

Małgorzata Kunicka

Szkoła jako miejsce zbiorowego programowania umysłów

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 2 (54), 59-71

2011

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MAŁGORZATA KUNICKA

Uniwersytet Szczeciński

Szkoła jako miejsce zbiorowego programowania umysłów

Szkoła jest miejscem: kształtowania charakterów, uczenia się ucznia, intelektualnego i duchowego rozwoju, *radosnego ruchu, aktywnej nauki i zabawy*, kształtowania postaw ucznia, integracji społecznej, nauki, wychowania, rozrywki i zabawy bez używek, *kształtowania bogatego człowieczeństwa*, kształtowania postawy patriotycznej, złożonych relacji i interakcji międzyludzkich, uczenia, wychowania, dojrzewania, socjalizacji, rozwoju, małych i dużych sukcesów, zapoznania nowych osób, ale także szkoła jest miejscem przemocy, udręczeń, hipokryzji, nieuctwa, stresu, wykluczenia społecznego¹. Czy o szkole można powiedzieć, że jest miejscem programowania umysłów? Czym jest w kulturze organizacji programowanie umysłu? Czy szkoła jest organizacją i czy posiada swoją kulturę? Czym jest kultura, organizacja? Czy sposób kierowania szkołą spełnia kryteria nowoczesnych koncepcji zarządzania? W jakim stopniu przejawy kultury organizacyjnej szkoły wspierają pracę podmiotów procesu edukacyjnego? A więc, czy szkoła ma udział w zbiorowym programowaniu umysłów?

Organizacja to zbiorowość społeczna utworzona przez świadomie działających ludzi w celu wykonania określonych zadań; to grupa społeczna, funkcjonująca według przyjętych reguł i zasad, współpracująca ze sobą, by osiągnąć zamierzony cel. Poszerzający się zakres oraz specjalizacja badań nad organizacją spowodowały zaangażowanie się w te badania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, m.in. socjologii, psychologii, prakseologii. Najpopularniejszą prakseologiczną definicją organizacji jest ujęcie T. Kotarbińskiego. Jego zdaniem, organizacja jest *pewnym rodzajem całości ze względu na stosunek do niej jej własnych elementów, a miano-*

¹ Wszystkie określenia szkoły zostały zaczerpnięte ze stron internetowych.

wicie taką całością, której wszystkie składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości (1965, s. 74).

Istotą organizacji jest świadomość zasad, reguł, misji i celów. U podstaw organizacji leży funkcja, którą organizacja ma pełnić wobec otoczenia; stanowi ona wspólny cel działań członków organizacji. W toku tych działań wytwarzają się stosunki władzy, oparcie ich zaś na regułach organizacyjnych zapewnia im trwałość. Według T. Sztuckiego organizacja to wewnętrznie zintegrowana całość składająca się z:

- celów formułowanych i osiągniętych oraz zadań, jakie z nich wynikają;
- ludzi działających dla realizacji celów, którzy posiadają indywidualne cele, motywacje i dążenia;
- wyposażenia materialnego i technicznego oraz sposobów jego wykorzystywania;
- kapitałów umożliwiających działalność i ponoszenie nakładów dla realizacji celów i osiągnięcia zysków;
- formalnej struktury, tj. układu zadań, informacji, decyzji i odpowiedzialności, umożliwiającej formowanie i testowanie menedżerów wszystkich szczebli organizacji (1998, s. 104).

Misją organizacji jest powód jej istnienia, wyróżniający ją od wszystkich innych. Określa ona zadania, które musi wykonać organizacja, aby zrealizować założony cel. Wizja organizacji to ogólny lub szczegółowy obraz przyszłości organizacji, uwzględniający zwykle co najmniej pięć elementów: 1) domenę działalności, która jest podstawowym obszarem specjalizacji działalności; 2) odpowiedzialność, czyli wartości realizowane na rzecz organizacji; 3) standardy sukcesu, tj. mierniki długookresowego powodzenia; 4) kluczowe kompetencje, a więc umiejętności i technologie służące sukcesowi; 5) organizację, rozumianą jako podstawowe zasady systemu kadrowego i hierarchii. Najważniejsze aspekty organizacji to: władza, informacja i współdziałanie. Struktura organizacji oraz przepisy określające strategię działań w ramach organizacji, a także strategie wzajemnego oddziaływania organizacji i jej otoczenia tworzą sfery niepewności, których kontrolowanie zapewnia przewagę w relacjach zachodzących w ramach organizacji. Im bardziej istotna dla organizacji będzie sfera niepewności kontrolowana przez jednego jej członka, tym większą będzie on dysponował władzą. Według J. Penca każda organizacja powinna spełniać trzy warunki: (1) wyzwalać istniejące możliwości przedsiębiorstwa i zapewniać mu elastyczne i sprawne działanie, (2) uwzględniać odmienność różnych przedsięwzięć wynikających z interakcji przedsiębiorstwa z otoczeniem oraz (3) ułatwiać realizację obranej strategii (1997, s. 95).

