytuuje innowacje pedagogiczne w ciekawej perspektywie procesów identyfikowania problemów na różnych szczeblach drabiny szkolnej, traktując innowację jako sposób rozwiązania określonego problemu adaptacyjnego (Schulz, 1994 s. 127).

Według Ewy Radanowicz i Oktawii Gorzeńskiej ten proces adaptacji ma dwie strony. Z jednej strony zmiany w szkole wymusza zmieniający się świat, zadaniem szkoły jest przystosowanie się do tego, że jej absolwenci będą potrzebowali odmiennych kompetencji niż te kształtowane w szkole tradycyjnej, z drugiej zaś zmiany wynikają z potrzeb nauczycieli i dyrektorów, ich poczucia sensu, celu i spełnienia oraz radości z pracy. Jak piszą: „wielu z nich poszukuje stanu *flow* – pasji do uczenia, odkrywania, ma dużą potrzebę rozwoju osobistego, autonomii i przekonania o jakości własnych kompetencji”, dlatego według autorek powinniśmy podjąć taki wysiłek zmiany w codziennej praktyce szkolnej (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 8).

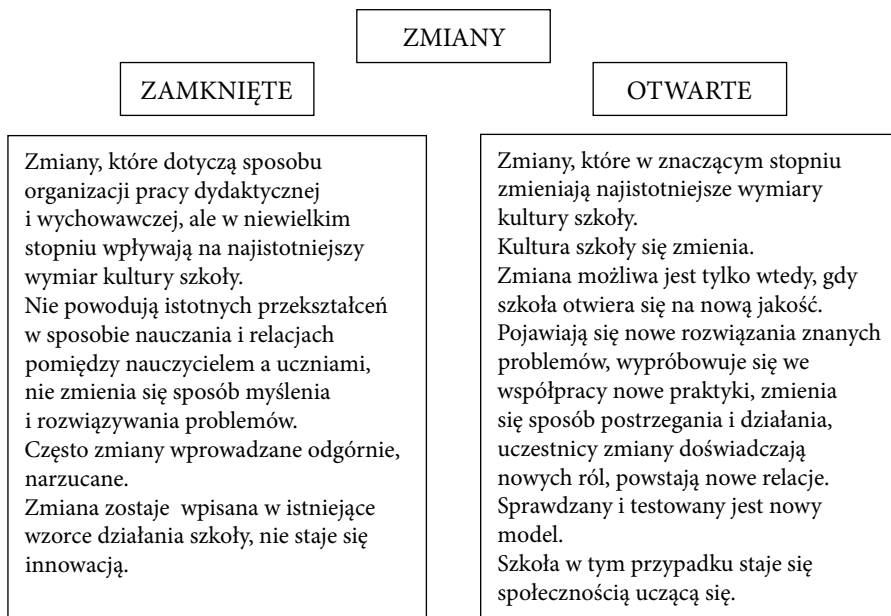
Zdecydowanie łatwiej jest przeprowadzić zmianę, gdy wynika ona z potrzeb uczestników zmiany, problemem jest jednak to, by rzeczywiście znacząca grupa czuła tę samą potrzebę. Podobnie w pierwszym przypadku, gdy zmiana szkoły ma wynikać ze zmiany zachodzącej we współczesnym świecie, proces zmiany wymaga wzbudzenia czy uświadomienia takiej potrzeby przemodelowania szkoły u uczestników zmiany.

Oprócz reform edukacji, które dotyczą innowacji o najszerszym zasięgu oddziaływania na makrosystem edukacyjny, a które rzadko są rzeczywiście innowacjami w sensie spełniania głoszonych celów i istotnych postępów (stąd nowe określenie ostatnich zabiegów reformatorskich – deforma), innowacjami edukacyjnymi są reformy oddolne dotyczące mikrosystemów edukacyjnych. Według profesora Śliwerskiego są one „efektem nowatorstwa pedagogicznego, przenoszącego nowe, alternatywne rozwiązania częściowe lub całościowe wzory zmiany przez pojedynczych nowatorów (transformacyjnych liderów), naukowców, społeczników (rodziców, stowarzyszeń, wspólnot) do systemu szkolnego na zasadzie indukcji (wzbudzanie oddolne) czy dyfuzji (przenikanie)” (Śliwerski, 2008, s. 384). O ten efekt wzbudzania czy dyfuzji nie jest jednak łatwo i często inicjatywy oddolne pozostają jedynie w postaci „wysp zmian” (Kusiak, 2019, s. 96). Więcej jest więc tych innowacji mikrosystemowych, dotyczących codziennej pracy pojedynczego nauczyciela z grupą uczniów. Przyjmują one „postać projektów i realizacji konkretnych sytuacji dydaktycznych czy rozwiązań konkretnych problemów w pracy pedagogicznej i jako takie rzadko wychodzą poza ramy codziennego życia pojedynczej klasy szkolnej [...] ich celowość, nowość i wartość można określić tylko, jeśli rozważa się je w określonym kontekście” (Kusiak, 2019, s. 96). Gdy okaże się, że taka wypracowana nowatorska koncepcja pracy nadaje się do zastosowania w innych miejscach, klasach, szkołach, może stać się ona początkiem zmiany na większą skalę, zmiany otwartej.

Bycie innowatorem we własnej klasie, inspirowanie innych do zmian, zastosowanie innowacyjnego pomysłu w innej szkole to jednak zupełnie odmienny proces niż transformacja całej szkoły, całego szkolnego systemu.

ZMIANY ZAMKNIĘTE I ZMIANY OTWARTE

Pojęcie zmiany otwartej i zamkniętej przedstawiają w swoich pracach Sławomir Krzychała i Beata Zamorska, którzy widzą zależność wprowadzania zmiany od kultury szkoły, jej podtrzymywania lub przekraczania.



Opracowanie własne (na podstawie Krzychała& Zamorska, 2011, s. 69–70)

Innowacja i każda zmiana stawia nauczycieli przed zadaniami, których rozwiązania nie znają nie tylko oni, ale nawet eksperci i profesjonaliści. W momencie gdy nauczyciele zaangażowani w zmianę zaczynają inaczej postrzegać swoją rolę, kiedy w szkole zaczynają funkcjonować inne relacje, priorytety i wartości, możemy powiedzieć, że szkoła jest inna, że mamy do czynienia ze zmianą otwartą. O taki rodzaj więc zmiany zabiegamy jako nauczyciele innowatorzy, o zmianę, która jest innowacją, przyczynia się do rozwoju, zmienia kulturę szkoły. Jest zmianą znaczącą i paradoksalnie – stałą. Szkoły uczące się, jak na przykład Szkoła Podstawowa w Radowie Małym, charakteryzują się tym, że w nich proces zmiany ciągle trwa, że to właśnie zmiana jest ich trwałą i wyróżniającą cechą.

