

KRZYSZTOF BEDNAREK

CEZARY LEMPA

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach

UTRACONE / UTRĄCONE MIERZENIE

Kilka miesięcy temu z zaciekawieniem przeglądaliśmy zaproponowaną przez organizatorów problematykę Konferencji. Naszą uwagę zwróciło pytanie: „Co udało się zyskać przez »mierzenie jakości pracy szkoły«”? Po niemal dziesięciu latach zmagania się z „mierzeniem” uznaliśmy, że pora na refleksję. Przygotowując się do niej, przeglądaliśmy także różną literaturę i cofnęliśmy się w tym w bardzo odległe czasy. Czasy dzieciństwa, które przypomniały nam baśń wielkiego J.Ch. Andersena. To z *Nowych szat cesarza* wyciągnęliśmy kluczową refleksję, którą zamierzamy skomentować.

Mierzenie jakości pracy szkoły jest „nagie”. W każdym razie nie tak miało być, jak jest. Co się stało przez te dziesięć lat, że nie możemy czuć się usatysfakcjonowani funkcjonowaniem naszego nadzoru pedagogicznego? Jak utraciliśmy to, co zaczynało się tak interesująco? A może ktoś lub coś pomogło to utracić?

Uporządkujmy jednak naszą refleksję. Od kiedy nauczanie i wychowanie zostało zorganizowane w pewien społeczny wyspecjalizowany system, pojawiła się potrzeba sprawowania zarówno opieki, jak kontroli działalności pedagogicznej szkół oraz innych placówek oświatowych przez upoważnione do tego organy. Mamy więc do czynienia z określoną tradycją „nadzoru pedagogicznego”, dostrzegalną w zmieniających się przepisach oświatowych, fachowej literaturze, jak i naszych aktualnych oraz minionych doświadczeniach. Państwowy nadzór nad oświatą u swych początków wzorował się na szkolnictwie zakonnym. Z niego czerpała Komisja Edukacji Narodowej, kiedy to w XVIII w. powstał w Polsce pierwszy taki system nadzoru¹. Istniały wtedy dwie postacie nadzoru bezpośredniego: autonomiczny (szkoły wyższego szczebla nadzorowały szkoły niższego szczebla) i centralny (sprawowany przez wizytatorów z ramienia magistratury KEN). Funkcjonował także nadzór pośredni, zgodnie z wymogami którego szko-

¹ *MEN o nadzorze pedagogicznym*, cz. I, Biblioteczka Reformy nr 28, MEN, Warszawa 2000, s. 5–6.

ły były zobowiązane do cyklicznego sporządzania i przekazywania Komisji szczegółowych sprawozdań.

W okresie Księstwa Warszawskiego znacznie rozbudowano instytucje nadzorcze, wzbogacając tym samym formy i charakter nadzoru przez nie sprawowanego². Ówczesne placówki edukacyjne miały do czynienia z nadzorem społecznym i etatowym, fachowym i amatorskim, terenowym i centralnym, bezpośrednim i pośrednim. Okres zaborów wykształcił specyficzny typ nadzoru, ściśle związany z faktem, że na znacznej części ziem polskich szkoły służyły wynaradawianiu – rusyfikacji bądź germanizacji. Ten państwowy nadzór był niezwykle biurokratyzowany i scentralizowany. W Polsce niepodległej nadzór pedagogiczny nad szkołami przejęła administracja państwowa i utrzymała do dzisiaj wyłączność³.

Po II wojnie światowej szkoły w Polsce służyć miały indoktrynacji w myśl wskazań marksizmu-leninizmu. Zarówno podczas zaborów, jak w okresie PRL nadzór był ważnym instrumentem w ręku mniej lub bardziej obcej społeczeństwu polskiemu władzy politycznej. Te ośrodki władzy miały pewne plany wobec edukacji i dlatego była ona objęta ścisłą kontrolą instytucjonalną. Zatem **korzenie polskiego nadzoru pedagogicznego tkwią w silnej tradycji pilnowania**. Czy można budować właściwe relacje międzyludzkie – zwłaszcza w takiej dziedzinie jak edukacja – w oparciu o pilnowanie? Ta sytuacja nie jest niczyją winą, lecz dziedzictwem historycznym, które powinniśmy zrozumieć i przezwyciężyć⁴. Jak się jednak już zdążyło okazać, nie są to zadania łatwe i możliwe do szybkiego wykonania.

