

Monika Jakubowska

Pamięć instytucjonalna : magazyn i element kultury szkoły

Kultura i Polityka : zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie nr 18, 42-54

2015

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Monika Jakubowska*

PAMIĘĆ INSTYTUCJONALNA – MAGAZYN I ELEMENT KULTURY SZKOŁY

Streszczenie

Artykuł stanowi refleksję na temat roli i charakteru pamięci instytucjonalnej tworzącej kulturę szkoły. Ukazuje obszary analizy „samoświadomości” placówki i kontekstu, w którym jest ona osadzona. Pamięć instytucjonalna odgrywa istotną rolę w utrzymaniu dotychczasowych praktyk, struktur i programów szkolnych. Ma zasadnicze znaczenie dla trwania systemu aksjonormatywnego, który stanowi o celach i kierunku rozwoju placówki. Konstruowana jest na drodze uzgodnienia znaczeń oraz działań tworzących określone wzory orientacji i aktywności nauczycieli, nabywane przez uczestnictwo w danej kulturze. Zinstytucjonalizowanie edukacji wraz z czynnikami ekonomicznymi spowodowało zmiany w sposobie myślenia o szkole i stworzyło nowe pola negocjacji celów i znaczeń działań oświatowych. Utrzymanie spójności między wiedzą zawartą w pamięci instytucjonalnej i wymaganiami otoczenia stanowi dla szkoły niezwykle trudne wyzwanie.

42

Słowa kluczowe

kultura szkoły, pamięć instytucjonalna, organizacja, szkoła



Wprowadzenie

Zmiany zachodzące w polskich szkołach, a także zmiany cywilizacyjne i kulturowe, otwierają przed badaczem edukacji nowe pola analizy. Jednym z nich jest potencjał kulturowy placówki określający jej elastyczność. Otwartość na zmiany i opór przed innowacjami stanowią elementy kultury szkoły, których strażnikiem jest pamięć instytucjonalna. Wydaje się jednak, że jej rola nie jest dostatecznie doceniana i zbadana. Celem artykułu jest charakterystyka szans i zagrożeń

* **Monika Jakubowska** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Ewaluacji Instytucji Edukacyjnych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, magister etnologii. Prowadzi badania edukacyjne, między innymi monitoring umiejętności szkolnych i badania kultury szkoły. Współpracuje z placówkami edukacyjnymi, wspierając pracę nauczycieli i dyrekcji.

pamięci instytucjonalnej szkoły, stanowiących o trwałości jej kultury. Podstawowe pytanie jakie stawiam dotyczy „samoświadomości” szkoły, a więc roli dyrekcji i nauczycieli w kształtowaniu jej tożsamości. Placówka oświatowa jako instytucja państwowa służy celom określonym przez rząd i podległe mu organy władzy. Z kolei jako organizacja społeczna jest podatna na działanie środowiska, z którym wchodzi w relacje. Oba te elementy są istotnym wyznacznikiem pracy dyrekcji i nauczycieli, ale również powodem ich frustracji wynikającej z rozbieżności pomiędzy stawianymi przed nimi zadaniami a potrzebami uczniów, które identyfikują jako priorytetowe.

Szkoła jako instytucja

Szkoła, podobnie jak każda instytucja, zaspokaja określone potrzeby społeczne wyznaczające cele jej działań (por. Okoń 1996: 275). Stanowi zbiorowość ludzi, których łączą wspólne zadania, reguły, miejsce i czas. Odczytanie sensu instytucji jest możliwe jedynie „w kontekście całego swoistego systemu, w którym występuje” (Sztompka 2012: 306). W przypadku szkoły ważne jest wyodrębnienie zarówno kontekstu lokalnego jak i szerszego, o charakterze państwowym. Wyróżnione perspektywy, z założenia komplementarne, w rzeczywistości mogą wykazywać rozbieżności będące źródłem napięć i konfliktów. Kanon wiedzy przekazywany wewnątrz szkoły w znacznym stopniu jest określany poza jej murami. Jednolite ramy programowe, a przede wszystkim wymagania egzaminacyjne wpływają na koncepcję pracy placówek edukacyjnych. Sposób myślenia nauczycieli o celu ich pracy jest zwykle konsekwencją osobistych doświadczeń oraz obserwacji uczniów. Tymczasem podstawa programowa, którą są zobligowani realizować, jest określona z perspektywy polityki państwa. Nauczyciele chcieliby sprostać potrzebom uczniów, a jednocześnie czują presję odgórnych zaleceń i postanowień, które muszą zrealizować. Różnica w percepcji rzeczywistości szkolnej może wynikać z odmiennego definiowania funkcji, jaką ma pełnić placówka oświatowa, a która najsilniej wyraża się w systemie egzaminacyjnym. Deklaracje dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych, będące nieodłącznym postulatem reform oświatowych, stają się coraz mniej realne w systemie o tendencjach stratyfikacyjnych. Wydaje się, że najbardziej zgodna z obserwowanym obecnie w Polsce kierunkiem działań jest opisywana przez Talcotta Parsonsa (1969) selekcyjna funkcja szkoły, polegająca na dyferencjacji uczniów w celu optymalnej alokacji kapitału ludzkiego w strukturze społecznej (por. Dolata 2008: 12). Podstawowym