Analizując powyższe określenia i cechy organizacji, należy stwierdzić, że szkoła jest organizacją. Wynika to z faktu, że szkoła jest systemem otwartym, wchodzącym w relacje z otoczeniem, ma budowę hierarchiczną: w szkole funkcjonują stosunki władzy, a oparcie ich na regułach organizacyjnych zapewnia im trwałość. Szkoła jest systemem, w którym z jednej strony ludzie tworzą tę organizację do określonych celów, a z drugiej – system ten składa się z pojedynczych uczestników, dążących do

zaspokojenia własnych potrzeb. Funkcja, którą pełni szkoła wobec otoczenia, stanowi wspólny cel działań wszystkich podmiotów edukacji tworzących tę organizację. Szkoła to zintegrowana całość składająca się z: celów i zadań, ludzi do ich realizacji, wyposażenia materialnego, kapitału umożliwiającego działalność oraz formalnej struktury. Szkoła posiada własną misję i wizję rozwoju.

Badania nad organizacją doprowadziły do wyłonienia kilku nurtów metodologicznych, w których przyjęto za podstawę różne modele organizacji. Trzy główne orientacje to: klasyczna, humanistyczna i systemowa. Reprezentantami klasycznej orientacji są: F.W. Taylor, H. Fayol i M. Weber. Uznali oni, że najważniejszymi elementami organizacji są jej cele i struktura formalna. Przedstawiciele orientacji humanistycznej, m.in. E. Mayo i A. Maslow, nie zmieniając w zasadzie celów, wprowadzili uzupełniające sposoby ich realizacji oparte na psychologii i socjologii, uznając, że pracownik ma naturę „człowieka społecznego”, oraz podkreślając znaczenie grupy, a nie jednostki. Orientacja systemowa którą reprezentują m.in. przez H. J. Ansoff i H. Leavitt, akcentując współzależności między organizacją i otoczeniem, podkreśla, że związek organizacji z otoczeniem jest dwustronny. W ujęciu systemowym organizacja utożsamiana jest z systemem społeczno-technicznym (Horoszkiewicz, www.pozew.pl).

Efektywność i sukces organizacji zależy nie tylko od realizacji przyjętej strategii działania, funkcjonowania struktury organizacyjnej, istnienia kompetentnej kadry oraz od zaangażowania wszystkich dostępnych zasobów materialnych, ale tkwi on również w zasobach niematerialnych, m.in. w kulturze organizacyjnej. Kultura w ujęciu J. Łucewicza jest zespołem trwałych wartości duchowych; jest ona zlokalizowana w czasie, przestrzeni i zbiorowości społecznej (2000, s. 67). J. Szczepański uważa, że kultura jest to ogół wytworów działalności ludzkiej materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom (1972, s. 47). A. Kłosowska definiuje kulturę jako względnie zintegrowaną całość obejmującą zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań (1980, s. 40). Wyjaśnienie znaczenia terminu kultura organizacyjna w literaturze przedmiotu uzależnione jest od koncepcji, jaką odzwierciedlają podejścia autorów. Katalog definicji kultury organizacyjnej (Adamiec, www.sbc.org.pl) obejmuje takie określenia, jak:

1) kultura organizacyjna jest zwyczajowym, tradycyjnym sposobem myślenia i działania, który nowi członkowie muszą poznać lub przynajmniej częściowo go zaakceptować, jeśli sami chcą być zaakceptowani jako pracownicy; nowi członkowie w mniejszym lub większym stopniu zaczynają się do tego stosować; sposób myślenia i działania częściowo wynika ze wspólnych poglądów, wartości, norm;

2) kultura jest zbiorem norm, wartości, do których ustosunkowują się pracownicy, zawiera w sobie hierarchię wartości, wynagradzanie, rozwój kariery, lojalność i władzę, współuczestnictwo, wzajemne komunikowanie się, innowacyjność;

3) kultura i klimat organizacji obejmują specyficzne tabu, sposób życia i dyscyplinę; odzwierciedlają zarówno normy i wartości systemu formalnego, jak i reinterpretację dokonywaną w systemie nieformalnym;

4) kultura organizacyjna to całość skomponowana z poznawczych, emocjonalnych, intelektualnych i międzyludzkich elementów życia psychicznego i umysłowego, stanowi instrument oraz całokształt zdolności nabywanych, wykorzystywanych i przetwarzanych przez jednostkę uczestniczącą w relacjach i procesach wymiany społecznej;

5) kultura organizacyjna, będąca nową formą zastosowania menedżmentu² stanowi wzorzec zachowań pracowniczych, obejmujących zbiór norm, wartości i zasad postępowania, do których ustosunkowują się wszyscy pracownicy;

6) kultura organizacyjna to zbiorowe zaprogramowanie umysłu, które odróżnia członków jednej organizacji od drugiej;

7) kultura organizacyjna stanowi zbiór norm społecznych i systemów, które są stymulatorami zachowań członków instytucji istotnych z punktu widzenia stosunków mających znaczenie dla realizacji określonego celu, a zachodzących w czasie i przestrzeni między ludźmi oraz między ludźmi a elementami aparatury;

8) kultura organizacyjna obejmuje powielone w danej organizacji i głoszone systemy wartości, potoczne i często nieuświadomione założenia oraz związane z nimi obowiązujące członków danej organizacji reguły działania, a także całą sferę symboliczną funkcjonowania organizacji.

