

Beata Adrian

Kultura szkoły

W poszukiwaniu
nieuchwytnego



© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja wydawnicza:

Iwona Baturó

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

ISBN 978-83-7587-657-4

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

Wstęp	11
Rozdział 1	
Szkoła	15
1. Teorie szkoły	15
1.1. Szkoła w perspektywie socjologicznej	16
1.2. Szkoła w perspektywie ideologii edukacyjnych	20
1.3. Szkoła w perspektywie organizacyjnej	24
2. Krytyka i kryzys szkoły	29
3. Polska szkoła w kontekście badań pedagogicznych	33
Rozdział 2	
Klimat i kultura organizacyjna szkoły	41
1. Pojęcia „klimat” i „kultura”	41
1.1. Klimat społeczny	42
1.2. Kultura	50
2. Klimat i kultura szkoły jako kategoria badawcza	54
3. Model kultury organizacyjnej Scheina	55
Rozdział 3	
Metodologia badań	59
1. Problematyka badań	60
2. Model badawczy	65
2.1. Model badań jakościowych	66
2.2. Paradygmaty badań jakościowych	68
2.3. Tradycje badań jakościowych	70
2.4. Metody i strategie zbierania danych	72
3. Przebieg i organizacja badań	74
3.1. Zbieranie materiału badawczego	75
3.2. Analiza materiału badawczego	78

Rozdział 4

Związki szkoły z otoczeniem	81
1. Obraz szkoły	83
1.1. Szkoła mała – misja	83
1.2. Szkoła mała – wizerunek	86
1.3. Szkoła duża – misja	89
1.4. Szkoła duża – wizerunek	95
2. Powiązania z innymi instytucjami	99
2.1. Powiązania szkoły małej	99
2.2. Powiązania szkoły dużej	105
3. Granice między szkołą a światem zewnętrznym	109
3.1. Szkoła mała a świat zewnętrzny	109
3.2. Szkoła duża a świat zewnętrzny	114
4. Związki szkoły z otoczeniem – podsumowanie	116

Rozdział 5

Ludzka natura	121
1. Relacje między nauczycielem a uczniem w procesie kształcenia	122
1.1. Relacje w szkole małej	123
1.2. Relacje w szkole dużej	128
2. Udział uczniów, nauczycieli, rodziców i pracowników administracyjnych w życiu szkoły	135
2.1. Uczestnictwo w życiu szkoły małej	135
2.2. Uczestnictwo w życiu szkoły dużej	142
3. Model ucznia preferowany w badanych szkołach	152
3.1. Model ucznia w szkole małej	152
3.2. Model ucznia w szkole dużej	154
4. Założenia dotyczące natury ludzkiej w badanych szkołach – podsumowanie	156

Rozdział 6

Prawda i czas	161
1. Założenia dotyczące prawdy w badanych szkołach	163
1.1. Prawda w szkole małej	163
1.2. Prawda w szkole dużej	164
2. Założenia dotyczące czasu w badanych szkołach	167
2.1. Czas w szkole małej	167
2.2. Czas w szkole dużej	168
3. Założenia dotyczące prawdy i czasu w badanych szkołach – podsumowanie	171

Rozdział 7

Związki między ludźmi	173
1. Dystrybucja statusu w badanych szkołach	174
1.1. Status w szkole małej	174
1.2. Status w szkole dużej	177
2. Dystrybucja władzy w badanych szkołach	182
2.1. Władza w szkole małej	182
2.2. Władza w szkole dużej	186
3. Życie społeczne w badanych szkołach	192
3.1. Społeczności szkoły małej	192
3.2. Społeczności szkoły dużej	195
4. Założenia dotyczące związków między ludźmi w badanych szkołach – podsumowanie	198
Zakończenie	201
Bibliografia	209

Dziękuję profesor Dorocie Klus-Stańskiej za inspirację do napisania tej pracy,
profesorowi Henrykowi Mizerkowi za opiekę naukową,
społeczności szkoły małej i dużej, że przyjęły mnie z życzliwością,
mojemu mężowi, Tomkowi, i dzieciom: Agnieszce, Zuzannie i Michałowi,
za cierpliwość i codzienne wspieranie

Wstęp

Pisanie o szkole jest ryzykiem, bo jakże uogólnić spostrzeżenia, jak ocenić generalnie? Każda krytyka krzywdzi kogoś, każda pochwała dla kogoś będzie niezasłużona. Każda obserwacja niepełna, każda reguła żądać będzie dopełnienia wyjątkami.
(Kruszewski, *Zrozumieć szkołę*).

Szkoła jest miejscem, w którym człowiek spędza kilka lat swego młodego życia, jest rzeczywistością znaną każdemu. Jest także żywym organizmem, wytwarzającym swoistą kulturę i reguły, według których funkcjonują jego uczestnicy. Studiując rozprawy pedagogiczne, często odnosi się wrażenie, że edukację zawieszono w nich w teoretycznej rzeczywistości, gdzie mówi się o nauczaniu, uczeniu się, nauczycielu, uczniu, ale zapomina o miejscu, w którym to kształcenie jest realizowane. Antropologiczna teoria kultury akcentuje jej wieloznaczność, wielogłosowość (Burszta, 1998). Szkoła w takim ujęciu zyskuje wiele znaczeń; staje się miejscem spotkania (Kawecki, 1992), środowiskiem życia (Wawrzyński-Beszterda, 2002), agendą socjalizacji (Sawisz, 1989), miejscem urabiania politycznego (Kwieciński, 1995), systemem sprzęgniętych ze sobą wierzeń i idei (Tuohy, 2002) czy areną rytuałów (McLaren, 1994).

Kultura w antropologicznym ujęciu poddaje się różnorodnym, jednakowo uprawnionym interpretacjom (Burszta, 1998). Istnieje grupa autorów szczególnie szkołą zainteresowanych. Badania Zbigniewa Kwiecińskiego (1995, 2000, 2002), Krzysztofa Kruszewskiego (1993), Krzysztofa Konarzewskiego (1995), Magdaleny Karkowskiej i Wiesławy Czarneckiej (2000), Magdaleny Karkowskiej (2005), Doroty Klus-Stańskiej (2000, 2004a), Ireneusza Kaweckiego (1992, 2000) oraz innych osób zajmujących się szkołą w jej realnym wymiarze są na to najlepszym dowodem. Ciągłe jednak o wielu pedagogach można powiedzieć za K. Konarzewskim, iż: „zakładają, że nie to jest ważne i godne badawczego trudu, co się w szkołach dzieje, ale to, co się w nich dzieć powinno” (Konarzewski, 1995, s. 9).