narzędziem dla osiągnięcia powyższego celu jest dobrze działający system egzaminacyjny (por. Kohlberg, Mayer 1993) oraz standaryzacja efektów kształcenia.

Sami nauczyciele dostrzegają w systemie egzaminacyjnym niebezpieczeństwo rywalizacji między uczniami oraz szkołami. Prezentowane rankingi określają jakość i prestiż placówki. Proces tworzenia szkolnej autoprezentacji nie zawsze jest czytelny dla obserwatora. Prezentowana oferta edukacyjna rozbudza oczekiwania zgodne z tendencją rozwoju szkoły, często pomijając najważniejsze problemy i potrzeby uczniów (por. Chętkowski 2013: 358). Szkoła jawi się jako instytucja usługowa, w której stosunki nauczycieli i uczniów są określane zgodnie z relacją usługodawca – klient (por. Gawrecki 2011). Oczekiwanym przez klienta (rodziców, uczniów) produktem są wysokie osiągnięcia dzieci oraz atrakcyjna oferta programowa. Rodząca się na tym tle „walka o ucznia” odzwierciedla się w kulturze szkoły.

Przyczyną niezadowolenia, o której często mówią nauczyciele, jest zwiększenie biurokracji oraz dynamika i zakres wprowadzanych zmian programowych (Knasiecka-Falbierska 2013: 200). Podnoszenie jakości pracy szkoły przez wprowadzenie licznych procedur i ewaluacji zewnętrznych nie zawsze spotyka się z aprobatą członków społeczności szkolnej (por. Walczak 2012: 110).

44

Ukazany przeze mnie rozdzwięk kontekstów, w których funkcjonuje szkoła skłania do refleksji nad istotą jej charakteru instytucjonalnego, w szczególności do analizy w jaki sposób realizuje ona funkcje społeczne. „Chodzi głównie o rozważenie, jak pewne sposoby, formy organizacyjne, obyczaje czy idee z jednej strony zwiększają ludzkie możliwości, a z drugiej – stają się źródłem pewnych nowych ograniczeń ludzkiego zachowania” (Malinowski 1958: 89). Akceptacja lub kontestacja oczekiwań zewnętrznych jest istotnie powiązana z pamięcią instytucjonalną placówki, którą tworzy między innymi świadomość teleologiczna nauczycieli i dyrektorów.

Szkoła jako organizacja

Współcześnie coraz częściej podkreśla się charakter organizacyjny szkoły, a także wykorzystuje typologie i strategie charakterystyczne dla organizacji biznesowych (por. Lenart 2014). Zarówno pedagogiczne jak i socjologiczne definicje organizacji bardzo dobrze określają specyfikę pracy szkoły (por. Okoń 1996: 200; Sztompka 2012: 156). Warto jednak mieć na uwadze, jakiego rodzaju organizacją jest placówka edukacyjna i jak należy ją oceniać. Współczesne społeczeństwo