Wskazane określenia kultury organizacyjnej można odnieść do funkcjonowania szkoły jako organizacji. Zajmę się kulturą organizacji określoną przez G. Hofstede jako zbiorowe programowanie umysłu odróżniające członków jednej organizacji od drugiej (2007, s. 17). Zdaniem Stonera stanowią ją normy, wartości, postawy i przekonania wspólne dla członków organizacji. Wywierają one wpływ na powodzenie organizacji, a więc na wzajemne wewnętrzne oddziaływania oraz na jej efektywność (1999, s. 186, 210). Kultura jako zaprogramowanie umysłu jest koncepcją, która zakłada, że każdy człowiek nosi w sobie określony wzorzec myślenia, zachowania i odczuwania przyswajany w ciągu życia. Według koncepcji G. Hofstede zaprogramowanie człowieka jest kształtowane przez środowisko społeczne, w jakim dorasta, oraz przez zbiór życiowych doświadczeń. Koncepcja zbiorowego zaprogramowania umysłu bliska jest koncepcji *habitusu* P. Bourdieu, który twierdzi, że określone warunki życia tworzą *habitus*, czyli system stałych i przekazywanych skłonności (1980, s. 88–89). *Habitus* to system schematów myśli, oceniania i działania; obejmuje osobiste przekonania, skłonności oraz sposoby rozwiązywania problemów. Teoria *habitusu* zakłada ograniczoną przez usposobienie czy gotowość do działania możliwość wyboru.

² *Menedżment* to zarządzanie nie tylko gospodarczymi, ale i wszystkimi innymi organizacjami; *menedżment* uczy, jak realizować te zadania i najefektywniej osiągać założone cele przy minimalnych kosztach oraz przy kontrolowanych skutkach.

Kulturę organizacji definiowaną jako zbiorowe programowanie umysłu stanowią normy i wartości, postawy i przekonania uznawane oraz przestrzegane przez członków organizacji. Zdaniem E. Scheina kultura istnieje na trzech poziomach: 1) artefaktów, czyli widocznych struktur i procesów organizacyjnych (np. wzory zachowań członków organizacji); 2) uznawanych wartości, a więc strategii, celów, filozofii (powody, dla których postępuje się w określony sposób) oraz 3) podstawowych założeń, tj. nieświadomie i bezkrytycznie przyjmowanych przekonań, spostrzeżeń, myśli i uczuć, stanowiących ostateczne źródło wartości i działania (1992, s. 17). Szkoła jako organizacja powinna zatroszczyć się o osiągnięcie możliwie wysokiej kultury organizacyjnej, która stanowi warunek właściwej realizacji dydaktyczno-wychowawczych zadań tej instytucji. Według D. Stankiewicza przejawiać się ona może w: 1) posiadaniu przez pracowników szkoły indywidualnej kultury organizacyjnej, wyrażającej się w zasobie wiedzy organizacyjnej, rozumieniu zasad i celów funkcjonowania szkoły, chęci wykorzystania wiedzy oraz posiadanych możliwości w celu poprawy istniejącego stanu organizacyjnego szkoły; 2) postawie dyrekcji szkoły wyrażającej się w strategii z jasno określoną wizją szkoły, stworzeniu struktur organizacyjnych umożliwiających i lansujących pracę zespołową; 3) kreowaniu szkoły jako organizacji twórczej, poszukującej wciąż nowych rozwiązań, zdolnej do samoregulacji i samodoskonalenia się; 4) kształtowaniu kultury organizacyjnej wśród uczniów, przede wszystkim przez demonstrowanie przez nauczycieli w codziennym życiu szkoły wzorów postępowania zorganizowanego, a także podejmowanie prób wdrażania elementów wiedzy organizacyjnej w czasie zajęć lekcyjnych; 5) interesowaniu się szkoły problemami integracji europejskiej, ukazywaniu odmienności różnych kultur i uczeniu czerpania z nich pozytywnych wartości. Wyznacznikiem wysokiej kultury organizacyjnej szkoły jest także istnienie w niej i właściwe funkcjonowanie rady szkoły (1999, s. 41–44).