W ich realizacji pierwszą próbą przełomu dla nadzoru pedagogicznego miały być lata 90. ubiegłego wieku. Do Polski napłynęły wtedy nowe koncepcje zarządzania oświatą, w tym sprawowania nadzoru. Na ich tle wyróżniały się wyraźnie te powiązane z teorią jakości, a szczególnie TQM. Ogromne znaczenie dla upowszechnienia wiedzy o TQM w edukacji⁵ ma niewątpliwie Program TERM-IAE (finansowany z funduszy europejskich – Phare). Realizowany w latach 1994–1997, miał stworzyć warunki poprawy jakości nauczania i uczenia się w polskich szkołach poprzez wzrost kompetencji oświatowej kadry kierowniczej w całym systemie oświaty oraz rozwój organizacyjny szkół⁶.

Na Program składało się kilka modułów podstawowych i specjalistycznych, skierowanych do czterech grup głównych odbiorców: dyrektorów szkół, wizytatorów, przedstawicieli placówek doskonalenia nauczycieli oraz pracowników samorządowych związanych z edukacją. Moduł IV (jeden z pięciu podstawowych) zatytułowano *Mierzenie jakości pracy szkoły*. Jak twierdzi współautorka materiałów do tego modułu, Irena Dzierżowska, zagadnienie to zostało narzuc-

² Smolański A., *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 2., Impuls, Kraków 1999, s. 72–74

³ *MEN o nadzorze pedagogicznym*, op. cit., s. 6.

⁴ Sławiński S., *Zamiast nadzoru*, „Dyrektor Szkoły” 1998, nr 6, s.10–12.

⁵ Bostingl J.J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do TQM w edukacji*, CODN, Warszawa 1995.

⁶ Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., *Wprowadzenie do Programu TERM-IAE*, TERM 1995.

ne w Programie przez ekspertów zachodnich: *Nawet mocno się przed nim broniliśmy, ponieważ wydawało się nam, że jest to zbyt nowe, nie zdążymy, nie mamy jakichkolwiek podstaw do tego[...]*⁷. W naszej ocenie, trudność brała się właśnie z odmiennej tradycji (owego pilnowania), z innego funkcjonowania mechanizmów zarządzania oświatą.

Ale mimo tych oporów (a może właśnie dzięki nim?) treści zaprezentowane w module IV zostały bardzo dobrze przyjęte przez uczestników szkolenia edukatorskiego (lata 1995–1996), a potem tzw. grup docelowych w 1996 r. Niewątpliwie wpływ na to miało pokazanie mierzenia z perspektywy koniecznych zmian w polskim nadzorze pedagogicznym, które to zmiany uczestnicy szkoleń uznali za uzasadnione i niezbędne. Już samo zaprezentowanie celów mierzenia jako dostarczania szkole pełnej, rzetelnej informacji o jej mocnych i słabych stronach, efektach działalności w porównaniu z innymi szkołami podobnego typu, w podobnym środowisku społeczno-ekonomicznym, z możliwością wykorzystania tej informacji jako podstawy planowania rozwoju szkoły⁸ – wzbudzało poruszenie. Autorzy modułu zapewniali: *proponowane przez nas mierzenie nie ma nic wspólnego z ocenianiem. Ma ono jedynie dostarczyć rzetelnej informacji*⁹. Ten brak cech wskazujących na pilnowanie bardzo się podobał. Mierzenie zostało potraktowane jako wprowadzenie TQM do polskiej szkoły¹⁰.

Po tym kluczowym dla mierzenia okresie Programu TERM-IAE nastąpił czas fascynacji (lata 1997–1999). Warto tu wspomnieć o praktycznych doświadczeniach związanych z wykorzystaniem termowskiego dorobku przez CEO (Centrum Edukacji Obywatelskiej) w ramach specjalnego programu, którego celem było i jest wspieranie tworzenia lokalnej polityki oświatowej (program POST)¹¹. Na użytek tego programu materiały termowskie, obejmujące procedurę i narzędzia mierzenia, zostały zmodyfikowane i wykorzystane do diagnozy stanu oświaty w gminie¹². Również w wielu szkołach i placówkach oświatowych, szczególnie tych, których dyrektorzy byli uczestnikami Programu TERM-IAE, dokonywano mierzenia w wybranych obszarach, wykorzystując inspirację termowską¹³. Ważne, że był to czas, kiedy podjęciu decyzji o przeprowadzeniu takiego mierzenia towarzyszyły autonomiczne, wewnątrzszkolne uzasadnienia¹⁴, które wtedy

⁷ *Zmierzyć jakość szkoły* (z Ireną Dzierzgowską rozmawia Edward Wieczorek), „Społeczeństwo Otwarte” 1996, nr 6.