określa się mianem „społeczeństwa organizacji” (Sztompka 2012: 157) i podkreśla, że organizacje dynamicznie przejmują funkcje tradycyjnie pełnione przez rodziny. Szkoły podejmują coraz więcej zadań do niedawna zarezerwowanych dla rodziców. Widać to na przykładzie analizy oferty szkół (szczególnie niepublicznych), które konkurując między sobą, chcą jak najpełniej odpowiedzieć na potrzeby rodziców. Placówki starają się zapewnić długotrwałą opiekę w ciągu dnia, specjalistów (np. logopedę, pedagoga, terapeutę), bogatą ofertę zajęć dodatkowych, w szczególności językowych, atrakcyjny program kulturalny itd. Rodzice oczekują, że w szkole dziecko otrzyma pełen pakiet usług, które już teraz pomogą mu budować karierę. Takie podejście jest oczywiście wyrazem troski rodziców o swoje dziecko, ale również bezkrytycznego przyjęcia modelu całościowego wychowania poza rodziną. Dodatkowo oferty szkół nie tylko odpowiadają na potrzeby rodziców, ale przyczyniają się do ich powstawania (por. Jakubowska 2015: 173). Bardzo wyraźnie odzwierciedla się tu Weberowska koncepcja zwiększenia poziomu racjonalności organizacji, które „podporządkowują swoją działalność instrumentalnej efektywności...” (Sztompka 2012: 157). W pamięci instytucjonalnej szkół ciągle jest obecny model tradycyjny (por. Lewowicki, Radzewicz 1997: 800), coraz częściej jednak pojawia się nowy wzór budowania jej tożsamości oparty na zasadach marketingu (por. Fazlagić 2011). Należałoby monitorować skutki kreowania modelu szkoły opartego na mechanizmach organizacji produkcyjnej oraz określić relację między formą a celem działania instytucji edukacyjnej.

Począwszy od lat 60. kulturę szkoły zaczęto badać i opisywać ze względu na strukturę organizacyjną i styl zarządzania (por. Handy 1997: 72–79). Pod koniec lat 70. XX wieku teoretycy zarządzania zauważyli, że relacje interpersonalne, rytuały, zwyczaje itp. w istotny sposób wpływają na sukces organizacji. Zdaniem Rickiego W. Griffina (1998) kultura organizacji pomaga jej członkom poznać i zrozumieć to, co dla niej najważniejsze: poglądy, działania i zasady, na których opiera ona swoje istnienie. Liczne typologie kultury organizacji pozwoliły badaczom sklasyfikować i scharakteryzować styl pracy przedsiębiorstw i firm w oparciu o model zarządzania. Kolejnym krokiem było wykorzystanie wyników analiz do wdrażania norm w celu podnoszenia standardów jakości. Te procedury, mające swoje korzenie w naukach ekonomicznych, miały być także początkiem zmian w kierunku doskonalenia funkcjonowania szkół oraz całego systemu edukacji (por. Bonstingl 1999). Obecnie istnieje wiele strategii podnoszenia jakości pracy placówek, jednak sama koncepcja zewnątrzsterowności okazuje się mało skuteczna w stosunku do nauczycieli, którzy inaczej

postrzegają swoją misję: „Brak prawdziwej samorządności w szkole i w systemie oświaty czyni je oddalonymi od spraw ludzkich, bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi” (Śliwerski 2013: 122). Rzeczywiste zmiany w kulturze placówek edukacyjnych wymagają zaangażowania nauczycieli, a więc współtworzenia przez nich zmian. Same procedury mogą zmienić poszczególne zadania czy elementy strategii pracy ale to, co stanowi o sukcesie reform, tkwi w głowach nauczycieli. Organizacja szkoły w dużej mierze opiera się na jej członkach, którzy tworzą kulturę placówki i decydują o profilu działań.