ZMIANA JAKO PROCES

Zmiana otwarta wymaga czasu, jest procesem, w którym popełnia się błędy, wynikające z wypróbowywania różnych rozwiązań. Z taką zmianą wiąże się również ryzyko niepowodzenia. Zmiana otwarta poprzez wywołanie sprzeczności i napięć może nie przejść w fazę rozszerzonego uczenia się, może się załamać i pozostać zmianą zamkniętą (Krzychała& Zamorska, 2011, s. 70–71). Szkoły uczące się mają świadomość tego, że niepowodzenie jest wpisane w proces zmiany, a nawet, że planując zmianę, trzeba wziąć pod uwagę, co może nie wyjść i jak temu przeciwdziałać (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 23). Zmiana jest procesem, który wymaga

uwzględnienia istotnych etapów: refleksji, krytycznej analizy, określenia celów, działania, monitorowania i ewaluacji.

Zmiana jako proces rozpoczyna się od refleksji i krytyki istniejącego stanu rzeczy. Jak pisze Beata Przyborowska: „z perspektywy teorii kultury i cywilizacji innowacja jest zawsze tworem powstającym jako akt sprzeciwu, albo nawet negacji w stosunku do stanu dotąd istniejącego” (Przyborowska, 2013, s. 23). Kolejnym etapem powinna być krytyczna analiza o charakterze systemowym, dotycząca poszczególnych elementów wraz z ich wzajemnymi powiązaniem i zachodzącymi procesami. Rezultatem takiej analizy winno być ustalenie punktów krytycznych, tzn. rozpoznanie, które elementy najbardziej obniżają skuteczność czy zaburzają funkcjonowanie całości. Takie rozpoznanie z kolei prowadzi do określenia celów, które wyznaczają zakres innowacji (Kusiak, 2019, s. 91). Krystyna Kusiak tak to definiuje: „zmiana jako odpowiedź na ujawnione potrzeby i dysfunkcje dotyczyć może pojedynczych elementów, ich kompleksów (w obu przypadkach z przewidywanym wpływem na funkcjonowanie całości) lub sytuacji w całej jej złożoności, ze wszystkimi składowymi” (Kusiak, 2019, s. 91). Jest tym, co Ewa Radanowicz, dyrektor innowacyjnej Szkoły Podstawowej w Radowie Małym, nazywa „zmianą z wizją końca”. Po takiej systemowej analizie można zacząć wprowadzać innowację, której powinna towarzyszyć stała obserwacja, czy to, co robimy, rzeczywiście służy realnej poprawie sytuacji, zwiększeniu sprawności i efektywności osiągania celu (Pietrasiniński, 1971, s. 9). Ostateczny pożytek nie jest jednak łatwo przewidywalny i obiektywny, dlatego każde działanie innowacyjne wymaga uważnego monitorowania efektów: bieżących, by wprowadzać niezbędne modyfikacje, oraz końcowych i odroczonej jako pozwalających ostatecznie ocenić, czy zostały zrealizowane zakładane cele (Kusiak, 2019, s. 92).

CZY BYŁAM INNOWACYJNYM NAUCZYCIELEM?

Jedną z ważniejszych cech twórczego nauczyciela, nauczyciela innowatora jest więc zdolność do refleksji i krytyczna analiza problemu. Według Bogusławy D. Gołębniak model refleksyjnego nauczyciela kształtuje krytyczna refleksja i systematyczne poszukiwania badawcze: „Nauczyciel badający własną praktykę jest świadom nie tylko tego, co może poddać osobiście podejmowanej eksploracji, ale wie także, dlaczego to czyni” (Gołębniak, 2003, s. 203). Refleksja to nie tylko dostrzeżenie i uświadomienie sobie, że istniejąca sytuacja nie jest zadowalająca, że mogłoby i powinno być lepiej, to także refleksja dotycząca własnego działania jako nauczyciela. Ta refleksja, jak pisze Kusiak, może mieć swoje źródło w „nowo uświadomionej wiedzy, dostrzeżonym dysonansie między rzeczywistością a wyobrażeniem, niezgodnością rzeczywistych efektów działania z oczekiwanymi i pożądanymi” (Kusiak, 2019, s. 91).

Moje myślenie innowacyjne zaczęło się w momencie niezgody na istniejącą sytuację i chęć zmieniania jej tak, by była ona zgodna z moim wewnętrznym systemem wartości. Mój pogląd na to, jaka powinna być szkoła, zmieniał się na przestrzeni lat, pod wpływem lektur i studiów, doskonalenia zawodowego, a także spotkań z nowatorami. Zaczynając pracę w szkole podstawowej w 1991 r. jako absolwentka filologii

polskiej na UMK w Toruniu w małej wiejskiej szkole na Sejneńszczyźnie, byłam tradycyjnym nauczycielem, ale zawsze bardzo angażującym się w swoją pracę, ciągle poszukującym rozwiązań i doskonalącym się. Jako polonistka nie mogłam liczyć na pełny etat, zdobyłam więc kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Początkowo jako anglistka zostałam zatrudniona w gimnazjum, które powstało w roku 1999, potem uczyłam już obu języków. Poza literaturą i teatrem odkryłam w sobie pasję do technologii, którą od początku wykorzystywałam do ułatwiania sobie zadań, a potem do efektywnej pracy z uczniami. Od początku istnienia gimnazjum zawsze angażowałam się w różne działania, z mojej inicjatywy wzięliśmy udział w programie Szkoły z klasą, otrzymując tytuł w 2003 r., a tytuł Uczniów z klasą w roku 2006. Prowadziłam z uczniami szkolną gazetkę przez 15 lat do końca istnienia gimnazjum. Braliśmy udział w wielu projektach. Przez 3 lata prowadziłam zajęcia w ramach programu rozwoju kompetencji z języka angielskiego dla gimnazjalistów Youngster Europejskiego Funduszu Rozwoju Wsi, przez 12 edycji naukę słówek za pomocą innowacyjnego ogólnopolskiego programu InstaLing. Wykorzystywałam nowoczesne technologie i ciągle poszukiwałam nowych narzędzi i metod pracy. Wraz z innymi nauczycielami w roku szkolnym 2016/17 opracowaliśmy i wdrożyliśmy innowację „Programowanie – klucz do przyszłości”, w ramach którego prowadziłam Lokalny Klub Kodowania. Byłam też liderem szkolnego WDN, a także osobą, która wprowadzała w gimnazjum obowiązkowy projekt edukacyjny. Poza szkołą działałam w SETI – sejneńskiej inicjatywie nauczycieli anglistów, który dla nauczycieli z terenów przygranicznych stał się mini ośrodkiem doskonalenie językowego i metodycznego.