Szkoła powinna być postrzegana jako organizacja współzależności pomiędzy: otoczeniem, wartościami, strukturą, strategiami oraz relacjami międzyludzkimi (Pokrzywnicka, www.eduseek.interklasa.pl). Kultura to wyznawany wspólnie system znaczeń. Za jej sprawą odbywa się, według G. Hofstede (2007), zbiorowe programowanie umysłu i to dzięki niej realizuje się idea wspólnego rozumienia, wspólnych wierzeń, założeń, opinii oraz nadawania znaczeń przez ludzi. Przejawami tej kultury są m.in. sposoby podejmowania decyzji, system komunikacji, stopień tolerancji na sprzeczny, dystans władzy. W tym znaczeniu szkoła jest miejscem zbiorowego programowania umysłu. Odgrywa ono istotną rolę w kształtowaniu i podtrzymywaniu określonego dla danej kultury systemu wartości. Ma to swoje konsekwencje przy powstawaniu różnic między kulturami narodowymi. Aspekty, wyznaczające ważne elementy kultury narodowej i pozwalające określić jej pozycję wobec innych kultur to, według G. Hofstede: indywidualizm i kolektywizm, męskość i kobiecość, unikanie niepewności, orientacja długo- i krótkoterminowa oraz dystans władzy (tamże). Czy i w jaki sposób szkoła utrwała stereotypy kulturowe, włączając się w proces programowania umysłów dzieci i młodzieży?

W społeczeństwach kolektywnych dobro grupy jest przedkładane nad dobro jednostki, pojedynczy ludzie zorganizowani są w silne i spójne zbiorowości, w społeczeństwach zaś indywidualistycznych dobro jednostki przedkładane jest nad dobro grupy, relacje pomiędzy ludźmi są nietrwale, a cenione są osobiste osiągnięcia. W społeczeństwach kolektywistycznych uczniowie na forum klasy samoistnie zabierają głos tylko wówczas, gdy mogą reprezentować całą zbiorowość, a nie dla wyrażania własnej opinii. W takich społeczeństwach celem edukacji jest nauczenie, jak należy wykonywać określone czynności, w przeciwieństwie do społeczeństw indywidualistycznych, w których za cel edukacji uznaje się pozyskanie umiejętności zdobywania wiedzy oraz radzenia sobie w nieprzewidywalnych sytuacjach. Szkoły w społeczeństwach indywidualistycznych przygotowują do edukacji permanentnej. Natomiast w kolektywistycznych szkołach przyjmuje się zasadę, że zdobywanie wykształcenia jest procesem ograniczonym w czasie. Polska szkoła wyraża tendencję przechodzenia naszego społeczeństwa ze społeczeństwa kolektywnego do indywidualistycznego, programując w umysłach uczniów m.in. zasadę kształcenia ustawicznego.

Kobiecość charakteryzuje te społeczeństwa, w których role społeczne obu płci wzajemnie się przenikają. Oznacza to, że zarówno od mężczyzn, jak i kobiet oczekuje się takich postaw, jak skromność, czułość i troska o jakość życia. Społeczeństwa męskie to takie, w których role społeczne związane z płcią są klarownie określone. Oznacza to, że od mężczyzn oczekuje się asertywności i ukierunkowania na sukces materialny, natomiast od kobiet skromności, czułości i troskliwości o jakość życia. Normą w szkole w społeczeństwach męskich jest uznanie, szacunek dla uczniów zdolnych, wybitnych oraz dążenie do bycia najlepszym. Wysoka samoocena oraz prezentacja i podkreślanie własnych osiągnięć stanowi ważny element życia ucznia. Wszelkie niepowodzenia szkolne są uznawane za porażkę. Cenionym nauczycielem jest ten, który posiada wysokie kompetencje przedmiotowe. W społeczeństwach kobiecych walorem nauczyciela jest przede wszystkim przyjazne nastawienie do uczniów, a normą w szkole jest uczeń nie wybijający się, przeciętny, nieeksponujący swoich osiągnięć, skromny, obdarzający zawiścią tych, którzy próbują być nieprzeciętnymi. Polskie programy i podręczniki szkolne wskazują na programowanie umysłów w kierunku społeczeństwa męskiego, w którym role społeczne związane z płcią są jednoznacznie określone. *Gender studies* jako dyscyplina naukowa zajmująca się społeczno-kulturową tożsamością płci rozwinęła się w Polsce stosunkowo niedawno, zaledwie w kilku ośrodkach naukowych, nie przenikając ze swoim przesłaniem do polskich rodzin i szkół.

Unikanie niepewności jest następstwem zagrożenia odczuwanego przez członków danej kultury w obliczu sytuacji nowych, nieznanych lub niepewnych. Uczucie to wyraża się stresem i potrzebą przewidywalności, czego przejawem mogą być prawa, przepisy i utarte zwyczaje. Społeczeństwa o wysokim poziomie potrzeby pewności cechują się rozbudowanymi systemami kodyfikacji. W społeczeństwach tych nauczyciele są wszechwiedzący, dają jednoznaczne odpowiedzi na wszelkie pytania uczniów. W rela-

cyjach z rodzicami stanowią zwartą grupę i przekazują tylko informacje o uczniach, których osiągnięcia tłumaczone są raczej szczęściem niż wiedzą i rzeczywistymi umiejętnościami. W społeczeństwach tolerujących niepewność uczniowie preferują otwartość w podejściu do przedmiotu, cenią możliwość dyskusji, akceptują niewiedzę nauczyciela. Nauczyciele blisko współpracują z rodzicami, a osiągnięcia uczniów przypisują ich zdolnościom, wiedzy i umiejętnościom.

