

ZARZĄDZANIE PUBLICZNE 2(6)/2009
Zeszyty Naukowe Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

dr Roman Dorczak
Zakład Zarządzania w Oświacie
Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

ZARZĄDZANIE W EDUKACJI — WYZWANIA I MOŻLIWOŚCI

Abstrakt

Proces budowania wiedzy w dziedzinie zarządzania w oświacie rozpoczął się dość niedawno, ciągle więc poszukuje się właściwych dla tej dziedziny koncepcji i sposobów myślenia. Proces ten jest trudny z kilku powodów, wśród których najważniejszym jest brak specyficznie edukacyjnych teorii i koncepcji zarządzania szkołą. Artykuł jest próbą wskazania właściwego dla zarządzania w edukacji podejścia, za jakie autor uznaje podejście kulturowe. Dokonując przeglądu najważniejszych koncepcji kultury organizacji, wskazuje te ich elementy, które mogą najlepiej służyć do budowania wiedzy specyficznej dla dziedziny zarządzania w oświacie.

Słowa kluczowe: zarządzanie edukacją, teorie edukacyjne, kultura organizacji

Abstract

The process of building knowledge in the area of management in education has started recently. That is why we are still searching for adequate concepts and ways of conceptualizing its main ideas. There are some difficulties in this process and the most important one is lack of specific educational theories and concepts of school management. The paper presents an attempt to point out the idea of organizational culture as proper for the area of management in education. Selective review of different theories of organizational culture is focused on finding such elements that can be useful in the process of building specific knowledge of management in education.

Keywords: management of education, educational theories, organizational culture

W dziedzinie badań i praktyki edukacyjnej jeszcze do niedawna niezwykle trudno było znaleźć wzmiankę na temat zarządzania. Nauczyciele, dyrektorzy szkół, administracja szkolna, politycy, jak również badacze zajmujący się szkołą zdawali się nie widzieć związku pomiędzy tymi dwoma obszarami. Zjawisko to było powszechne we wszystkich systemach edukacyjnych. Tego typu nastą-

wienie wynikało, jak zauważa Bottery, z typowego dla ludzi sfery edukacji przeświadczenia, że jedyną rzeczywiście istotną i wartościową kwestią w edukacji jest samo nauczanie [Bottery, 1992].

Przeświadczenie to miało swoje korzenie w swoistej edukacyjnej indoktrynacji ciągle istniejącej w ramach różnorodnych cykli przygotowujących kadry dla szkolnictwa. Ludzie sfery edukacji byli przygotowywani do pełnienia specjalnej roli: roli nauczyciela przekazującego wiedzę czy też wspomagającego rozwój uczącego się człowieka. Programy ich studiów zawierały zagadnienia z obszarów różnych nauk, ale podporządkowane tej podstawowej roli zawodowej. Kwestii zarządzania szkołą jako organizacją ciągle w tych programach brakowało były one uznawane za „niegodne” misji, jaka stoi przed szkołą i wypierane z edukacyjnej świadomości.

Działo się tak i ciągle w dużym stopniu dzieje, jak się wydaje, z dwóch podstawowych powodów:

Po pierwsze, problematyka zarządzania jest postrzegana przez ludzi edukacji jako nudna, skomplikowana, techniczna sfera, mająca swój konkretny ekonomiczny wymiar i przez to niewarta zainteresowania ze strony pedagoga.

Po drugie, kwestia zarządzania szkołą wydaje się nie mieć dla edukacji znaczenia z punktu widzenia podstawowych celów i zadań, jakie szkoła sobie wyznacza. Zarządzanie jest postrzegane jako coś zupełnie nie związanego z procesem nauczania i rozwojem ucznia, lub bardzo luźno się z nim łączącego, czasem nawet jako coś przeszkadzającego w realizacji podstawowej misji szkoły. Stąd bierze się jego długie i konsekwentne ignorowanie przez środowisko edukacyjne.

Dopiero od końca lat siedemdziesiątych, a w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych można zauważyć narastające zainteresowanie problematyką zarządzania w edukacji. Rosnąca presja społeczna, polityczna i ekonomiczna wymogły niejako na edukacji sięgnięcie po pomoc w sferę zarządzania.

To wymuszone zetknięcie wydaje się od samego początku problemem. Po pierwsze, przez fakt, że nie wyrasta z wewnętrznej potrzeby środowiska edukacyjnego, które widziałoby w sferze nauk o zarządzaniu ważne dla istoty swojego działania koncepcje, pozwalające lepiej rozumieć i organizować pracę szkoły i nauczyciela. Zarządzanie ma tylko dostarczyć narzędzi pozwalających rozwiązać stojące przed edukacją problemy, głównie te finansowe [Jeżowski, 1994]. Po drugie, istotnym ograniczeniem w przenoszeniu do oświaty wiedzy z obszarów zarządzania jest wspomniany już brak wiedzy dotyczącej zarządzania wśród ludzi działających w sferze edukacji. Zarządzaniem w oświacie zajmują się więc niestety głównie ludzie z innych sfer zarządzania, często traktujący szkołę jako swoistego usługobiorcę, któremu, tak samo jak każdemu innemu, trzeba dostarczyć potrzebnego mu produktu w postaci jakiegoś konkretnego narzędzia dającego się wykorzystać do poprawy skuteczności działania instytucji oświatowej.

To drugie ograniczenie może mieć, i często ma, dla edukacji głębsze i poważniejsze konsekwencje. Zarządzanie szkołą może się jawić niektórym, jako takie samo, jak zarządzanie każdą inną instytucją czy firmą, a koncepcje i konkretne rozwiązania mogą być bezrefleksyjnie przenoszone do sfery edukacji, bez uwzględnienia jej specyfiki i szczególnej społecznej funkcji. Widać to często

w dyskusjach i praktycznych działaniach w sferze edukacji, kiedy kwestie ekonomiczne i prawne stają się centralne, a młody, rozwijający się człowiek, którym szkoła ma się zająć, w ogóle znika z pola widzenia lub co najwyżej staje się problemem i balastem utrudniającym „efektywne” zarządzanie szkołą.