MOJA NIEWIDZIALNA ZMIANA

W momencie przeprowadzania zmiany, o której tu piszę, w roku szkolnym 2016/2017 i 2017/18 studiowałam podyplomowo neurodydaktykę, zaczęłam prowadzić bloga dotyczącego moich lektur, zostałam przyjęta w poczet Superbelfrów RP¹ i zaczęłam publikować również na ich blogu, zainteresowałam się też edukacją fińską i edukacją alternatywną, odkryłam szkoły w Polsce będące w sieci Ashoka², w tym szkołę w Radowie Małym, nawiązałam bezpośredni kontakt z Ewą Radanowicz, dyrektor tej innowacyjnej pod wieloma względami szkoły, i udało mi się zorganizować spotkanie z panią dyrektor dla nauczycieli i rodziców lokalnego środowiska, które odbyło się 16 kwietnia 2018 w Sejnach. Wkrótce potem w głowach Ewy Radanowicz i Oktawii Gorzeńskiej narodził się pomysł zapoczątkowania ruchu przemian pod nazwą Wiosna Edukacji (<http://wiosnaedukacji.pl>), do którego zaaplikowałam jako nauczyciel. Pod koniec sierpnia 2018 r. wzięłam udział w spotkaniu dla zarejestrowanych szkół (pojawiły się tam też przedstawicielki szkoły z Bakafarzewa obecne na spotkaniu w Sejnach) i indywidualnych nauczycieli, nazwanych Ambasadorami

- 1 Sieć bardzo aktywnych nauczycieli, do 150-osobowej grupy należą zaawansowani technologicznie nauczyciele różnych przedmiotów, wśród nich wielu z tytułem Nauczyciela Roku.
- 2 Sieć AshokaChangmaker Schools – program realizowany w latach 2015–2018. Globalna sieć, do której dołączyło 6 szkół w Polsce. Proces selekcji szkół wyłonił osoby nazwane Liderami Globalnej Zmiany.

Wiosny Edukacji. Wtedy zostałam też włączona do pracy zespołu jako osoba kontaktująca się z ambasadorami, a potem także współpracująca nad opracowaniem modelu zmian.

Miałam więc coraz większą świadomość tego, że szkoła tradycyjna jest przeżytkiem i że wprowadzenie szkoły opartej na podmiotowym traktowaniu uczniów i rodziców jest możliwe nawet w szkołach systemowych. Po ponad dwudziestu latach pracy w szkole i przeprowadzania wielu modyfikacji w swoich sposobach uczenia i w relacjach z uczniami, wydawało mi się, że mogę spróbować sił w zmienianiu szkoły na większą skalę. Ze względu na to, że potencjał do zmian i chęć współdziałania widziałam głównie w rodzicach, przedsięwzięcie, które zamierzałam przeprowadzić, skupiło się na współpracy z nimi. Celem naszych wspólnych działań miało być pobudzanie uczniów do większej samorządności i współdecydowania o życiu szkoły, podmiotowe traktowanie uczniów i rodziców jako partnerów mających wpływ szczególnie na zachowanie dzieci, tworzenie w szkole atmosfery życzliwości i bezpieczeństwa.

Kilka lat wcześniej zostałam wytypowana przez szkołę jako rodzic do udziału w programie „Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły” Ministerstwa Edukacji Narodowej i Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej (2014), którego celem było wypracowanie sposobu na współpracę rodziców, nauczycieli i uczniów. Stał się on dla nas impulsem do przeprowadzenia ciekawych przedsięwzięć podejmowanych we współpracy rodziców i uczniów wraz z wychowawcą danej klasy. Moje zaangażowanie w planowanie współpracy spowodowało, że zostałam wybrana przewodniczącą rady rodziców przy szkole podstawowej, a ponieważ równocześnie pracowałam w gimnazjum, mogłam kontaktować się zarówno z nauczycielami, jak rodzicami i uczniami. Jednym z moich zadań jako przewodniczącej rady rodziców było poprawienie komunikacji z rodzicami, w tym celu założyłam w listopadzie 2016 r. grupę na Facebooku właśnie dla rodziców. Kolejnym etapem wspólnych działań było przeprowadzenie przez samorząd szkolny ankiety wśród wszystkich uczniów na temat tego, co podoba im się w szkole, co im się nie podoba, co chcieliby zmienić. Powstały w ten sposób plakaty-metaplany, z którymi zapoznali się rodzice. Jedna trzecia rodziców wypełniła ankiety, w których zostali zapytani o to, jakich zmian oczekują od szkoły i w jakie działania mogliby się zaangażować. Ankiety pokazały, że najbardziej zauważalnym niewłaściwym zachowaniem uczniów jest używanie brzydkich wyrazów, przepychanie się, agresja, hałasowanie i bieganie młodszych dzieci. Metaplany wypełnili także nauczyciele, dzięki czemu mogliśmy uzgodnić wspólne obszary zainteresowań i najważniejsze działania. W rezultacie powstał katalog pożądanых zmian dotyczący zachowania i przestrzeni szkoły. Jeden z wniosków rodziców, by „wprowadzić jasne zasady i ich przestrzegać – konieczna wspólna praca rodziców i nauczycieli”, który pokrywał się z propozycją nauczycieli o spójność działań i konsekwencję, wiązał się też z problemem wskazywanym przez dzieci. To, co nie podobało się w szkole szczególnie najmłodszym uczniom, dotyczyło hałasu, dokuczania i przeklinania. Dlatego podczas rady szkolnej powstał plan działań wychowawczych „Wychowanie do wartości”, a wspólnie wypracowanym pomysłem okazały się kontrakty klasowe dotyczące pożądanых za-

chowań, sformułowane za pomocą pozytywnych komunikatów (np. jesteśmy punktualni). Wychowawcy wcześniej już stosowali kontrakty, ale dość często były one formułowane negatywnie i nie były wypracowywane wspólnie z uczniami. Aby zachęcić wszystkich nauczycieli i uczniów, zaproponowaliśmy klasową rywalizację na najbardziej pomysłowe w formie kontrakty klasowe. Został opracowany też wspólny regulamin zachowań, na szkolnym korytarzu i schodach pojawiły się zasady zapisane na laminowanych tabliczkach. Na podstawie wspólnie ustalonych priorytetów: życzliwość, szacunek, bezpieczeństwo, powstały comiesięczne „wyzwania” dla wszystkich uczniów i nauczycieli. Pierwszym z nich było stosowanie grzecznościowych formuł i życzliwe odnoszenie się do siebie, następnymi „mówienie po polsku”, „ręce przy sobie” – opanowanie i przezwyciężanie złości i agresji, budowanie poczucia własnej wartości i silnej osobowości, nawiązywanie nieagresywnych kontaktów i pokojowe rozwiązywanie konfliktów poprzez gry i zabawy; „jestem widoczny, jestem bezpieczny” – dbałość o bezpieczeństwo swoje i innych. Towarzystwo temu tworzenie regulaminu „podwórkowego”, a także imprezy pod takim hasłem. Organizowane były również spotkania z psychologami dla rodziców i nauczycieli oraz rady szkoleniowe. Przygotowywałam też „biuletyn” dla nauczycieli, rodziców i uczniów, dotyczący poszczególnych wyzwań, artykuły i linki do ciekawych stron były publikowane również dla grup gimnazjistów i rodziców na Facebooku..