Przy rozpatrywaniu hierarchiczności struktur ważnym wymiarem jest właśnie unikanie niepewności, a więc stopień, w jakim członkowie organizacji są gotowi tolerować niepewność, zagrożenia w obliczu nowych, nieznanych lub niepewnych sytuacji (np. reakcje na reformowanie oświaty). Członkowie organizacji o silnej tendencji do unikania niepewności charakteryzują się wysoką podatnością na stres, strachem przed sytuacjami dwuznacznymi, silną potrzebą ujmowania wszystkiego w ramy praw i przepisów, niechęcią do wprowadzania innowacji. Nieukształtowane jeszcze w pełni struktury demokratyczne uniemożliwiają poszczególnym podmiotom edukacji podejmowanie prób dokonywania zmian w zakresie demokratyzowania procesu zarządzania. A przecież efektywność szkoły zależy w dużej mierze od sposobu kierowania. Przyszłość szkolnictwa leży w umiejętnym kierowaniu zmianami, które zmierzają m.in. do stworzenia modelu szkoły jako organizacji uczącej się. Ta ostatnia jest jednym z wyznaczników organizacji sieciowej, umiejscowionej na przeciwległym biegunie w stosunku do organizacji hierarchicznej. Sieć rozumiana jest w teorii zarządzania jako określony typ struktury organizacyjnej, w której brak jest hierarchii i członów kierowniczych, dominują więzi współpracy, a także w minimalnym stopniu występują sformalizowane procedury działania (Elsner 1999, s. 116–117). Wyznacznikami organizacji sieciowej są m.in. negocjacje, pełnomocność, kapitał społeczny, organizacja ucząca się, równoprawne relacje międzyludzkie, sieć powiązań społecznych, delegowanie władzy, *benchmarking*, partnerstwo (Kunicka 2007a, s. 419–426).

Edukacja może być jednym z obszarów powoływania sieci w procesie kierowania. Ten typ struktur jest zwykle enklawą postaw i procesów demokratycznych w zarządzaniu szkołą. Dlatego przy doskonaleniu procesu kierowania organizacją ważne jest odpowiednie kierowanie zmianą, uwzględniające poszczególne etapy postępowania (przygotowanie zmiany, jej wdrożenie oraz ocena efektywności). Kierowanie zmianą może przybrać postać wprowadzania innowacji, modyfikacji, przekształceń, udoskonalień oraz nowych rozwiązań. Sam fakt przyzwolenia na innowacje wzmaga zaangażowanie osób odpowiedzialnych za zmiany i skłania do rozwijania inwencji, pomysłowości oraz większej elastyczności w myśleniu i działaniu. Elementem mającym wpływ na przyswojenie innowacji jest styl zarządzania organizacją. Demokratyczny styl zarządzania szkołą stanowi podstawę procesu komunikacji, negocjowania, wspierania się i zaangażowania w zadanie oraz przełamywania oporów i barier tkwiących w kulturze szkoły. Gdyby zjawisko kapitału społecznego rozumianego jako zaangażowanie wszystkich podmiotów edukacji w budowanie sieci powiązań mogło funkcjonować w szkole, należałoby spodziewać się, że szkoła stanie się organizacją inno-

wacyjną, efektywną, że oparta będzie na zdrowych fundamentach współdziałania, że będą w niej podtrzymywane relacje wzajemnego zaufania, obecna będzie w niej wola i chęć podejmowania ryzyka przez uczestników procesu edukacyjnego. Opresja, która może być wynikiem dużego dystansu władzy, niskiej kultury organizacyjnej, braku rozwiniętej samorządności oraz braku wykorzystywania nowoczesnych koncepcji zarządzania, staje po przeciwnej stronie dialogu i negocjacji ze wszystkimi podmiotami edukacji. W dzisiejszej ekonomii wiedzy uczestnicy organizacji powinni wspierać bezpośrednio kontakty i kulturę organizacyjną.

W efektywnej i przedsiębiorczej organizacji (także szkole) każde działanie jest odbiciem wartości kulturowych i kapitału społecznego. Dlatego te elementy, które składają się na kulturę organizacji szkoły, tzn. sposoby podejmowania w niej decyzji, system komunikacji, stopień tolerancji na sprzeczności, dystans władzy, powinny za przyczyną kapitału społecznego ulec znacznej poprawie. Kultura organizacyjna szkoły, czyli sposób myślenia i działania poszczególnych podmiotów edukacji, powinna poprawiać efektywność jej funkcjonowania. Mądre zarządzanie szkołą jako organizacją wymaga spłaszczania hierarchii zależności służbowych oraz włączania wszystkich podmiotów edukacji w procesy decyzyjne. Współzarządzanie szkołą wynikać musi z demokratycznego stanowienia o sprawach dotyczących jej uczestników. Szkoła bowiem jest miejscem spotkania podmiotów o różnych kompetencjach i interesach, ale żadna ze stron podejmujących dialog nie może i nie powinna doświadczać opresji. Korzystanie z negocjacji i dialogu oraz decentralizacja władzy jest szansą na dochodzenie do idealnej szkoły. Społeczny kapitał może i powinien być wykorzystany do budowania demokratycznych relacji i niszczenia pedagogicznego władztwa, które narusza wolność człowieka. Szkoła demokratyczna, uspołeczniona to wspólnota międzyludzka o autentycznych więziach społecznych, mogąca funkcjonować w społeczeństwach o wysokim poziomie niepewności.