Jak więc właściwie powinno wyglądać spotkanie edukacji i zarządzania? Jak budować zarządzanie w edukacji w sposób pozwalający wykraczać ponad to, co obie te sfery stworzyły, przyczyniając się do ich wzajemnego rozwoju. Wydaje się, że odpowiedź na to pytanie wymaga uwzględnienia trzech ważnych, ściśle z sobą związanych kwestii.

Pierwszą z nich jest postulat nieprzenoszenia rozwiązań wypracowanych w dziedzinie zarządzania w sferze gospodarczej do innych sfer. Niestety większość autorów odrzuca ten postulat, traktując pewne prawa i reguły, ale także konkretne rozwiązania ze sfery zarządzania gospodarczego jako uniwersalne, takie, które można przenosić i stosować niezależnie od kontekstu społeczno-kulturowego czy też instytucjonalnego. Prowadzi to często do niepowodzeń i problemów w sferze praktycznego działania, kiedy okazuje się, że świetne rozwiązania sprawdzone w jakimś kontekście kulturowym czy też w instytucji jednego, nie sprawdzają się w innym kontekście lub instytucji [Kozłowski, 1996].

Drugą ważną kwestią jest konieczność uwzględnienia specyfiki edukacji jako dziedziny. W pewnym sensie problem ten wiąże się z pierwszym, ale wydaje się, że jest od niego o wiele głębszy. Nie chodzi bowiem tylko o to, że szkoła jest trochę inną instytucją niż na przykład bank czy policja, różniącą się od nich tylko w jakichś obszarach. Tak chce widzieć szkołę wielu badaczy i praktyków zajmujących się zarządzaniem w oświacie, którzy próbują różne elementy wiedzy o zarządzaniu przenieść do zarządzania w edukacji, traktując sferę edukacji jako inną w tylko niektórych obszarach. Takie podejście do budowania wiedzy o zarządzaniu w edukacji wydaje się niespójne i często prowadzi do problemów praktycznych wynikających z nieprzystawalności do siebie różnorodnych działań podejmowanych w ramach takiego zarządzania szkołą. Szkoła jest bowiem instytucją o szczególnym charakterze i znaczeniu, nieporównywalną do żadnej innej. Specyfikę szkoły określają, po pierwsze, jej podstawowe, szczególne dla tej sfery, wartości, którymi kieruje się ona w swojej pracy [Bottery, 1990]. Na ich podstawie formułuje się cele edukacji, które są znacząco różne od celów stawianych sobie przez instytucje innych sfer, trudniejsze do zdefiniowania od celów organizacji gospodarczych, ale także innych instytucji sfery publicznej. Często nie da się wręcz określić jednoznacznych i prostych odpowiedników dla pojęć używanych, gdy mówimy o zarządzaniu organizacjami spoza sfery edukacji [Bush, 1986].

Wyjątkowość celów instytucji edukacyjnych wynika także z tego, że wszystkie one wywodzą się z celu podstawowego szkoły i muszą go uwzględniać. Ów cel podstawowy szkoły to „rozwijanie umiejętności i potencjału ludzi żyjących wspólnie, bowiem [...] szkoły istnieją, by pomóc młodym ludziom odkryć, zrozumieć, stworzyć i nadać znaczenie sieci związków z innymi ludźmi” [Sayer, 1993, s. 3]. Istotą celów edukacyjnych jest nieustanna refleksja nad nimi; nie ma w edukacji miejsca na ustalanie celów i ich narzucanie, jak to ma często miej-

sce w wypadku organizacji gospodarczych, lecz raczej ich wspólne wyjaśnianie i uzgadnianie w toku procesu edukacyjnego [Rolff, 1997]. Jak widać w powyższym stwierdzeniu, szkoła jest też instytucją funkcjonującą w sposób specyficzny, jakościowo różny od funkcjonowania innego typu organizacji, instytucją, „którą wypełniają życiem jednostki działające w jej ramach w określonym wspólnie celu i we wspólnych przedsięwzięciach [...] rozumianą jako pedagogiczna spójność działań” [Wenzel, 1995, s. 26].

Skoro szkoła ma tak szczególne cele i sposób funkcjonowania, to zarządzanie nią musi brać ten fakt pod uwagę, musi być znacząco i w każdym aspekcie różne od zarządzania innymi instytucjami.

Trzecią wreszcie kwestią istotną z punktu widzenia spotkania zarządzania z edukacją jest sprawa różnorodności sposobów ujęcia problematyki organizacji i zarządzania nimi, a co za tym idzie, także kwestia wyboru sposobu spojrzenia na szkołę jako instytucję.

W naukach o zarządzaniu można spotkać bardzo wiele, w sposób istotny różnych od siebie, sposobów analizowania zjawisk zachodzących w organizacji i jej funkcjonowania. Jednym z najbardziej znanych i jednocześnie najpełniejszym przeglądem tych różnorodnych sposobów widzenia organizacji jest propozycja Morgana, który oprócz tradycyjnie stosowanych metafor – mechaniczycznej i organicznej – proponuje także między innymi spojrzenie na organizację jako kulturę. Autor pokazuje, jakie są zalety i ograniczenia tych różnych sposobów patrzenia na organizację i proponuje, by myśląc o organizacjach i ich zarządzaniu, starać się integrować te różne perspektywy [Morgan, 1997].

Pomimo istnienia tych różnych sposobów ujmowania organizacji, ciągle dominuje, jak się zdaje, w naukach o zarządzaniu i w praktyce zarządzania ujęcie strukturalno-funkcjonalne. Koncentruje ono myślenie o organizacji na kwestiach kształtowania się struktur organizacyjnych, funkcjonowaniu poszczególnych ich elementów, mechanizmie zmian organizacyjnych, relacjach z otoczeniem, a przede wszystkim orientuje badania na zagadnienia efektywności funkcjonowania organizacji, a tym samym na rozpoznawanie i rozwiązywanie tak zwanych problemów menedżerskich w zarządzaniu instytucją [Marcinkowski, Sobczak, 1989].