Przemiana ustrojowa, która dokonała się w Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, umożliwiła spojrzenie na

szkołę z odmiennych perspektyw badawczych (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 9). Zmiana dokonała się w koncepcji nauki, koncepcji wiedzy i nowego paradygmatu metodologicznego. Pozwoliło to podjąć próby opisanie tych obszarów edukacji, które dotąd nie były zbadane z braku możliwości metodologicznych. Jednym z takich obszarów była szkoła, a dokładniej jej kultura.

Kultura szkoły jest układem wyuczonych zachowań i rezultatów zachowań (Linton, 2000, s. 47). Jest sytuacją zastaną dla wszystkich wchodzących do szkoły, jest także efektem funkcjonowania ludzkiej społeczności (Kłoskowska, 1980, s. 28). Staje się sposobem życia, który jest własnością czy przymiotem różnych zespołów jednostek (Burszta, 1998, s. 48). Tak rozumiana kultura jest właściwością każdej pojedynczej szkoły. Precyzyjniejszym pojęciem niż „kultura szkoły” wydaje się więc pojęcie „kultur szkoły” bądź „kultura konkretnej szkoły”.

Życie codzienne widziane w nowej perspektywie badawczej okazało się istotnym wymiarem rzeczywistości, godnym poznania naukowego. Przejawy tego życia, niosące ze sobą wiedzę o tym, co nim kieruje i jakie mechanizmy nim rządzą, stały się cennym źródłem informacji, podstawą budowania rozległej wiedzy na temat szkoły, niemożliwej do zdobycia innymi metodami. Życie codzienne, jak piszą Peter L. Berger i Thomas Luckmann, jest „interpretowaną przez ludzi rzeczywistością, która jawi się w formie spójnego świata” (Berger, Luckmann, 1983, s. 49). Badając więc życie codzienne, odkrywamy światy poszczególnych ludzi, a tym samym odkrywamy świat szkoły poprzez badanie jej codzienności. W ten sposób możemy obserwować i opisywać kulturę szkoły.

Jedyną właściwą metodą odkrywania tak szerokiego i wielokontekstowego obszaru badawczego wydaje się być etnografia, która u samych źródeł swego istnienia służyła odkrywaniu obcych kultur. Aby jednak opis etnograficzny wypełnił możliwie intensywnie pole badawcze, nie pozostawiając w nim białych plam, posłużono się mapą mentalną zaczerpniętą z teorii kultury organizacji. Model Edgara Scheina porządkował i wyznaczał w niej dość szczegółowo obszary badawcze, wyodrębniając w kulturze trzy poziomy: poziom założeń, poziom wartości i poziom wytworów (artefaktów). Wytwory są najbardziej zauważalnym poziomem kultury i jednocześnie efektem założeń. Dzięki ich obserwacji można odkrywać i opisywać założenia, które tworzą kulturę organizacji. W ten właśnie sposób powstał obraz kultury organizacyjnej szkoły, a właściwie dwóch szkół: małej i dużej.

Książka składa się części teoretycznej i empirycznej. Część teoretyczna zawarta jest w dwóch rozdziałach. Pierwszy poświęcono teoriom szkoły, prezentując trzy perspektywy: socjologiczną, ideologiczną i organizacyjną. Omówiono także zjawiska kryzysu i krytyki szkoły oraz zamieszczono przegląd polskich badań pedagogicznych dotyczących szkoły. W drugim rozdziale omówiono pojęcia klimatu i kultury jako kluczowych w poznawaniu rzeczywistości szkoły, a jednocześnie przynależnych wielu dyscyplinom, od psychologii społecznej przez prakseologię i pedagogikę resocjalizacyjną po antropologię. Kolejny rozdział poświęcono pre-

zencacji przedmiotu i celu badań oraz założeń metodologicznych, przedstawiono model i przegląd tradycji badań jakościowych oraz omówiono wybraną metodę badawczą i strategię badań. Rozdziały od czwartego do siódmego przeznaczono na prezentację wyników badań empirycznych. Opisano w nich założenia kultury organizacyjnej badanych szkół według przyjętego modelu kultury organizacyjnej E. Scheina. Są to kolejno: założenia dotyczące zawiązku szkół z otoczeniem (rozdział czwarty), natury ludzkiej (rozdział piąty), prawdy i czasu (rozdział szósty) oraz związków między ludźmi (rozdział siódmy).

Publikacja jest próbą przedstawienia całościowego obrazu szkoły. Obrazu ilustrującego, jaka szkoła naprawdę jest, a nie: jaka powinna być. Szczególnym założeniem podjętych badań było ukazanie szkoły jako całości, jako żywego organizmu prowadzącego własne życie. Badanie kultury szkoły jest sposobem na odkrycie tej wielokontekstowej całości.

[...] kultura jako zespół sądów i przekonań [...] to w ogromnej mierze nieświadomiany przewodnik po rzeczywistości społecznej każdej grupy (Burszta, 1998, s. 52).

Praca jest odpowiedzią na postulowaną przez wielu autorów potrzebę całościowego opisu szkoły we wszystkich przejawach jej codziennego życia (Surzykiewicz, 2000; Berger, Luckmann, 1983; Katz, Kahn, 1979). Jak pisze przytoczony na początku Krzysztof Kruszewski: „pisanie o szkole jest ryzykiem”. Ryzyko to podjęto z nadzieją, że etnograficzny opis kultury szkoły, według przyjętych założeń teoretycznych i metodologicznych, będzie przyczynkiem do lepszego jej (z)rozumienia.

Rozdział 1

Szkoła

1. Teorie szkoły

Szkoła, w znaczeniu wywiedzionym z greckiego rodowodu, to zorganizowany sposób spędzania czasu; wyraz *scholé*, oznaczał pierwotnie czas wolny, a potem zabawianie się dysputą w czasie wolnym (Długosz-Kurczabowa, 2003, s. 481).

Wincenty Okoń definiuje szkołę jako:

[...] instytucję oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem [...], stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz kompetencji oświatowo-wychowawczych i programów (Okoń, 1984, s. 299).