W obszarze przestrzeni ankiety i metaplany pokazały nam, że uczniowie i nauczyciele zadowoleni są ze swoich klas, natomiast szkolne korytarze, szczególnie w nowej części szkoły, nie są przyjaznym i bezpiecznym miejscem. Narodził się w więc grupie rodziców pomysł na program zmiany nazwany dość ogólnie „Zmieńmy naszą szkołę”. Grupy na FB stały się miejscem poszukiwania i dzielenia się inspiracjami. Podczas jednego ze spotkań z rodzicami pomyśleliśmy o adaptacji niewielkim kosztem szkolnych pomieszczeń, zorganizowaniu zbiórki poduszek, puf, mebli, książek, zabawek, gier, a także miejsc cichej zabawy lub odpoczynku od hałasu dla uczniów. Ostatecznie powstał projekt „Czytelnia naszych marzeń” – zaadaptowania dotychczas istniejącego pomieszczenia o takiej funkcji na miejsce, gdzie uczniowie będą mogli znaleźć przestrzeń do relaksu w przytulnym i kolorowym wnętrzu, gdzie będą mogły też odbywać się zajęcia w odmiennej niż w klasie atmosferze. Projekt został przeprowadzony metodą *design thinking*. Dzieci na podstawie rozmów i wywiadów miały za zadanie zaprojektować czytelnię swoich marzeń. Prace plastyczne (prototypy), jakie powstały, wyeksponowano na szkolnym korytarzu i na FB, gdzie odbyło się głosowanie internetowe. Najciekawsze prace były wybierane przez jury złożone z rodziców oraz nauczycieli i stały się inspiracją do projektu. Rodzice z zapałem podszli do wykonania pomysłu – odmalowania pomieszczenia, położenia wykładziny, szycia poduszek i pokrowców na przyniesione przez siebie meble. Po wakacjach, w roku szkolnym 2017/2018 nastąpiło otwarcie zaadaptowanego pomieszczenia.

DLACZEGO ZMIANA OKAZAŁA SIĘ NIEUDANA?

Zmiany, które wprowadzałam, okazały się nieudane. Program, w który się zaangażowałam, nie tylko nie przyniósł pożądanych efektów, ale ostatecznie niekorzystnie odbił się na mojej osobistej sytuacji. Co prawda w kolejnym roku pracy zostałam ponownie wybrana na przewodniczącą rady rodziców, ale coraz trudniejsza sytuacja była w radzie pedagogicznej, plan zmiany został porzucony, a ja dostałam wypowiedzenie z pracy.

Na niepowodzenie wpłynęły czynniki, które można by pogrupować na zależne od:

- » systemu – ogólnie wprowadzane zmiany organizacyjne,
- » zarządzania szkołą,
- » współpracy rodziców i nauczycieli,
- » nastawienia nauczycieli, rodziców i uczniów,
- » ode mnie jako inicjatora zmian.

Prawdopodobnie nie był to dobry czas na zmianę, bo w szkole trwały przekształcenia organizacyjne: stworzenie zespołu szkół z jeszcze istniejącego gimnazjum i szkoły podstawowej wraz ze zmianą dyrektora, a potem stopniowe wygaszanie gimnazjum, działania organu prowadzącego podsycające konflikty w radzie. Ostatecznie, mimo że szkoła była jedna i zarządzana przez jednego dyrektora, faktycznie istniały nadal dwie rady pedagogiczne w osobnych pokojach, niechętnie współpracujące ze sobą.

Nauczyciele ze szkoły podstawowej przyzwyczajeni byli też do innego stylu zarządzania niż nauczyciele gimnazjum. Dotychczasowa pani dyrektor gimnazjum, która została dyrektorem zespołu szkół, a potem szkoły podstawowej z oddziałami gimnazjalnymi, a w końcu samej szkoły podstawowej, stosowała bardziej demokratyczny i promujący niezależność i inicjatywę nauczycieli sposób zarządzania, do którego przyzwyczajeni byli nauczyciele gimnazjum. Natomiast nauczyciele szkoły podstawowej domagali się dyrektyw, zarządzania nakazowego, dyscyplinowania uczniów przez przeprowadzanie apeli, na których się gani, chwali i informuje. Nauczyciele, szczególnie szkoły podstawowej, nie zaangażowali się w ten projekt od początku, a nawet go niejawnie bojkutowali, co być może miało związek z tym, że innowacja nie została sformalizowana za pomocą szkolnych dokumentów ani nie zostały w sposób formalny przydzielone zadania poszczególnym nauczycielom.

Nauczyciele byli też skonfliktowani ze sobą. Stąd mogły wziąć się trudności w przeprowadzaniu zmian. Dotychczasowe osobne rady rodziców też właśnie się łączyły i było to źródłem pewnego konfliktu interesów, ponieważ jako nauczyciel już zespołu szkół byłam równocześnie rodzicem i przewodniczącą rady rodziców. Moja rola jako osoby inicjującej zmiany była nie do końca jasna, bo występowałam jako rzecznik rodziców i uczniów, więc zostałam uznana za osobę przeciwstawiającą się nauczycielom czy przekraczającą swoje kompetencje, a nawet nielojalną. Nie udało mi się zaangażować nauczycieli w działania, choć wydawałoby się, że mogą one przynieść korzyści całej społeczności. Tradycyjne jednak pojmowanie roli dyrektora, nauczycieli, uczniów i rodziców w szkole nie dopuszczało możliwości prawdziwej

współpracy między tymi grupami. Okazało się, że była ona jedynie deklaratorywna, a nie faktyczna.

Nauczycielom odpowiadała dotychczasowa rola rodziców we wspólnym organizowaniu uroczystości, w angażowaniu się w finansowanie pracy szkoły czy prace porządkowe, ale nie traktowali rodziców jako partnerów. Tylko część rodziców zaangażowała się w działania, inni pozostali na stanowisku obserwatorów, a w momencie konfliktu również część rodziców broniła *status quo*. Uczniowie także nie wierzyli w swoje sprawstwo w obszarach wykraczających poza organizowanie przez samorząd uroczystości czy konkursów, nie czuli też większej potrzeby zmiany, większość przejawiała postawę konformistyczną. Przy czym problemem była też komunikacja i brak otwartości w mówieniu o problemach czy wyrażaniu swojej opinii, stąd pojawiały się rozmowy zakulisowe czy plotki. Nie udało mi się wśród nauczycieli znaleźć wystarczającego wsparcia, a poparcie dyrektora na dłuższą metę okazało się też nietrwałe.

Jednym z czynników, który też zapewne miał znaczenie, było to, że mimo długiego stażu pracy (od samego początku gimnazjum) w tej miejscowości, byłam osobą z zewnątrz, nie przynależącą w pełni do tego środowiska. Na moją „obcość” składało się też zapewne zainteresowanie ciągłym doskonaleniem się, technologiczna biegłość i innowacyjność, a także zaangażowanie w życie i pracę szkoły. Nie byłam również osobą odpowiednią do przeprowadzenia zmiany ze względu na brak umiejętności liderkich, a także na zajmowane w szkole stanowisko.

