

INETTA NOWOSAD

Uniwersytet Zielonogórski

Z BADAŃ NAD KULTURĄ SZKOŁY. W KALEJDOSKOPIE ANALIZ I INTERPRETACJI

ABSTRACT. Nowosad Inetta, *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji* [History of Research on School Culture. In a Kaleidoscope of Analyses and Interpretations]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 159-174. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.10

The kaleidoscope category adopted in relation to school culture is meant to emphasise the diversity in the identification of this scientific category. I refer to analyses of the definitions of the term *school culture* as well as to research perspectives and attempts to specify the notion. As a result, some research areas identifying school culture have been recognised and theoretical and empirical perspectives of the understanding the specificity of school culture have been scrutinised from two separate perspectives. One of them is vertical and includes the history of educational research, in which school culture emerged at the interface of other scientific disciplines. The other one, horizontal, focuses on the contemporary meaning of research and analyses of school culture in the area of educational studies.

Key words: school culture, educational research, organizational culture

*Mężczyzna obserwował zmagania dziecka ze wstążką i kolorowym papierem,
w który owinięte było pudełko z prezentem. Z niepokojem czekał na reakcję syna.
(...) (dziecko) Zajrzał w kalejdoskop i powoli zaczął przekręcać.
Z otwartą z zachwytu buzią obserwował przemiany konstelacji kolorowych szkiełek.
Po chwili przycisnął zabawkę do piersi i żarliwie zapewnił:
– To najfajniejszy prezent jaki kiedykolwiek dostałem!*

Fragment opowiadania Anety Jadowskiej „Kalejdoskop”

Kalejdoskop jest urządzeniem optycznym, w zasadzie zabawką, w której umieszczone zwierciadła odbijają kolorowe szkiełka. W efekcie, z tych samych elementów tworzone są różnorodne barwne wzory zmieniające się przy najmniejszym poruszeniu. Ta różnorodność oraz szybkość następujących po sobie obrazów i wrażeń zwraca uwagę na: zróżnicowanie, bogactwo, wielość, wir, rozmaitość, mnogość – pojęcia, z którymi kalejdoskop jest ko-

jarzony i przywoływany w eksponowaniu albo różnorodności czegoś, albo w kontekście urodzaju, czy też podkreślenia szybko zmieniającej się sytuacji.

Przyjęcie metafory kalejdoskopu w tytule ma na celu zwrócenie uwagi czytelnika na istniejącą różnorodność, z której musimy zdawać sobie sprawę, bowiem zderzymy się z wielością „obrazów” tworzoną z tych samych zasobów. Wówczas zamiennie, jedne aspekty zjawiska zostają wyostrome i zwracają naszą uwagę, podczas gdy inne pozostają w tle. Metafora kalejdoskopu w odniesieniu do kultury szkoły niesie w sobie mnóstwo „migotliwych” znaczeń. Zakłada ten sam konstrukt widziany inaczej i opisywany przez odmienne terminy, tradycje badawcze i przyjmowane metody poznania. Przyczyn tego stanu jest wiele. Duża ich część zogniskowana jest w obszarze nauki. Na przykład, jak dotychczas, nie przeprowadzono badań nad historią kultury szkoły i wyprowadzenia takiego ujęcia z perspektywy historycznej¹. Efektem jest niejednorodność i złożoność tego, co współcześnie nazywamy kulturą szkoły. Inne problemy widoczne są poza nauką. W debatach polityczno-oświatowych, w projektach współczesnych zmian i reform edukacyjnych określenia, z którymi można utożsamiać kulturę szkoły stanowią kluczowy ich element, ale często przywoływane są inne pojęcia, jak: „kultura nauczania – uczenia się” lub hasła „samorządności”. Chaos pojęciowy wzmacnia również środowisko praktyków, stosujących o wiele częściej określenie „kultura nauczania” z ukrytym sensem tego, co kiedyś nazywali „instrukcją pracy”.

Warto zauważyć, iż treści i znaczenia, które badacze identyfikują z kategorią kultury szkoły (szkół) nie zostały, jak dotąd, jednoznacznie opracowane. Wciąż brakuje definicji, którą większość naukowców mogłaby przyjąć arbitralnie². Trudność, jak można domniemywać, wynika z nieostrości i niełatwego do uchwycenia samego przedmiotu oraz odpowiedzi na pytanie: czym jest kultura szkoły? Często odpowiedzi są bardzo ogólne, inni uważają, że nawet niemożliwe i kwestionują analityczną przydatność tej kategorii. Na przykład, Ludwig Duncer uzasadniając pierwsze stanowisko, wskazuje, iż jest to „nieograniczony uniwersalny termin”³, zaś Wolfgang Schönig przyrównuje pojęcie kultury szkoły do „zasłony dymnej”⁴ – wskazując na niemożliwość sprecyzowania jasnej definicji.

Trudności definicyjne i będące ich następstwem różnice w ujmowaniu kultury szkoły wynikają z niejasnych wskazań, czym są: życie szkolne, etos

¹ G. Kluchert, *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, Zeitschrift für Pädagogik, 2009, 55(3), s. 326.

² T. Daly, *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation*, Irish Educational Studies, 2008, 27(1), s. 5-6.

³ L. Duncer, *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*, Neue Sammlung, 1992, 32(1), s. 28.