Taki sposób przedstawienia wskazuje, że na szkołę można spojrzeć z kilku perspektyw. Pierwsza część definicji: „szkoła to instytucja oświatowo-wychowawcza”, pozwala spojrzeć na szkołę z **perspektywy organizacyjnej**: szkołę można przyrównać do instytucji, która rządzi się własnymi prawami i regułami, wytwarza wspólny produkt oraz dotyczy ludzi połączonych więzami instytucjonalnymi. Druga część definicji: „[...] przyjęte w danym społeczeństwie cele i zadania [...]”, wskazuje na **perspektywę socjologiczną** edukacji, sposób, w jaki rozumie się zależność między szkołą a społeczeństwem. Kolejny człon: „[...] stosownie przyjęte w danym społeczeństwie cele i zadania oraz kompetencje oświatowe i programy”, proponuje widzenie szkoły w **perspektywie ideologii edukacyjnych**, które determinują kształt i obraz szkoły funkcjonującej w danym państwie.

Zgodnie z analizą powyższej definicji omówione zostaną owe trzy perspektywy rozumienia szkoły. Modyfikacji ulegnie jedynie kolejność: najpierw przedstawiona zostanie perspektywa socjologiczna, następnie ideologiczna, a na końcu – organizacyjna.

1.1. Szkoła w perspektywie socjologicznej

U źródeł spojrzenia na szkołę w perspektywie socjologicznej leżą zagadnienia dotyczące relacji między jednostką a społeczeństwem oraz kwestie porządku społecznego i funkcji, które szkoła w społeczeństwie spełnia bądź powinna spełniać. Ten sposób patrzenia koncentruje się na pytaniach: jakie jest miejsce jednostki w społeczeństwie; jakie istnieją zależności między jednostką a społeczeństwem; jakie zadania mają do wykonania wobec społeczeństwa organizacje będące pośrednikiem między społeczeństwem a jednostką?

Problem edukacji to stary problem polegający na tym, jak przystosować jednostkę do społeczeństwa w ten sposób, by zachować wolność indywidualną, zarazem stabilność społeczną i sprawiedliwość (Monroe, cyt. za: Janowski, 2003, s. 22).

Należy podkreślić, że proponowane poniżej trzy perspektywy spojrzenia na szkołę są jedynie „narzędziem heurystycznym” (Feinberg, Soltis, 2000, s. 16), które pokazuje sposoby podejścia do zagadnienia. Nie są to natomiast rozdzielne szkoły myślenia, które odgórnie etykietują rzeczywistość.

Perspektywa funkcjonalizmu

Émile Durkheim skonstruował i opisał system relacji między jednostką a społeczeństwem oraz wynikające z niego zagadnienia porządku społecznego i miejsce w tym porządku instytucji społecznych, także szkoły. Najważniejszą ideą w poszukiwaniu źródeł porządku społecznego był dla niego prymat społeczeństwa nad jednostką: „społeczeństwo rządzi nami, ponieważ jest poza nami i ponad nami” (Durkheim, cyt. za: Meighan, 1993, s. 256). Struktura społeczna była przez Durkheima traktowana jako wyznacznik losów jednostki. Jednostka stawała się narzędziem w ręku społeczeństwa:

[...] to społeczeństwo szkicuje w nas portret człowieka, jakim powinniśmy być, i w tym portrecie wszystkie osobliwości organizacji społeczeństwa są odzwierciedlone (Durkheim, cyt. za: Szymański, 2004, s. 55).

Ten portret zawierał całość wierzeń i uczuć wspólnych obywatelom danego społeczeństwa, budował kodeks który kształtował zasady porządku moralnego i tworzył „zbiorowe lub powszechne sumienie” (Durkheim, cyt. za: Meighan, 1993, s. 257). Każda instytucja społeczna, a zwłaszcza szkoła, ma za zadanie rozpowszechniać obowiązujący system wartości, umożliwiając w ten sposób ciągłość społeczeństwa, które, według Durkheima:

[...] może przetrwać tylko wtedy, jeśli wśród jego członków istnieje dostateczny stopień jednorodności. Edukacja uwiecznia i wzmacnia tę jednorodność przez wpajanie dziecku – od początku – zasadniczych podobieństw, których wymaga życie zbiorowe (Durkheim, cyt. za: Meighan, 1993, s. 257).

Tak rozumiana szkoła jest w społeczeństwie siłą zachowawczą i integrującą, staje się narzędziem przygotowującym nowe pokolenia do typowych ról społecznych.

Szczególnym przykładem szkoły rozumianej w perspektywie Durkheima jest szkoła zaspokajająca potrzeby społeczeństwa przemysłowego, opisana przez Alvinę Tofflera (1985). Społeczeństwo tak zwanej drugiej fali (nazwa nadana przez Tofflera, a określająca społeczeństwo przemysłowe) stworzyło szkołę wzorowaną na modelu fabryki, której zadaniem było przygotowanie dzieci do życia fabrycznego, gdyż „przestawienie się ludzi dojrzałych na pracę w fabryce było niemal niemożliwe” (Toffler, 1985, s. 57). Szkoła wywodząca się z takich założeń miała dwa programy: jawny, którego zadaniem było nauczenie czytania, pisania, liczenia i przekazanie znikomej wiedzy z innych dziedzin, oraz ukryty: obejmujący punktualność, posłuszeństwo i umiejętność wykonywania rutynowej, powtarzalnej pracy (Toffler, 1985, s. 57). Ten sposób rozumienia relacji między szkołą a społeczeństwem definiował szkołę jako instytucję służącą państwu. Jej celem były uspołecznienie jednostek i sprawienie, żeby były one produktywne (por. Nowosad, 2003, s. 18). „W szkole-fabryce uczniowie uczą się, jak być pracownikami, konsumentami, podatnikami i związkowcami” (Feinberg, Soltis, 2000, s. 15). Szkoła widziana w ten sposób staje się miejscem, gdzie społeczne uczenie się jest realizowane za pomocą modelowania i naśladownictwa, a sposobem edukacji jest transmisja dziedzictwa kulturowego (por. Dylak, 1995, s. 20). Taką szkołę uznać należy za instrument formowania społeczeństwa, dopatrując się w niej jednego z najważniejszych czynników przekształcania życia (por. Nowosad, 2003, s. 19, s. 25).

