

INETTA NOWOSAD
WALDEMAR SEGIET

Autonomia szkoły



STUDIA
Z PEDAGOGIKI SZKOŁY

PAN

KOMITET NAUK
PEDAGOGICZNYCH

Difin

PRZEMOWA

Seria *Studia z pedagogiki szkoły* pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk jest próbą naukowego namysłu przedstawicieli różnych środowisk akademickich nad jedną z subdyscyplin pedagogiki. Sekcja Pedagogiki Szkoły przy KNP przyjęła 16 kwietnia 2021 roku zobowiązanie podjęcia próby charakterystyki istoty, pola problemowego i dorobku subdyscypliny, którą reprezentuje. Nasz projekt wpisuje się w długie tradycje w dziejach myśli społecznej i pedagogicznej, bowiem szkołą zajmowano się od dawna. Rozważania o szkole pojawiły się już w czasach starożytnych, np. w pracach Platona, Arystotelesa i Kwintyliana. W Polsce problematyka szkoły jako instytucji społecznej i wychowawczej sięga czasów odrodzenia oraz działalności Komisji Edukacji Narodowej. Problematyce szkoły Andrzej Frycz Modrzewski poświęcił piątą księgę wydanego po raz pierwszy w 1551 roku dzieła *O poprawie Rzeczypospolitej*. Z kolei Komisja Edukacji Narodowej, uznana za pierwsze w Europie Ministerstwo Oświaty, przywiązywała wiele uwagi do rozwoju wszystkich typów szkół – od początkowych, na rzecz których pracowało powołane przez Komisję Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, aż po szkoły wyższe, reformą których zajmował się Hugo Kołłątaj.

Na tle bogato rozwijanego w naszym kraju dorobku dotyczącego szkoły, to pedagogika szkoły jest stosunkowo nową subdyscypliną pedagogiki, której losy w naszym kraju ukazują różną wartość jej przypisywaną. Działo się tak na skutek układów różnych sił i grup naukowych interesów, uwarunkowań politycznych, które innym subdyscyplinom pedagogiki przypisywały wyższe znaczenie. Proces ten w efekcie doprowadził do zatarcia się granic, swoistego rozmycia odpowiedzi na pytanie: czym jest pedagogika szkoły? Próbę rekonstrukcji pola problemowego pedagogiki szkoły podjęła prof. Maria Dudzikowa, która jeszcze

w 2013 roku powołała Zespół Pedagogiki Szkolnej działający jako zespół problemowy przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Na początku nowej kadencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2020–2023), na wniosek prof. Mirosława J. Szymańskiego Komitet powołał Sekcję Pedagogiki Szkoły, która miała podjąć się kontynuacji wypracowanych przez prof. Marię Dudzikową osiągnięć i sproblematyzować ramy publikacji *Pedagogika szkoły*.

Członkowie Sekcji przyjęli zadania związane z diagnozowaniem szkoły i zintensyfikowaniem studiów dotyczących pedagogiki szkoły¹. Chodziło o znalezienie naukowych odpowiedzi na pytania²:

1. Jak uczyć się szkoły, jak ją badać?
2. Jaką wiedzę o szkole przekazywać studentom pedagogiki i innych kierunków nauczycielskich?
3. Jak zmieniać szkołę?

Dążenie do uzyskania odpowiedzi naukowych na te pytania doprowadziło do wypracowania konstrukcji serii wydawniczej *Studia z pedagogiki szkoły*. Przyjęte w serii obszary problemowe wynikają z umocnienia tożsamości pedagogiki szkoły w naszym kraju, ale nie tylko. Ważną podbudową był ogląd i rozpoznanie korzeni tej subdyscypliny pedagogiki, które w Polsce wywodzą się z dorobku pedagogiki szkoły w Niemczech³. Można przyjąć, że przedmiot pedagogiki szkoły stanowi szkoła jako system społeczny i jest ściśle powiązana nie tylko z codzienną praktyką. Dlatego pedagogika szkoły ma łączyć teorię i praktykę, służyć rozwojowi nauki i praktyki, ale także uwzględniać ich rozwój (efektywności procesów i zjawisk oraz poprawę). W przyjętym ujęciu pole analiz jest wyznaczone myśleniem i działaniem pedagogicznym w sytuacjach szkolnych, szkoły jako systemu społecznego oraz instytucji. Kierunek ten jest jednocześnie przedmiotem badań szkolno-pedagogicznych, jak również obszarem zorientowanym na wypracowanie pryncypiów. Pedagogika szkolna jest dlatego teorią i nauką pryncypiów