Takie podejście panuje nie tylko w naukach o zarządzaniu, ale i w praktyce zarządzania i jest związane z technokratycznym nastawieniem na osiągnięcie celów stawianych danej instytucji, rozumianych jako skuteczne działanie. Z tego wynika silny nacisk na precyzyjnie skonstruowane i zaplanowane procedury oraz techniczne strony działania. Takie właśnie strukturalno-funkcjonalne podejście do organizacji ułatwia w dużej mierze jej kierowanie. To, nad czym trzeba panować, to struktury i organizacyjne, w większym stopniu techniczne, a nie ludzkie aspekty organizacji. W takim ujęciu „struktury wyznaczają działanie, podmiot (jednostka) pasywnie dostosowuje się do zastanych warunków” [Marcinkowski, Sobczak, 1989, s. 15].

Ten rodzaj myślenia o zarządzaniu organizacjami dominuje zarówno w sferze zarządzania organizacjami gospodarczymi, jak i w sferze publicznej, także w edukacji. Wydaje się, że przyjmowanie takiego podejścia do zarządzania paradoksalnie pogłębia problemy, jakie napotykaemy w praktyce zarządzania instytu-

cją, głównie poprzez fakt, że traktuje się instytucję mechanicznie, ignorując rolę kulturowych, społecznych i psychicznych procesów, które toczą się pomiędzy ludźmi działającymi wspólnie w ramach jakiejś instytucji i w ich umysłach. Ten społeczny i psychologiczny poziom analizy organizacji wydaje się mieć istotne znaczenie w każdym kontekście instytucjonalnym, w tym w obszarze organizacji gospodarczych, niemniej jednak w edukacji, biorąc pod uwagę jej specyfikę, nabiera kluczowego znaczenia.

Wśród alternatywnych perspektyw badawczych, jakie pojawiły się w ostatnich dziesięcioleciach w naukach o zarządzaniu, jedną z najszybciej zdobywających popularność i najbardziej obiecujących jest perspektywa kulturowa. Początki tego nowego sposobu ujmowania organizacji można dostrzec wyraźnie już u schyłku lat siedemdziesiątych, choć wiele wątków pojawiało się już o wiele wcześniej, na przykład w badaniach Mayo (opisujących tworzenie się wśród robotnic grup nieformalnych i swoistej dla nich kultury pracy), ale jego dynamiczny rozwój to okres ostatnich kilkunastu lat [Zbiegień-Maciąg, 1999].

Głównym impulsem do zainteresowania się przez teoretyków i praktyków zarządzania nowym podejściem był, jak się zdaje, fenomen japoński. Funkcjonowanie gospodarki tego kraju, jej wysoka efektywność i konkurencyjność w pewnym okresie jej rozwoju, a jednocześnie odmiennność zasad jej funkcjonowania od zachodnich praktyk zarządzania sprawiły, że zaczęto coraz częściej podważać tezę o uniwersalności istniejących teorii organizacji i sięgać do koncepcji akcentujących rolę kultury w zarządzaniu organizacją. Badania nad wpływem kultury na organizacje i ich kierowanie są ciągle jednymi z bardziej popularnych i znanych (na przykład badania Hofstede'go czy Hampdena-Turnera [Hofstede, 2001; Hampden-Turner, Trompenaars, 1998]).

Istotą podejścia kulturowego nie jest jednak jedynie wynikające z podanych wyżej przykładów twierdzenie, że organizacje mają swoje kulturowe konteksty lub aspekty. Nowe podejście proponuje spojrzenie na organizacje jako na kultury. Kultura przestaje więc być w ramach tego nowego podejścia jedną z wielu zmiennych, a staje się jedną z definicyjnych cech przedmiotu badania.

Przyjęcie kulturowego sposobu patrzenia na organizację i jej badanie niesie z sobą co najmniej dwie znaczące konsekwencje. Po pierwsze:

poznanie organizacji rozumianej jako projekcja znaczeń, definicji sytuacji, zespołu specyficznych wzorów zachowań i wartości uznawanych przez jej członków, lub też jako układ struktur poznawczych uczestników, wymaga innych metod i technik badawczych niż te, które rozwijane były przez przedstawicieli szkoły strukturalno-funkcjonalnej [Marcinkowski, Sobczak, 1989, s. 14].

Po drugie, podejście to odmiennie od tradycyjnego ujmuje relacje działania i struktur, to „uczestnik organizacji jest podmiotem działania, w toku którego wytwarza rozmaite struktury: symboliczne, interakcyjne, normatywne. Akcent jest tu kładziony na podmiotowość [...]” [Marcinkowski, Sobczak, 1989, s. 15]. Obie przedstawione konsekwencje przyjęcia podejścia kulturowego są z punktu widzenia prezentowanej tezy o specyfice zarządzania w edukacji kluczowe.

Przyjmując, że podejście kulturowe najlepiej pasuje do opisu organizacji i jej zarządzania, musimy odpowiedzieć sobie na podstawowe pytanie: czym jest kultura organizacji? Kłopoty z ustaleniem definicji kultury organizacji przypominają kłopoty z definiowaniem ogólnego pojęcia kultury, najlepiej wyrażone w pracy Kroebera i Klukhohna, którzy analizując różne definicje kultury pojawiające się w literaturze, wymienili ich ponad 150 [Kroeber, Klukhohn, 1952]. Nic więc dziwnego, że równie wiele jest definicji kultury organizacji. Przyjmują one różny kształt i akcentują różne kwestie, w zależności od ogólnych założeń przyjmowanych przez autorów i ich głównych zainteresowań badawczych. Dla klasyki badań nad kulturą organizacji Hofstede go kultura to po prostu „kolektywne zaprogramowanie umysłu, odróżniające jedną grupę/organizację od drugiej” [Hofstede, 2001, s. 5].

Aby lepiej zrozumieć zjawisko kultury organizacji, przyjrzyjmy się bliżej kilku spośród najczęściej cytowanych koncepcji. Najbardziej znaną w sferze zarządzania jest chyba ta przedstawiona przez Scheina. Wyodrębnił on w kulturze kilka charakterystycznych wzorców, które nazwał „poziomami kultury”.

