

INETTA NOWOSAD
Uniwersytet Zielonogórski

KULTURA SZKOŁY
W ROZUMIENIU DESKRYPTYWNYM I NORMATYWNYM.
WYBRANE EGZYMPLIFIKACJE

WPROWADZENIE

Termin kultura pochodzi od łacińskiego określenia *cultus agri* oznaczającego uprawę roli i pierwotnie sprowadzał się do możliwości przekształcania zjawisk przyrody w stan bardziej użyteczny i przydatny człowiekowi. Z czasem jednak znaczenie to zostało zmienione. W nowym rozumieniu termin kultura został użyty po raz pierwszy przez Cyncerona w dziele *Disputationes Tusculanae*, w którym przyjął sformułowanie *cultura animi*, inaczej *uprawa umysłu*¹. Od tego czasu termin „kultura” jest wiązany z czynnościami ludzkimi ukierunkowanymi na doskonalenie, pielęgnowanie lub kształcenie. Można przyjąć, że jest zbiorem zjawisk wyuczonych przez człowieka, zatem mogą być przypisane szkole. Pierwszego użycia terminu kultura dla opisanego życia w szkołach badacze doszukują się w pracy Willarda Waller’a z 1932 r. *The sociology of teaching*², określanej jeszcze za jego życia, pionierską analizą szkół jako instytucji społecznych. Od tego czasu zainteresowanie polem działań ludzkich w szkołach zyskiwało tylko na znaczeniu i zostało również zawłaszczone przez inne dyscypliny naukowe. „Zwrot kulturowy” jaki dokonał się w połowie XX wieku umożliwił spojrzenie na szkołę jak na pole badań antropologii kulturowej, socjologii kulturowej i etnologii³. Inne podejście zauważone już w latach 20. i 30. XX wieku wywodzi się z teorii organizacji wprowadzając kategorię kultury organizacyjnej szkoły. Pokłosiem takiego stanu jest wieloznaczność kategorii kultury szkoły, która bywa określana również jako „niewidzialna”.

¹ J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Impuls, Kraków 2008, s. 17.

² W. Waller, *The sociology of teaching*, Russell & Russell, New York 1932.

³ P. Burke, *Was ist Kulturgeschichte?*, Suhrkamp, Frankfurt/a.M 2005.

KULTURA SZKOŁY –
„MGLISTY” PRZEDMIOT ZAINTERESOWAŃ BADACZY?

Kultura jest własnością grupy. Zatem „gdziekolwiek grupa ma wystarczające wspólne doświadczenie, zaczyna się kultura”⁴. To stwierdzenie wzmacnia pogląd, że kultura jest wszechobecna – istnieje w każdej organizacji, na każdym poziomie – również w szkole. Jest widoczna w decyzjach indywidualnych przywódców, w zachowaniach małych, jak i wielkich grup. Powstaje z ludzkich działań, uczuć, a także wyrażanych idei jednostek w grupie oraz samych jednostek. Jest tworem zbiorowym. Można zatem przyjąć, że kultura szkoły jest budowana w miarę upływu czasu, gdy ludzie pracują razem, rozwiązują problemy i podejmują się nowych wyzwań, w efekcie tworzy się zestaw nieformalnych oczekiwań i wartości, który kształtuje sposób, w jaki ludzie myślą, czują i działają⁵, tworząc ze szkół miejsca szczególne. Lee Bolman i Terrence Deal zwracają uwagę, iż jest ona zarówno produktem, jak i procesem. Jest zatem związana ze świadomością czasu i istnienia w czasie poprzez różne formy pamięci przeszłości i sposobami jej utrwalania. Jako produkt zawiera zgromadzoną mądrość zaczerpniętą od tych, którzy byli wcześniej (przed nami). Jako proces jest ciągle odnawiana i ponownie tworzona, gdy nowo przybyli poznają utrwalone, dawne sposoby „bycia w szkole” i ostatecznie zostają nauczycielami⁶.

Kultura szkoły nie jest monolitem⁷, ponieważ każda osoba wnosi swoje własne szczególne doświadczenia do grupy. Pod wieloma względami jest wypadkową poszczególnych kultur połączonych we wspólnej kulturze danej społeczności jako całości. Kultura szkoły zwraca zatem uwagę na szczególne aspekty szkolnego życia i wydobywa znaczenie „kim jesteśmy” i „w jaki sposób robimy tu różne rzeczy”. Wyraża najgłębsze potrzeby i oczekiwania członków społeczności oraz sposób nadawania znaczenia tworzonemu wspólnie doświadczeniu. „Stwarza podstawę istnienia tożsamości, ponieważ oddziela tych, którzy ją posiadają (członkowie grupy), od tych którzy jej nie posiadają (i nie reprezentują tej tożsamości)”⁸. Ukazuje kształtowanie związków i zachowań tworzących rytuały,

⁴ E.H. Schein, *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, s.13.

⁵ T.E. Deal, K. Peterson, *Shaping school culture: the heart of leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, s. 28.

⁶ L.G. Bolman, T.E. Deal, *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (6nd ed.)*, San Jossey-Bass, San Francisco 2017, s. 217.

⁷ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2004, s. 138.

⁸ M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, s. 220.

ceremonie i mity, które przekazują wartości i jednocześnie budują przekonania. Istotna jest wiara członków szkolnej społeczności w to, co działa i jest skuteczne, a co nie. Te wspólne stanowiska mogą sugerować, że kultura szkoły tworzy złożoną sieć norm, wartości, tradycji, wierzeń, zachowań, ceremonii, rytuałów, mitów i symboli, stanowiące serce szkoły.