LIDERZY ZMIAN (OD LIDERA ZMIANY DO AMBASADORA WIOSNY EDUKACJI)

Jak pokazują na swoim przykładzie liderki zmian Ewa Radanowicz i Oktawia Gorzeńska, autorki opracowania dla dyrektorów i nauczycieli *Zmiany, innowacje, eksperymenty* (Gorzeńska&Radanowicz, 2019), istotną rolę w zmianie systemowej pełni dyrektor-lider. Autorki są równocześnie dyrektorkami szkół i liderkami zmian w edukacji. Ich szkoły Radowo Małe i Gimnazjum nr 1 w Gdyni (później 17 LO, obecnie ZSO nr 8) od roku 2016 należą do sieci Changemakers school Ashoka. Obie dyrektorki zostały globalnymi liderkami zmiany, a później stały się inicjatorkami ruchu **Wiosna Edukacji** i współtwórczyniami programu **Szkoła dla Innowatora**³. O tych inicjatywach chętnie opowiem w kolejnych artykułach, tu wspominam jedynie o początkach tego ruchu, ponieważ zbiegł się on w czasie z moją „niewidzialną zmianą”, a także ze względu na publikację, która przedstawia najważniejsze czynniki zmiany z punktu widzenia liderki tego ruchu.

W swoim opracowaniu na temat zmian i innowacji autorki mówią o liderze, czyli o dyrektorze, który powinien być otwarty na zmiany: „większa zmiana w placówce,

3 Program zainicjowany w roku szkolnym 2019/20, nazwany „Szkoła dla innowatora” – pilotażowy projekt, będący wspólną inicjatywą Ministerstwa Rozwoju oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej, realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w konsorcjum ze Stowarzyszeniem WIS z Radowa Małego, Szkołą Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, przy wsparciu Deloitte oraz Zwolnieni z Teorii.

taka, która obejmie całą społeczność szkolną, rzec by można – systemowa, nie zaistnieje bez otwartości dyrekcji” (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 13). Zdecydowanie trudniejsza, o ile nie beznadziejna, jest sytuacja lidera-nauczyciela. Jeśli znajdzie on pełne poparcie dla swoich działań w dyrektorze, wtedy szansa skutecznej zmiany szkoły jest większa, jednak w sytuacji braku takiego poparcia ryzyko nieudanej zmiany i frustracji jest bardzo duże.

Celem ruchu Wiosna Edukacji jest zrzeszenie szkół, które chcą zmiany. Liderki programu mogą w tej zmianie wesprzeć je swoim doświadczeniem i wypracowanym modelem zmiany, a także stylem zarządzania szkołą. Poza tym celem programu jest sieciowanie szkół i rozpropagowanie udanych transformacji. Co warto podkreślić, zaproszone do programu szkoły nie działają według z góry ustalonego planu, ale realizują własne inicjatywy. Szkoły Wiosny Edukacji to szkoły w większości systemowe, które przystąpiły do programu, ponieważ pojawił się lider i grupa nauczycieli, chcący wspólnie dokonać zmian w swojej placówce. Do programu przystąpiło około 50 takich szkół i przedszkoli. Do pilotażu zgłaszało akces też wielu nauczycieli, którym nie udało się przekonać swoich szkół czy dyrektorów do tego programu i którzy stali się Ambasadorami Wiosny Edukacji. Ambasadorzy Wiosny Edukacji to nauczyciele liderzy zmian w swoich szkołach czy środowisku, ale często to oni właśnie samotnie borykają się z problemami, jakie stawia ich innowacyjność. Ambasadorzy Wiosny Edukacji dzielili się swoimi przemyśleniami na konferencji podsumowującej pilotażowy rok Wiosny Edukacji w 9 czerwca 2019 r., a także na blogach, które prowadzą⁴. Ich relacje z udanych i nieudanych prób wprowadzania zmiany mogą stać się materiałem badawczym i cennym źródłem wiedzy na temat tego, co w praktyce innowacyjnej przeszkadza, a co okazuje się skuteczne.

Jedną z cech lidera jest też stworzenie zespołu, umiejętności pracy z ludźmi. Według Brené Brown „odważny lider powinien dbać o ludzi, którym przewodzi” (Brown, 2019, s. 33). Oktawia Gorzeńska również ma wiele rad dla dyrektorów, którymi dzieli się w swojej historii jako jedna z „królowych strategii”. Pisze tam: „Chcesz zbudować zmotywowany zespół – zacznij od małych kroków, daj sobie i innym czas”, a także „dyrektor strateg to osoba, która potrafi włączyć innych do zmieniania rzeczywistości, [...] człowiek, który potrafi zawierać sojusze, budować relacje i wsłuchiwać się w odmienne zdania” (Gorzeńska, 2018, s. 160–162).

Jak pokazują przykłady szkół w Radowie Małym czy Gimnazjum nr 1 w Gdyni, a także szkół Wiosny Edukacji i przykład ambasadorów, sam lider też nie może niczego dokonać bez zespołu. „Na naszej edukacyjnej drodze – piszą autorki – spotykamy samotnych innowatorów, którzy pomimo zapału do transformacji nie potrafią zachęcić innych do działania, napotykać na opór współpracowników – nie są więc w stanie skutecznie przeprowadzić żadnej kompleksowej zmiany” (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 24). To zdanie mogą odczytywać bardzo osobiście ze względu na to, że opisuje

4 Np. blog SuperbelfrzyRP dostępny pod adresem: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/>.

<https://wyspaedukacji.blogspot.com/2020/>

<http://inspirowniaedukacyjna.blogspot.com/2019/06/podsumowanie-wiosny-edukacji.html>

dokładnie moją sytuację, ale również dlatego, że jako ambasador Wiosny Edukacji pracowałam nad opracowaniem modelu 5P, który autorki opisują jako autorski model zmiany w swojej publikacji *Zmiany, innowacje, eksperymenty* (Gorzeńska&Rada nowicz, 2019).

INTELIGENCJA ZMIANY, MODEL 5P

Wraz z inicjatorami i uczestnikami Wiosny Edukacji opracowany został model QZ 5P. Ten pierwszy skrót można odczytywać jako hasło „ku zmianie”, ale dla liderki Ewy Radanowicz oznacza on inteligencję zmiany. Pojęcie to, jeszcze niezdefiniowane, ma odnosić się do określenia czynników, które odpowiadają za udaną zmianę (Radanowicz, 2018). Wprowadzaniu zmiany ma służyć wypracowany przez liderki model 5P – poszukiwanie, przestrzeń, pasja, pewność i perspektywa. Formuła 5P może służyć do diagnozowania szkoły i określania, w jakim momencie zmiany jesteśmy. Według tej formuły zmiana składa się z:

- » Poszukiwania – inspiracji, rozwiązań, możliwości współpracy;
- » Przestrzeni – jej organizacji w znaczeniu miejsca, ale też jako obszaru do podejmowania inicjatyw;
- » Pewności – wzrasta ona wraz z kolejno podejmowanymi wyzwaniami;
- » Pasji – motywuje do rozwoju;
- » Perspektyw – pozwalają wyjść poza rutynę.