Najbardziej widocznym i uświadomionym poziomem kultury są według niego **artefakty**, sztuczne twory danej kultury, wśród których można wyróżnić:

- 1) artefakty językowe – język, jakim się posługuje grupa, znaczenia, mity i legendy;
- 2) artefakty behawioralne – sposoby zachowań, ceremonie czy też rytuały;
- 3) artefakty fizyczne – przedmioty materialne, sprzęty, budynki.

Kolejnym poziomem kultury organizacyjnej są **normy** i **wartości**. Są one znacznie mniej widocznymi i uświadomionymi elementami i dzielą się na normy i wartości deklarowane oraz przestrzegane; różnią się one od siebie, a czasem są wręcz przeciwstawne.

Najgłębszy i najtrwalszy, a jednocześnie najmniej uświadomiony i najtrudniejszy do uchwycenia jest poziom **podstawowych założeń** kulturowych. Poziom ten autor porównuje do podstawy góry lodowej, tkwiącej głęboko pod powierzchnią, ale niezwykle istotnej, wręcz fundamentalnej dla całości fenomenu kultury organizacji. Poziom ten zawiera między innymi podstawowe założenia dotyczące natury człowieka, relacji międzyludzkich, istoty organizacji i jej otoczenia. Z tego poziomu wywodzą się, znajdujące się na niższych poziomach, normy, wartości i artefakty charakterystyczne dla danej kultury.

Ważnymi elementami koncepcji Scheina są: pokazanie istnienia mniej i bardziej widocznych i uświadomionych elementów kultury, zwrócenie uwagi na fakt, że kultura jest stale w procesie tworzenia i zmiany oraz postulat, by w badaniu kultury instytucji posługiwać się specyficznymi metodami, takimi jak: „wywiad pogłębiony, obserwacja, metoda wspólnego dociekania, które polegają na współpracy wybranych członków organizacji z badaczem” [Schein, 1992, 1989, s. 77].

Nieco inaczej widzi kulturę wspomniany już wcześniej Hofstede. Jak pamiętamy, kultura jest dla niego zaprogramowaniem umysłu, odróżniającym jedną grupę od innej. Zaprogramowanie to dokonuje się na trzech różnych poziomach:

- 1) uniwersalnym – obejmującym podstawowe potrzeby: bezpieczeństwa, społeczne oraz samorealizacji. Przynajmniej część z nich jest według autora przekazywana genetycznie;
- 2) kolektywnym – wspólnym dla grup społecznych: narodów, mieszkańców określonego regionu, przedstawicieli określonej profesji czy konkretnej organizacji. Na tym poziomie program jest wyuczony, przekazywany z pokolenia na pokolenie, sprzyja identyfikacji z grupą oraz służy jej odrębności;
- 3) indywidualnym – charakterystycznym dla danej jednostki, obejmującym jej osobowość, sposoby zachowań i rozumienia świata wokół siebie. Jest on w pewnej części genetycznie uwarunkowany, zależy też jednak od społecznych interakcji, w jakie wchodzi jednostka w grupie.

Autor postrzega kulturę jako ważny czynnik wpływający na zarządzanie organizacjami, powodujący pojawianie się ważnych różnic pomiędzy organizacjami działającymi w różnych kulturach. Kultury organizacji różnią się od siebie w sposób znaczący w sferze norm i wartości. Na podstawie kompleksowych badań przeprowadzonych w pięćdziesięciu dwóch krajach Hofstede wyróżnia cztery grupy norm i wartości szczególnie mocno wpływających na zarządzanie. Są one przedstawione w postaci następujących dychotomicznych par:

- indywidualizm – kolektywizm,
- duży dystans władzy – mały dystans władzy,
- mały stopień unikania niepewności – duży stopień unikania niepewności,
- męskość – kobiecość.

Każdą z kultur organizacyjnych można według autora opisać, używając tych wymiarów, a kultury instytucji w różnych kręgach cywilizacyjnych różnią się znacząco, różnią się bowiem kolektywne elementy kultury danych grup [Hofstede, 2001].

Ten właśnie międzykulturowy wątek koncepcji Hofstede, choć znany i niewątpliwie cenny z poznawczego punktu widzenia, jest, jak się zdaje, mniej ważny, a nawet niekorzystny z punktu widzenia nowego spojrzenia na zarządzanie. Często bowiem ograniczenia tradycyjnego sposobu widzenia organizacji i jej zarządzania są tłumaczone poprzez odwołanie do takich właśnie międzykulturowych badań. Skoro sprawdzone w jednej sferze lub organizacji, albo w jednym kręgu kulturowym, uniwersalne, uzasadnione z punktu widzenia strukturalno-funkcjonalnego paradygmatu działania zarządcze nie przynoszą oczekiwanego rezultatu, to dzieje się tak dlatego, że nie brały pod uwagę kontekstu kulturowego. Wystarczy więc kontekst ten uwzględnić, zmodyfikować nieco działania i problem zostaje rozwiązany. Nie zmienia to istoty tradycyjnego podejścia i tak naprawdę nie rozwiązuje problemu, czasem jedynie go ukrywa lub odracza konfrontację z nim.

Natomiast w koncepcji Hofstede warto zwrócić uwagę na opisanie przez niego trzech poziomów kultury organizacji, w szczególności poziomów kolektywnego i indywidualnego, oraz wskazanie na fakt, że tworzą się one w toku interakcji członków danej społeczności i są przekazywane przez „starych” tym określanym jako „młodzi”, a więc na przykład uczniom przez nauczycieli, wcho-

dzącym w zawód nauczycielom przez tych, którzy są już w nim od jakiegoś czasu, czy wreszcie świeżo upieczonym dyrektorom szkół przez ich doświadczonych kolegów.

Kolejną z często opisywanych w literaturze koncepcji kultury organizacji jest koncepcja Handy'ego, będąca najbardziej znaną w literaturze próbą typologii kultur organizacyjnych. Oryginalnie przedstawiona jako próba opisu typów kultur organizacji w ogóle, a następnie użyta przez autora do opisu kultury instytucji edukacyjnych, stała się jednocześnie najbardziej znaną próbą właściwego, jak się wydaje, i twórczego transferu koncepcji z obszaru zarządzania do sfery edukacji [Handy, Aitken, 1986].