Można odnieść wrażenie, że założenia odnoszące się do kultury szkoły to raczej idealistyczne koncepcje, które Frederick Erickson porównywał do bitów w pamięci komputera lub kodów genetycznych populacji, zgodnie z którymi kultura to duży zbiór informacji przechowywanych przez grupę w ramach swojej społeczności. Takie jednak stanowisko wyklucza stosowanie kategorii kultury szkoły jako naukowej i kwestionuje jej analityczną przydatność. Przykładowo, Ludwig Duncer wskazuje, iż jest to „nieograniczony uniwersalny termin”⁹, zaś Wolfgang Schönig porównuje pojęcie kultury szkoły do „zasłony dymnej”¹⁰ – wskazując na niemożliwość sprecyzowania jasnej definicji. Podobne stanowisko prezentuje Niklas Luhmann i podkreśla dużą rozpiętość pola problemowego, co jest sprzeczne z uznawaniem terminów za naukowe, które cechuje precyzja i zwięzłość¹¹. Uważa również, że niesłabnące zainteresowanie badaczy kulturą szkoły jest pewną „modą” i służy jako fetysz, który wzmacnia wiarę w istniejący porządek¹².

Trudności w dookreśleniu kategorii kultury szkoły, jak można przypuszczać, wynikają z nieostrości kategorii kultury. Problematyczność jej zdefiniowania została zauważona już przez Alfreda Kroebera i Clyde’a Kluckhohna, którzy w 1952 r. przedstawili 164 różne definicje tego pojęcia z przedstawionych ponad trzystu ujęć, sugerując brak konsensusu co do jego znaczenia¹³. Prawdopodobnie liczba ta zasadniczo wzrosła, a wątpliwości głoszone przez badaczy trzydzieści lat później i współcześnie wydają się tak samo aktualne¹⁴. Ma to swoje konsekwencje w wielości poglądów na to, czym jest kultura szkoły. Erickson wskazuje, że nawet nie jest jasne, jakie dokładnie znaczenie można przypisać koncepcji kultury

⁹ L. Duncer, *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*, „Neue Sammlung” 1992, vol. 32(1), s. 28.

¹⁰ W. Schönig, *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2002, vol. 48 (6), s. 815–835.

¹¹ N. Luhmann, Luhmann N., *Kultur als historischer Begriff*, [w:] *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, N. Luhmann, Band 4. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1995, s. 32; N. Luhmann, *Organisation und Entscheidung*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000, s. 247.

¹² N. Luhmann, *Organisation und Entscheidung...*, dz. cyt., s. 240.

¹³ A.L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture: A critical review of concepts and definitions*, „Papers of the Peabody Museum” 1952, Vol. XLVII, No. 1 [online] <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [dostęp 01.11.2017].

¹⁴ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1994, nr 5 (40), s. 686.

w dyskusjach o kulturze szkoły¹⁵. Brak ostrości w rozumieniu kategorii kultury szkoły utrwalają również sami badacze, którzy w poważniejszych pracach podają własne definicje robocze, wyprowadzane z przyjętej koncepcji kultury szkoły, albo posiłkują się intuicyjnym, potocznym, zdroworozsądkowym, często zawężonym zakresem podejściem. Zjawisko to Ewald Terhart opisuje jako nadmierne wykorzystanie, a nawet nadużycie kategorii kultury szkoły¹⁶.

Brak jasności i jednoznaczności w rozumieniu kultury szkoły nie przeszkadza istnieniu niezwyklej dynamiki badań, która jest widoczna w krajach wysoko rozwiniętych (głównie anglosaskich, choć nie tylko). To niezwykle zainteresowanie badaczy tłumaczone jest na różne sposoby. Na przykład Terhart zauważa tendencję do definiowania kategorii kultury szkoły adekwatnie do scenariuszy kryzysowych edukacji i szkoły, co przekłada się na nadmierne jej wykorzystywanie w odniesieniu do edukacji szkolnej¹⁷. Również Günter Burkhardt zwraca uwagę na „boom” zainteresowania kulturą szkoły i przewiduje zaistnienie inflacji tegoż pojęcia w nauce¹⁸, które podobnie jak inne stanowi prowokującą modę umysłową na kilka sezonów¹⁹. Jeśli jednak zwrócimy uwagę na fakt, iż rozważania na temat kultury szkoły na polu naukowym oraz podejmowane badania są intensywnie rozwijane od lat 90. XX wieku i zainteresowanie tym polem badawczym nie słabnie, to prognozy te wydają się mało prawdopodobne i mogą wskazywać na istnienie, jak uważa Werner Helsper, czegoś w rodzaju „ponadczasowej mody”²⁰.

Mimo różnych interpretacji samej kategorii kultury szkoły²¹ istnieje zgodność, iż jej wartość poznawcza wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności i jest pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury życia i edukacji w szkołach²². Można zatem przyjąć, że „kulturę szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej

¹⁵ F. Erickson, *Conceptions of school culture: an overview*, „Educational Administration Quarterly” 1987, vol. 23(4), s. 11–24.

¹⁶ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ G. Burkhardt, N. Luhmann, *Ein Theoretiker der Kultur?*, [w:] *Luhmann und die Kulturtheorie*, red. G. Burkhardt, G. Runkel, Frankfurt a. M. 2004, s. 11–40.

¹⁹ Por. B. Śliwowski B., *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015, t. 1, nr 1, s. 17.

²⁰ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2008, nr 1(54), s. 63.

²¹ Szerzej: I. Nowosad, *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i edukacja” 2018, nr 1(119), s. 41–53.

²² W. Wiater, *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?*, [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997, s. 21; R. Loeffelmeier, *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3), s. 345.

bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców. Swój niewątpliwý udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym”²³. Kultura szkoły stanowi soczewkę, w której skupiają się wszystkie procesy mające znaczenie dla podmiotów szkolnej edukacji i przez jej pryzmat procesy te można rozpatrywać łącznie w całej gamie powiązań i zależności. Znaczenie i rangę kultury szkoły dobrze oddają funkcje jakie jej przypisano (por. tab. 1), które pomagają zrozumieć codzienne życie i edukację w szkołach. W efekcie, przez pryzmat kultury szkoły możliwe jest scalenie wszystkich zmiennych, istotnych dla efektywności procesów edukacyjnych. W takim ujęciu kultura szkoły stanowi koncepcyjną strukturę uznaną przez członków szkolnej społeczności za rzeczywistość i można wyodrębnić w niej struktury populacji uczniów, nauczycieli, rodziców, personelu niepedagogicznego, codzienne działania, zwłaszcza te powtarzane oraz interpretacje symboli i czynności członków grupy społecznej – inaczej, wszystkie elementy oddające treść kultury.