¹ Przygotowano wówczas koncepcję metodologiczną badań i podjęto czynności jej realizacji. Kwestionariusz ankiety opracowały: prof. dr hab. Beata Przyborowska – kierownik projektu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie) i dr hab. Inetta Nowosad prof. UZ (Uniwersytet Zielonogórski). Każdy etap prac nad przeprowadzeniem diagnozy był przedmiotem dyskusji członków Zespołu. Szerzej: N. Bednarska, *Próba diagnozy stanu subdyscypliny pedagogika szkoły/skolna*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, nr 38, s. 113–125.

² Za: B. Śliwerski, *Pedagogika szkolna czy pedagogika szkoły? – debata Zespołu KNP PAN w UAM w Poznaniu*, wpis z dnia 28 listopada 2014, <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/11/> [dostęp: 15.10.2022].

³ Por. H.J. Apel, *Schulpädagogik. Eine Grundlegung*, Böhlau, Köln & Wien 1990.

praktyki szkolnej dla tej praktyki⁴. Do kluczowych obszarów problemowych pedagogiki szkolnej można zaliczyć historię szkoły, teorie szkoły, system szkolny i system kształcenia, profesjonalizację nauczycieli, kulturę organizacyjną szkoły, rozwój szkoły i jego wsparcie na różnych poziomach systemu (makro, mezo i mikro), funkcje szkoły, ewaluację efektywności pracy szkoły i jakości kształcenia, ocenę osiągnięć szkolnych uczniów i diagnostykę edukacyjną, nauczanie i uczenie się, relacje: nauczyciele – uczniowie – rodzice. Można też przyjąć, że obszary te nie są zamknięte.

Na tej podstawie Sekcja wypracowała pola problemowe i propozycję, jak uczyć szkoły w ramach akademickiej edukacji. Pedagogika szkoły jako stosunkowo młoda subdyscyplina pedagogiczna jest otwarta na nowe zjawiska, w które uwikłana jest szkoła. Już dzisiaj widzimy pola słabiej opracowane i wymagające natychmiastowej uwagi w naszym kraju, jak sytuacja edukacyjna dzieci migrantów czy problemy dzieci uchodźców w szkołach. W podjętym przez nas oglądzie są też zagadnienia klasyczne, stanowiące o jej przedmiocie. Ważne było dla nas przyjęcie interdyscyplinarnego ujęcia analizowanych obszarów, by jak najpełniej wyłonić szczególną formę naukowego myślenia o szkole.

Nasza seria ma służyć doskonaleniu rzeczywistości edukacyjnej w szkole i pomóc zrozumieć wielowymiarowość zjawisk ukrytych pod powierzchnią szkolnej codzienności, siły oddziaływań nauczyciela, zjawisk, relacji, procesów pośrednich i bezpośrednich, które w sposób jawny i ukryty mogą sprzyjać osiągnięciu celów edukacyjnych w szkolnych murach. Co ważne, zostaną przeprowadzone w sposób zapewniający ich wysoką jakość i efektywność. Poszczególne tomy serii, choć same w sobie stanowią oddzielną spójną całość, dopełniają pole oglądu pedagogiki szkoły. Seria prowadzi Czytelnika przez kwestie z pozoru oczywiste po bardziej skomplikowane, obnażające i wyjaśniające głębię procesów wewnątrzszkolnych. W wybranych fragmentach niektóre z tomów mogą sprawiać wrażenie nakładania się na siebie zagadnień, ale nic bardziej mylnego. W takich sytuacjach dochodzi jedynie do ukierunkowania Czytelnika na rozpoznanie z pozoru tych samych zjawisk z innej perspektywy. Wszystkie tomy stanowią przecież ogląd szkoły przez nas wyjaśniany i opisywany z wykorzystaniem różnych teorii naukowych i kategorii pojęciowych, a także najnowszych badań. Wszystkie jednak ukierunkowane są na ogląd i rozpoznanie zjawisk i wyjaśnienie ich w procesie rozwoju szkoły prowadzącym do poprawy jakości i efektywności edukacji na styku relacji nauczyciel – uczeń, nauczyciel – dyrektor szkoły, nauczyciel – rodzic.