⁴ W. Schönig, *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, Zeitschrift für Pädagogik, 2002, 48(6), s. 815-835.

szkoły, klimat szkoły, jakość, atmosfera szkoły, czy też kultura edukacji⁵. Często pojęcia te stosowane są zamiennie. Inne przeszkody wynikają z nieostrości samej kategorii kultury. Trudność definiowania kultury zauważyli Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn, którzy już w 1952 roku przedstawili 164 różne definicje tego pojęcia z przedstawionych ponad trzystu ujęć, sugerując brak konsensusu co do jego znaczenia⁶. Prawdopodobnie liczba ta zasadniczo wzrosła, a wątpliwości głoszone przez badaczy trzydzieści lat później i współcześnie wydają się tak samo aktualne⁷. Ma to swoje konsekwencje w wielości poglądów na to, czym jest kultura szkoły. W zasadzie każda poważniejsza praca badawcza zawiera własne definicje robocze, wyprowadzane z przyjętej wizji kultury szkoły. Również prowadzenie badań w różnych dyscyplinach, jak antropologia kulturowa, socjologia, psychologia, czy nauki o zarządzaniu, zarówno w dziedzinie nauk humanistycznych, jak i ekonomicznych lub na ich styku, wzmacnia tylko potrzebę jasności pojęciowej.

Na mapę, można by rzec, globalnych problemów nakładają się problemy rodzime. W publikacjach zawierających w tytule kategorię kultury szkoły pojawia się wiele nieścisłości, a nawet błędów wynikających najczęściej z przenoszenia „kalką” rozwiązań i podejść z nauk o zarządzaniu, które mogą być przyjmowane w pewnych zakresach uwzględniających specyfikę szkoły, ale nigdy w „czystej” postaci. Istnieje zasadnicza różnica podejść, która często nie bywa dostrzegana lub jest jedynie teoretycznym, powierzchownym nakreśleniem problemu. Traktowanie kultury szkoły i kultury organizacyjnej szkoły (często jeszcze klimatu szkoły) jako synonimów, bez zwrócenia uwagi na kryteria poprawności naukowej, wynikają z przyjęcia kategorii analitycznych z odmiennych perspektyw badawczych (dyscyplin). Podobnie krytyczną uwagę „można sformułować pod adresem wniosków formułowanych wyników badań, które bez rzeczowych podstaw, są ekstrapolowane”⁸. Dość powszechne jest też milczące przyzwolenie na nadawanie etykiety uniwersalności wynikom badań, które są silnie zdeterminowane kulturowo lub fragmentarycznie podchodzą do analizy kultury szkoły i tego nie uzasadniają. Ponadto,

⁵ W. Wiater, *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?* [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt 1997, s. 21; R. Loeffelmeier, *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 2009, 55(3), s. 345.

⁶ A.L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture: A critical review of concepts and definitions*, Cambridge 1952, XLVII, 1, w: <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [dostęp: listopad 2017].

⁷ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1994, 40(5), s. 686.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, *Pedagogika Społeczna*, 2015, 57 (3), s. 78.

„kultura szkoły” to nie to samo co „kultura w szkole”. To również nie to samo co „kultura edukacji”⁹ (...) klasy zjawisk pozostają ze sobą w relacji, ale nie można ich utożsamiać. Każda z nich jest specyficznym bytem, ze swoimi treściami, strukturą, a także sposobami poznawania i zmieniania¹⁰.

Pokłosiem tego stanu rzeczy jest ogromne zapotrzebowanie na badania – nowatorskie, spójne, wieloaspektowe, sięgające w głąb zjawiska, ale też próbujące zmierzyć się z dużą skalą. Maria Dudzikowa zwraca uwagę na konieczność odpowiedzi na pytania:

o szerokość, głębokość, aktualność refleksji nad szkołą, praktykami dnia codziennego stanowiących ją podmiotów; pytanie o to co się kryje pod powierzchnią zjawisk, zdarzeń, procesów interpersonalnych w kategoriach przypisywanych im znaczeń¹¹.

Można zaryzykować stwierdzenie, że kultura szkoły jako kategoria analityczna i pole badawcze, na rodzimym gruncie wciąż stanowi wyzwanie „w poszukiwaniu nieuchwytnego”¹².

U źródeł zainteresowania kulturą szkoły

Początkowo zainteresowanie kulturą szkoły przez badaczy dotyczyło raczej tego, co powszechnie rozumiemy pod pojęciem „życia szkolnego”¹³, imprez szkolnych i innych wydarzeń „kulturalnych”, czy form zaangażowania uczniów w projekty ponadprogramowe, zajęcia pozalekcyjne. W Europie takie inicjatywy były cenione w okresie nowego wychowania. Istotne znaczenie odrywały w niemieckiej pedagogice reformy, kiedy to wybitni działacze i pedagodzy intensyfikowali wysiłki zmierzające do zaprojektowania „szkolnego życia” o wymiarze reformy pedagogicznej szkoły¹⁴. Zauważenie roli i rangi szkolnego życia odgrywało również istotną rolę w okresie dyktatur, które wstrząsnęły Europą, pod wpływem odpowiednich inicjatyw rządowych i aparatu partyjnego¹⁵, jak w przypadku faszyzmu i stalinizmu, ustrojów totalitarnych Trzeciej Rzeszy i Związku Radziec-

⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły*, s. 79-80.

¹¹ M. Dudzikowa, *Kultura szkoły*, w: <http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/ksiazki-wydawane-pod-patronatem-knp-pan/144-kultura-szkoly>

¹² B. Adrian, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011.