Według autora można wyróżnić cztery podstawowe typy kultury organizacji:

Pierwsza z nich to **kultura władzy (Zeusa)** – instytucja o sztywnej, koncentrycznej strukturze opierającej się na centralnie usytuowanym, silnym, charyzmatycznym przywódcy, narzucającym swą władzę innym w organizacji i kierującym nią czasem wręcz dyktatorsko. Instytucja tego typu wyróżnia się naciskiem na kontrolę, która jest wyrazem skłonności przywódcy do panowania nad najdrobniejszym aspektem funkcjonowania organizacji. Sprawdza się, gdy jest potrzebna szybka, jednoosobowa decyzja i odwaga w działaniu, nie jest odpowiednia, gdy jest wymagane twórcze zaangażowanie każdego z członków organizacji. Jednostka jest tu ceniona tylko wtedy, gdy jest szefem instytucji lub może mu do czegoś służyć.

Druga to **kultura ról (Apolla)** – jest też często nazywana kulturą biurokracyjną; charakterystyczna jest dla niej silnie zhierarchizowana, sztywna struktura, istnienie ściśle określonych procedur i form działania oraz sztywny i ściśle określony podział zadań. Sprawdza się, gdy instytucja wykonuje zadania rutynowe, w stabilnym i przewidywalnym środowisku. Jednostka jest tu postrzegana jako pasywny wykonawca, biernie realizujący powierzone przez kierownictwo i wynikające z opisu roli zadania.

Trzecią nazywa autor **kulturą zadań (Ateny)** – bywa też ona zwana kulturą pracy zespołowej. Główny nacisk kładzie się w niej na kompetencje i umiejętności członków ważne z punktu widzenia stojących przed instytucją zadań. Ceni się wiedzę i samodzielność ludzi, wspiera się ich rozwój i dba o relacje interpersonalne będące podstawą właściwej atmosfery pracy zespołowej. Szczególnie dobrze kultura ta sprawdza się w obszarach twórczego, innowacyjnego działania. Jednostka ma w tej kulturze wiele niezależności, wchodząc jednocześnie silnie w skomplikowane relacje i zależności charakterystyczne dla pracy zespołowej.

Czwarta wreszcie to tak zwana **kultura wolności (Dionizosa)** – najrzadziej spotykana, pojawia się tam, gdzie dla organizacji najważniejszy jest talent ludzki, rozwijający się w warunkach niczym nie skrepowanej swobody. Nie występują w niej wcale, lub występują w minimalnym stopniu, elementy hierarchii, kontroli i oceny. Jednostki będące jej członkami działają niezależnie od siebie i realizują w głównej mierze swoje własne cele, a instytucja jest postrzegana jako mająca im to ułatwić.

Każdą instytucję, w tym każdą szkołę, da się według autora opisać, odwołując się do tych czterech typów, a jej ostateczny kształt jest zawsze wypadkową tych kultur, określoną przez takie podstawowe czynniki, jak wielkość organizacji, obszar jej działania, otoczenie rozumiane jako społeczno-polityczno-gospodarczy kontekst oraz tradycja konkretnej instytucji [Handy, 1997].

Wydaje się, że zaletą koncepcji Handy'ego jest pokazanie, iż nawet instytucje tego samego typu mogą być bardzo różne, mogą zatem wymagać zupełnie innych działań w sferze kierowania. Postulat nieprzenoszenia sposobów zarządzania z jednego typu instytucji na inny wydaje się, w świetle tej koncepcji, wzmocniony. Sposobów zarządzania takimi samymi instytucjami, jak na przykład szkoły, nie można przenosić z jednej na drugą, mogą one bowiem znacząco się od siebie różnić. Można zatem wywieść z koncepcji Handy'ego postulat każdorazowej diagnozy kultury instytucji i wypracowywania metod zarządzania nią dopasowanych do jej specyfiki. Inną ważną kwestią wynikającą z opisywanej koncepcji jest zwrócenie przez autora uwagi na znaczenie kontekstu, w jakim przychodzi działać instytucji, dla kształtu jej kultury. Słabością natomiast wydaje się ograniczenie się w opisach kultur do zewnętrznych, łatwo zauważalnych aspektów, koncentracja na opisie struktur, sposobie realizacji podstawowych zadań i problemów w kierowaniu poszczególnymi kulturami; wyraźnie brakuje głębszego spojrzenia na kwestie różnic w systemach wartości i norm oraz sposobu ich rozumienia przez jednostki działające w poszczególnych kulturach.

Najpełniejszą, choć może najmniej znaną, koncepcją kultury organizacji, jest rozwinięta na gruncie badań edukacyjnych koncepcja amerykańskiej badaczki C. Anderson. Do opisu kultury szkoły używa ona zamiennie terminów „klimat szkoły” i „atmosfera społeczno-moralna szkoły” zaczerpniętych z pracy pod redakcją Taguiri'ego, poświęconej podstawowym aspektom tego fenomenu, najlepiej według niego opisującego wewnątrzinstytucjonalne środowisko organizacji [Taguiri, Litwin, 1968].

Kultura instytucji, w tym szczególnie takiej, jak szkoła, jest widziana przez autorkę jako mająca cztery podstawowe wymiary:

Pierwszym z nich jest **wymiar ekologiczny**, czyli środowisko szkoły, czy też, patrząc szerzej – każdej instytucji. Środowisko ma swój wymiar wewnętrzny, na który składają się takie elementy, jak: przestrzeń i jej organizacja, wygląd i stan estetyczny pomieszczeń, kolorystyka i wystrój wnętrza, stan i rodzaj wyposażenia. Ma też swój wymiar zewnętrzny, na który składają się: położenie i związany z nim stan otoczenia fizyczno-geograficznego. Czynniki te stanowią ważny, materialny element kontekstu, który w znaczący sposób może określać przebieg procesów toczących się wewnątrz instytucji. Jest to oczywiste, choć często niedoceniany, element wpływający na kształt kultury instytucji.