Tabela 1. Funkcje kultury szkoły

FUNKCJE KULTURY SZKOŁY	
<ul style="list-style-type: none"> • Koncentracja – określa na co ludzie zwracają uwagę, ogniskuje codzienne zainteresowania wokół tego, co jest dla szkoły istotne. • Zaangażowanie – określa w jaki sposób identyfikują się ze szkołą i podstawowymi założeniami, wartościami i normami. • Motywacja – określa jak ciężko podmioty szkoły pracują. • Produktywność – określa stopień, w jakim osiągają swoje cele. <p>Autorzy: Terrence Deal i Kent Peterson (1999, s. 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buduje poczucie tożsamości – jasno zdefiniowane i wspólne postrzeganie wartości wspiera proces budowania tożsamości jednostek, stwarza członkom organizacji poczucie, kim są i wzmacnia ich odrębność jako grupy. • Wzmacnia zaangażowanie – jako sposób myślenia o innych i wyjście poza siebie. Sprzyja wzrostowi aktywności włączania się w coś większego niż indywidualny, własny interes. • Kształtuje standardy zachowania – kultura określa język i działania pracowników zapewniając spójność behawioralną, określa normy i niepisane zasady, w tym także to, co pracownicy powinni mówić i robić w danych sytuacjach. • Zapewnia kontrolę społeczną – wspólne wartości kulturowe, wierzenia i praktyki zachowują się w nieformalnych regułach (zinstytucjonalizowane normy), które zwiększają stabilność systemu społecznego oraz wzmacniają i kształtują kulturę w cyklu powtarzalnym. <p>Autor: Mel Ainscow (2000, s. 150)</p>

Źródło: Opracowanie własne.

²³ M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

KULTURA SZKOŁY W UJĘCIU NORMATYWNYM

Porządkując wielość ujęć istoty kultury szkoły można wyodrębnić dwa dominujące podejścia: normatywne i deskryptywne²⁴. W ujęciu normatywnym, inaczej wartościującym, kluczowe jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak powinno być? „Kultura wiązana jest z czymś, co jest cenne, pożądane. Rozumiana jest jako wzbogacająca osobowość ludzką i nacechowana wzniosłością”²⁵. Takie ujęcie wpisuje się w przywołane na początku tekstu myślenie zainicjowane przez Cyncerona utożsamiające kulturę z uprawą umysłu i można je odnieść do szkoły jako „uprawy umysłów w szkole”, która, by mogła nastąpić, musi wskazywać na przynajmniej dwie kwestie: analizę aktualnego stanu – jako punkt wyjścia i cel do osiągnięcia – jako punkt docelowy i pożądany.

W tym przypadku na znaczeniu zyskuje ocena szkoły przez pryzmat kultury i jej interesów. Kultura szkoły jest interpretowana jako życie szkolne w hierarchicznym porządku znaczeń niższego i wyższego rzędu, np. rzeczy lepszych i gorszych lub czegoś, co należy zapamiętać, czy też zapomnieć²⁶. Wykorzystywana jest w tym ujęciu do wskazania tego, co tworzy „dobre” ale też „złe” szkoły, by w efekcie wypracować specyficzny profil placówki, ukierunkowany na rozwój i realizację celów (misji) szkoły²⁷ i tworzenie pożądanej jakości. Punktem odniesienia dla „szkoły jakości” jest empirycznie zdeterminowany wzrost występowania wspólnych wartości i przekonań, mierzony według kryteriów normatywnych.

Rozpoznanie kultury szkoły zobrazować ma deficyty, które powinny zostać przezwyciężone w wyniku podjęcia odpowiednich działań²⁸. W każdym przypadku określone są wymiary, zgodnie z którymi kultura jest oceniana, celem zainicjowania procesu zmian i poprawy pracy szkoły (rozwoju szkoły). Podejście takie dobrze jest widoczne w dyskusji o „dobrej szkole”²⁹ i jakości szkoły, zaś badania

²⁴ Za: K. Müthing, *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*, Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund, bei Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Bochum 2013, s. 4–19.

²⁵ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia–Procesy–konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010, s. 304.

²⁶ A. Reckwitz, *Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften (Bd. 3)*, red. F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen, Metzger, Stuttgart/Weimar 2004, s. 1–20.

²⁷ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als...*, dz. cyt.

²⁸ G. Kluchert, *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3), s. 326–333.

²⁹ U. Steffens, *Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule*, [w:] *Entwicklung von Schulkultur*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, Neuwied 1995, s. 37–51.

kultury szkoły uznawane są za empirycznie możliwe na podstawie określonego pakietu bardziej lub mniej rozwiniętych wymiarów kultury. Dobra szkoła to szkoła o pozytywnej kulturze sprzyjającej uczeniu się. Kontekst jest tu przedmiotem badań empirycznych³⁰. Warto jednak wskazać na istniejące na tym polu kontrowersje, które odzwierciedlają toczący się spór wokół podejść badawczych zorientowanych na rozpoznanie złożoności kultury szkoły. Najczęstszym zarzutem jest tu sens i znaczenie pomiaru ilościowego, uważanego za zbyt ograniczający poznanie tak wieloaspektowego zbioru zjawisk³¹.

Literatura przedmiotu ukazuje bogaty dorobek i różne modele koncepcyjne, które opisują i definiują „wyidealizowane” kultury szkół w celu zdiagnozowania dominujących wzorców i tym samym przyjęcia określonych impulsów do zmian organizacyjnych³². Chociaż opracowane przez badaczy modele nie są w stanie uchwycić subtelnych różnic pomiędzy szkołami, jednakowoż mogą okazać się wysoce pomocne w rozpoczęciu dyskusji nad poszczególnymi aspektami kultury szkoły celem jej rozpoznania i podjęcia decyzji o kierunkach koniecznej zmiany.