W społeczeństwach o orientacji prospektywnej cenione są postawy ukierunkowane na sukces w przyszłości, a dominują w nich takie cechy, jak wytrwałość i zapobiegliwość. Orientacja krótkoterminowa oznacza skłonność do przekazywania i cenięcia wartości zorientowanych na przeszłość i teraźniejszość. w szczególności respektowana jest tradycja i wypełnianie społecznych zobowiązań. Tam, gdzie dominuje orientacja długoterminowa, uczniowie wiążą sukcesy z własnym wysiłkiem, zaangażowaniem i wkładem pracy. Charakteryzuje ich umiejętność rozwiązywania problemów formalnych. W społeczeństwach o orientacji krótkoterminowej uczniowie przypisują sukcesy niemal wyłącznie własnemu szczęściu i przypadkowi, a także posiadają mniejsze uzdolnienia matematyczne. Szkoła kształtuje i utrwała określony w danej kulturze system znaczeń, włączając się w programowanie umysłów.

W perspektywie teorii socjalizacji dystans w stosunku do władzy jest jedną z postaw i zachowań generowanych przez normy i wartości kulturowe, które są zależne, jak twierdzi G. Hofstede (2007), od procesu socjalizacji, czyli są wyuczone. Poziom dystansu władzy określany jest przez zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego

rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków wszelkich instytucji oraz organizacji (tamże, s. 67). Dystans władzy określa skalę nierówności władzy w firmie, jej akceptację przez pracowników i to, czy uważają ten stan za normalny. Określenie *dystans władzy* wprowadzone przez M. Muldera dotyczy emocjonalnej przestrzeni oddzielającej podwładnych od przełożonych (za: Hofstede 2007, s. 63). Kultura organizacyjna determinuje warunki i możliwości poszukiwania, rozpoznawania oraz osiągania pól wolności w danej instytucji. Duży dystans władzy jest w procesie emancypowania się osiąganiem nowych przestrzeni niezależności. Artefakty kulturowe przejawiane w polskiej rzeczywistości szkolnej nie nadążają za procesem demokratyzowania stosunków społecznych. Relacje między członkami organizacji, posiadającymi władzę a ich podwładnymi nie spełniają standardów nowoczesnych koncepcji zarządzania. Niski stopień tolerancji na sprzeciw, duży dystans władzy, nacisk, przymus, niekiedy manipulacja to elementy kultury, które wymagają rewolucyjnej zmiany w zakresie podwyższania poziomu kultury organizacyjnej. W wielostronnych relacjach pomiędzy ludźmi, także w interakcjach edukacyjnych, należy odejść od systemu posłuszeństwa i nakazów, a przywództwo oprzeć na wspieraniu, instruowaniu i poparciu, a nie na groźeniu, ocenianiu i straszaniu. Największe szanse na to, aby podmiotowość stała się normą w życiu szkoły, stwarza taki styl kierowania, w którym wspieranie nauczycieli i dbanie o ich rozwój zawodowy są równie ważnymi celami dla dyrekcji, jak organizacja pracy. Wprowadzanie zmian w strukturze i otoczeniu organizacji powinny być zastąpiona orientacją na postawy, gdzie oczekiwane zmiany w zachowaniach pracowników pojawią się jako efekt zmian dokonanych w ich postawach. Negacja autokratycznego stylu zarządzania i biurokracji stanowi podstawę nadania szkole jako organizacji nowej jakości. Podstawowa dyrektywa normy personalistycznej to dyrektywa moralna zobowiązująca do nie poniżania i nie upokarzania drugiej osoby. Kierunek wymaganych zmian musi przebiegać od kultury władzy do kultury nastawionej na zadania i człowieka. Musi respektować podział odpowiedzialności i akceptować brak sztywnych procedur działania. Wyzwalanie swobody u uczniów winno przebiegać równoległe z wyzwoleniem i emancypacją od inercji decydentów połączoną z przyjęciem zasady delegowania uprawnień.