¹³ R.W. Keck, Schulleben, [w:] *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, red. W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck, U. Sandfuchs, Klinkhardt 2005, s. 236-245.

¹⁴ D. Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, Frankfurt a Main 2001.

¹⁵ H. Heiland, K.-H. Sahmel, *Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre*, Hildesheim 1985.

kiego Józefa Stalina. Dyktatury tworzyły „państwa edukacyjne”, w których monizm polityczny i groza polityczna sterowały masowo mobilizację społeczną zgodnie z głoszoną ideologią. Szkoły, a przede wszystkim „szkolne życie” zyskało w ich programach wiele uwagi, nowych rozwiązań i praktyk, wzbogaconych o rytuały oraz symbole rozwijające w tym przypadku kult jednostki, by podtrzymać autorytet i siłę dyktatora¹⁶.

Analizy naukowe dotyczące procesów wewnątrzszkolnych, określanych mianem kultury szkoły, wywodzą się z różnych dyscyplin i początkowo związane były z pojęciem życia szkolnego. Pierwszego użycia terminu kultura dla opisanego życia w szkołach badacze doszukują się w pracy Willarda Wallera z 1932 roku: *The sociology of teaching*¹⁷, określanej jeszcze za jego życia pionierską analizą szkół jako instytucji społecznych. Waller zauważył, że szkoły mają własną tożsamość ze złożonymi rytuałami, osobistymi relacjami, obyczajami, specyficznymi sankcjami i kodeksami moralnymi¹⁸. W tym przypadku zainteresowanie życiem szkoły wynikało z podejmowania przez badaczy w drugiej połowie lat 20. XX wieku

tak zwanych problemów społecznych, uwzględniających ich różnorodne przejawy, strukturę i zwłaszcza dynamikę odnoszoną do wskazywanych źródeł i uwarunkowań ze społeczno-kulturowym wymiarem i konstruujących sobie właściwe teoretyczne wizje jego deskrypcji i eksplikacji¹⁹,

budując między innymi podstawy pod socjologię wychowania, która

koncentrowała swoją uwagę na rozpoznawaniu, rejestrowaniu i wyjaśnianiu społecznych praktyk wychowawczych tak, jak się one pojawiają w gromadzonym przez nią doświadczeniu empirycznym tego zjawiska i procesu społeczno-kulturowego²⁰.

„Zwrot kulturowy”, jaki dokonał się w połowie XX wieku²¹, otworzył szkołę jako pole badań dla antropologii kulturowej, socjologii kulturowej i etnologii²², choć początkowo ich wpływ był znacznie silniejszy w badaniach nad młodzieżą (kulturami) niż szkoły jako kultury²³. Istotność „zwrotu kulturowego” w rozumieniu kultury szkoły przejawiała się głównie w rozwoju nurtu antropologii symbolicznej i strukturalnej. Najbardziej inspirująca okazała się koncepcja

¹⁶ Por. H. Scholtz, *Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual*, [w:] *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus*, red. U. Herrmann, U. Nassen, Zeitschrift für Pädagogik, 1993, 31, s. 113-122.

¹⁷ W. Waller, *The sociology of teaching*, New York 1932.

¹⁸ Por. R. Maslowski, *A review of inventories diagnosing school culture*, Journal of Educational Administration, 2006, 44(1), s. 6-35.

¹⁹ J. Modrzewski, *Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania*, Studia Edukacyjne, 2015, 35, s. 60.

²⁰ Tamże.

²¹ Szerzej: P. Pawliszak, *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, Miscellanea Anthropologica et Sociologica, 2009, 10(1), s. 36-57.

²² P. Burke, *Was ist Kulturgeschichte?* Frankfurt a. Main 2005.

²³ W. Breyvogel, *Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*, [w:] *Eine Einführung in Jugendkulturen. Veganismus und Tattoos*, red. W. Breyvogel, Wiesbaden 2005, s. 9-68.

Clifforda Geertza systemu kulturowego, rozumianego jako względnie trwałe układy symboli i znaczeń, który odcisnął piętno również w wielu innych dziedzinach humanistyki. W doniosłej pracy Geertza²⁴ kultura była rozumiana jako historycznie transmitowane wzory znaczeń zawarte w symbolach. Jej istotnymi elementami były normy, wartości, wierzenia, tradycje, rytuały, ceremonie i mity odkodowane przez konkretną grupę ludzi²⁵. Znaczna część badań nad kulturą szkolną wywodzi się właśnie z interpretacji kultury Geertza i w dalszym ciągu ta perspektywa jest przez badaczy kontynuowana. Dobrze to widać w analizie szkolnego życia, przejawiającego się w przyjmowanych zwyczajach i obrzędach, do których społeczność przywykła, w organizowanych wydarzeniach grupowych, w celebracji osiągnięć i oddawania hołdu tym, którzy wnieśli nieoceniony wkład w szkołę. W tym ujęciu kultura szkoły stanowi symboliczny porządek świata: szkoła to kultura²⁶.

Inne podejście i zainteresowanie kulturą szkoły wywodzi się z teorii organizacji, wprowadzając kategorię kultury organizacyjnej szkoły. Pierwsze systematyczne refleksje zostały zauważone bardzo wcześnie i w tej dziedzinie były podejmowane już w latach 20. i 30. XX wieku, początkowo z wykorzystaniem warsztatu poznawczego antropologii kulturowej. Jednakże, zainteresowania możliwościami rozwojowymi organizacji badacze doszukują się głównie w dorobku Kurta Lewina²⁷ i eksponują znaczenie wpływu organizacji na zachowania jej członków, a także możliwość ich modyfikacji celem osiągnięcia pozytywnych zmian.