Perspektywa socjologiczna Durkheima w literaturze przedmiotu jest różnie nazywana. Walter Feinberg i Jonas F. Soltis tak rozumianą szkołę opisują jako funkcjonalną (Feinberg, Soltis, 2000, s. 20), Dale Carlson (cyt. za: Dylak, 1995, s. 20) określa ten nurt jako ekonomiczny funkcjonalizm, Mirosław J. Szymański nazywa taką perspektywę Durkheimowską (2004, s. 55), a Roland Meighan – strukturalistyczną lub funkcjonalizmu strukturalnego (1993, s. 262).

Perspektywa interpretacyjna

Odmiennej sposób spojrzenia na relację jednostki i społeczeństwa ma swoje źródło w pracach Maxa Webera. W perspektywie nazywanej przez Szymańskiego Weberowską (2004, s. 56) to aktywność ludzi i ich inicjatywa kształtuje systemy społeczne. Perspektywa ta opisuje świat ludzi jako rzeczywistość kreowaną. Człowiek, a nie społeczeństwo, staje się osią rzeczywistości. Akcent zostaje przeniesiony od sił odgórnych, sterujących porządkiem społecznym, do sił oddolnych, ten porządek kształtujących.

Człowiek staje w centrum i on kreuje rzeczywistość poprzez nadawanie znaczeń. Ludzkie społeczności budują interpretacje rzeczywistości, w której przychodzi im żyć, tworzą pewne wyobrażenia na temat siebie samych, tworzą modele postępowania i przeżywania świata, tworzą kulturę (Krzemiński, 1986, s. 10).

Do głosu dochodzi subiektywizm, w opozycji do obiektywizmu perspektywy Durkheimowskiej. Analiza socjologiczna koncentruje się tu na osobistym wymiarze rzeczywistości. Interpretatywiści większą wagę przykładają do tu i teraz, preferując zamiast perspektywy globalnej lokalną (Feinberg, Soltis, 2000, s. 76). Kluczowe staje się zrozumienie życia codziennego, tej „interpretowanej przez ludzi rzeczywistości, która jawi się w formie spójnego świata” (Berger, Luckmann, 1983, s. 49). Takie podejście kładzie nacisk na „ludzką zdolność do rozpoznawania i wpływania na otaczający świat i role, które są w nim odgrywane” (Meighan, 1993, s. 273).

[...] Porządek społeczny nie jest częścią natury rzeczy i nie może być wywiedziony z praw przyrody. Istnieje on wyłącznie jako wytwór ludzkiego działania (Berger, Luckmann, 1983, s. 93).

Koreluje z tym teoria symbolicznego interakcjonizmu George’a H. Meada, według której ludzie podlegający całemu splotowi uwarunkowań społecznych są jednocześnie samoświadomymi indywidualnościami i rozwijają swoje niepowtarzalne osobowości (Krzemiński, 1986, s. 11).

Podejście interpretacyjne tworzy perspektywę odmiennego spojrzenia na szkołę. Nie odpowiada na pytanie: czy to szkoła służy społeczeństwu, czy człowiek szkole. W interakcjonizmie bowiem: „organizacja społeczna, choć wyznacza ramy, w których przebiega działanie grupowe, ale tego działania nie determinuje” (Kawecki, 1992, s. 110). Szkoła staje się w takiej koncepcji miejscem, gdzie grupy i jednostki reagują na podstawie lokalnych reguł gry.

Szkoła jest pewną społecznością, zanurzoną w kontekście społecznym. Na społeczność tę składają się ludzie i ramy, w jakich odbywa się ich współzycie (Konażewski, 1995, s. 10).

Szkoła jest miejscem spotkania, według Ireneusza Kaweckiego, „równoczesnych i autonomicznych podmiotów” (1992, s. 111). Podobne podejście do relacji szkoły (tu uczenia się) i społeczeństwa proponuje Margaret Mead, wysuwając na pierwszy plan w procesie nauczania – uczenia społeczny kontekst i przypisując mu większą wagę niż treści przekazu (por. Bauman, 2000, s. 225). Socjalizacja w takiej szkole jest uczeniem się gry, w jaką grają ludzie i społeczeństwo, oraz nabywaniem umiejętności, jak w tej grze uczestniczyć.

W takiej perspektywie szkoła uwalnia się z „gorsetu użyteczności” (Dylak, 1995, s. 21), staje się miejscem analizy człowieka, jego zdolności, możliwości i potrzeb. Jest więc, odmiennie niż szkoła technologiczna, instytucją humanistyczną, proponującą wejrzenie do wnętrza jednostki, zapewnienie jej znacznej wolności i wypływającej z tej wolności odpowiedzialności. Szkoła taka koncentruje się na kooperacji, powszechnym dobru, zasadach etycznych, pluralizmie, samorealizacji. O ile więc w szkole technologicznej koncentrowano się na produkcji i rywalizacji, o tyle w szkole humanistycznej akcent położono na proces i współpracę.

Z koncepcji szkoły humanistycznej wywodzi się szkoła widziana z perspektywy interpretacyjnej. Szkoła jest w niej rozumiana w kontekście społecznym, jako miejsce, w którym żyje młody człowiek. Dla uczniów szkoła to „obszar doświadczeń, wzorzec do działań, aktywności, ról i ludzkich stosunków” (Bronfenbrenner, cyt. za: Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 26). Szkoła pojmowana w ten sposób staje się interesująca badawczo nie ze względu na możliwość odkrywania uniwersalnych praw i wzorców, które da się odnieść do wszystkich kultur, ale ze względu na swoją specyficzność, zgodnie z którą definiowane są reguły i znaczenia przyjęte w kulturze danej grupy. Zadaniem badawczym jest tu opisanie tego, co dzieje się w konkretnej szkole. Tym samym do głosu dochodzi fenomen pojedynczej placówki, a nie szkoły rozumianej i analizowanej jako pojęcie ogólne.

Perspektywa konfliktu

Zbudowana głównie na myśli filozoficznej Karola Marksa, teoria konfliktu traktuje rzeczywistość jako świat zewnętrznych, sterujących jednostką sił. „Konsekwencja i porządek w społeczeństwie stoją na fundamencie siły i ograniczeń, na dominacji niektórych i podległości innych” (Dahrendorf, cyt. za: Meighan, 1993, s. 286). Teoria konfliktu powraca do pytania, na które odpowiada także socjologia Durkheima: co powoduje ciągłość i spójność społeczeństwa? Perspektywa funkcjonalizmu podstawę trwałości i jednorodności społeczeństwa widziała w porządku społecznym danym jako norma uniwersalna, dla zwolenników teorii konfliktu siłą porządkującą jest natomiast

[...] proces diskutowanych interakcji między ludźmi, klasowych walk i narzucania porządku przez tych, którzy wygrali tę walkę i mają władzę (Meighan, 1993, s. 286).