Drugim z opisywanych jest **wymiar *milieu* zespołu**, czy też inaczej mówiąc: skumulowanych cech zespołu. Na wymiar ten składają się charakterystyczne cechy różnych grup ludzi, którzy działają w ramach danej instytucji. Upraszczonej sprawę, można powiedzieć, że zespół ma jakiś charakterystyczny dla siebie rozkład takich podstawowych cech, jak: płeć, wiek, staż pracy i doświadczenie zawodowe, rodzaj wykształcenia, pochodzenie społeczne lub regionalne, czy też

wreszcie typ osobowości i poziom inteligencji. Wiele badań i obserwacji, szczególnie w dziedzinie edukacji, pokazuje niezwykle ważną rolę tego wymiaru dla kształtowania się kultury instytucji i jej funkcjonowania.

Kolejnym z wymiarów jest **wymiar systemu społecznego** instytucji. Składa się nań kilka różnych elementów, w tym między innymi: (1) **struktura organizacyjna instytucji** – związana dość ściśle z jej wielkością i stawianymi zadaniami, często narzucana z zewnątrz lub wynikająca z tradycji danej instytucji. Nie ulega wątpliwości, że rodzaj struktury ma istotne znaczenie dla kształtowania się kultury organizacji, często będąc jednocześnie jej wiele znaczącym wyrazem; (2) **sposoby komunikowania się** – zarówno te formalne, za pomocą których przepływa w obrębie instytucji informacja, jak też te interpersonalne wyrażające się w umiejętnościach komunikowania się ludzi działających wspólnie w ramach instytucji; (3) **procedury działania** – pisane i niepisane wzorce postępowania w typowych dla danej instytucji sytuacjach, w wypadku szkoły chodzi tu głównie o różne elementy programu szkoły oraz (4) **procesy podejmowania decyzji** – czyli zasady, według których dokonuje się ocena, weryfikacja i wybór rozwiązań w sytuacjach decyzyjnych. Elementy te są oczywiście wzajemnie z sobą powiązane, często wynikają jedne z drugich, tworząc skomplikowany i złożony obraz wymiaru nazywanego „strukturą społeczną instytucji”.

Ostatnim wymiarem, który wydaje się najistotniejszy z punktu widzenia zagadnienia kultury organizacji, a tym bardziej organizacji działających w sferze edukacji, jest **wymiar systemu normatywnego** instytucji. Opisując go, Anderson znów wymienia kilka podstawowych składających się nań aspektów. Są to według niej następujące elementy: (1) **reguły postępowania** – obejmujące formalnie zapisane, ale także niepisane, nieformalnie funkcjonujące reguły i zasady określające wszystkie aspekty wspólnego życia w instytucji; (2) **wartości** – specyficzne dla danej instytucji podstawowe wartości wyznaczające cele instytucji i określające jej działanie, elementy cenione przez daną instytucję, którym podporządkowuje się działanie. W każdej organizacji można wyróżnić takie podstawowe dla niej wartości, które określają istotę kultury danej organizacji oraz (3) **system znaczeń** – podzielany przez zespół, lub inaczej mówiąc, tworzący się w toku interakcji zachodzących pomiędzy członkami organizacji, sposób rozumienia podstawowych dla niej wartości i pojęć [Anderson, 1982].

Najważniejszym atutem koncepcji Anderson, oprócz faktu, że najpełniej przedstawia ona różne elementy istotne dla pełnego uchwycenia fenomenu kultury organizacji, jest zwrócenie uwagi na znaczenie systemu normatywnego instytucji, w tym na znaczenie sposobu rozumienia podstawowych pojęć dla kształtowania się tego systemu normatywnego i kultury organizacji w ogóle.

Ten właśnie wątek, z punktu widzenia zarządzania instytucją, w szczególności instytucją edukacyjną, wydaje się w koncepcji kultury organizacji najbardziej obiecujący. System normatywny, a w nim sposoby rozumienia podstawowych dla danej instytucji pojęć nie tylko mogą bowiem być kluczem do lepszego zrozumienia zjawisk zachodzących w organizacjach, ale także dawać nowy impuls działaniom podejmowanym w sferze zarządzania nimi. Kwestie te, choć obecne w teoriach kultury organizacji i wymieniane wśród czynników, które należy

brać pod uwagę, kiedy myślimy o zarządzaniu, nie są, jak się zdaje, we właściwy sposób podejmowane. Szczególnie w naukach o zarządzaniu w edukacji i w praktyce zarządzania szkołami wątki te nie są wystarczająco rozwijane.

Dzieje się tak po pierwsze dlatego, że wydają się one pozornie dalekie od codziennych problemów, nie dostarczają, bo ze swej natury nie mogą dostarczyć, prostych narzędzi rozwiązywania tych problemów. Drugim ważnym powodem unikania tej problematyki jest zapewne fakt, że dotarcie do systemu normatywnego, a w szczególności do sposobów rozumienia podstawowych pojęć nastęrcza wiele trudności zarówno praktykom, jak i badaczom.

W tym miejscu właśnie spotkanie zarządzania i edukacji może się okazać inspirujące. W obszarze nauk edukacyjnych istnieją bowiem próby opisanie interesującego nas aspektu kultury organizacji i określenia jego wpływu na funkcjonowanie instytucji i kierowanie nią.

Najbardziej znaną i jednocześnie najpełniej ujmującą interesujące nas zagadnienie jest zarówno koncepcja, jak i idące za nią badania Kohlberga i jego współpracowników. Ten amerykański psycholog poznawczo-rozwojowy, kontynuator myśli Piageta, twórca najbardziej znanej i w ogromnym stopniu wpływającej na myślenie ludzi sfery edukacji koncepcji rozwoju społeczno-moralnego, w ostatnich latach swej działalności zaangażował się w niezwykle interesujące i inspirujące eksperymenty pedagogiczne znane w literaturze pod nazwą **just community approach** [Power, Higgins, Kohlberg, 1989].