Na polu badań edukacyjnych pionierem był Matthew Miles, który w latach 60. XX wieku dokonał pierwszej próby adaptacji rozwoju organizacyjnego do szkół²⁸. Miles był badaczem próbującym zrozumieć zależności między organizacją szkoły a jakością edukacji. Jego badania stanowią w dalszym ciągu punkt odniesienia dla wielu współczesnych projektów w dziedzinie zmian edukacyjnych, efektywności szkół i doskonalenia szkoły.

Zdrowa organizacja według Milesa nie tylko przetrwa w swoim środowisku, ale także poradzi sobie odpowiednio w dalszej perspektywie na dłuższych dystansach, rozwijając i poszerzając swoje możliwości przetrwa-

²⁴ C.M. Geertz, *The interpretation of cultures*, New York 1973.

²⁵ Tamże.

²⁶ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 2008, 54(1), s. 66-67.

²⁷ Por. K. Lewin, *Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change*, *Human Relations*, 1947, 1, s. 5-41; tenże, *The Impact of Kurt Lewin's Life on the Place of Social Issues in His Work*, *Journal of Social Issues*, 1992, 48(2), s. 15-29.

²⁸ Matthew Miles w latach sześćdziesiątych dokonał pierwszej próby adaptacji rozwoju organizacyjnego do szkół. Por. M.B. Miles, *Some properties of schools as social systems*, [w:] *Change in Schools Systems, National Training Laboratories*, red. G. Watson, Washington 1967.

nia i radzenia w nowych sytuacjach²⁹. W opracowanym, na podstawie badań, modelu zwraca uwagę na dziesięć wymiarów organizacyjnego zdrowia. Pierwsze trzy wymiary, w odniesieniu do szkoły, uznaje za względnie „zadowolające”, bowiem odnoszą się do celów, przekazywania informacji i sposobu podejmowania decyzji. W drugiej grupie kolejne wymiary odnoszą się do wewnętrznego stanu organizacji i potrzeb w zakresie skutecznego wykorzystania zasobów, w tym dbałości o spójność i morale grupy. W trzeciej grupie znajdują się zdolności organizacji do radzenia sobie z rozwojem i zmianami. Istotne w tym obszarze były następujące kategorie: innowacyjność, autonomia, adaptacja do środowiska i rozwiązywanie problemów.

Miles badając szkoły we wszystkich trzech wymiarach „zdrowej organizacji”, zdiagnozował je jako ciężko chore! Jego analiza zapoczątkowała późniejsze opisy patologii szkół z perspektywy określonej przez Karla Weicka jako „luźno powiązane” systemy³⁰. Organizację szkoły przedstawiano jako „zbiór indywidualnych przedsiębiorców otoczonych wspólnym parkingiem” lub „grupę klas zorganizowanych wspólnym systemem ogrzewania i chłodzenia”. Zaistniała krytyka wyjaśnia nacisk położony w ocenie efektywności organizacji szkoły zarówno na strategię doskonalenia szkoły i poprawy warunków organizacyjnych, a także procesu nauczania i uczenia się – czyli tego, co stanowi o specyfice kultury szkoły. Miles opracował również strategie naprawcze, które miały przyczynić się do wzrostu poziomu zdrowia organizacyjnego, które dzisiaj byśmy określili jako czynniki poprawy szkolnej efektywności.

Warto podkreślić, że badania rozwoju organizacyjnego w szkołach były pierwszym dojrzałym przykładem założenia wpływu rozwoju organizacyjnego na poprawę jakości i efektywności edukacji, możliwą do zaistnienia na poziomie szkoły³¹. Opracowywane przez badaczy modele rozwoju organizacyjnego, określane jako modele fazowe, opierają się na projekcie stworzonym przez Lewina, a jego model uznany za podstawowy czy klasyczny uległ rozszerzeniu i różnicowaniu. W latach siedemdziesiątych takiej próby dokonali Ronald i Gordon Lippitt, amerykańscy badacze rozwoju organizacyjnego, utożsamiając proces rozwoju organizacyjnego z procesem doradztwa, co miało istotne znaczenie na wdrażanie do szkół projektów poprawy jej pracy³². W zasadzie, żaden inny pomysł nie wpłynął tak wcześnie i tak zasadniczo na rozwój szkół, jak projekt rozwoju organizacyjnego. W Stanach

²⁹ M.B. Miles, *Planned change and organisational health*, [w:] *Managing change in educational organisations*, red. J.V. Baldrige, T. Deal, Berkeley 1975, s. 231.

³⁰ K.E. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, 1976, 1(21), s. 1-19.

³¹ Por. R.A. Schmuck, M. Miles (eds.), *Organizational Development in Schools*, Palo Alto 1971.

³² Por. R. Lippitt, G. Lippitt, *Beratung als Prozeß*, Goch 1984, s. 18-19.

Zjednoczonych już w latach sześćdziesiątych innowatorzy szkolnictwa zajęli się tą problematyką, zaś w Niemczech nastąpiło to z końcem lat siedemdziesiątych. Założenia rozwoju organizacyjnego, w zasadzie do lat 90. XX wieku, stanowiły podstawę kształcenia kadry kierowniczej w oświacie³³.