Kluczowymi pojęciami teorii konfliktu są: klasa społeczna, walka klas i władza. Do kategorii opisujących porządek społeczny ekspansywnie wkracza władza jako siła porządkująca życie społeczne. Relacja władzy i podległości jest w teorii konfliktu podkreślana jako centralny przekaz porządku społecznego podtrzymywany między innymi przez szkołę.

Teoria konfliktu, odmiennie niż funkcjonalizmu, patrzy na edukację jako na siłę, która porządek społeczny nie tyle utrzymuje, co kształtuje, dzieląc społeczeństwo na klasę rządzącą i klasę rządzoną. Szkoła pozostaje tu w służbie klasy dominującej, jej zadaniem jest utrzymanie pożądanego podziału społecznego. O ile więc zadaniem szkoły w perspektywie Durkheimowskiej było przygotowanie do pełnienia ról w społeczeństwie, o tyle w perspektywie marksistowskiej jej zadaniem jest przygotowanie do pełnienia ról z góry zaplanowanych przez grupę rządzącą.

System edukacyjny jest subtelnie stopniowaną hierarchią władzy i kontroli, w której relacjami między uczestnikami rządzi raczej konkurencja niż kooperacja, a berło dzierży zewnętrzny system nagradzania – płace w przypadku ekonomii i stopnie w przypadku szkół (Bowles i Gintis, cyt. za: Meighan, 1993, s. 301).

Szkoła staje się miejscem utrzymywania podziałów klasowych nie ze względu na treść jaką przekazuje, ale ze względu na formę. Szkoła, zdaniem marksistów, jest poważnym czynnikiem stałości ładu społecznego (z powodu utrwalania nierówności społecznych), rządową agendą oświatową, dzięki czemu wzmacnia się klasy panującej. Szkolnictwo jest orężem w rękach tych, którzy mają władzę. Wielu badaczy, zwolenników teorii konfliktu, nie uważa się za marksistów (nazwa zaczerpnięta od nazwiska sztandarowego filozofa teorii), a za „socjologów konfliktu”. Czerpiąc więc z idei teorii konfliktu, budują oni własne koncepcje funkcjonowania szkoły. Do klasycznych teorii wyrastających z teorii konfliktu zalicza się choćby koncepcję przemocy symbolicznej (*violence symbolique*) Pierre’a Bourdieu (Szymański, 2004, s. 34). Koncepcja ta głosi, że szkoła jest przekazicielem kapitału kulturowego narzucanego przez warstwy uprzywilejowane. Habitus rozumiany jako system wzorów kierowniczych, które w określonych sytuacjach mogą generować określone praktyki (Sawisz, 1978, s. 244), jest odległy od codziennych doświadczeń i stylu życia rodzin robotniczych i chłopskich. Szkoła więc, aby go przekazać, musi uciekać się do przemocy symbolicznej (Szymański, 2004, s. 97; Kwieciński, 1990, s. 103; Karkowska, 2005, s. 71). W tym rozumieniu szkoła staje się instrumentem reprodukcji opisanego wyżej porządku społecznego wynikającego z walki klas (Szkudlarek, 2004, s. 367). Ten swoisty mechanizm dominacji wpisany w instytucje i praktyki dominacyjne, a szerzej w praktyki kulturowe, stał się także podstawą koncepcji Basila Bernsteina. Autor ten w nurcie teorii konfliktu wyprowadza tezę o używaniu języka w szkole jako narzędzia władzy. Język, którym szkoła operuje w tak zwanym kodzie rozwiniętym, pozwala korzystać z wiedzy jedynie tym dzieciom, które w tym kodzie operują. W domyśle chodzi o dzieci z wyższych warstw społecznych, które w środowisku domowym używają kodu rozwiniętego. Na przeciwnym biegunie sytuuje się kod ograniczony dostępny dzieciom z niższych klas społecznych. Szkoła nie daje więc szans rozwojowych tym ostatnim, a posługując się językiem w kodzie rozwiniętym, utrwała klasowy porządek społeczny (Bernstein, 1990, s. 220).

Opisane powyżej koncepcje nie wyczerpują rozważań wyrastających z teorii konfliktu. Są jedynie przykładami ilustrującymi szerokie spektrum nowych koncepcji budowanych na idei teorii konfliktu.

1.2. Szkoła w perspektywie ideologii edukacyjnych

Ideologia jest zwykle rozumiana jako:

[...] system poglądów, idei, pojęć politycznych, społecznych, prawnych, etycznych, religijnych i filozoficznych jednostki lub grupy ludzi w określonym czasie, miejscu i warunkach, zwłaszcza społecznych (Tokarski, 1980, s. 295).

Socjologiczne pojmowanie ideologii można sprowadzić do „szerokiego zbioru idei i poglądów o świecie wyznawanych przez grupy ludzi” (Meighan, 1993,

s. 194). Gerald L. Gutek proponuje cztery perspektywy definicyjne ideologii przebiegające w porządku czasowym: interpretacja przeszłości, uzasadnienie teraźniejszości, koncepcja przemiany, strategia działania (Gutek, 2003, s. 146). Ideologia edukacyjna jest zawężeniem owego poglądu na świat do poglądu na edukację i szkołę.

Ideologię edukacyjną można zdefiniować jako zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa, a także nieformalnych aspektów edukacji (Meighan, 1993, s. 200).

Jeszcze węższe rozumienie ideologii proponują Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer. Ideologia edukacji jest przez nich traktowana wąsko, specjalistycznie, jako baza do stanowienia celów wychowania (por. Śliwerski, 1998, s. 31) i rozumiana jako „zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treść i metody wychowania” (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 52). Ideologię edukacyjną rozumianą szeroko można natomiast nazwać filozofią edukacyjną (Przyszczykowski, 1999, s. 16). Określenie „filozofia edukacyjna”, jako bardziej pojemne, prezentuje ogólne poglądy na edukację w powiązaniu z polityką. Ideologia jest tu elementem paradygmatu edukacyjnego rozumianego jako:

[...] upowszechniony w pewnym kręgu sposób rozumienia istotnych funkcji oświaty, a przede wszystkim szkoły, w odniesieniu do transmisji wiedzy i wzorów kulturowych (Kwieciński, 1995, s. 65).