⁸ Dzierzowska I., Wlazło S., *Mierzenie jakości pracy szkoły*, TERM 1995, s. B–19.

⁹ *Zmierzyć jakość szkoły*, op. cit.

¹⁰ Wlazło S., *Dlaczego mierzenie?*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 5, s. 5.

¹¹ Strzemieczny J., *Polityka oświatowa samorządu terytorialnego*, „Dyrektor Szkoły” 1997, nr 4.

¹² Bednarek K., *Nadzór pedagogiczny a mierzenie jakości pracy szkoły*, „Forum Nauczycieli” 2001, nr 1, s.10.

¹³ np. Lempa C., *Mierzenie jakości pracy szkoły*, „Nowe w Szkole” (wkładka „Kierowanie Szkołą”) 1998/1999, nr 8, s. 4–5.

¹⁴ Mike M., *Jak wspólnie diagnozować sytuację szkoły?*, Biblioteczka WDN, CODN, Warszawa 2001, s.14–15.

dobrze korespondowały z wypromowaną przez inny program koncepcją doskonalenia nauczycieli, nazywaną WDN¹⁵.

Niestety, coraz częściej zapomniano o ograniczeniach propozycji Programu TERM-IAE. Jako poważny zarzut można potraktować fakt, że termowskie materiały praktycznie nie dotyczyły kwestii poziomu nauczania¹⁶. *Mierzenie nie jest więc- jak pisał S. Wlazło - jakąś konkretną procedurą, z zastosowaniem szczegółowych technik i narzędzi. Jest postawą poznawczą, niekiedy badawczą, ale zawsze z holistycznym i humanistycznym nachyleniem się ku klientowi edukacji, a zwłaszcza ku uczniowi*¹⁷. Pomimo takiego prezentowania mierzenia w kategoriach TQM, nie udało się uniknąć coraz częstszego wykorzystywania schematów w przebiegu tego procesu. Niewątpliwie opublikowane narzędzia mierzenia jakości pracy szkoły, opracowane zgodnie z koncepcją Programu TERM-IAE, zbyt często zaczęły się stawać „jedynym słusznym wzorcem”. Można także było mieć już w tym czasie zastrzeżenia co do sposobów używania wiodącego w Programie narzędzia mierzenia, jakim była i jest ankieta¹⁸.

Dalsze losy mierzenia jakości pracy szkoły związane są z przygotowywaną przez ekipę ministra R. Handkego reformą polskiego systemu oświatowego. Na tle proponowanych kluczowych zmian dyskusja dotycząca reformy nadzoru pedagogicznego znalazła się gdzieś na uboczu. I tak w sierpniu 1999 r. opublikowano nowe rozporządzenie¹⁹, w którym mierzenie zostało przedstawione jako *polegające na zorganizowanym i systematycznym analizowaniu i ocenianiu stopnia spełniania przez szkołę i placówkę wymagań wynikających z jej zadań, z uwzględnieniem opinii uczniów, rodziców i nauczycieli*. Warto zauważyć, że to nie jest już w pełni rozumienie termowskie. Prawo oświatowe ma swoje wymagania niekoniecznie zgodne z zasadami TQM. W nowym przepisie używano języka, który nie dla wszystkich okazał się wystarczająco czytelny. Byli tacy, którzy próbowali „oswoić” nowe, sugerując, że to tylko zmiana nazewnictwa, ale praktyka nadzoru nie musi się zmienić²⁰. Inni poszli w drugą stronę, utożsamiając sprawowanie całego nadzoru z mierzeniem²¹. Często *rozporządzenie o nadzorze pedagogicznym jest nazywane „rozporządzeniem o mierzeniu jakości”*. *Ten na pozór niewinny skrót myślowy ilustruje niebezpieczną praktykę[...]: mierzenie*

¹⁵ Knafel K., Żłobecki E., *Wewnątrzszkolne Doskonalenie Nauczycieli*, Program NOWA SZKOŁA, CODN, Warszawa 1999.

¹⁶ *Zmierzyć jakość szkoły*, op. cit.

¹⁷ Wlazło S., op. cit.

¹⁸ Bednarek K., *Diagnoza szkoły bez ankiety?*, [w:] K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2001.

¹⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 13 sierpnia 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, Dz.U. Nr 67, poz.759.

²⁰ Szubański R., *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły*, wyd. II, PWN, Warszawa – Łódź 2000, s.15–16.