Punktem wyjścia dla tych badań było zainteresowanie kwestią czynników mogących wpływać na rozwój społeczno-moralny jednostki, a dokładniej mówiąc: badania Blatta pokazujące, że można przyspieszać rozwój w tej sferze poprzez wystawianie jednostki na działanie określonych oddziaływań edukacyjnych w postaci prowadzonych regularnie, grupowych dyskusji dylematów moralnych [Blatt, Kohlberg, 1975].

Bardzo szybko Kohlberg zdał sobie sprawę z tego, że takie, nawet najlepiej przygotowane dyskusje mogą dawać ograniczony i bardzo nietrwały efekt, jeśli nie są zgodne, czy też inaczej mówiąc: wkomponowane na trwałe w spójny sposób w całość funkcjonowania szkoły jako miejsca, w którym się toczą, zarówno na poziomie jawnego, jak i niejawnego programu nauczania (*hidden curriculum*).

W ten właśnie sposób badania Kohlberga doprowadziły go do koncepcji klimatu szkoły, atmosfery społeczno-moralnej szkoły czy mówiąc jeszcze inaczej – kultury szkoły, a w ramach tego podejścia, do kwestii sposobu, w jaki rozumiane są przez członków danej społeczności szkolnej podstawowe dla niej wartości. Ważnym wydaje się podkreślenie, że Kohlberg znalazł się w tych obszarach ze swymi zainteresowaniami badawczymi nieprzypadkowo, nie tylko pod wpływem wspomnianych badań nad wpływem dyskusji dylematów na rozwój. Kwestia wartości w edukacji oraz znaczenia sposobu w jaki są rozumiane przez ludzi działających w tej sferze, była obecna w jego myśleniu od samego początku; podzielał on w tym nastawieniu bardzo zdecydowanie poglądy Deweya nazywającego szkołę instytucją moralną i kierującą się w swym działaniu (kierowaną) wartościami [Dewey, 1963].

Tak więc uznając kluczową rolę osiowego elementu kultury szkoły, jakim są podstawowe dla niej wartości i sposób ich rozumienia, wśród czynników mogących stanowić ważne czynniki rozwoju spróbował Kohlberg stworzyć szkoły, w których te podstawowe wartości zostaną poddane przez wspólnotę uczących się i nauczanych pod rozwagę, stając się jednocześnie kluczowymi elementami decydującymi o codziennym życiu tych szkół, w tym ich zarządzaniu. Eksperymenty te, najbardziej znane z przykładów Cluster School oraz Scarsdale Alternative School, zostały opisane szczegółowo w cytowanej już pracy Kohlberga i współpracowników, zostawmy je więc i spójrzmy na najistotniejszą dla prezentowanego wyводу kwestię wartości podstawowych dla edukacji.

Jak już wielokrotnie wskazywałem, każda instytucja ma swój specyficzny system normatywny, którego centralnymi elementami są podstawowe dla tej instytucji wartości. Wartości te, nie dość, że są różne w instytucjach różnego typu, to różne jest też ich rozumienie. Nie są one dane instytucjom raz na zawsze, ponieważ ludzie w nich działający nieustannie dokonują wyborów pomiędzy tymi wartościami i wciąż szukają ich najbardziej adekwatnego w danym momencie rozumienia. Edukacja jest pod tym względem dziedziną szczególną, taką, w której te wybory i interpretacje są z jednej strony istotnym elementem samego procesu edukacyjnego, z drugiej zaś, ważnym elementem kultury instytucji i jej zarządzania, przez co nabierają szczególnego znaczenia moralnego. Mając to na względzie, Kohlberg dokonał takiego właśnie moralnego wyboru. Uznał, jak się wydaje niezwykle trafnie, że w edukacji kluczowymi wartościami są, oprócz wspomnianego już rozwoju, takie wartości jak: **wspólnota, sprawiedliwość i demokracja**.

W teorii rozwoju myślenia moralnego Kohlberga kluczową rolę odgrywa, jak wiemy, **pojęcie sprawiedliwości** [Kohlberg, 1984]. Sprawiedliwość jako wartość jest uznawana bardzo często za pierwotną i podstawową w stosunku do innych wartości etycznych, a także prawnych, politycznych, ekonomicznych i tym podobnych [Rawls, 1995]. Jak się wydaje, w szkole, instytucji, gdzie wzajemne relacje, procesy interpersonalne, praca zespołowa oraz złożone stosunki zależności są kluczowymi elementami życia codziennego, jest to wartość fundamentalna, a sposób jej rozumienia znacząco wpływa na kształt i funkcjonowanie instytucji. Jako taki właśnie kluczowy element systemu normatywnego szkoły sprawiedliwość jest rozumiana przez Kohlberga jako

zawierająca szacunek dla równych praw i wolności jednostek, nakazująca działanie biorące pod uwagę godność każdego, dostarczająca wprost podstaw do oceny, jakie są stosowane szczegółowe normy, zasady, procedury kierowania i reguły utrzymania dyscyplin [Power, Higgins, Kohlberg, 1989].

W pedagogicznych eksperymentach *Just Community* równie, lub może nawet bardziej centralną rolę odgrywa, jak się zdaje, **pojęcie wspólnoty**. Definiując ją, autor odwołuje się do znanej w myśli socjologicznej dychotomii stowarzyszenie – wspólnota (*Gemeinschaft* i *Gesellschaft*) [Tonnies, 1988].

Bardzo często jest tak, że szkoła staje się stowarzyszeniem, czyli *Gesellschaft*, opierającym się na zdepersonalizowanych, atomistycznych i mechanicznych relacjach, ważnych i wartościowych tylko jako środki do osiągnięcia indywidualnych celów znajdujących się poza obrębem tych relacji. Wiele aspektów formalnego życia tradycyjnej szkoły ma taki charakter, który sprzyja pojawieniu się stowarzyszeniowej formy istnienia społeczności szkolnej: współzawodnictwo między uczniami, system ocen i promocji, egzaminy wewnętrzne i zewnętrzne i tym podobne.