Pragnąc pokazać szkołę w świetle różnych ideologii, należy rozstrzygnąć problem klasyfikacji tej ideologii. Niespójność podziałów wynika głównie z tego, że opis zbioru idei (ideologii) operuje na różnych poziomach społeczeństwa i w różnych kontekstach (por. Meighan, 1993, s. 197). Nieuwzględnianie tego w opracowaniach doprowadziło do chaosu teoretycznego. Innym powodem zamieszania jest naturalne odejście od heterodoksji i scentralizowanych ideologii (por. Paulston, 1993, s. 35).

Upadek teorii w badaniach społecznych oznacza, że żadna pojedyncza szkoła badawcza nie może utrzymywać, że ma monopol na prawdę (Paulston, 1993, s. 35).

Stąd traktowanie nowych nieortodoksyjnych paradygmatów jako „niekompletne i problematyczne” (Paulston, 1993, s. 35).

Próbując usystematyzować zagadnienie ideologii edukacyjnych, autorzy proponują różne sposoby klasyfikacji. R. Meighan (1993, s. 215) wprowadza dychotomiczny opis tych ideologii, na przykład: zorientowane na ucznia versus zorientowane na nauczyciela, demokratyczne versus autorytarne, oparte na przekazie versus oparte na interpretacji, skupiając się na dychotomii autorytarne – demokratyczne i tę klasyfikację szeroko opisując (Meighan, 1993, s. 200). M. Davies wyróżnia natomiast ideologie: konserwatywną, rewizjonistyczną, ro-

mantyczną i demokratyczną (cyt. za: Meighan, 1993, s. 202), M.J. Szymański mówi o nurtach: neokonserwatyzm, neoliberalizm i demokratyzm (Szymański, 2004, s. 67), a L. Kohlberg i R. Mayer dzielą te ideologie na nurty: romantyzm, transmisja kulturowa i progresywizm, obierając za kryterium podziału teorię psychologiczną (Kohlberg, Mayer, 1993, s. 52).

Spośród sposobów strukturyzowania ideologii edukacyjnych podane powyżej są jednymi z najbardziej uproszczonych. Chcąc przedstawić spójne wizerunki szkół wyznaczanych przez ideologie edukacyjne, najlepiej posłużyć się taką właśnie klasyfikacją. Na podstawie podziału zaprezentowanego przez M.J. Szymańskiego (2004, s. 62) zostaną omówione trzy współczesne ideologie edukacji: neokonserwatywna, neoliberalna i radykalna. Ideologia edukacyjna została tu potraktowana szeroko i jest rozumiana jako poglądy na edukację, które:

[...] mają bardziej skonkretyzowany charakter niż większość systemów filozoficznych, są też bardziej związane z polityką i moralnością (por. Przyszczypkowski, 1999, s. 16).

Nurt neokonserwatywny

Neokonserwatyzm jest współczesną wersją konserwatyzmu. W tej ideologii wszystko, co dobre, już było. Chcąc się odwołać do tego dobra, należy bazować na przeszłości. Głównymi układami odniesienia są naród i religia, a podstawą życia społecznego – rodzina. Bazą kreowania współczesności jest odniesienie do tradycji. Edukacja w tej ideologii ma bardzo wysoką pozycję. Jest narzędziem zapewnienia dobrobytu, rozwoju gospodarczego, ochrony i utrwalania moralnych wartości życia. Szkoła w ideologii konserwatywnej i neokonserwatywnej ma ściśle sprecyzowane zadania wynikające z założenia, że ma być instytucją umożliwiającą zdobycie solidnej wiedzy w zakresie niezbędnym do funkcjonowania w świecie (Janowski, 2003, s. 21). Szkoła powinna opierać się na jednakowym dla wszystkich trzonie programowym, który zapewniłby utrzymanie wspólnoty kulturowej narodu. Przykładem pracy konserwatystów w edukacji może być raport dotyczący edukacji *Ameryka 2000: Strategia edukacyjna* (1993). Omówienie to precyzyjnie wyznacza ramy funkcjonowania szkoły tradycyjnej: powinna ona zapewniać wspólne standardy programowe z pięciu podstawowych przedmiotów, podlegać badaniom osiągnięć uczniów z wykorzystaniem testów osiągnięć, zdawać opinii publicznej raporty z funkcjonowania. Szkołę, która działa na takich zasadach, można nazwać tradycyjną, aczkolwiek należy jeszcze raz podkreślić, że podziały i etykietowanie nie są tu po to, by jednoznacznie podzielić rzeczywistość edukacyjną na trzy sposoby funkcjonowania, ale żeby uchwycić mechanizmy tą rzeczywistością powodujące.

Nurt neoliberalny

Neoliberalizm na pierwszy plan wysuwa wolność jako wartość samą w sobie. Wolność powinna być w równym stopniu udziałem tak narodu, jak jednostki.

W tym nurcie ideologicznym człowiek jest traktowany podmiotowo, a gwarantem pomysłowości jednostki są demokratyczne zasady życia społecznego. Edukacja ma tu wymiar pluralistyczny, jest otwarta na różne kultury. Szkoła neoliberalna ma być miejscem wyrównywania szans, integracji społecznej na wielu płaszczyznach (narodowościowej, wyznaniowej czy wynikającej z różnego poziomu intelektualnego bądź sprawnościowego). Uczeń jest przygotowywany do przyszłości, do zmieniającego się świata, „poprzez wyzwalenie od dominacji rodziców, środowiska i tradycji, w których wyrasta” (Przyszczykowski, 1999, s. 22). Nurt neoliberalny daje możliwość rozwoju wielości koncepcji edukacyjnych. Wprowadza szkołę, tak jak towar, do gospodarki rynkowej, twierdząc, że konkurencja może mieć zbawienne znaczenie dla edukacji. Możliwość dowolnego wyboru szkoły staje się systemem kontroli. Na rynku pozostają tylko dobre szkoły, nie ma potrzeby zewnętrznego sterowania i kontroli ich jakości.

Szkoła tradycyjna zostaje tu zamieniona na efektywną, szybko reagującą zarówno na potrzeby edukacyjne uczniów, jak i społeczności lokalnej. Zapewne w tym nurcie znajduje się szkoła humanistyczna i progresywna (Janowski, 2003, s. 21).