Michael Fullan, Matthew B. Miles i Gib Taylor w 1978 roku przeprowadzili z kolei pierwsze szeroko zakrojone badania rozwoju organizacyjnego w szkołach, oceniając stan wiedzy na jego temat oraz stopień wykorzystania w okręgach szkolnych Stanów Zjednoczonych i Kanady³⁴. Zidentyfikowali 357 konsultantów rozwoju organizacyjnego oraz 76 okręgów szkolnych w Kanadzie i USA, gdzie w sposób trwały podjęto się realizacji rozwoju organizacyjnego. W opracowanym raporcie *OD in Schools: The State of the Art*, autorzy wyrazili zaskoczenie, z jaką intensywnością rozwój organizacyjny był w szkołach stosowany i jak napisali: „rozprzestrzenił się w większym stopniu niż my i inni zdawaliśmy sobie sprawę”³⁵.

Można przyjąć, iż z początkiem lat 80. XX wieku kategoria kultury organizacyjnej zaczęła przykuwać uwagę coraz szerszej grupy badaczy³⁶. Znamienne było wówczas założenie, iż kultura szkoły stanowi istotny czynnik efektywności organizacyjnej i w tej perspektywie określana jako kultura organizacyjna szkoły ewidentnie kojarzona jest z procesami rozwoju organizacji od „środka” przez jej członków. Fullan dokonując w 1980 roku bilansu badań zorientowanych na rozwój organizacyjny szkoły wyraził swoje zaskoczenie, z jaką intensywnością upowszechnił się ten nurt badań³⁷. Dokonując oceny liczby publikowanych prac, można powiedzieć, że podejście do badań kultury szkoły z perspektywy teorii organizacji zdominowało badania tego obszaru.

Rzeczony rozwój organizacyjny miał ułatwić rozwiązywanie problemów w szkołach od zajmowania się przez specjalistę jednym uczniem na rzecz całej społeczności i poprzez rozwój zespołowości wpływać na dynamikę grupy. Z tej krótkiej analizy wynikają trzy wnioski. Pierwszy: w koncepcji rozwoju kultury organizacyjnej szkoły zostało wyeksponowane znaczenie zdrowia organizacyjnego (współcześnie wypierane kategorią dobrostanu) i skuteczności w osiąganiu celów organizacji. Drugi: wypracowane empirycznie strategie

³³ „Przełom” nastąpił jednakże dopiero z początkiem lat dziewięćdziesiątych, kiedy polityka oświatowa prawie wszystkich państw Unii Europejskiej wspierała rozwój pojedynczych szkół i rozpoczęte zostały poszukiwania koncepcji angażującej szkoły w działania rozwojowe. Więcej: I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003, s. 82-98.

³⁴ M. Fullan, M.B. Miles, G. Taylor, *OD in schools: The state of the art*, Toronto 1978, za: M. Fullan, M.B. Miles, G. Taylor, *Organization development in schools: The state of the art*, Review of Educational Research, 1980, 50(1), s. 121-183.

³⁵ Tamże, s. 173.

³⁶ Por. T.E. Deal, A. Kennedy, *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*, Reading 1982.

³⁷ M.G. Fullan, M.B. Miles, G. Taylor, *Organization development in schools*.

rozwoju organizacyjnego wyznaczyły sposób usprawniania szkół, uznając zmiany w kulturze szkoły jako podstawowy warunek powodzenia. Trzeci: główny nacisk w podejmowanych przez szkoły działaniach usprawniających opiera się na „humanizacji” kontekstu organizacyjnego, w którym żyją nauczyciele i uczniowie³⁸.

Najprościej rzecz ujmując, odmienne tradycje w badaniach kultury szkoły wynikają z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych (socjologia, antropologia, nauki o zarządzaniu, psychologia), w których były prowadzone, dookreślając badany przedmiot i przyjmując odpowiednie założenia badawcze. Jednakże, sięgając do źródeł, należy mieć również na uwadze problemy związane z wyodrębnianiem się owych dyscyplin powiązane z dookreśleniem własnego przedmiotu, co miało również wpływ na przyjmowaną perspektywę interpretacyjną i badawczą kultury szkoły, która w ramach tych dyscyplin utrzymywała się. Ale, nie może to być utożsamiane z jakimś dominującym, czy też jedynie słusznym podejściem. Nie zmienia to faktu istnienia współcześnie wielości ujęć, zarówno definicyjnych kultury szkoły, jak i podejść badawczych, które współcześnie są prowadzone tak w ramach dyscyplin, jak i na ich styku.

Kultura szkoły – próba interpretacji

Niejednoznaczność kultury szkoły, eksponująca jej wielowymiarowość i wieloaspektowość, dobrze oddają poglądy badaczy dookreślające przedmiot badań. W tym obszarze brakuje zgodnego podejścia. Terrence E. Deal i Kent D. Peterson twierdzą, że nie istnieje jedna, powszechnie uzgodniona „najlepsza” definicja kultury szkoły. Problem ten bardzo dobrze widoczny jest w wielości przyjmowanych przez badaczy ujęć, koniecznych w przedstawianiu ogólnej identyfikacji przedmiotu i wskazania rozumienia, czym jest kultura szkoły³⁹. Z tego powodu Frederick Erickson uważał, że założenia odnoszące się do kultury szkoły to raczej idealistyczne koncepcje i porównywał je do bitów w pamięci komputera lub kodów genetycznych populacji, zgodnie z którymi kultura to duża grupa informacji przechowywana przez grupę w ramach swojej społeczności. W tym ujęciu uczenie się jest uważane za międzypokoleniowe, a sama kultura jest tożsama z tradycją przekazywaną w procesie socjalizacji⁴⁰.