Wspólnota, czyli *Gemeinschaft* jest oparta na wartościowaniu relacji interpersonalnych jako ważnych samych w sobie. Istotna jest w niej więź międzyludzka, a działanie jest ekspresją identyfikacji z tak rozumianą społecznością. Taką chciałby widzieć szkołę Kohlberg i taką próbował ją stworzyć. Widział wspólnotę szkolną jako taką, gdzie relacje interpersonalne i grupowe są cenione jako wartości same w sobie, tak że jednostka jest gotowa poświęcać dla nich własne interesy i wysiłek.

Ostatnim z kluczowych w kontekście edukacyjnym pojęć jest dla Kohlberga **pojęcie demokracji** czy też, jak dokładnie określał to Kohlberg, demokratyczne stosunki tworzące się zawsze tam, gdzie ludzie angażują się we wspólne działania, negocjują znaczenia, dokonują wyborów, podejmują decyzje w kwestiach dotyczących wspólnego działania i życia całej instytucji. Wartość demokracji jest bardzo ściśle związana z dwoma wcześniej wymienianymi pojęciami, z nich niejako naturalnie wynika. Wartość ta jest kluczowa z punktu widzenia procesu, w którym sprawiedliwe reguły i zasady, którymi ma się kierować wspólnota szkolna, są tworzone. Demokracja jako taka jest, a nawet powinna być, ciągłym, nigdy nieustającym procesem [Gutmann, 1987]. Demokratyczne stosunki w toku tego procesu oznaczają „wolność ekspresji, równość siły w sensie władzy, racjonalny dialog, szacunek wzajemny i respektowanie praw i szacunku mniejszości” [Power, Higgins, Kohlberg, 1989, s. 126].

Omówiona koncepcja wydaje się, jeszcze raz to powtórzmy, kluczowa dla nowego spojrzenia na funkcjonowanie szkoły jako instytucji, w tym szczególnie jej zarządzania. Pierwszym ważnym jej elementem jest zwrócenie uwagi na znaczenie systemu normatywnego instytucji, w tym podstawowych dla niego wartości oraz sposobu ich rozumienia przez ludzi działających w tej instytucji. Drugą istotną kwestią jest określenie zbioru podstawowych, centralnych dla instytucji edukacyjnych wartości oraz próba pokazania, jak mogą one być rozumiane i jak wpływają na codzienne funkcjonowanie konkretnych szkół, w tym kierowanie nimi.

Jeśli szkoły mają być zarządzane skutecznie, adekwatnie do ich natury, to zarządzanie musi się odwoływać także do sposobów myślenia o instytucji propagowanych w ramach rozwijającego się od niedawna paradygmatu kulturowego. Podejście kulturowe samo w sobie nie jest jednak wystarczające, może stanowić jedynie źródło inspiracji, podstawę budowania nowego spojrzenia na zarządzanie w sferze edukacji. Koncepcja kultury organizacji, czy też inaczej mówiąc: atmosfery społeczno-moralnej, a w jej ramach kwestia systemu normatywnego instytucji, a dokładniej sposobu rozumienia podstawowych dla tego systemu

wartości (za jakie można uznać za Kohlbergiem **rozwój, wspólnotę, sprawiedliwość i demokrację**, wydaje się dawać dobre podstawy do budowania takiej koncepcji zarządzania edukacją, która poprzez swój wzgląd dla społeczno-moralnej treści edukacji we właściwy sposób (lepszy niż tradycyjne podejścia inspirowane zarządzaniem w sferach gospodarczych) odpowie na potrzeby tej sfery.

Bibliografia

- Anderson C.S. (1982), *The Search of School Climate: The Review of a Research*, „Review of Educational Research”, 52, s. 368–420.
- Blatt M., Kohlberg L. (1975), *The Effects of Classroom Discussion Programs Upon Children's Moral Judgement*, „Journal of Moral Education”, 4.
- Bottery M. (1990), *The Morality of the School: the Theory and Practice of Values in Education*, Cassell, London.
- Bottery M. (1992), *The Ethics of Educational Management: Personal, Social and Political Perspectives on School Management*, Cassell, London.
- Bush T. (1986), *Theories of Educational Management*, Paul Chapman, London.
- Dewey J. (1963), *Demokracja i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Gutmann A. (1987), *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Hampden-Turner Ch., Trompenaars A. (1998), *Siedem kultur kapitalizmu*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa.
- Handy Ch. (1997), *Kultura szkoły i jej znaczenie*, [w:] D. Elsner (red.), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, MEN, Warszawa.
- Handy Ch., Aitken R. (1986), *Understanding Schools as Organisations*, Penguin, Harmondsworth.
- Hofstede G. (2001), *Kultury i organizacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jeżowski A. (1994), *Finanse w oświacie. Podręcznik dyrektora szkoły*, AVIS, Bolków.
- Kohlberg L. (1984), *Essays on Moral Development*, vol. 1, vol. 2: *The Philosophy of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco.
- Koźmiński A.K. (red.) (1996), *Zarządzanie: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kroeber A.L., Klukhohn C.A. (1952), *Critical Review of Concepts and Definitions*, „Peabody Museum Papers”, nr 1.
- Marcinkowski A., Sobczak J.B. (wyb. i oprac.) (1989), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, cz. II, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Morgan G. (1997), *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Power C., Higgins A., Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, Columbia University Press, New York.
- Rawls J. (1995), *Teoria sprawiedliwości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rolf H.-G. (1997), *Szkoła jako organizacja społeczna*, [w:] Z. Radwan, *Rozwój organizacyjny szkoły*, Warszawa, MEN.
- Sayer J. (1993), *The Training and Development of Teachers*, Interim Consultative Document, TEMPUS Project DSDE 1477, Oxford.

- Schein E.H. (1989), *Ku nowemu rozumieniu kultury organizacji*, [w:] A. Marcinkowski, J.B. Sobczak (wyb. i oprac.), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, cz. II, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Schein E.H. (1992), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass, San Francisco.
- Taguiri R., Litwin G. (eds) (1968), *Organizational Climate – Exploration of a Concept*, Harvard University, Boston.
- Tonnies F. (1988), *Wspólnota i stowarzyszenie – rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Wenzel H. (1995), *Tworzenie a nie zarządzanie*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2.
- Zbiegień-Maciąg L. (1999), *Kultura w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