Szczególną odmianą ideologii edukacyjnej jest połączenie elementów neokonserwatyizmu z neoliberalizmem. Na takiej koncepcji, zwanej Nową Prawicą, bazuje angielska edukacja. Szkoła ma tu wartość rynkową, będąc towarem (element neoliberalizmu), ma też jednak ustalone ogólnie standardy obowiązujące we wszystkich placówkach (element neokonserwatywny) (Potulicka, 1996, s. 33).

Nurt radykalny

Radykalizm postrzega społeczeństwo i kulturę krajów wysoko uprzemysłowionych za będące w głębokim kryzysie. Instytucje administracyjne stają się dysfunkcyjne, ciągła rywalizacja między ludźmi doprowadza do dehumanizacji, a rozpad struktur i modeli życia społecznego potęgują narastającą patologię w wielu dziedzinach życia. Przedstawiciele nurtu radykalnego w swoich poglądach na edukację dzielą się na teoretyków reprodukcji lub teoretyków transformacji. Ci pierwsi, traktują edukację jako lustrzane odbicie ogólnych ram systemu społecznego, będącą skazaną na transmisję tego, co dobre i złe w społeczeństwie. Zwolennicy transformacji przekonują natomiast, że autonomia szkoły pozwala jej stać się zaczynem zmiany społecznej, przynosząc przekształcenie społeczeństwa. „Szkoła nie tylko jest jedną z ważnych instytucji życia społecznego, ale także współtworzy społeczeństwo” (Szymański, 2004, s. 83). Szkoły stają się „sferami publicznymi, które potencjalnie mogą pomóc w osiągnięciu rzeczywistej demokracji” (Freire, Giroux, cyt. za: Szymański, 2004, s. 84). W tym nurcie zapewne znalazłaby się nie tylko szkoła humanistyczna czy szkoła skoncentrowana na rozwoju psychicznym (Janowski, 2003, s. 22), ale także szkoła krytyczna.

Powyższe zestawienie pokazuje w dużym uproszczeniu trzy modele szkoły, wtwory ideologii edukacyjnych: szkołę tradycyjną, szkołę humanistyczną i szkołę w perspektywie teorii krytycznej. Perspektywa ideologiczna nałożona na per-

spektywę socjologiczną prezentuje przenikanie się opisanych wyżej perspektyw i zachodzenie jednych modeli na drugie. Demonstruje to szerokie możliwości traktowania szkoły jako pola przenikania się idei społecznych tworzonych przez teoretyków.

Jednocześnie omówienie różnych teorii szkoły uzmysławia, że każda z nich niesie ze sobą określone dziedzictwo. W rezultacie szkoły, stając się wyrazicielkami idei, które ulegają zmianie, także tej zmianie ulegają. Rezultatem jest eklektyzm założeń edukacyjnych (Janowski, 2003, s. 22). Szkoły ciągle trwają, „bo szkoła to organizacja, która egzystuje niezależnie od tego, co i kto o niej myśli oraz czego od niej oczekuje” (Nowosad, 2003, s. 106). Dzięki ludziom pracującym w szkole ucieleśniają się kolejne idee, bo

[...] wprawdzie szkolnictwo jest w znacznym stopniu takie, jakiego życzy sobie prowadzona przez państwo polityka oświatowa, ale jest równocześnie naprawdę takie, jakim go czyni nauczycielska działalność powszednia (Nowosad, 2003, s. 108).

1.3. Szkoła w perspektywie organizacyjnej

Spojrzenie na szkołę z perspektywy organizacyjnej ma swoje źródło w teorii zarządzania. Z jednej strony organizację traktuje się w niej jako jednorodny układ podsystemów kierujących się specyficzną kulturą organizacyjną, z drugiej – jako sposób funkcjonowania przynoszący najlepsze efekty. Oczywiście, nie wszystkie założenia teorii zarządzania dotyczące organizacji mają odzwierciedlenie w szkole. Elementami różniącymi te placówki od innych są: oddzielenie wyniku ekonomicznego od produktu, warunek uczestnictwa bazujący na przymusie, a także charakterystyczny, stały podział ról oraz specyficzne normy i rozwiązania organizacyjne (por. Arends, 1995, s. 393). Perspektywa organizacyjna pokazuje szkołę jako układ systemów i podsystemów tworzących instytucję kierującą się własnymi regułami funkcjonowania. Muszyński tak rozumianą szkołę nazywa układem cybernetycznym (Muszyński, 1971, s. 230).

Widzenie szkoły jako organizacji wykorzystuje się przy poszukiwaniu sposobów jej rozwoju, zwanym również rozwojem organizacyjnym (Lippitt i Lippitt, Rolff, Senge, Klippert, Meyer, Fullan i inni, cyt. za: Nowosad, 2003, s. 83). Taka perspektywa nie tylko pozwala spojrzeć na szkołę w kategoriach teorii zarządzania, ale też jak na jednostkowy przykład, głównego aktora edukacyjnej sceny.

Pojęcie „organizacja” ma potrójne znaczenie (Kozłowski, 2000, s. 29). Pierwsze, przedmiotowe, oznacza ludzi „mających wspólny plan, program, zadania” (Tokarski, 1980, s. 533). Mówiąc językiem teorii zarządzania, to pewien obiekt, który można odróżnić od innych ze względu na jego cechy charakterystyczne (Kozłowski, 2000, s. 29). Drugie znaczenie, czynnościowe, dotyczy tworzenia organizacji, zwanego organizowaniem (Kozłowski, 2000, s. 29), lub sposobu

organizowania czegoś (Tokarski, 1980, s. 533). Trzecie znaczenie, atrybutowe, wskazuje na cechę zwaną zorganizowaniem (Kozłowski, 2000).

Potrójne znaczenie pojęcia nie odwraca uwagi od fenomenu organizacji jako całości. „Organizacja to całość, której składniki współprzyczyniają się do powodzenia całości” (Zieleniewski, cyt. za: Kozłowski, 2000, s. 29), przy czym powodzenie dotyczy społecznej misji, którą organizacja ma do spełnienia w otoczeniu. W opozycji do takiego określenia, a może raczej jako uzupełnienie, powstała definicja: „organizacja to taka całość, która się przyczynia do powodzenia swych części” (Kozłowski, 2000, s. 29). W takiej perspektywie powodzenie ma charakter osobisty i dotyczy członków organizacji.