⁴ Por. T. Bohl, M. Harant, A. Wacker, *Schulpädagogik und Schultheorie*, Klinkhardt/UTB, Bad Heilbrunn 2015.

W serii *Studia z pedagogiki szkoły* znajdują się prace czołowych polskich naukowców z różnych ośrodków akademickich, którzy są członkami Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Sekcji Pedagogiki Szkoły PAN, a także osoby współdziałające i wspomagające pracę Sekcji. To osoby, które na co dzień zajmują się realizacją takiego przedmiotu akademickiego na swoich uczelniach i od lat prowadzą znaczące badania dotyczące szkoły. Patronat Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN nad serią eksponuje rolę Polskiej Akademii Nauk we wspieraniu rozwoju pedagogiki szkoły, a pośrednio unowocześnienia pracy szkoły jako instytucji społecznej i wychowawczej, podniesienia efektywności i jakości pracy szkoły oraz przygotowania jej do podejmowania nowych wyzwań i zadań w okresie gwałtownej zmiany społecznej.

Adresatem serii jest są osoby przygotowujące się do pracy w szkole (lub w innych instytucjach edukacyjnych) oraz kadra pedagogiczna szkół (dyrektorzy, nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy szkolni) zorientowana na pogłębienie zrozumienia procesów i zjawisk sprzyjających efektywnej działalności szkół i edukacji szkolnej. Jednak równie dobrze może być przydatna władzom oświatowym różnego szczebla w prowadzeniu polityki oświatowej. Publicystom pomoże lepiej ujrzeć to, co się w szkole dzieje, by nie zadowalali się sensacyjnym opisem rzeczywistości szkoły, ale rozumieli i wspierali zaangażowanie społeczeństwa w edukację, a jednocześnie wzmacniali znaczenie edukacji i rozwijali silne wsparcie społeczne dla niej. Seria wydawnicza *Pedagogika szkoły* ma również inspirować środowiska naukowe do krytycznego oglądu i zgłębiania szkoły nowymi badaniami pod fundamenty nowych kierunków w doskonaleniu praktyki.

Prof. dr hab. Inetta Nowosad

Prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

WSTĘP

Przyjęta w tytule tomu kategoria autonomii szkoły zwraca uwagę na warunki realizacji przez szkoły wszelkich koncepcji pedagogicznych, kształtowania przyjętej misji, przebiegu procesów, które mają sprzyjać efektywności edukacji zorientowanej na holistyczny rozwój uczniów i relacji głównych podmiotów szkolnego życia. Stąd rozpoznanie kategorii autonomii szkoły oraz kontekstów, w które jest uwikłana w szkolnej codzienności, stanowi punkt wyjścia pod zjawiska i procesy ukrywające się za murami szkół. Naszym celem jest wykazanie znaczenia teoretycznych aspektów autonomii szkoły w szkolnej codzienności. Na podstawie analizy reprezentatywnej literatury przedmiotu podejmiemy dyskusję nad praktycznymi możliwościami realizacji koncepcji autonomicznej szkoły, w której autonomia jest bezwzględnym warunkiem wzmacniania wszelkich procesów ukierunkowanych na szeroko rozumianą efektywność i poprawę pracy szkoły, czyli rozwój szkoły – kierunku wyeksponowanego również przez OECD w najnowszym raporcie z badań PISA⁵.

Pojęcie autonomii szkoły w publikacjach naukowych czy popularnonaukowych wydaje się nadużywane. Można czasami odnieść wrażenie, że nawet stosowane jest bezrefleksyjnie. We współczesnym dyskursie o szkole jego użycie przez autorów wydaje się oczywiste i nie podejmowane są próby wyjaśnienia.

⁵ OECD, *PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris 2023.