²¹ Ficner Cz., *Nietraf(ia)ne mierzenie jakości pracy szkoły*, [w:] B. Niemierko (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, WSHE, Łódź 2003, s.163.

*jakości stało się często celem samym w sobie, a nie jedną z form pełnienia nadzoru*²².

Po pierwszym roku wdrażania reformy oświaty Instytut Spraw Publicznych przeprowadził badania, z których wynikało, że nadzór pedagogiczny nad szkołami został odbiurokratyzowany i zbliżony do doradztwa [...]. Na razie jednak brakuje dobrych wzorców badania jakości szkoły, a wizytatorów opanowała ankietomania²³. Ankietomania, która w kolejnych latach (2000–2004) zdominowała mierzenie, zdaje się być zgodna z ogólnym (także poza edukacją) oczekiwaniem na „liczby”. Tzw. kult faktów²⁴, preferując badania ilościowe, wierzy w omnipotencję poznawczą np. procedur ankietowych²⁵. A przecież mierzenie miało dopuszczać autonomiczne sposoby gromadzenia informacji, także jakościowe, także specyficzne dla TQM, także z szeroko pojętej diagnostyki edukacyjnej. Autorzy omawianego przepisu twierdzili, że duży stopień ogólności przyjętych w rozporządzeniu uregulowań prawnych jest świadectwem przyznania organom sprawującym nadzór pedagogiczny dużej autonomii, którą należy traktować jako autonomię zobowiązującą do zwiększonej odpowiedzialności za rezultaty pracy²⁶. Pomimo tej autonomii, która miała być świadectwem nowego, niewielu z niej skorzystało. Pozostali nie chcieli? Nie umieli? Nie rozumieli?

W efekcie tak realizowanego nadzoru pojawiało się coraz więcej wątpliwości i narzekań co do sensowności mierzenia. Szczególnie po zmianach wynikających z wyborów parlamentarnych 2001 r. nasiliły się głosy o konieczności zmian w nadzorze. Niestety, były to głosy, które szczególnie nacisk kładły na aspekt kontrolny sprawowania nadzoru. Twierdzono, że dotychczasowy tzw. „miękki nadzór pedagogiczny” nie przyniósł pożądanych efektów²⁷. W opinii minister K. Łybackiej *okazał się on mało skuteczny w podnoszeniu jakości szkół. Z sygnałów docierających do ministerstwa wynika, że ten model kierowania oświatą nie usuwa pojawiających się potknięć szkół*²⁸. Dlatego latem 2003 r. przygotowano nową wersję rozporządzenia, które po wielomiesięcznych debatach zostało podpisane w kwietniu następnego roku²⁹.

W dokumencie tym pojawiło się wiele nowych elementów, które – w naszej ocenie – zmieniają charakter nadzoru. Rozporządzenia – to z 1999 r. oraz aktualnie obowiązujące – czerpią z teorii jakości, ale nawiązują do różnych rozwiązań

²² Kędracka-Feldman E., *W trosce o jakość szkoły*, WSiP, Warszawa 2004, s. 20.

²³ Konarzewski K., *Pod górkę do nowej szkoły*, „Gazeta Wyborcza” z 19 listopada 2001 r., s. 20.

²⁴ Juszczyk S., *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, t. 1., Katowice 2001, s. 153.

²⁵ Radziejewicz-Winnicki A., *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Impuls, Kraków 1999, s. 9.

²⁶ *MEN o nadzorze pedagogicznym*, op. cit.

²⁷ Wlazło S., *Jak stosować zmodyfikowany nadzór pedagogiczny*, MarMar, Wrocław 2004, s. 6.

²⁸ Strużyna K., *Po pierwsze współpraca*, „Głos Nauczycielski” 2003, nr 35, s. 2.

²⁹ Rozporządzenie MENiS z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz, Dz. U. Nr 89, poz. 845.