Organizacja jako całość ma pewną strukturę wewnętrzną, której odkrycie jest sednem i celem teoretycznych rozważań. Organizacja jest „ustrukturalizowanym, czyli uporządkowanym w pewien sposób systemem społeczno-technicznym” (Kast, Rosenzweig, cyt. za: Kozłowski, 2000, s. 30). Do elementów technicznych należą: technologie, wyposażenie, maszyny, urządzenia i budynki; natomiast do społecznych: ludzie, relacje między nimi oraz ich symboliczne wytwory, czyli cele i wartości, reguły i struktury. Wszystkie te elementy są połączone w jedną całość: organizacja jako system musi się charakteryzować pewnym poziomem spójności i wzajemnego dostosowania części (Kozłowski, 2000, s. 30).

Szkoła jako organizacja mieści się w potrójnym znaczeniu definicyjnym. Jest organizacją w znaczeniu przedmiotowym, czyli jest obiektem, który można odróżnić od innych ze względu na jego cechy charakterystyczne, jest tworzeniem organizacji w znaczeniu czynnościowym, a w sensie atrybutowym ma określoną strukturę, zorganizowanie: „bezsparnie szkoła jest organizacją społeczną o specyficznych celach pedagogicznych” (Nowosad, 2003, s. 73).

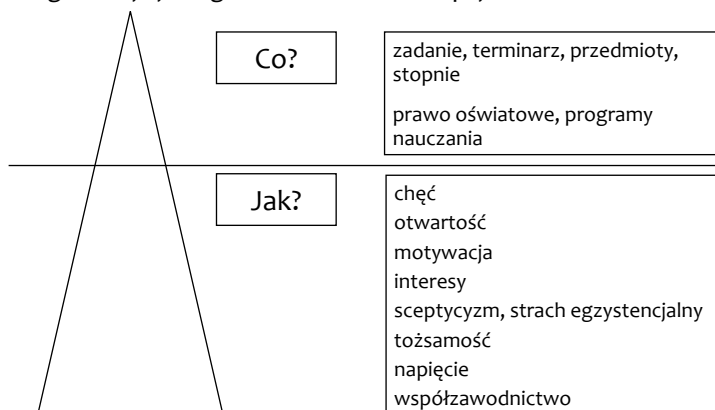
Poszukując istoty pojęcia organizacji, Gareth Morgan posłużył się metaforami. Pokazał wiele warstw, płaszczyzn czy odcieni organizacji, przedstawiając ją jako maszynę, organizm, mózg, kulturę, system polityczny, więzienie, trwałą zmienność stanów czy instrument władzy (Nowosad, 2003, s. 70). Każda z metafor uwypuklała inną stronę organizacji. Organizacja jako maszyna, bo każda z jej części pracuje na rzecz całości; jako organizm, bo uzależniona jest od otoczenia, które dostarcza jej elementów niezbędnych do życia; jako mózg, bo jest cybernetycznym systemem, który uczy uczenia się, samokontroli i wewnątrzsterowności; jako kultura, ponieważ zawiera wartości, normy, rytuały, które zarządzają organizacją i które tworzą jej kulturę pracy; jako system polityczny, bo istnieją w niej konflikty interesów i walka o nie; jako więzienie, bo przynależność do niej nakłada pewne ograniczenia, wzory zachowań i myślenia; jako zmienność stanów, bo jej funkcjonowanie cechuje pewna dynamika warunkująca jej samonapędzający się mechanizm rozwoju; wreszcie organizacja jako władza, bo jest ona narzędziem dominacji i wyzysku, które przynoszą jej członkom niechęć i stres.

Metafory Morgana dotyczące organizacji znalazły kontynuację w metaforach szkoły zaproponowanych przez Davida Tuohy’ego. Autor opatrzył je mianem

„osobiste”, przyrównując szkołę do ogrodu, orkiestry i fabryki (Tuohy, 2002, s. 80). Szkoła przypomina ogród, bo jest miejscem rozwoju, gdzie uczniowie to rośliny, a nauczyciel to ogrodnik; przypomina też orkiestrę, bo przygotowuje do życia w społeczeństwie dzięki dostosowaniu jednostki do innych grających (uczniów), partytury (zasad funkcjonowania) i dyrygenta (nauczyciela); ale jest również fabryką, gdyż wypracowuje produkt, a każdy z robotników (uczniów) musi podporządkować się procedurom produkcyjnym (regułom) i kierownictwu fabryki (nauczycielom i dyrekcji). Metafory w wielu miejscach pokrywają się z analizowanymi wcześniej perspektywami spojrzenia na szkołę. Szkoła fabryka nawiązuje do instytucji tradycyjnej, skoncentrowanej na procesie, szkoła orkiestra – do perspektywy Durkheimowskiej, w której głównym celem jest przygotowanie uczniów do pełnienia ról społecznych, szkoła więzienie – do ideologicznej teorii konfliktu i jej odmiany, gdzie szkoła uważana jest za miejsce przemocy symbolicznej (Bourdieu cyt. za: Szkudlarek, 2004, s. 363; por. Sawisz, 1989, s. 152; por. Karkowska, Czarnecka, 2000, s. 28).

Zilustrowanie wymiarów organizacji za pomocą metafor G. Morgana i D. Tuohy’ego pokazuje jej wielowarstwowość i wielowymiarowość. Interesujące wydaje się pytanie: na ile szkoła mieści się w tych metaforach i czy podmioty w niej funkcjonujące, a także nią zarządzające zdają sobie sprawę z wielości płaszczyzn jej działania? Patrząc na szkołę jak na organizację, warto także zwrócić uwagę, że jest to twór postrzegany tylko fragmentarycznie i to zarówno przez jego członków, jak i obserwatorów. Twór ten bowiem można przyrównać do góry lodowej (Schratz, 1997, s. 85), której jedynie czubek, niewielka część, widoczny jest na zewnątrz. To, co najważniejsze, pozostaje ukryte. Część dostępna percepcji odpowiada na pytanie „co?” („co się w niej dzieje?”), część ukryta natomiast – na pytania: „jak?” („dlaczego tak się dzieje?”). Pytanie „jak?” wskazuje na niezauważalne mechanizmy funkcjonowania szkoły jako organizacji.

Rysunek 1. Organizacja jako góra lodowa w koncepcji M. Schratza



Źródło: Schratz, 1997, s. 85.