³⁸ Szerzej: I. Nowosad, M. Farnicka, *Znaczenie dobrostanu nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Implikacje badawcze*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2018, 2 (w druku).

³⁹ T.E. Deal, K. Peterson, *Shaping school culture: The heart of leadership*, San Francisco 1999.

⁴⁰ F. Erickson, *Conceptions of school culture: an overview*, Educational Administration Quarterly, 1987, 23(4), s. 13.

Mimo różnych interpretacji samej kategorii kultury szkoły istnieje zgodność, iż wartość poznawcza tej kategorii pojęciowej wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności i jest pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury życia oraz edukacji w szkołach⁴¹. 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 bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców. Swój niewątpliwy udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym⁴².

Chociaż szczegółowy przegląd ujęć kultury szkoły wykracza poza zakres opracowania, to uzasadnione wydaje się wskazanie, że rozumienie kultury szkoły zostało zdominowane przez „typ wspólnej wizji i wspólnych wartości”, tworzących ze szkoły unikalny i spójny podmiot⁴³. W tym ujęciu istotne jest poznanie wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia oraz działania, stworzonych przez społeczność szkolną, które przejawiają się w wyborach, nawykach i formach działania, ale także w symbolicznych ich manifestacjach, jak: obrzędy, rytuały, mity, sztuka i codzienne praktyki⁴⁴.

Warto dodać, że rola i znaczenie kultury w zachowaniach organizacyjnych zostały zbadane przez wielu naukowców, uzyskując bogaty obszar poznawczy. Niektóre badania podejmowane były bardzo szeroko i czyniły to z perspektywy globalnej, w której analizowane różnice dotyczyły kontynentów lub poszczególnych krajów⁴⁵. Inne przeciwnie, zorientowane były bardzo wąsko – ukierunkowane na różnice między kulturami podgrup społecznych, oparte na płci⁴⁶, rasie⁴⁷, zawodzie⁴⁸, czy też regionie⁴⁹. Jeszcze inne wnikały

⁴¹ W. Wiater, *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für*, s. 21; R. Loeffelmeier, *Erneuerung der Schulkultur*, s. 345.

⁴² M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa 2016.

⁴³ T. Daly, *School culture*, s. 6.

⁴⁴ W. Schönig, *Organisationskultur der Schule*, s. 818.

⁴⁵ Por. G. Hofstede, *Culture's consequences*, London 1980; F. Tromperaars, *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*, New York 1992.

⁴⁶ Por. J. Martin, *Deconstructing organizational taboos: The suppression of gender conflict in Organizations*, *Organizational Science*, 1990, 1, s. 339-359.

⁴⁷ Por. T. Cox, *The multicultural organization*, *Academy of Management Executive*, 1991, 5, s. 34-47.

⁴⁸ Por. J. Van Maanen, R. Katz, *Individuals and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction*, *Personnel Psychology*, 1976, 29(4), s. 601-616.

⁴⁹ Por. R. Blauner, *Alienation and freedom*, Chicago 1964.

w dominującą kulturę w obrębie danego typu organizacji⁵⁰. W badaniach szkoły mogą być zastosowane wszystkie perspektywy; identyfikujące szkołę z kulturą danego kraju lub ukazujące różnice istniejące między kulturami wewnętrznymi (subkulturami) szkoły⁵¹, bądź ukazujące znaczenie określonych jej elementów w poznaniu efektywności szkoły.

Porządkując wielość ujęć istoty kultury szkoły, można wyodrębnić dwa dominujące podejścia: normatywne i deskryptywne⁵². W ujęciu normatywnym kluczowe jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak powinno być? 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, na przykład rzeczy lepszych i gorszych lub czegoś, co należy zapamiętać czy zapomnieć⁵³. Wykorzystywana jest w tym ujęciu do wskazania tego co tworzy „dobre” i „złe” szkoły, by w efekcie wypracować specyficzny profil placówki⁵⁴. Rozpoznanie kultury szkoły zobrazować ma deficyty, które powinny zostać przezwyciężone w wyniku podjęcia odpowiednich działań⁵⁵. W każdym przypadku określone są wymiary, zgodnie z którymi kultura jest oceniana, celem zainicjowania procesu zmian i poprawy pracy szkoły (rozwoju szkoły).

Główny cel w normatywnych teoriach kultury szkoły stanowi umiejętność dookreślenia w sposób zróżnicowany cechy dobrej lub złej kultury. Obecność tych cech można zmierzyć za pomocą prostych ilościowych badań. Ważna jest nie treść wspólnych norm, wartości i celów, ale ich obecność. Jest to z jednej strony dość wygodne podejście w badaniu kultury szkoły, jednak nie pozwala na poznanie specyficznej wyjątkowości szkoły, bogactwa i hierarchii wartości i norm, a poznaje się wyizolowane wymiary szkoły, które pojawiają się jako kultura mniej lub bardziej rozwinięta.

Orientacja na ocenę kultury szkoły została zastąpiona w ujęciu deskryptywnym opisem: osób, rzeczy, faktów, wydarzeń, zjawisk stanowiących o specyfice całości kultury szkolnej. W podejściu deskryptywnym (opisowym) badacze dystansują się od klasyfikacji kultury jako „dobrej” lub „złej” w rozumieniu normatywnym. Inaczej można by odnieść wrażenie, że szkoła ma kulturę tylko

⁵⁰ Por. K.S. Cameron, R.E. Quinn, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Kraków 2003.