systemowych. Porównując³⁰ cechy charakterystyczne systemu ISO i systemu TQM, a na tle tego porównania zestawiając oba rozporządzenia, uważamy, że pierwsze jest inspirowane TQM, a drugie – ISO. *System ISO kojarzony jest przede wszystkim z dążnością do zapewnienia jakości, zaś system TQM uczynił swoim naczelnym hasłem zasadę nieustannego doskonalenia jakości*³¹. Widzimy to także w kolejnej, oficjalnej interpretacji pojęcia mierzenia jakości pracy szkoły. Z § 1., pkt 4. Rozporządzenia w wynika, że przez mierzenie należy przez to rozumieć zespół zorganizowanych i systematycznych działań organów sprawujących nadzór pedagogiczny, służących ocenie stanu, warunków i efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek, a także ocenie postępu w tym zakresie. Ważne uzupełnienie tak rozumianego mierzenia stanowi załącznik do rozporządzenia zawierający ogólnopolskie standardy oceny jakości pracy szkół i placówek. Pomimo krótkiego czasu obowiązywania nowego przepisu pojawiło się wiele krytycznych głosów na jego temat. Szczególnie często odnoszą się one do sformułowań zawartych w załączniku obejmującym 16 standardów oraz 151 wskaźników. Zacytujmy kilka takich głosów:

Standardy te rysują bardzo zunifikowany i sztywny obraz szkoły, idealnej według urzędniczych wyobrażeń. Praktycznie też przekreślają tak ważną w pracy z ludźmi jej autonomię i autonomię nauczyciela³².

Standardy musimy przyjąć, chcemy czy nie. Brak takiej akceptacji zaowocuje negatywną oceną szkoły i negatywną oceną pracy jej dyrektora. Na merytoryczną dyskusję nad standardami nie ma miejsca. To wygodne dla władzy, ale nieładnie pachnie autorytarnymi ideologiami pedagogicznymi³³.

Z ogromną nadzieją czekałyśmy na narodowe standardy, im większa była nasza nadzieja, tym większe okazało się później nasze rozczarowanie tym dokumentem, który jest zbyt szczegółowy, rozstrzyga sprawy, które należą do decyzji szkoły, tworzy nowe wymagania prawne wobec szkół, ucznia opisuje przedmiotowo, podmiotowo traktując dokumenty, zawiera błędy formalne i merytoryczne. Łatwo w takiej sytuacji przewidzieć efekty – bardzo potrzebna edukacji ewaluacja jawi się jako bardzo trudne i niezrozumiałe działanie wymagające kolejnych ton papierów³⁴.

Do opinii o tym – jak widać, chyba niezbyt udanym – załączniku dorzucamy inną, która dobitnie komentuje zagrożenia płynące z nowego rozporządzenia dla pierwotnego rozumienia mierzenia jakości pracy szkoły.

³⁰ Koszmider M., *O jakości w zarządzaniu pracą szkoły*, ANNAŁ, Łódź 2000, s. 8; Kędracka-Feldman E., *Jakość w edukacji – teoria i praktyka*, Program „Nowa Szkoła Zawodowa”, KOWEZ, Warszawa 2002; Pośpiech J., *TQM a ISO 9000?*, „Przegląd Techniczny” 1999, nr 45.

³¹ Koszmider M., op. cit., s. 7.

³² Zielicz W., *Klasyczny, urzędniczy standard*, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 51, s. 4.

³³ Ficner Cz., *Zmierzyć wychowanie*, [w:] B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej. Materiały X Konferencji z cyklu Diagnostyka edukacyjna*, PTDE, Kraków 2004, s. 434.

³⁴ Jadcak-Nowacka M., Koper A., *Standardy, które nie służą jakości*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 73, s. VII.

O mierzeniu w nowej wersji trudno jest pomyśleć jako o strategii zachęcającej do kreatywności. Jego nowe elementy, takie jak: kontrola czy też system zapewniania jakości, a także nowe obowiązki dyrektorów szkół w zakresie sporządzania szczegółowych planów i corocznych raportów, skłaniają raczej do refleksji, że tym razem położono nacisk na porządek, procedury i funkcjonowanie skomplikowanej struktury ciągłego nadzoru. W tej sytuacji wiele szkół może się wkrótce przekonać na własnej skórze, że najgorszym wrogiem życia, kreatywności i wolności jest nie tylko kompletna anarchia, ale również idealna dyscyplina i organizacja³⁵.

Jak to się stało, że myśląc o tym, aby było lepiej w nadzorze, stworzono coś gorszego? Przepis, zamiast zbliżyć się do szkoły, jej realiów – co było ideą termowskiego mierzenia – przemieścił się w wykreowaną przez autorów rzeczywistość opisaną sztucznym językiem. Czy można to jakoś wytłumaczyć?