Formuła ta stwarza warunki do podjęcia namysłu i refleksji nad tym, co i dlaczego dzieje się w szkole. Autorki w swojej publikacji dokładnie określają działania podejmowane w każdym z tych obszarów przez dyrektora i nauczycieli. Na przykład wśród zadań związanych z poszukiwaniem znajdziemy radę dla dyrektora dotyczącą wyszukania najwyższej trzech priorytetowych celów, uzgodnienie ich rozumienia z kadrą pedagogiczną i z rodzicami (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 24).

Interesującym modelem przeprowadzania skutecznej zmiany w szkole jest model Knostera, przedstawiony również w tym poradniku napisanym dla dyrektorów i nauczycieli przez Ewę Radanowiczi Oktawię Gorzeńską. Wskazano tam pięć kluczowych czynników trwałej zmiany: wizję, umiejętności, motywację, zasoby i plan działania.

Zmiana wymaga jasno określonego celu – wizji końca, umiejętności, czyli diagnozy kompetencji i poszukiwania potrzebnego wsparcia. Motywacja rozumiana jest tu jako wzbudzenie potrzeby zmiany w ludziach. Zasoby to przede wszystkim osoby, na które możemy liczyć. Dalej potrzebny jest plan działania, przemyślany i przepracowany z zespołem (Gorzeńska&Radanowicz, 2019, s. 20).

Analizując proces wprowadzania zmiany w mojej szkole według tych kluczowych czynników, spróbuję pokazać mocne i słabe strony projektu.

Kluczowe czynniki zmiany	Mocne strony	Słabe strony
Wizja	Wizja stworzona przez różne podmioty (uczniowie i rodzice) – szkoła naszych marzeń, ustalone wspólnie priorytety	Nauczyciele nie czuli się autorami tej wizji, dyrektor nie brał udziału w ustalaniu wizji i planowaniu działań
Umiejętności	Poprawa komunikacji z rodzicami i uczniami – wykorzystanie Facebooka, zaangażowanie moje i kilkunastu rodziców, różne kompetencje rodziców, które przydały się w zaadaptowaniu czytelnicy, kreatywność uczniów, dzielenie się wiedzą	Brak dyrektora-lidera, niewystarczające moje kompetencje jako lidera, brak diagnozy potrzeb nauczycieli, niewykorzystanie potencjału nauczycieli
Motywacja	Zaangażowanie rodziców, poprawienie komunikacji, stworzenie przestrzeni dla rodziców i uczniów do podejmowania inicjatyw	Brak zespołu stworzonego przez dyrektora lidera, lęk przed zmianą, bierność uczniów i nauczycieli, części rodziców, niezrozumienie, czemu mają służyć zmiany
Zasoby	Grupa aktywnych rodziców, nabywanie doświadczeń, uczenie się od siebie, poszukiwanie inspiracji w sieci, budowanie relacji	Nauczyciele nie czuli się częścią zespołu mającego wspólny cel
Plan	Plan uwzględniający działania wszystkich podmiotów, modyfikowany w trakcie działań	Projekt niesformalizowany w postaci innowacji czy zarządzeń dyrektora, cel niejasno określony i niezrozumiany przez wszystkich. Plan obejmował zbyt wiele zadań w krótkim czasie

Myszę, że w moim przypadku wizja zmiany pozostała jedynie moją wizją, nie przeprowadziłam też właściwej diagnozy kompetencji własnych i innych uczestników projektu. Zabrakło zespołu i wspólnie przemyślanego planu. Nie przyjrzałam się wystarczająco uważnie potrzebom swojego środowiska ani nie udało mi się pozyskać sojuszników. W szkole byłam osamotniona w swoim oglądzie rzeczywistości, a wprowadzenie zmiany bez przekonania zainteresowanych jest bardzo trudne, a nawet niemożliwe. Mogę to powiedzieć dopiero teraz z perspektywy czasowej, dokonując analizy tego, co się wydarzyło. Mogłabym powtórzyć za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz: „Dzisiaj już wiem, że każda zmiana wymaga akceptacji tych, których dotyczy. Bez akceptacji, bez przekonania, że wiąże się z nią jakaś lepsza przyszłość, lepsza jakość życia i funkcjonowania, żadnej zmiany nie można wprowadzić” (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 298). Nie można zmuszać nikogo do działań, z którymi się nie utożsamiają, powinnam raczej skupić wokół siebie tylko osoby zainteresowane i liczyć na to, że inni po pewnym czasie dołączą. Zapewne również postawiłam

przed sobą zbyt ambitne i kompleksowe zadania i zbyt szybko chciałam osiągnąć dobre wyniki. Lepiej byłoby zająć się jednym działaniem, wspólnie ustalić cele i kryteria sukcesu, które pozwolą sprawdzić, czy działanie przynosi oczekiwany efekt, a jeśli nie, zmuszą do modyfikacji podjętego działania lub rezygnacji z niego

Przepaść między tym, czego się uczyłam, między systemami edukacyjnymi, które poznawałam, i innowacyjnymi szkołami a szkołą, w której pracowałam, sprawiała, że czułam się zdesperowana i sfrustrowana. Brakowało mi zapewne dystansu i spojrzenia na zmianę z innej perspektywy. Nie zastanawiałam się też nad tym, co może pójść nie tak.

Podsumowując i analizując moje niepowodzenie z dzisiejszej perspektywy, mogę skłaniać się do tego, że problemem były zmiany organizacyjne szkoły – połączenie gimnazjum i szkoły podstawowej, niezbyt jasna moja rola – nauczyciel i rodzic, przewodnicząca rady rodziców, zbyt duża (według nauczycieli) ingerencja w ich kompetencje, brak zaangażowania nauczycieli, działania pozorne, brak właściwej komunikacji, działania zakulisowe, „obcość”, brak umiejętności przywódczych, wystarczającej znajomości środowiska i niewłaściwe planowanie.

Poczułam się osobą „niewidzialną”, taką, której zdanie się nie liczy, której pomysły można zignorować czy uznać za nieznaczące. Wprowadzana zmiana okazała się „zmianą niewidzialną”. W środowisku, w którym chciałam ją wprowadzić, nie było zapotrzebowania na nią, nie było przyzwolenia na przełamywanie obowiązującego porządku. Nauczyciele poczuli się zagrożeni tym, że uczniowie i rodzice mogą mieć większy wpływ na życie szkoły. Kluczowa okazała się zachowawcza postawa dyrektora, który w momencie przełomowym stanął po stronie tego, co w szkole dotychczas funkcjonowało, odrzucając możliwość otwarcia się na nowe propozycje. Okazało się również, że doszło do konfliktu pomiędzy nauczycielami, dyrektorem i rodzicami, a nawet organem prowadzącym, który ostatecznie przyniósł rozwiązania niesatysfakcjonujące żadnej ze stron. Można powiedzieć, że wszelkie zaczątki zmian, które się pojawiły, zostały stłumione i sytuacja w szkole wróciła do punktu sprzed zmiany, z większym rozłamem między nauczycielami a rodzicami. Trzeba więc by mówić po prostu o zmianie nieudanej, o zmianie zakończonej niepowodzeniem. Jednak określenie „niewidzialna zmiana” odnosi się też do sytuacji po próbach wprowadzenia zmiany, gdy jako nauczyciel byłam praktycznie ignorowana przez innych nauczycieli, dosłownie były takie chwile, w których czułam się „niewidzialna”. W ten sposób zostałam ukarana za brak solidarności z nauczycielami i dyrektorem.