Jakie wzorce zachowań utrwała polska szkoła? Z badań, które przeprowadziłam przed kilku laty wśród nauczycielek klas I–III szkoły podstawowej, można wnioskować, że istnieje niemała grupa nauczycieli, którzy oczekują od ucznia podporządkowania, subordynacji, akceptacji istniejącego porządku, świadomego przyjęcia ograniczeń, unikania odpowiedzialności za podejmowane działania, przejawiania zachowań standardowych, działań stereotypowych, zdyscyplinowania, posłuchu i karność (zob.: Kunicka 2005). Nauczyciel taki formułuje cele edukacyjne, których realizacja prowadzi do ukształtowania jednostek gotowych do akceptowania zastanych warunków, dążących do stabilizacji i spokoju bez względu na otoczenie, przejawiających postawy zachowawcze, unikających podejmowania decyzji i odpowiedzialności, nie inicjują-

cych zmian, przyjmujących postawy bierności. Jeśli zdefiniujemy konformizm jako podporządkowanie się autorytetom oraz gotowość do spełniania oczekiwań nauczyciela, podporządkowanie jako standardowość i podległość, a subordynację jako posłuszeństwo, karność, silną motywację do wykonywania poleceń nauczyciela, to zostanie zaprezentowany obraz ucznia, przyszłego uczestnika życia społecznego, który nie jest zdolny do życia zmianą, do tworzenia rzeczywistości, do niezgody na zastane warunki społeczno-polityczne, ekonomiczne, socjalne. Utrwalany jest więc w szkole duży dystans władzy w relacjach nauczyciel–uczeń, co przejawia się w tym, że nauczyciele i uczniowie wzajemnie postrzegają siebie jako posiadających nierówne prawa. Nauczyciele narzucają uczniom swoje warunki, decyzje podejmowane są centralnie, szkoła funkcjonuje jako organizacja hierarchiczna, uczniowie oczekują na wskazówki i wytyczne ze strony nauczycieli, występuje autokracja we wzajemnych relacjach, nauczyciele jawią się jako nieomylni, przekazujący osobistą mądrość, dużą rolę odgrywają autorytety (Kunicka 2007, s. 17–27).

Szkoła kształtuje i podtrzymuje określony system znaczeń i wartości. Duży dystans władzy wobec nauczycieli, którzy od 1 września 2007 r. są funkcjonariuszami państwowymi, zaprogramowany w umysłach dzieci w rodzinie, utrwalany w szkole, jest podtrzymywany przez państwo, które nierzadko uznaje szkołę za swój aparat ideologiczny. Częste jest oczekiwanie, aby szkoła oddziaływała poprzez obawę represji, dolegliwości, które mogą dotknąć uczniów nieprzestrzegających norm (funkcja represyjna), a nie tylko przez fakt wyrabiania u uczniów trwałych przekonań, norm, skłonności i nawyków (funkcja wychowawcza). Wychowawcza rola szkoły winna mieć charakter prewencyjny, a nie polegać na wymierzaniu i egzekucji kar. Strach jest jednym z elementów dużego dystansu władzy. Podnoszenie kultury organizacyjnej ma szczególne znaczenie, kiedy eksponuje się potrzebę współpracy, współdziałania oraz konieczność negocjacji i partnerstwa w organizacjach.

Hierarchiczne struktury organizacyjne powodują sformalizowanie procedur działania, centralizację podejmowanych decyzji, niezdrową konkurencję wewnątrz organizacji, niechęć do zmian oraz konserwatyzm w myśleniu i działaniu. Wskaźnikami organizacji hierarchicznej są m. in. przymus, dominacja, biurokratyzm, duży dystans władzy, dyrektywny model kierowania, niski stopień tolerancji na sprzeczny, hierarchia ról, pozycji, decyzji, norm i wartości (Kunicka 2007a, s. 419–426). Dystans władzy obrazuje stosunek ludzi do osób sprawujących funkcje kierownicze w poszczególnych dziedzinach życia zbiorowego oraz gotowość własnego udziału w podejmowaniu decyzji (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 24). Duża emocjonalna przestrzeń między szefem obdarzonym władzą a podwładnymi oraz niechęć tych ostatnich do udziału w podejmowaniu decyzji są wskaźnikami dużego dystansu władzy, który wzmacnia i podtrzymuje hierarchiczność stosunków panujących w organizacji. Dystans władzy odzwierciedla dominujące w kulturze organizacji

podejście do nierówności, a zwłaszcza do przełożonych, poziom dystansu władzy jest zaś zakresem oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez podwładnych. Przekonanie, że nierówności między ludźmi są uzasadnione, a nawet pożądane, oraz że podwładni powinni być zależni od przełożonych, którzy posiadają przywilej nieomylności, jest obecne w organizacjach, w których dystans władzy jest szczególnie duży. Właściwością tego dystansu jest – według M. Czerepaniak-Walczak – wyłączność przełożonych do tworzenia zakresu obowiązków dla innych, opozycyjność relacji społecznych, możliwość tworzenia przez decydentów podstaw włączania i wykluczania (2006, s. 26). Na gruncie szkoły przejawiać się to może w relacjach nauczyciel – uczeń oraz dyrekcja – nauczyciel i wyrażać się niską tolerancją na sprzeczności.