W obszarze niemieckojęzycznym można wskazać na kilka podejść wpisujących się tą orientację, takich jak: kultura szkoły jako projekt kształtowania szkoły³³, kultura szkoły jako wskaźnik jakości szkoły³⁴ oraz kultura uczenia się, wychowania i organizacyjna w ujęciu Heinza Güntera Holtappelsa³⁵.

Kultura szkoły jako tworzenie szkoły (Schulkultur als Schulgestaltung) jest jednym ze sposobów rozumienia kultury szkolnej. Ewald Terhart wykorzystał koncepcję kultury jako pomocną w tworzeniu projektu szkoły wykraczającego daleko poza treści programowe w warunkach zagwarantowanej prawnie autonomii szkoły i zainicjowanych procesów decenzralizacji i deregulacji³⁶. Kultura szkoły

³⁰ H.G. Holtappels, A. Voss, *Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen*, [w:] *Jahrbuch der Schulentwicklung*, red. W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer i inni., Band 14. Juventa, Weinheim/München 2006. s. 247–277.

³¹ Por. N.M. Ashkanasy, L.E. Broadfoot, S. Falkus, *Questionnaire measures of organizational work satisfaction*, „Personnel Psychology” 1976, vol. 29(4), s. 131–145.

³² K.S. Cameron, R.E. Quinn, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

³³ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 685–699; D. Fischer, *Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln?*, [w:] *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, red. M. Jäggle, T. Krobath, R. Schelander, Lit Verlag, Wien 2009, s. 413–421.

³⁴ H. Fend, *Schulkultur und Schulqualität*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1996, nr 34 (Beiheft), s. 85–97; U. Steffens, *Schulqualität und Schulkultur...*, dz. cyt.

³⁵ H.G. Holtappels, *Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität*, [w:] *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, München/Unterschleißheim 2003, s. 23–51.

³⁶ Terhart E., *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 690.

obrazuje wówczas istotę życia szkolnego i jest rozumiana o wiele szerzej, niż klasycznie pojmowany proces kształcenia w klasie szkolnej³⁷. Według Terharta, analiza kultury szkolnej przez pryzmat jej efektywności może przyczynić się do wzrostu świadomości i odpowiedzialności nauczycieli, co powinno być włączone do codziennej pracy w szkole, wzmacniając jej kulturę (*Stärkung der Schulkultur auf der Ebene der Einzelschule*)³⁸. Zgodnie z tym rozumieniem kultura szkoły nie odnosi się ani do ram, wzorców zachowań, do norm społecznych, ani też treści nauczania, a jest wykorzystywana w przedstawieniu indywidualnej oceny i pozytywnej wizji, w celu kształtowania postulowanego wizerunku „dobrej” szkoły i wzmocnienia jej skuteczności oraz atrakcyjności.

Kultura szkolna jako wskaźnik jakości szkoły jest ujęciem eksponowanym głównie w pracach Helmuta Fenda³⁹. W tym kontekście kultura wpisana jest w koncepcję jakości szkoły poprzez uznanie jej za cechę dobrych szkół, wykorzystującą przestrzeń tworzenia i pedagogiczną jedność działania (*Einzelschule als Gestaltungsraum und pädagogische Handlungseinheit*). Fend postrzega kulturę szkolną w trzech wymiarach: symboliki, wydarzeń i języka, które należy rozpatrywać łącznie⁴⁰. Zatem sposób wyrażania różnych form ekspresji w wyniku porozumiewania się w szkole, tworzy jej kulturę. Różnice między szkołami lokują się na kontinuum od negatywnej do pozytywnej ekspresji trzech wymiarów kultury, pomagających określić jakość szkoły. W efekcie szkoły wysokiej jakości, to takie, których kultura jest w stanie wykazać pozytywny wpływ na zidentyfikowane cechy kulturowe. Koncepcję Fenda wykorzystały niektóre kraje związkowe Niemiec opracowując wskaźniki oceny jakości szkół (Nadrenia Północna-Westfalia, Hesja, Brema)⁴¹. Na podstawie narzędzi pomiaru wskazywano występowanie danych cech lub ich nasilenie.

Kultura szkoły w ujęciu Holtappelsa jest kompleksowym układem trzech komponentów: kultury uczenia się, kultury wychowania i kultury organizacyjnej (*Schulkultur als Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur*). Choć wyodrębnienie trzech obszarów ułatwia analizę i wgląd w ich ocenę, to należy je rozpatrywać w ścisłym związku, bowiem występują w ciągłej interakcji i razem stanowią całość. Jednakże kompletny obraz kultury szkoły musi być jeszcze uzupełniony

³⁷ A. Hejj, *Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur*, [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997, s. 115.

³⁸ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 686–688.

³⁹ H. Fend, *Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*, [w:] *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*, red. U. Steffens, T. Barge, HIBS, Wiesbaden 1987, s. 55–79; H. Fend, *Qualität im Bildungswesen*, Beltz, Weinheim 1998.

⁴⁰ H. Fend, *Schulkultur und Schulqualität...*, dz. cyt., s. 91

⁴¹ Por. I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008

o różne czynniki wpływające na szkolny kontekst kulturowy wyłaniający szersze wpływy społeczne środowiska spoza szkoły, a na nią oddziałujące, jak dobór (przydział) dyrekcji szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców, a także wpływy administracji (nadzoru i organu prowadzącego), czy też siłę przydziału środków materialnych⁴².

KULTURA W UJĘCIU DESKRYPTYWNYM

W podejściu deskryptywnym (opisowym) inaczej neutralnym lub niewartościującym, badacze dystansują się od klasyfikacji kultury jako „dobrej” lub „złej” w rozumieniu normatywnym. Inaczej można by odnieść wrażenie, że szkoła ma kulturę tylko wówczas, jeśli jej różne cechy przejawiają się w większości w pozytywnej formie. Według Terharta nie uwzględnia to faktu, że nawet najgorsza szkoła pod względem uczniowskich osiągnięć lub obecności zjawisk niepożądanych czy też patologicznych, ma społeczną rzeczywistość, a więc kulturę⁴³. Kluczowe jest zatem uwzględnienie szczególnej specyfiki szkoły wyłaniającej jej indywidualność. Kultura szkoły jest tu rozumiana jako specyficzna cecha konkretnej szkoły⁴⁴. Zatem istotną różnicą jest sposób zrozumienia „dobrej kultury”, który ma zastosowanie w badaniu każdej szkoły, bez stosowania kryteriów lub katalogów wymiarów kultury.