CZY W MOJEJ SZKOLE TAKA ZMIAN BYŁA W OGÓLE MOŻLIWA?

Prawdopodobnie w tym momencie, w którym znajdowała się wtedy szkoła, nie. W dłuższym okresie, przy dyrektorze-liderze zmian i przygotowywaniu nauczycieli na bycie nowatorami, dzięki stworzeniu zespołu osób, które myślą inaczej, otwarcie się komunikują, ale także wiedzą, jak działać, by zmiana miała szanse powodzenia – być może tak.

Henryka Kwiatkowska, analizując dylematy bycia nauczycielem nowatorem, wskazuje na takie przejawy, jak: brak satysfakcji i osamotnienie nauczyciela w społeczności uczniowskiej i nauczycielskiej, na który może skazywać nauczyciela zbyt nie zaangażowanie. Problemem jest też umiejętność radzenia sobie przez nauczycieli: z niepewnością, zwątpieniem, nieufnością do dotychczasowych rozwiązań, a także potrzeba bycia pokornym wobec różnych zjawisk czy konieczność odrzucenia stereotypów (Kwiatkowska, 2008, s. 187). Sprostanie wymogom, jakie są stawiane nauczycielowi w każdej szkole, jest niełatwe, a rola nauczyciela, który próbuje przełamać niepisane i niewidoczne, ale obowiązujące daną społeczność zasady, jeszcze trudniejsza. Według Sławomira Krzychały i Beaty Zamorskiej zrozumienie tego, dlaczego nauczyciele działają tak, jak działają, jest możliwe jedynie w kontekście kultury szkoły. Klucza do podtrzymania tej kultury lub jej zmiany szukać trzeba na niewidocznej tablicy niepisanych społecznych oczekiwań, obserwując, co na co dzień dzieje się w szkole (Krzychała & Zamorska, 2011, s. 60). Kultura szkoły i jej lokalna specyfika są tym, co funkcjonuje, mimo że nie jest nigdzie oficjalnie zapisane ani nie jest wprost wypowiedziane, są to więc swego rodzaju niewidzialne reguły, które poznaje się w dłuższym procesie budowania poczucia przynależności do danej społeczności szkolnej. To, jak postępuje nauczyciel, zależy więc od tego, co Sławomir Krzychała nazywa wypadkową „doświadczenia bycia nauczycielem” w tej, a nie innej szkole, [zależną] od osobowości nauczycieli i stylu pracy, specyfiki uczniowskiej społeczności, konkretnych znaczących wydarzeń i historii szkoły, miejsca jej położenia, wielkości, architektury budynków i wielu innych elementów” (Krzychała, 2007, s. 421).

Czy zmiana, która mogła wprowadzić inne relacje między uczniami, nauczycielami i rodzicami, zwiększyć realne sprawstwo uczniów i rodziców, wpłynąć na podmiotowość ucznia, była zbyt radykalna dla tradycyjnej i zhierarchizowanej szkoły? Najprawdopodobniej nie wzięłam pod uwagę kultury szkoły, tego, że szkoła jako organizacja jest niezwykle złożonym systemem działania, że jest środowiskiem rządzącym się swoimi niewidzialnymi prawami, o skomplikowanej strukturze i zależnościach. Roman Schulz w książce *Nauczyciel jako innowator* pisze, że środowisko, w którym nauczyciel pracuje, wpływa na niego wszystkimi swoimi wymiarami i każdym swoim aspektem (Schulz, 1989, s. 183). Autor analizuje dalej, że na innowacyjność nauczyciela ma wpływ szczególnie grupa, jej skład i struktura, więzi i normy grupowe, integracja i przywództwo grupowe. Istotne jest to, czy w grupie dominuje tradycyjny, czy bardziej nowoczesny system wartości i w jakim stopniu jest on akceptowany, jaka jest pozycja nauczyciela innowatora w grupie, w jakim stopniu jest on zintegrowany z grupą nauczycieli, jakie są stosunki władzy panujące w szkole, czy są one raczej scentralizowane, biurokratyczne, autokratyczne czy zdecentralizowane, profesjonalne i demokratyczne (Schulz, 1989, s. 184–5). To bardzo złożony system i wprowadzenie w nim zmiany wymaga nie tylko osobistego zaangażowania, ale wiedzy i umiejętności. W swojej książce Schulz mówi nawet o potrzebie treningu nie tylko profesjonalnego, ale także organizacyjnego, w tym interpersonalnego i treningu innowacyjnego. Celem takiego treningu innowacyjnego według badacza mogłoby być

zapoznanie z wiedzą na temat prawidłowości rządzących procesami zmiany w strukturach organizacyjnych, ale przede wszystkim „wyposażenie uczestników w umiejętności praktyczne przydatne w procesie projektowania i wprowadzania w życie określonych innowacji”, a także „rozbudzanie gotowości do inicjowania zmian.” (Schulz, 1989, s. 195). O tym, że wprowadzanie nowych praktyk do szkół jest trudne, mówi też w swojej książce *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji* Ewa Bilińska-Suchanek. Podkreśla ona aspekt przygotowania do zawodu, czyli odpowiedniego kształcenia nauczycieli. Za Zbigniewem Kwiecińskim powtarza, że istnieje „potrzeba edukacji krytycznej” (Bilińska-Suchanek, 2013, s. 242) – samodzielnej pracy umysłowej, poszukiwawczej i badawczej: „Nauczyciel przy całej swojej zdecydowanej roli w kształtowaniu świadomości, nie jest oczywiście w stanie zmienić ani przekształcić społeczeństwa i jego »oświeconej fałszywej świadomości«, lecz może »tworzyć w nich kieszenie oporu«, które dostarczają modeli pedagogicznych dla nowych form uczenia się” (Bilińska-Suchanek, 2013, s. 242). W przygotowaniu nauczycieli do zawodu istotne jest myślenie, a może raczej „pomyślenie na nowo”, czym jest profesjonalizm w nauczaniu. Warto odwołać się do publikacji Gołębniak i Zamorskiej na ten temat, a także do wspomnianych w tej publikacji koncepcji refleksyjnej praktyki autorstwa Donalda Schöna czy wspomagania rozwoju kompetencji do nauczania Roberta Kwaśnicy, który mówi o wspomaganiu nauczyciela, nie naruszającym integralności i autonomii, ale jednocześnie wspierającym ich w rozwiązywaniu realnych problemów. Jak pisze Gołębniak: „Takie podejście do »doskonalenia« nauczania ma szansę uruchamiać zmianę nie tylko w subiektywnym aspekcie profesjonalizmu (profesjonalności nauczycieli), ale i wpływać tym samym na zmianę kultury edukacyjnej” (Gołębniak & Zamorska, 2014, s. 55).