Psychologia zna od 1935 r. efekt Stroopa³⁶. W swoim eksperymencie J. Ridley Stroop prosił uczestników o przeczytanie nazw barw zapisanych takim właśnie kolorem. Nie popełniali błędów. Potem czytali nazwy barw zapisane innymi kolorami. Zadanie to uczestnicy eksperymentu wykonywali zdecydowanie wolniej i często się mylili. Stroop sformułował wniosek, że w obliczu bodźców sprzecznych wewnątrznie pogarsza się funkcjonowanie osoby. Pomyślał o tym, czy dzięki ćwiczeniom nie można by skompensować tego efektu. I rzeczywiście, po kilku dniach treningu z feralnymi zadaniami uczestnicy eksperymentu zdecydowanie poprawili swoje wyniki. Ich działanie uległo bowiem swego rodzaju automatyzacji. Przyzwyczaili się do ignorowania pewnej warstwy docierającego do nich złożonego komunikatu.

Czy tak właśnie nie jest, że mimo iż wiemy o tym, jak nasz nadzór pedagogiczny nie jest doskonały, tkwimy w nim, bo różnica pomiędzy tym, jak powinno być, a tym, jak jest została dzięki „ćwiczeniom” (**dłużej i silnej tradycji pilnowania**) wspaniale skompensowana?

Zapewne tak dzieje się też we wspomianej na wstępie baśni Andersena. Cesarz i jego otoczenie, mimo ewidentnej sprzeczności pomiędzy tym, co widzą, a tym, jak to jest komentowane, jakoś z tym funkcjonują. Akceptują tę sytuację i żyliby tak długo, gdyby nie dziecko, które nie doświadczyło jeszcze mechanizmu kompensacji.

Rozważmy zatem możliwość budowania normalności, czyli sytuacji, w której nadzór pedagogiczny, a w nim także mierzenie, zarówno w przepisach, jak i w praktyce byłby taki sam, w tym samym kolorze. Sytuacji, w której po złożeniu tych elementów otrzymamy przejrzysty, czytelny obraz, maksymalnie satysfakcjonujący wszystkie strony zainteresowane dobrą szkołą. Pierwsza próba takiej zmiany z lat 90. była – w naszej ocenie – niezbyt udana. Zbyt silne okazały się tradycyjne mechanizmy zarządzania oświatą. Zabrakło też niezbędnej cierpliwości i czasu, których wymagała tamta reforma, choć apelowano wtedy: *Nie zbiuro-*

³⁵ Gracki A., *Kontrolo, czego ty ode mnie chcesz?*, „Magazyn Szkolny” 2004, nr 2, s. 24.

³⁶ Matuszewski T., *Kiedy zielone jest czerwone, a kiedy żółte*, „Charaktery” 2005, nr 7, s. 48.

*kratyzujemy tej reformy! To nie na tym ma polegać. Dajcie czas szkołom, nich za szybko nie powstaną – często fikcyjne – programy, statuty i inne dokumenty*³⁷. Mimo licznych – często fasadowych – zmian w zakresie formy nadzoru, jego treść nie uległa gruntownej przemianie. Wciąż jest to wielki obszar do reformowania. Czy można z tego zrezygnować?

Jeśli chcemy (pytanie: czy wszyscy?) utrzymać się na szlaku wiodącym do coraz pełniejszej demokracji w życiu państwa i społeczeństwa, to nie wolno nam się wycofać. ***Nie wymyślono lepszego środka na wady demokracji niż jeszcze więcej demokracji*** – twierdzi prof. J. Kurczewski³⁸. Parafrazując jego dalsze wnioski chcielibyśmy zaproponować:

- po pierwsze – należy stale zwiększać zakres spraw, o których szkoła mogłaby decydować sama. Konieczne jest zatrzymanie procesu teraz widocznego – odwrotu od autonomii w kierunku centralizacji³⁹;
- po drugie – przestrzegać w każdej sytuacji zasady jawności, szczególnie ważnej dla tych, których dotyczy wynik nadzoru;
- po trzecie – wspierać szkołę w jej organizowaniu się w taki sposób, jaki jej najbardziej odpowiada;
- po czwarte – uchwalając prawo regulujące nadzór, pamiętać o wprowadzeniu mechanizmów dokonywania ewaluacji tego, czy to prawo ma sens w działaniu i jak się sprawdza;
- po piąte – okazywać więcej nieufności w stosunku do polityków i funkcjonariuszy publicznych związanych z oświatą, a więcej zaufania do szkoły.

³⁷ MEN o nadzorze pedagogicznym, op. cit. , s. 99.

³⁸ Kurczewski J., *Wiek miniony*, „Wprost” 2001, nr 2.

³⁹ Starczewska K., *Jaka jest przyszłość w edukacji?*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 6, s. 15.