Mały dystans władzy może być generatorem zachowań emancypacyjnych, ponieważ umożliwia współdziałanie uczniów w procesach decyzyjnych, nieskrępowane prezentowanie własnego zdania i możliwość jego obrony. Może wówczas również pojawić się partycypacyjne kierowanie procesem edukacyjnym, swoiste partnerstwo w relacjach interpersonalnych, komunikacja wielokierunkowa o charakterze poziomym. W ślad za C. Olson i P. Singer można by postulować stosowanie zasady $3 \times C$, tj. *contribution, connection, collaboration* (Olson, Singer 2004, s. 29–81). Przenosząc tę zasadę na polskie nazewnictwo, proponuję zasadę ABC, tj. Aktywny udział, Budowanie sieci, kolektywna praca (*Collectivus* – zbiorowy) (Kunicka 2009, s. 245–251). Wspólny aktywny udział nauczycieli i uczniów w przebudowie hierarchicznej struktury organizacyjnej szkoły na organizację sieciową, czyli negocjacyjną, partnerską, facylitacyjną, może być przejawem zachowań emancypacyjnych uczniów, egzemplifikacją małego dystansu władzy, korelatem wysokiej samoświadomości nauczycieli, której wyrazem jest posiadanie przez nich kompetencji emancypacyjnych, umożliwiających dostrzeganie ograniczeń, przełamywanie ich i wprowadzanie zmian.

Odpowiadając na postawione we wstępie pytania należy stwierdzić, że w perspektywie G. Hofstede szkoła jest organizacją, która poprzez kulturę organizacyjną ma swój udział w zbiorowym programowaniu umysłu. Elementami kultury, które składają się na różnice kulturowe narodów, są: indywidualizm i kolektywizm, męskość i kobiecość, unikanie niepewności, orientacja długo- i krótkoterminowa oraz dystans władzy. Kultura jako programowanie umysłu jest koncepcją, która zakłada, że każdy człowiek nosi w sobie określony wzorzec myślenia i działania nabywany w ciągu życia. Utrwalanie programowania umysłu rozpoczętego w rodzinie jest niejako ukrytym programem szkoły, ponieważ owo programowanie człowieka jest kształtowane przez środowisko, w jakim on przebywa, kształci się i rozwija. Użyta przez G. Hofstede metafora *zaprogramowania umysłu* uwzględnia aksjomat o jedynie częściowym zdeterminowaniu człowieka przez kulturę i dopuszcza zachowania nowe, twórcze, niepowtarzalne i spontaniczne. Zaprogramowanie – powiada w pod-

sumowaniu G. Hofstede – to zbiór do końca nieświadomionych uwarunkowań, które zostawiając jednostkom swobodę myślenia, odczuwania i działania, ograniczają je społecznie usankcjonowanymi ramami (2007, s. 378). Programowanie kulturowe rozpoczyna się w rodzinie, a utrwalane jest w przedszkolu i szkole, która jest miejscem programowania umysłów.

Bibliografia

- ADAMIEC S., *Kultura organizacyjna niematerialnym zasobem organizacji*, <http://www.sbc.org.pl/dlibra/plain-content?id=1331>
- BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paryż.
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2001, *Reformowanie edukacji w perspektywie emancypacji i dystansu władzy*, Forum Oświatowe, nr 1(24).
- CZEREPIANAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- ELSNER D., 1999, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów.
- HOFSTEDE G., 2007, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- HOROSZKIEWICZ M. i T., *Pojęcie organizacji*, http://www.pozew.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=901&Itemid=83#ftn4
- KŁOSKOWSKA A., 1980, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- KOTARBIŃSKI T., 1965, *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław.
- KUNICKA M., 2005, *Orientacje teleologiczne nauczycieli*, Forum Oświatowe, nr 1 (32).
- KUNICKA M., 2007, *Dystans władzy w szkole. Egzemplifikacje i predykatory*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, tom 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- KUNICKA M., 2007a, *Izolacja szkolnej demokracji*, [w:] L. Gołdyka, I. Machaj (red.), *Enklawy życia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- KUNICKA M., 2009, *Zachowania emancypacyjne egzemplifikacją malego dystansu władzy w szkole*, [w:] A. Czajkowska, W. Otwinowski (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.
- ŁUCEWICZ J., 2000, *Socjologia. Zagadnienia podstawowe*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania, Wrocław.
- OLSON Ch., SINGER P., 2004, *Winning with the library leadership. Enhancing services through connection, contribution and collaboration*, American Library Association, Chicago.
- PENC J., 1997, *Leksykon biznesu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.
- POKRZYWNICKA W., *Ewaluacja w oświacie. Współczesne tendencje w zarządzaniu oświatą*, <http://eduseek.interklasa.pl/artykuly/artikul/ida/2755/idc/1/ilk/8/idk/3952>
- SCHEIN E., 1992, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey Bass, San Francisco.
- STANKIEWICZ D., 1999, *Kultura organizacyjna szkoły*, Edukacja i Dialog, nr 7.
- STONER J. i in., 1999, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J., 1972, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- SZTUCKI T., 1998, *Encyklopedia marketingu*, Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa.

School as a place of collective mind programming

In our times a lot of features are attributed to school – from the place of development and education to the space of physical and symbolic violence. Can one call school a place of mind programming? What does mind programming mean in the culture of an organisation? Is school an organisation and does it have its own culture? What is culture? What is an organisation? Does the way of managing school meet the criteria of modern management concepts? To what extent does organisational culture of school support the work of subjects of educational processes? So, does school have its share in the collective mind programming?