Przyzwyczajiliśmy się do stosowania terminu autonomii w rozważaniach o współczesnej szkole, ale czy poświęciliśmy temu należną uwagę? Częste przywoływanie autonomii szkoły zarówno w literaturze pedagogicznej, w debatach naukowych, konferencjach, jak i w wypowiedziach polityków nie przekłada się na liczbę opracowań, w której kategoria ta byłaby kategorią centralną⁶. Trudno nam wyobrazić sobie analizę szkolnej rzeczywistości oraz opracowań dla praktyków bez odwołania się do podmiotów szkoły i autonomii szkoły. Stosujemy termin autonomii szkoły w analizach dotyczących zarządzania szkołą, administracji szkolnej, pedagogicznej pracy nauczycieli, procesów poznawczych ucznia, innowacyjności, twórczości, w powiązaniu z odpowiedzialnością, zaufaniem czy wspólnotowością⁷. Jednak o wiele trudniej jest nam wyjaśnić, co kategoria autonomii szkoły w sobie kryje nie tylko z prawnego punktu widzenia, eksponując przekazane szkołom obszary opcji decyzyjnych. W zrozumieniu potencjału, jaki stwarza szkołom i podmiotom szkolnej edukacji przyznana im autonomia, wyłączenia w naszej ocenie potrzeba poświęcenia jej znacznie większej uwagi.

Warto już we wstępie zaznaczyć, że autonomia szkoły nie jest tak łatwym w zdefiniowaniu, oczywistym terminem. Jej znaczenie zostało nie tylko ukształtowane historycznie, lecz także przez lata ulegało wpływom różnych grup interesów. Ponadto dyskurs na temat autonomii szkół jest do tego heterogeniczny. Nie wynika to wyłącznie z samej różnorodności aktorów, ich interesów czy przyjmowanych perspektyw. Na wielość wskazanych już wpływów nakładają się, jak podkreśla Helmut Fend, indywidualne perspektywy i podejścia do „autonomii szkół”, które nie pozostają w spójnym, uzupełniającym się związku pozwalającym na pełną integrację ujęć w ramach jednego przewodniego podejścia⁸. Idealne, zintegrowane podejście nie wydaje się również możliwe z powodu ogromnego zróżnicowania świata i tempa zachodzących w nim zmian, różnic kontekstowych

⁶ Por. B. Kubiczek, *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać? Poradnik dyrektora*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2002; I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008; B. Wiśniewska-Paź, *Autonomia edukacji a ład społeczny. Struktura szkolnictwa w Szwajcarii wobec zdecentralizowanej koncepcji społeczeństwa i państwa. Kwestie porównawcze ze strukturami państw ościennych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2009.

⁷ Por. J. Madalińska-Michalak, *X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii”*, Warszawa, 18–20.09.2019 r., „Forum Oświatowe” 2019, 31(1(61)), s. 169–176.

⁸ H. Fend, *Bildungsforschung und Schulentwicklung in Österreich. Eine persönliche Geschichte von Distanz und wieder gewonnener Nähe*, w: (red.) H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner, J. Thonhauser, *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch*, Waxmann, Münster, New York 2018, s. 14–25.

funkcjonowania szkół w odmiennych systemach polityczno-społecznych i kulturowych. Zarządzanie szkołą i polityka autonomizacji szkół w różnych krajach prowadzi do zaistnienia tak samo różnych wariantów modeli autonomii szkoły o odmiennych formach kontroli, strategii i struktury⁹. W rezultacie dyskusja na temat autonomii szkół, jaka toczyła się w ostatnich kilku dekadach, ukształtowała bardzo różnorodne podejścia i modele teoretyczne, w których koncepcja autonomicznej szkoły była (wielokrotnie) konceptualizowana i łączona często z odmiennymi ujęciami zarządzania i kontroli.

Można przyjąć, że historyczne zakorzenienie autonomii szkół, które już u swych źródeł nie stanowiło monolitu, jak i polityczna sytuacja danego kraju, kształtują perspektywy pod nowe ujęcia i rozumienia kluczowej w tym tomie kategorii autonomii szkoły. Zaistniałe zróżnicowanie jest pogłębiane przez dalsze próby reformatorskie, które powiązane są z autonomią szkoły. Zatem zrozumienie, czym jest autonomia szkół zawsze będzie wynikać z historycznej i politycznej sytuacji danego kraju i w dużej mierze zależy od tradycji kulturowej¹⁰. Wyłania to wiele nowych interpretacji i ciekawych podejść, ale też dylematów, głównie w określeniu warunków ramowych pod procesy dalszego projektowania. Można przyjąć, że ostatecznie poprowadzi to do poważnych różnic w projektowaniu i rozumieniu autonomii szkół. „Każdy system edukacyjny danego kraju reprezentuje indywidualną konstelację cech na poziomie systemu krajowego, regionalnego i szkoły, gdzie w każdej występują wyjątkowe osobowości nauczycieli z ich repertuarem prowadzenia szkoły. Co więcej, jakość szkoły wyłania się z relacji pomiędzy tymi poziomami i może być właściwie oceniona tylko wtedy, gdy znane są odpowiednie warunki ramowe pod działania twórcze występujące na poszczególnych poziomach”¹¹. W efekcie ukształtowane koncepcje autonomii szkoły akcentują różne