Krystyna Kusiak, autorka publikacji *Możliwe postacie edukacyjnych innowacji*, mówi o tym, że droga nauczyciela do bycia nowatorem jest długa, wymaga przejścia przez fazę wstępną – nastawienia na przetrwanie, kolejną fazę – nastawienia na sytuację dydaktyczną poprzez realizację założonej metodyki i organizacji pracy i dopiero wtedy może wkroczyć on w etap, w którym odpowiedniość działań w stosunku do potrzeb i możliwości uczniów staje się centrum zainteresowania. Ten etap biegłości nauczyciela pozwala na dokonywanie zmian, na elastyczność i większą koncentrację na potrzebach ucznia i na zmieniającym się kontekście kształcenia, czego efektem staje się innowacyjność (Kusiak, 2019, s. 97). Osiągnięcie profesjonalizmu to jednak nie tylko bycie innowacyjnym nauczycielem. Według podręcznika dla studentów pedagogiki nauczyciel powinien być przede wszystkim refleksyjny, czyli taki, który „nieustannie diagnozuje sytuację i kontekst swojej praktyki, opracowuje koncepcję zmiany, wdraża nowe pomysły w życie i monitoruje przebieg aplikowanej zmiany”, uzyskuje informację zwrotną, dokonuje ewaluacji i zaczyna cały proces od początku (Gołębniak, 2003, s. 203).

Przeprowadzając zmiany w swojej szkole, nie przeanalizowałam w wystarczającym stopniu środowiska jako systemu. Okazało się ono też raczej tradycyjne i niechętnie jakimkolwiek transformacjom, a moja rola w grupie jako szeregowego nauczyciela bez faktycznego poparcia dyrektora i bez wsparcia innych nauczycieli nie

była właściwym punktem wyjścia. Zabrakło mi też odpowiedniej wiedzy na temat procesu zmiany i umiejętności praktycznych, w tym organizacyjnych i interpersonalnych, zrozumienia tego, że innowacja nie jest celem samym w sobie, ale potrzebą. Jeśli takiej potrzeby nie ma, trzeba ją wzbudzić, ale nie można zmiany narzucić. Istotną barierą było nieprzygotowanie nauczycieli, dyrektora i całego szkolnego środowiska na zmiany, a także mnie samej jako edukacyjnego „zmieniacza”. Dodać do tego by można potrzebę bycia refleksyjnym nauczycielem, badaczem w działaniu, potrzebę obserwowania swoich poczynań z perspektywy osoby świadomej i ciekawej całego procesu.

Lektura prac badawczych, a także innych opracowań i artykułów, pozwoliła mi szerzej spojrzeć na proces wprowadzania zmiany, które spróbowałam w tym artykule przedstawić. Istotna dla zmiany perspektywy była też moja działalność pozaszkolna, zaangażowanie się w ruch „eduzmieniaczy”, przynależność do sieci Superbelfrów, a szczególnie współtworzenie ruchu Wiosna Edukacji. Doświadczenia innowatorów i nowatorskich szkół, zarówno ich sukcesy, jak i porażki, mogą być szczególnie cenne dla wszystkich osób i instytucji edukacyjnych w procesie zmiany. Wypracowane w ruchu Wiosny Edukacji modele wprowadzania zmiany mogą być przydatne w każdej szkole, mogą też, jak w moim przypadku, posłużyć do analizowania wcześniejszych działań. Istotną konkluzją wynikającą również z przytoczanych tu publikacji naukowych jest konieczność wszechstronnego przygotowania nie tylko innowatorów, ale także nauczycieli w ogóle, tak żeby byli oni gotowi i otwarci na zmiany, nastawieni na własny rozwój i konieczność nieustającej transformacji szkoły, w której pracują. Ważne jest tworzenie bezpiecznej przestrzeni dla innowacji, wzajemne wsparcie i zaufanie zespołu do lidera, docenianie wszystkich oznak zmiany, dostrzeganie włożonego wysiłku i rozwoju uczestników zmiany, tak by zmiana stawała się trwała i widzialna.

BIBLIOGRAFIA

- Bilińska-Suchanek, E. (2013). *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Brown, B. (2019). *Odwaga w przywództwie. Cztery kompetencje autentycznego lidera*. Warszawa: MT Biznes.
- Červinkova, H., & Gołębiak, B.D. (2012). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dudel, B., Kowalczyk-Wałędziak, M., Łogwiniuk, M., Sztorc, K., & Wróblewska U. (2014). *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych.
- Gołębiak, B. D. (2003). *Szkoła–Kształcenie–Nauczyciel*. W: Z. Kwieciński, & B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2). (s. 96–203). Warszawa: PWN.
- Gołębiak, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły

- Wyższej. Pobrano 03.09.2020 r. z: <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/afbc3f25f44abdc2c65d1da83471e033>.
- Gorzeńska, O. (2018). Dyrektor strateg – jak zarządzać zmianą w szkole? W: M. Kanarkiewicz, & A. Staniszevska, *Królowe strategii*. (s. 157–162). Wejherowo: Wydawnictwo Szkoła Szachowa – Michał Kanarkiewicz,
- Gorzeńska, O., & Radanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Kusiak, K. (2019). Możliwe postacie edukacyjnych innowacji. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, & K. Kowalczyk (red.), *Innowacje w edukacji w perspektywie jakości kształcenia*. (s. 89–99). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Krzychała, S. (2007). O rozumieniu szkolnej codzienności – inspiracje dokumentarnej ewaluacji przestrzeni szkoły. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, & M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Krzychała, S., & Zamorska, B. (2012). Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły. W: M. M. Urlińska, A. Uniewska, & J. Horowski (red.), B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. (s. 57–76) Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej szkoły – reminiscencje. W: H. Červinkova, & B. D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 282–305). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Okoń, W. (1979). *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pietrasiniński, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: PWN.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Radanowicz E., (2018, 11 grudnia). *ONDU#037: Inteligencja zmiany – rozmowa z Ewą Radanowicz* (podcast). FundacjaPlanDaltonski.pl. Pobrano 29 sierpnia 2020 r. z: <https://www.plandaltonski.pl/podcast/ondu037/>.
- Schulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Schulz R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śliwowski, B. (2008). Reformowanie oświaty w Polsce. W: Z. Kwieciński, & B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2). (s. 383–396). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

INVISIBLECHANGE

ABSTRACT: The text concerns the issues of innovation and change in Polish schools, the innovative movement of teachers and schools (The Springtime of Education and its leaders: Ewa Radanowicz and Oktawia Gorzeńska). The author analyzes the case of her failed change, considers the problems faced by innovative teachers in their schools and in the environment in which they function, and writes about barriers and the possibilities of overcoming them.

KEYWORDS: change, innovation, innovativeteachers, innovativeschool