⁵¹ Por. T.E. Deal, A. Kennedy, *Culture and school performance*, Educational Leadership, 1983, 40(5), s. 140-141.

⁵² Za: K. Müthing, *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*, Bochum 2013, s. 4-19.

⁵³ A. Reckwitz, *Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften*, red. F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen, (Bd. 3), Stuttgart/Weimar 2004, s. 1-20.

⁵⁴ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als*, s. 63-79.

⁵⁵ G. Kluchert, *Schulkultur(en) in historischer Perspektive*.

wówczas, jeśli jej różne cechy przejawiają się w większości w pozytywnej formie. Według Terharta, nie uwzględnia to faktu, że nawet najgorsza szkoła ma społeczną rzeczywistość, a więc kulturę⁵⁶. Zatem, istotną różnicą jest sposób zrozumienia „dobrej kultury”, który ma zastosowanie w badaniu każdej szkoły, bez kryteriów lub katalogów wymiarów kultury. Kulturę uważa się za czynnik konstytutywny systemu i uwzględnia się jej dynamiczny charakter (zwrócenie uwagi na zmienność warunków, w jakich zachodzi badane zjawisko)⁵⁷. W rezultacie, kultura szkoły może być zbadana „od środka” i ujawnić jej treść. Zatem, badania preferują podejście jakościowe.

Jakkolwiek dualizm w postrzeganiu przez badaczy świata nie jest zjawiskiem nowym, to w badaniach nad kulturą szkoły odcisnął znaczące piętno na rozróżnienie „świata wewnętrznego i zewnętrznego”, które w najnowszej literaturze również można odnaleźć (por. tab. 1). Te dwa odmiennie stanowiska tworzą przeciwne obozy – funkcjonalistów (perspektywa funkcjonalno-obiektowa) i symbolistów (perspektywa symboliczno-interpretatywna)⁵⁸. Jeśli odniesiemy obie perspektywy do szkoły, to pierwsze zakłada, że szkoła ma kulturę i może być rozpatrywana jako zmienna niezależna (zewnętrzna) lub zmienna zależna (wewnętrzna). Badania takiego ujęcia mają oddać najbardziej obiektywny opis kultury szkoły. Procesy wewnątrzszkolne mogą być zatem efektem wpływów kontekstowych. Kultura jest w tym wypadku szerszym układem odniesienia wywierającym wpływ na szkołę (zmienna niezależna); czynnikiem zewnętrznym determinującym zachowania członków społeczności. Badania skupiają się wówczas na narodowych stylach zarządzania, podobieństwach i różnicach w sposobach zarządzania szkołami w różnych krajach oraz badaniach porównawczych wpływu kontekstu kulturowego z uwzględnieniem efektywności pracy szkoły/systemów szkolnych. Inaczej jako zmienna zależna, wówczas kultura jest elementem szkoły, częścią większej całości – szkoła ma kulturę. Jest jej zasobem, który może podlegać zmianie. W tym ujęciu badania uwzględniają kształtowanie kultury szkoły i jej powiązania z efektywnością szkoły jako całości („dobra” kultura powoduje wzrost efektywności, „zła” – jej spadek).

Drugie stanowisko określa, że szkoła jest kulturą i dotyczy rozumienia jako metafory rdzennej⁵⁹, czyli podstawowego sposobu jej widzenia. Celem jest wówczas subiektywne zrozumienie podstawowych założeń leżących u podstaw danej kultury oraz poznanie, jak do tego doszło. Na znaczeniu zyskują symbole, formy ludzkiej ekspresji. Zadaniem badacza jest zrozumienie

⁵⁶ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe*, s. 694.

⁵⁷ Tamże, s. 696.

⁵⁸ S. Stańczyk, *Nurt kulturowy w zarządzaniu*, Wrocław 2008, s. 12-19.

⁵⁹ L. Smircich, *Studying organizations as cultures*, [w:] *Beyond Method: Strategies for Social Research*, red. G. Morgan, Beverly Hills – London – New Delhi 1983/1987.

nie znaczenia kultury, która jest przyrównywana do „filtru” umożliwiającego poznanie funkcjonowania jednostek i grup ludzi, a nie diagnozowanie lub ocenianie.

Tabela 1

Główne orientacje badawcze kultury szkoły

Aspekty	Kultura jako zmienna (zewnątrzna lub wewnętrzna)	Kultura jako metafora rdzenna
Rozumienie kultury	kultura jako system społeczny	kultura jako system znaczeń
Sposób rozumienia naukowego	obiektywistyczny	subiektywistyczny
Szkoła	ma kulturę	jest kulturą
Orientacja badawcza	funkcjonalizm	interpretatywizm
Dostęp	zorientowany na wyniki	zorientowany na proces
Cele badania	deskrypcja	eksplikacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Marré, *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*, Frankfurt a. M. 1997, s. 10.

Konkluzje

Jeśli przyjmiemy, że „szkoła to soczewka interakcji mnogości rozmaitych sił”⁶⁰, to jej kultura nie będzie prosta w opisie. Nie jest bowiem wyłącznie wyjaśnieniem sposobu funkcjonowania szkoły, ani sumą różnorodnych praktyk pedagogicznych, nie jest też ich prostą wypadkową. Istotę podejścia uchwyciła Maria Czerepaniak-Walczak, podkreślając, że

kultura szkoły jest i może być opisywana z różnych perspektyw z wykorzystaniem wielu kategorii analitycznych z zastosowaniem różnych narracji. Każdy z tych opisów oraz każda z interpretacji i każde wyjaśnianie jest uprawnione, jeśli spełnia kryteria poprawności naukowej⁶¹.