Pojęcie kultury rozumiane jest tu jako zespół wielu zróżnicowanych zjawisk, których wzajemne powiązanie i uwarunkowania mogą być przedmiotem opisu i analizy. W ujęciu deskryptywnym, orientacja na ocenę kultury szkoły została zastąpiona opisem: osób, rzeczy, faktów, wydarzeń, zjawisk stanowiących o specyfice całości kultury szkolnej. Kulturę uważa się za czynnik konstytutywny systemu i uwzględnia się jej dynamiczny charakter (zwrócenie uwagi na zmienność warunków, w jakich zachodzi badane zjawisko)⁴⁵. W rezultacie kultura szkoły może być zbadana „od środka” i ujawnić jej treść. Zatem badania preferują podejście jakościowe. Badacze przestrzegają jednak, że owa neutralność wynikająca z rezygnacji myślenia o kulturach „bardziej i mniej rozwiniętych”, czy też „wyższych i niższych” „nie zamyka możliwości rozpatrywania skutków określonych elementów kultury lub jej typów dla funkcjonowania osób do niej należących, dla ich rozwoju czy też tożsamości. Ten ostatni aspekt jest szczególnie ważny z perspektywy analiz pedagogicznych. Zarzucenie idei linearnego rozwoju kultu-

⁴² H.G. Holtappels, *Entwicklung von Schulkultur...*, dz. cyt., s. 25.

⁴³ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe...*, dz. cyt., s. 694.

⁴⁴ S. Kurz, H. Ittner, *Entwicklungsbericht – Q-KULT Instrumente*, ARQA-VET in der OeAD-GmbH, Wien 2015, s. 7–8.

⁴⁵ Tamże, s. 696.

ry, którą da się ułożyć hierarchicznie, nie prowadzi do negacji możliwości rozważania o tym, jak określona historycznie, funkcjonująca kultura przyczynia się do zagospodarowywania struktur społecznych, porządków myślenia i odczuwania, sprawiedliwości społecznej i tym podobnych”⁴⁶.

W Niemczech widoczne są trzy dominujące ujęcia rozumienia kultury szkoły, jako: pedagogicznej kultury szkoły (*Schulkultur als pädagogische Kultur der Einzelschule*), symbolicznego porządku szkoły (*Schulkultur als symbolische Sinnordnung der einzelnen Schule*) oraz konstruktu norm i wartości (*Schulkultur als Konstrukt von Normen und Werten*).

Kultura szkoły jako kultura pedagogiczna szkoły zwraca uwagę na pedagogiczną działalność rozumianą przez pryzmat kultury w szkole jako autonomicznej jednostce. Kultura szkoły przejawia się w procesie enkulturacji uczniów – nabywania w sposób świadomy i nieświadomy kompetencji kulturowych, tworzących system wartości danej szkoły przez uczestnictwo w jej kulturze. Jest też użytecznym terminem w interpretacji istoty edukacji, jej misji⁴⁷. Łączne ujęcie wszystkich funkcji i struktur tworzy kulturę, a tym samym kontekst (wyłania „duszę” szkoły), w którym poszczególne warunki przyjmują swój indywidualny sens i tylko w nim mają znaczenie. Na podstawie tych teoretycznych rozważań nie jest możliwe odniesienie się do jakichkolwiek ogólnych stwierdzeń dotyczących szkół. Kultura tworzy w każdej szkole odmienny obraz szkolnego życia i musi być traktowana jako indywidualna cecha każdej szkoły. Ludwig Duncker wskazuje, że koncepcja kultury szkoły otwiera autonomiczną przestrzeń, w której możliwy staje się projekt pedagogiczny⁴⁸. Ponadto kultura szkoły opisuje koncepcję uczenia się poprzez przekaz treści i ich przetwarzanie (odnowa). Można przyjąć, iż w rozumieniu Dunckera, kultura szkoły jest w swej indywidualności edukacyjnej odpowiedzią poszczególnych szkół na specyfikę regionalnego, lokalnego i społeczno-kulturowego środowiska szkoły. W tym rozumieniu sprzeciwia się standaryzacji szkoły. Obejmuje niezamierzone wpływy szkoły, jak i ogólny kontekst zajęć szkolnych, które, oprócz treści edukacyjnych, wyrażają się również w rozmowach, zabawie, spotkaniach, pracy i wypoczynku⁴⁹.

Kultura szkoły jako symboliczny porządek szkoły kieruje uwagę na napięcia między rzeczywistością, symboliką i wyobrażeniem. Eksponuje również aktywną strukturę szkoły jako jednostki autonomicznej⁵⁰. Symboliczny porządek jest formułowany w argumentach szkolnych aktorów, którzy przyjmują ogólne wyma-

⁴⁶ D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień...*, dz. cyt., s. 305.

⁴⁷ L. Duncker, *Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule*, „Pädagogische Welt” 1995, nr 10, s. 444.

⁴⁸ Tamże, s. 445.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als...*, dz. cyt., s. 66.

gania w zakresie polityki edukacyjnej na tle historycznych warunków ramowych i pluralizmu kulturowego. Wgląd w kulturę szkoły wyjaśnia specyfikę szkolnych środowisk, systemu i procesów edukacyjnych, które są manifestowane w symbolicznych działaniach pedagogicznych, artefaktach, zasadach, praktykach, projektach i szkolnych mitach⁵¹. W razie potrzeby aktywność szkolnych aktorów może przekształcać kulturę szkoły w ramach ustalonego (przyjętego) porządku symboliczno-kulturowego danej placówki, który wskazuje na pożądane formy ekspresji, praktyki i działania nawykowe. W szkole przejawia się to w przemówieniach, programach szkolnych, ale też w codziennych rozmowach⁵². Ponadto służy autoprezentacji poszczególnych szkół, np. w publikacji profili szkół czy też szkolnych przedstawieniach.