⁹ R. Glatter, B. Mulford, D. Shuttleworth, *Governance, Management and Leadership*, w: *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Schooling for tomorrow. Networks of innovation: towards new models for managing schools and systems* (s. 65–84), Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 2003; B. Pont, D. Nusche, H. Moorman, D. Hopkins, *Improving school leadership*, OECD, Paris 2008; K. Schmid, *Schul-governance im internationalen Vergleich: Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrererweiterung*. (IBW-Forschungsbericht, 127). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. 2005, s. 11.

¹⁰ H. Fend, *Beste Bildungspolitik oder bester Kontext für Lernen? Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen*, „Trends in Bildung international”, Kultureller/soziokultureller Kontext in PISA und anderen Large Scale Untersuchung 2003, (6), s. 1–11.

¹¹ H. Fend, *Schulkultur und Schulqualität*, w: A. Leschinsky (Hrsg). *Zeitschrift für Pädagogik 34, Beiheft: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule*, Weinheim und Basel, Beltz 1996, s. 93 (85–97).

aspekty funkcjonowania szkoły. Traktują autonomię szkoły jako innowację, wiążą ją z kategorią odpowiedzialności, przywołują decentralizację i regionalizację, delegowanie uprawnień oraz rozszerzenie lub zwiększenie możliwości projektowania i wyboru strategii rozwoju szkoły przez tworzące ją podmioty.

Przyjmujemy, że autonomia szkoły nie jest celem samym w sobie, lecz warunkiem wypracowania najlepszej strategii osiągnięcia celu – ma służyć osiągnięciu przez szkołę wysokiej jakości edukacji. Już ponad ćwierć wieku temu Specht wykazywał, że „we współczesnym społeczeństwie rozszerzone pole działania i decyzyjności szkół jest warunkiem koniecznym, ale bynajmniej nie wystarczającym dla wyższej jakości usług edukacyjnych i wychowania szkolnego. Dotyczy to zwłaszcza krajów o słabo rozwiniętej tradycji szkół w podejmowaniu autonomicznych decyzji w tworzeniu procesów ukierunkowanych na rozwój szkoły”¹². Mimo niezmienności misji szkoły i systemu szkolnego, jakim od lat jest umożliwienie młodym ludziom rozwoju ich mocnych stron, talentów, by mogli samodzielnie decydować o własnym życiu, sporny wydaje się jednak proces do tego prowadzący. Oprócz zmotywowanych i dobrze przygotowanych nauczycieli potrzebni są równie zmotywowani i dobrze wykształceni pracownicy administracji szkolnej. Ostatecznie wszyscy są odpowiedzialni za jak najlepsze wykorzystanie zasobów dostępnych szkole dla sukcesu edukacyjnego uczniów. Zaprojektowanie procesów rozwoju przez uwzględnienie ram prawnych oraz refleksji nad wewnątrzszkolnymi potrzebami może się dokonać jedynie przez zaangażowanie wszystkich podmiotów w środowisku szkolnym.

Celem podjętych przez nas w książce analiz jest wpisanie się w dyskurs na temat autonomii szkoły ze zwróceniem szczególnej uwagi na aktualne przypisywane jej znaczenie w procesach wzmocnienia efektywności edukacji, udział w nich podmiotów szkolnej rzeczywistości oraz organizacyjne uwarunkowania zmiany wynikające z praktykowania nowego modelu zarządzania zorientowanego na wzmocnienie procesów uczenia się. W wielu wątkach odwołujemy się do naszych wcześniejszych opracowań, w których zgłębialiśmy trudne pole autonomii szkoły i podmiotów szkolnej codzienności, jednak w prezentowanej formie zostały one zaktualizowane o współczesne odniesienia. Podjęte w opracowaniu analizy mają przybliżyć rozumienie kształtowania przez szkołę (podmioty szkolne) jej własnych szans w procesach poprawy edukacji formalnej; w tworzeniu wysokiej jakości edukacji, w której holistyczny rozwój ucznia/uczniów jest centralnym punktem wszystkich działań wewnątrzszkolnych.