Zatem, przyjęcie określonej orientacji badawczej jest umowne. Stanowi jedynie ramy poznawcze ułatwiające orientację na polu bardzo bogato reprezentowanych ujęć. W jednakowej mierze wyostrza pewne perspektywy, jak również je ogranicza.

⁶⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły*, s. 79.

⁶¹ Tamże.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Blauner R., *Alienation and freedom*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- Breyvogel W., *Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*, [w:] *Eine Einführung in Jugendkulturen. Veganismus und Tattoos*, red. W. Breyvogel, VS-Verlag, Wiesbaden 2005.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.
- Burke P., *Was ist Kulturgeschichte?* Suhrkamp, Frankfurt a. Main 2005.
- Cameron K.S., Quinn R.E., *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Cox T., *The multicultural organization*, Academy of Management Executive, 1991, 5.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 57(3).
- Daly T., *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation*, Irish Educational Studies, 2008, 27(1).
- Deal T.E., Kennedy A., *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*, Addison-Wesley, Reading 1982.
- Deal T.E., Kennedy A., *Culture and school performance*, Educational Leadership, 1983, 40(5).
- Deal T.E., Peterson K., *Shaping school culture: The heart of leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Dudzikowa M., *Kultura szkoły*, w: <http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/ksiazki-wydawane-pod-patronatem-knp-pan/144-kultura-szkoly>
- 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, 32(1).
- Erickson F., *Conceptions of school culture: an overview*, Educational Administration Quarterly, 1987, 23(4).
- Fullan M., Miles M.B., Taylor G., *OD in schools: The state of the art*. Final report to the National Institute of Education, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1978.
- Fullan M., Miles M.B., Taylor G., *Organization development in schools: The state of the art*, Review of Educational Research, 1980, 50(1).
- Geertz C.M., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York 1973.
- Haubfleisch D., *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, Lang, Frankfurt a. Main 2001.
- Heiland H., Sahmel K.-H., *Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre*, Olms, Hildesheim 1985.
- Helsper W., *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, Zeitschrift für Pädagogik, 2008, 54(1).
- Hofstede G., *Culture's consequences*, Sage, London 1980.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Keck R.W., *Schulleben*, [w:] *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, red. W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck, U. Sandfuchs, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2005.

- Kluchert G., *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, Zeitschrift für Pädagogik, 2009, 55(3).
- Kroeber A.L., Kluckhohn C., *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum, Harvard University, Cambridge 1952, XLVII, 1, w: <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [dostęp: listopad 2017].
- Lewin K., *Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change*, Human Relations, 1947, 1.
- Lewin M., *The Impact of Kurt Lewin's Life on the Place of Social Issues in His Work*, Journal of Social Issues, 1992, 48(2).
- Lippitt R., Lippitt G., *Beratung als Prozeß*, Radd Institut für Neues Lernen, Goch 1984.
- Loeffelmeier R., *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, Zeitschrift für Pädagogik, 2009, 55(3).
- Marré R., *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*, Lang, Frankfurt a. Main 1997.
- Martin J., *Deconstructing organizational taboos: The suppression of gender conflict in Organizations*, Organizational Science, 1990, 1.
- Maslowski R., *A review of inventories diagnosing school culture*, Journal of Educational Administration, 2006, 44(1).
- Miles M.B., *Some properties of schools as social systems*, [w:] *Change in Schools Systems*, National Training Laboratories, red. G. Watson, National Training Laboratories, Washington 1967.
- Miles M.B., *Planned change and organisational health*, [w:] *Managing change in educational organisations*, red. J.V. Baldrige, T. Deal, McCutchen, Berkeley 1975.
- Modrzewski J., *Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.
- 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., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Nowosad I., Farnicka M., *Znaczenie dobrostanu nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Implikacje badawcze*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2018, 2.
- O'Brennan L.M., Bradshaw C.P., Furlong M.J., *Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior*, School Mental Health, 2014, 6(2).
- Pawliszak P., *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, Miscellanea Anthropologica et Sociologica, 2009, 10(1).
- Reckwitz A., *Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften*, red. F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen, (Bd. 3), Metzger, Stuttgart/Weimar 2004.
- Schmuck R.A., Miles M. (eds.), *Organizational Development in Schools*, National Press Books, Palo Alto 1971.
- Scholtz H., *Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual*, [w:] *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus*, red. U. Herrmann, U. Nassen, Zeitschrift für Pädagogik, 1993, 31.
- Schönig W., *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, Zeitschrift für Pädagogik, 2002, 48(6).
- Smircich L., *Studying organizations as cultures*, [w:] *Beyond Method: Strategies for Social Research*, red. G. Morgan, Sage, Beverly Hills – London – New Delhi 1983/1987.
- Stańczyk S., *Nurt kulturowy w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2008.

- Terhart E., *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*. Zeitschrift für Pädagogik, 1994, 40(5).
- Tromperaars F., *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*, Irwin, New York 1992.
- Van Maanen J., Katz R., *Individuals and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction*, Personnel Psychology, 1976, 29(4).
- Waller W., *The sociology of teaching*, Russell & Russell, New York 1932.
- Weick K.E., *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, Administrative Science Quarterly, 1976, 1(21).
- Wiater W., *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? [w:] Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1997.