Kultura szkoły jako konstrukt norm i wartości kieruje uwagę na system stabilnych nieświadomych znaczeń społecznych, które są przyjmowane przez społeczność za oczywiste, bowiem kierują/rządzą zachowaniem w danej szkole⁵³. Wspólne podzielenie norm i wartości przez społeczność szkoły jest postrzegane jako rdzeń, który określa zachowanie członków. W ten sposób wyłania się w szkole złożony system, który, choć nie jest widoczny, rozwija się i umacnia w sytuacjach gdy liderzy, nauczyciele i inne kluczowe osoby promują, nagradzają lub wdrażają określone normy i wartości⁵⁴.

INTEGRALNE UJĘCIE KULTURY SZKOŁY

Inne podejście rozumienia kultury szkoły wyłania się z ujęcia integralnego, łączącego ujęcie normatywne i deskryptywne. Stanowi stosunkowo nowy nurt w rozumieniu istoty i znaczenia kultury szkoły. Podejście integralne, podobnie jak te już omówione, zwraca uwagę na rangę kultury dla/w funkcjonowaniu szkoły, jednakże eksponuje jej wielowymiarowość. Dobrym przykładem jest model kultury szkoły, który opracowali La Tefy Schoen i Charles Teddie w 2008 roku, usuwając podział na opisowe i normatywne ujęcie kultury szkoły⁵⁵.

Kultura szkoły rozumiana jest jako specyficzna modyfikacja kultury organizacyjnej. Obejmuje niepisane zasady i tradycje, normy i oczekiwania, które mają wpływ na wszystko: na to jak ludzie się zachowują, jak się ubierają, co mówią, ale także na to, czy współpracują, mają do siebie zaufanie, jak oceniają siebie i pra-

⁵¹ Tamże, s. 67.

⁵² Tamże, s. 68.

⁵³ T.E. Deal, K. Peterson, *Shaping school culture: The heart of leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1999, s. 2.

⁵⁴ Tamże, s. 4.

⁵⁵ L.T. Schoen, C. Teddie, *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 19(2), s. 129–153.

cę innych⁵⁶. Te podstawowe założenia kultury szkoły lokują się w podejściu deskryptywnym i koncepcji kultury jako konstruktu norm i wartości. Aby uchwycić zdefiniowaną w ten sposób kulturę szkolną oraz odszyfrować obecne artefakty, należy zastosować rozbudowane procedury jakościowe. W przyjętym konstrukcie poznawczym istotne jest jednak uwzględnienie norm i wartości w celu wyjaśnienia różnic efektywności pracy uczniów i ich osiągnięć, co kieruje uwagę na ujęcie normatywne. W tym przypadku nie jest jednak ważne wyjaśnienie typu kultury i wskazanie „prawidłowej” kultury prowadzącej do sukcesu. Na znaczeniu zyskuje bowiem przyjęcie założenia, że różne kultury w różnych kontekstach mogą wspierać efektywność szkoły (organizacji).

Schoen i Teddlie zauważają, że metody jakościowe można stosować w połączeniu z ilościowymi metodami badań przydatnymi w normatywnej ocenie istniejącej kultury szkolnej i opowiadają się za triangulacją metod, co wpisuje się w pluralistyczny charakter nauki. Wówczas różnorodność form pozyskiwanej wiedzy i jej symbolicznych wyrazów prowadzi do powstawania nowych, często mieszanych jej form⁵⁷. W tym przypadku warunkiem „wglądu” w kulturę szkoły jest dostosowanie metod badawczych do poziomów kultury i występujących ograniczeń w ich dostępności. W tym umownym wyodrębnieniu poziomów badacze wykorzystali model Edgara Scheina⁵⁸.

Schoen i Teddlie, budując swój konstrukt, założyli za Scheinem, że kultura organizacyjna manifestuje się na trzech poziomach i są to: artefakty (widoczne struktury organizacyjne i procesy), publicznie propagowane wartości (strategie, cele, filozofia) i podstawowe założenia (nieświadome, przyjmowane za pewnik, wpływające na przekonania, naturę aktywności), które, przeniesione na szkołę, tworzą adekwatnie: symbole kulturowe, klimat szkoły i kulturę szkoły. Kultura szkoły jest podstawą tego modelu pozwala na budowanie klimatu i kultury symboli szkolnych, a tym samym – jako część kultury – być zrozumianym. Ze względu na zróżnicowanie dostępu, poszczególne poziomy mogą być badane z zastosowaniem różnych metodologii (zob. Tabela x). Zasadniczo, kultura szkoły jest w tym podejściu wyraźnie oddzielona od koncepcji klimatu szkolnego, który stanowi jej część. Aby uchwycić istotę kultury szkoły, należy wziąć pod uwagę wszystkie trzy poziomy łącznie.

⁵⁶ Por. Deal T.E., Peterson K., *Shaping school culture...*, dz. cyt.

⁵⁷ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu ...*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Wielopragmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2008, t. 31.

⁵⁸ E.H. Schein, *Coming to a new awareness of organizational culture*, „Sloan Management Review” 1984, vol. 25(2), s. 3–17; E.H. Schein, *Organizational culture and leadership*, Jossey–Bass, San Francisco 1992; E.H. Schein, *Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide*, EHP – Edition Humanistische Philosophie, Bergisch Gladbach 2010.

Tabela 2. Kultura szkoły jako przedmiot poznania na podstawie modelu E.H. Scheina

Poziomy kultury wg E.H. Scheina	Przejawy	Charakterystyka	Dostępność poznania	Stosowane metody badań	Dyscyplina
Artefakty i praktyki	Wербalny / Symbole konceptualne (język, anegdoty, legendy) Behawioralny / Symbole behawioralne (zwyczajaje) Wizualny / Symbole materialne (ubiór, budynki, aranżacja wnętrza, dokumenty organizacyjne)	Widoczne, świadome, ale wymagające interpretacji	Pełna dostępność wiedzy	Obserwacje, wywiady, analiza wytworów	Antropologia
Wartości i normy	Maksymy, ideologie, wytyczne zachowań, zakazy, hierarchie wartości (rzeczywiste i deklarowane)	Częściowo widoczne Częściowo świadome/ wyższy poziom świadomości	Wiedza ukryta, ale dostępna	Ankiety, wywiady ustrukturyzowane	Psychologia, socjologia
Podstawowe założenia	Pojmowanie otoczenia, autorytety, wizja, znaczenie pracy	Niewidoczne, Podświadome	Wiedza ukryta (ograniczona dostępność). Modele mentalne	Obserwacje, wywiady swobodne lub ustrukturyzowane	Antropologia

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: L. T. Schoen, C. Teddlie, *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 19(2), s. 129–153.