¹² W. Specht, *Folgerungen zur Schulautonomie. Konsequenzen aus den Ergebnissen der Autonomie-Evaluation*, Tischvorlage, Graz 1994, s. 1.

Zrozumienie zaistniałego uwikłania autonomii szkoły w różne koncepcje i ujęcia teoretyczne sprawia, że w pierwszej kolejności to na nie kierujemy uwagę. W rozdziale pierwszym pt. *Autonomia szkoły – uwikłania edukacyjne* odsłaniamy je i poddajemy analizie. Wyszliśmy od wyjaśnienia kluczowej kategorii i ukazałiśmy wieloaspektowość interpretacji autonomii szkoły na polu międzynarodowych debat. Przedstawiliśmy początki dyskursu autonomii szkoły w Europie, jego dynamikę, by na tej podstawie ukazać współczesne postrzeganie i interpretowanie autonomii szkoły, ale także próby wdrożeń, które budują i ubogacają wieloaspektowość autonomii szkoły.

Druga odsłona – *Autonomia szkoły i podmioty szkolnej codzienności* – powiązana jest z realiami funkcjonowania społeczności w przestrzeni autonomicznej szkoły. Szkoła stanowi tu pole obfite w napięcia różnych sił, uwikłania kontekstowe, wolę działania podmiotów szkoły i presję formalnych ograniczeń. Autonomizacja szkół stworzyła nowe możliwości działań pedagogicznych, organizacyjnych i personalnych, co znacznie poszerza pole inicjatyw wewnątrzszkolnych. W założeniu pozwala znacznie lepiej dopasować odpowiednią ofertę edukacyjną do specyficznych potrzeb uczniów, rodziców, regionu. Jednocześnie szkoły są odpowiedzialne za tworzenie jak najlepszych warunków dla sukcesu edukacyjnego dzieci i młodzieży. Rozszerzone możliwości podejmowania oddolnych decyzji i wdrażania zmian stwarzają warunki pod samoodpowiedzialność szkoły. Placówki wybierają koncepcje pedagogiczne, formy organizacji, by niezależnie – na podstawie najnowszej wiedzy naukowej – oddać sprawiedliwość potrzebom uczniów, rozwijając mocne strony zawodu nauczycielskiego. Procesy te prowadzić mają do rozwoju szkoły, stałej poprawy procesów nauczania i uczenia się, rozwoju organizacyjnego i rozwoju personelu szkoły.

W trzeciej odsłonie (*Znaczenie autonomii szkoły w jakości pracy szkoły*) pogłębiamy rozważania autonomii szkoły jako wyjściowe pod budowanie w szkole procesów zorientowanych na osiąganie wysokiej jakości pracy i efektywność edukacji, zgodnie z zasadą: rozwiążuj problemy tam, gdzie się pojawiają. Nasze analizy w tej części koncentrują się na procesach i zjawiskach, które mogą przyczynić się do poprawy szeroko rozumianych osiągnięć uczniów – włączonych tu w koncepcję rozwoju szkoły. Dyskutowane w tej części koncepcje teoretyczne, rezultaty badań i zdobywane przez kraje doświadczenia w praktykowaniu nowych form zarządzania są ściśle powiązane z orientacją na efektywność edukacji. Autonomia szkoły została tu powiązana ze zmianą form zarządzania, współpracy administracji i nauczycieli, a także przekształceniami nadzoru szkolnego bardziej zorientowanego na wsparcie szkół przy jednoczesnym wprowadzeniu nowych narzędzi centralnej kontroli; monitoringu edukacyjnego, czy oceny zewnętrznej,

które w założeniu mają umożliwić profesjonalne zarządzanie szkołami. Ujawnia to dylematy pomiędzy podejściem neoliberalnym, rynkowym a orientacją na ucznia i jego rozwój. Zgodnie uznaliśmy, iż wymagają one szerszej interpretacji przez pryzmat głębszego osadzenia w nowym modelu zarządzania publicznego i wynikających z niego wyzwań, by na tej podstawie poddać analizie związki autonomii z jakością i efektywnością edukacji jako bazy pod współczesne rozumienie rozwoju szkoły.