Na złożoność modelu kultury szkoły Schoena i Teddliego ma wpływ wyodrębnienie na każdym z trzech poziomów (model Scheina) czterech wymiarów – osobnych grup wskaźników, opracowanych przez autorów na podstawie analizy literatury⁵⁹.

- 1) Orientacja zawodowa (*Professional Orientation*) obejmuje działania i postawy charakteryzujące stopień kompetencji pracowników, który przejawia się między innymi w istnieniu profesjonalnych społeczności uczących się, kolegialności, współpracy, uczeniu się organizacyjnym, poczuciu własnej skuteczności, czyli orientacji nauczyciela na rozwój (zarówno własny jak i ucznia).
- 2) Struktura organizacyjna (*Organizational Structure*) eksponuje czynniki organizacyjne takie jak: styl przywództwa, komunikację i procesy, które pokazują, jak pracować w szkole. Istotne są tu: wytyczne polityki oświatowej, wykorzystanie zasobów, formułowana misja, plany działania, a także przyjęte formalności w szkole, które łącznie ukazują obraz mikropolityki szkoły.
- 3) Jakość środowiska uczenia się (*Quality of the Learning Environment*) kieruje uwagę na proces konstruowania wiedzy w szkole i posługiwania się nią przez ucznia. Istotna jest tu wartość intelektualna działań, w które zaangażowani są uczniowie. Dobre warunki do nauki zapewniają uczniom możliwość interakcji między sobą, z nauczycielami i osobami z zewnątrz, a także praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej.
- 4) Koncentracja na uczniu (*Student-Centered Fokus*) ukazuje, jak szkoła wychodzi naprzeciw uczącym się. Istotne są tu wszystkie wysiłki podejmowane przez społeczność szkoły, w tym oferty/programy wspierające uczniowskie osiągnięcia. Wymiar ten mierzy stopień zaspokojenia potrzeb poszczególnych uczniów przez szkołę: jej rytuały, programy, tradycje itp. Obejmuje to również aspekty takie jak: zaangażowanie rodziców, zróżnicowane podejście, indywidualną ocenę i wsparcie.

Wykorzystanie czterech wymiarów osadzonych niejako „w poprzek” trzech poziomów kultury, łączy opisowe i normatywne podejście do kultury szkolnej. Kultura szkoły jest z jednej strony postrzegana jako wskaźnik dobrej szkoły i w dokonaniu oceny istotne jest rozpoznanie jej wymiarów (4). Jednakże dokonując wglądu w różne poziomy (3) i stopnie abstrakcji, widać, że na znaczeniu zyskuje podejście opisowe i jakościowe opracowywanie wytworów, praktyk, wyznawanych wartości, przekonań i podstawowych założeń przejawiających się zwłaszcza na poziomach 1 i 3. Tym samym elementy opisowe zostają również włączone w proces poznania kultury. Uchwycenie istoty kultury szkoły jest moż-

⁵⁹ L.T. Schoen, C. Teddlie, *A new model of school culture...*, dz. cyt., s. 140 i dalsze.

liwe w łącznym przyjęciu metod normatywnych i opisowych. Badacze zwracają uwagę na istotność stworzenia porównywalnych wymiarów, które należy rozpatrywać na poszczególnych poziomach kultury, przy czym – co podkreślają – należy przyjąć podejście krytyczne i nie traktować ich wybiórczo, bowiem nie ma wyraźnych granic, są one „płynne”. Mało tego; treści w poszczególnych wymiarach często nakładają się na siebie⁶⁰.

UWAGI KOŃCOWE

Schoen i Teddlie opracowując „nowy”, jak sami to określili, model kultury szkoły, wykonali ważny krok w rozumieniu i interpretacji szkolnej codzienności w jej wymiarze kulturowym, przekonując badaczy do możliwości łączenia ujęć normatywnych i deskryptywnych, opowiadając się za triangulacją metod. Nie zmienia to faktu, że integralne uchwycenie pojęcia kultury szkoły pozostaje trudnym przedsięwzięciem ze względu na jednoczesne przyjęcie różnych podejść i metod. Metodologia w podejściu normatywnym wydaje się prostsza w operacjonalizacji (badania ilościowe), jednak wartości i normy nie mogą być wykryte za pomocą prostych pytań i wymagają zastosowania metod, które umożliwią wgląd w nieświadome i nawykowe zachowania (badania jakościowe). Na tym polu Dorota Klus-Stańska przestrzega przed stosowaniem nieadekwatnych strategii i technik badawczych (np. w podejściu obiektywistycznym jest to poprzestawanie na badaniu opinii uczestników kultury, czasem nawet bez zdefiniowania zmiennych i wskaźników i bardzo często bez pomiaru istotności statystycznej różnic, mocy związków itd., lub – przy deklaratywnej zmianie paradygmatu metodologicznego – traktowanie podejść interpretatywnych jako po prostu wszystkiego, co nie jest pomiarem, bez znajomości strategii analizy danych np. w fenomenografii, teorii ugruntowanej, analizie dyskursu itd.)⁶¹. Inną z barier jest koncentracja na „artykułowanej” wprost treści i ich naturalistycznego opisywania i wyjaśniania. Innymi słowy, badacz nie jest krytyczny, przyjmuje manifestacje kultury za „dobrą monetę” i jest nieczuły na kryjące się pod tymi manifestacjami znaczenia i wzory⁶². Wówczas jego rola sprowadza się do archiwizowania, rejestrowania a nie interpretowania, blokując możliwość naukowego odkrycia głęboko zinternalizowanych wzorów kulturowych ukrytych za obserwowanymi zachowaniami.

⁶⁰ Tamże, s. 142.

⁶¹ D. Klus-Stańska, *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 64, s. 49.

⁶² Tamże.

Przytoczony w artykule rozdział istniejących podejść badawczych i interpretacji kultury szkoły może stanowić ramy poznawcze ułatwiające orientację na polu bardzo bogato reprezentowanych ujęć, jednakże zwraca uwagę na szczególną ostrożność rozpoznawaniu trudnego pola badawczego, jakim jest kultura szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Ashkanasy N.M., Broadfoot L.E., Falkus S., *Questionnaire measures of organizational work satisfaction*, „Personnel Psychology” 1976, vol. 29(4).
- Blauner R., *Alienation and freedom*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- Bolman L.G., Deal T. E., *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (6nd ed.)*, San Jossey–Bass, San Francisco 2017.
- Burke P., *Was ist Kulturgeschichte?*, Suhrkamp, Frankfurt/a.M. 2005.
- Burkhart G., Luhmann N., *Ein Theoretiker der Kultur?*, [w:] *Luhmann und die Kulturtheorie*, red. G. Burkhart, G. Runkel, Frankfurt a. M. 2004.
- Cameron K.S., Quinn R.E., *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 57 (3).
- Czerepaniak-Walczak M., *Proces emancypacji kultury szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Deal T.E., Peterson K., *Shaping school culture: the heart of leadership*, Jossey–Bass, San Francisco 1999.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Wydanie II, Impuls, Kraków 2004.
- Dudzikowa M., Bochno E., *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Duncker L., *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*, „Neue Sammlung” 1992, vol. 32(1).
- Duncker L., *Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule*, „Pädagogische Welt” 1995, nr 10.
- Erickson, F., *Conceptions of school culture: an overview*, „Educational Administration Quaterly” 1987, 23(4).
- Fend H., *Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*, w: *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*, red. U. Steffens, T. Barge, HIBS, Wiesbaden 1987.
- Fend H., *Qualität im Bildungswesen*, Beltz, Weinheim, 1998.
- Fend H., *Schulkultur und Schulqualität*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1996, nr 34 (Beiheft).
- Fischer D., *Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln?*, [w:] *Lebens.Werte.Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, red. M. Jäggle, T. Krobath, R. Scheclander, Lit Verlag, Wien 2009.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Impuls, Kraków 2008.

- Hejj A., *Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur*, [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.
- Helsper W., *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2008, nr 1(54).
- Holtappels H.-G., Voss A., *Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen*, [w:] *Jahrbuch der Schulentwicklung*, red. W. Bos, H.G. Holtappels, H. Pfeiffer i inni, Band 14. Juventa, Weinheim/München 2006.
- Holtappels H.G., *Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität*, [w:] *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, München/Unterschleißheim, 2003.
- Kahnert J., *Die Bedeutung des Konzepts Schulkultur für die Schulforschung. Eine Analyse aktueller Forschungsprojekte unter besonderer Berücksichtigung des Projekts „Schulen im Team“*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, TU, Dortmund 2009.
- Kluchert G., *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3).
- Klus-Stańska D., *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 64.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, GWP, Gdańsk 2010.
- Kroeber A.L. & Kluckhohn C., *Culture: A critical review of concepts and definitions*, „Papers of the Peabody Museum” 1952, vol. 48, nr 1 [online] <http://www.pseudology.org/Psychology/Culture-CriticalReview1952a.pdf> [dostęp 01.11.2017].
- Kurz S., Ittner H., *Entwicklungsbericht – Q-KULT Instrumente*, ARQA-VET in der OeAD-GmbH, Wien 2015.
- Loeffelmeier R., *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2009, vol. 55(3).
- Luhmann N., *Kultur als historischer Begriff*, [w:] *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, N. Luhmann, Band 4. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1995.
- Luhmann N., *Organisation und Entscheidung*, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2000.
- Müthing K., *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*, Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund, bei Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Bochum 2013.
- Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech: poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
- Nowosad I., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i edukacja” 2018, nr 1(119).
- Reckwitz A., *Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften (Bd. 3)*, red. F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen, Metzger, Stuttgart/Weimar 2004.
- Schein E. H., *The corporate culture survival guide: Sense and nonsense about culture change*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Schein E.H., *Coming to a new awareness of organizational culture*, „Sloan Management Review” 1984, vol. 25(2).
- Schein E.H., *Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide*, EHP – Edition Humanistische Philosophie, Bergisch Gladbach 2010.

- Schein E.H., *Organizational culture and leadership*, Jossey–Bass, San Francisco 1992.
- Schoen L.T., Teddlie C., *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*, „School Effectiveness and School Improvement” 2008, vol. 19(2).
- Schönig W., *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2002, vol. 48(6).
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu a pedagogika*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2015, t. 1, nr 1.
- Śliwerski B., *Wielopragmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny” 2008, t. 31.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Impuls, Kraków 2009.
- Steffens U., *Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule*, [w:] *Entwicklung von Schulkultur*, red. H.G. Holtappels, Luchterhand, Neuwied 1995.
- Terhart E., *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1994, nr 5 (40).
- Waller W. *The sociology of teaching*, Russell & Russell, New York 1932.
- Wiater W., *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?*, [w:] *Anspruch Schulkultur: Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997.

Author: Inetta Nowosad

Title: School culture in its descriptive and normative understanding. Selected exemplifications

Keywords: school culture, culture of the organization, descriptive and normative understanding of school culture, integral model of school culture

Discipline: Pedagogics

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The article addresses the ambiguity in understanding school culture and its potential research implications. The analyses were embedded within two key approaches: normative and descriptive, illustrating selected exemplifications of theoretical positions of school culture in German-speaking countries. Also, the potential for integration of both approaches into a new model of school culture was proposed by La Tefy Schoen and Charles Teddi in 2008, which terminated the separation between descriptive and normative approaches to school culture.