Kultura szkoły

Każda organizacja, niezależnie od stopnia instytucjonalizacji, wyróżnia się na tle innych określoną kulturą. Do jej elementów najczęściej zalicza się: określone wartości, założenia aksjonormatywne, sposób postrzegania i interpretowania rzeczywistości, schematy myślowe, tradycje, symbole, historie, opowieści, język, artefakty itd. Porządkując powyższe elementy można wyróżnić konceptualny oraz materialny charakter kultury szkoły. Ten pierwszy, określony przez filozofię i wartości, jest w dużej mierze nieuchwytny, pozostający przede wszystkim w głowach uczestników kultury i rozpowszechniany w nieformalny sposób. Znaniecki (1992: 268) nazywa taki wzorzec wartości i norm *ideologicznym modelem postaw*. Członkowie społeczności szkolnej uczą się kultury danej placówki przez uczestnictwo w jej codziennym życiu. Wzory kultury pomagają im orientować się w złożonej rzeczywistości szkolnej, stanowią o stabilności i przewidywalności funkcjonowania placówki. Składają się one z określonych schematów i standardów działań stojących na straży szkolnej tradycji. Wprowadzane do kultury szkoły innowacje wymagają zderzenia z istniejącymi wzorami. W wyniku tej konfrontacji następuje odrzucenie lub przyjęcie nowych pomysłów, mechanizmów działań itd. Poszczególne szkoły posiadają właściwą sobie kulturę, którą tworzą i zarazem wyrażają funkcjonujące w niej osoby. Zdaniem Edwarda Sapira (1978: 137–138) jednostki, które wchodzą ze sobą w interakcję tworzą kulturę na nowo. Kultura szkoły jest dynamiczna, stale kształtowana, zgodnie z możliwościami i intencjami jej starych i nowych uczestników. Oczekiwania społeczne, w szczególności oczekiwania rodziców uczniów, wyznaczniki ekonomiczne i polityka państwa mają ogromne znaczenie dla codziennej pracy nauczyciela. Jednak ostatecznie to jego praca i zaangażowanie decydują w jakim stopniu proponowane postulaty zostaną urzeczywistnione.

Pamięć instytucjonalna

Bardzo ważnym aspektem kultury szkoły, który zapewnia jej istnienie, jest pamięć instytucjonalna. Wyraża się ona zarówno w trwałych elementach kultury, takich jak dokumenty, jak i w jej „miękkim” wymiarze, a więc sposobie myślenia czy postrzegania istotnych dla danej kultury aspektów. Drugi wymiar, ze względu na trudno uchwytny i często subiektywny charakter, można analizować w kontekście powszechności istnienia. Aleksandra Rudawska zaznacza, że pamięć organizacyjna składa się z dwóch komponentów: pamięci organizacyjnej wspólnej dla wszystkich członków organizacji oraz indywidualnej pamięci jednostek (2012: 363). Pamięć instytucjonalna szkoły uobecnia się jako wynik uzgodnień i wspólnych praktyk, a także jako konstrukt mentalny przynależny jednostkom i realizowany w sposób niezależny. Stanowi o standardzie życia grupy i jednostki.

Pamięć instytucjonalna szkoły to wiedza przypisana poszczególnym członkom organizacji. Każdy z nich gromadzi i przechowuje jakąś część ukrytej wiedzy o szkole. Stabilność kadry i powszechność określonych wzorów zachowań zapewnia utrzymanie tej wiedzy. W pamięci instytucjonalnej magazynowana jest kultura szkoły, a więc to, co łączy wszystkich jej uczestników oraz stanowi o funkcjonowaniu placówki. Z kolei kultura stanowi o zawartości wiedzy oraz procesach jej pozyskiwania, przechowywania, przetwarzania i wyszukiwania (Stein 1995: 19). Te działania, określane często jako zarządzanie wiedzą w organizacji, mogą mieć w instytucji szkolnej wymiar rzeczywisty lub pozorny. Wymagania ministerialne dotyczące tworzenia dokumentacji szkolnej, a także wewnętrzne systemy gromadzenia i archiwizowania zasobów edukacyjnych, powodują, że spora część materiałów opisujących działania placówki jest dostępna. Tworzona i przechowywana w szkole dokumentacja powstaje w dużej mierze z powodów formalnych i rzadko stanowi element zainteresowania członków społeczności szkolnej. W szafach i magazynach przybywa segregatorów z dokumentacją, jednak tylko niewielka ich część stanowi faktyczne repozytorium wiedzy o kulturze szkoły.

Zdaniem Hubera (1991: 105) sytuacje wymagające odtwarzania pamięci instytucjonalnej pozwalają na jej uaktualnienie i rozpowszechnienie. Jednocześnie brak takich okazji lub silna rotacja kadry może być przyczyną tego, że pamięć instytucjonalna będzie odtwarzana w formie szczątkowej. W pamięci instytucjonalnej zapisują się rozmaite wydarzenia szkolne, dobre praktyki, które nierzadko stają się elementem tradycji placówki. Jednak i w tym przypadku może się okazać, że odtworzenie pełnej pamięci o danym wydarzeniu jest prak-

tycznie niemożliwe. Dzieje się tak, gdy szkoła kultywuje tradycje lub realizuje stałe elementy programu, ale nie pamięta ich uzasadnienia. Wraz z odejściem ze szkoły autorów pomysłu odeszła pamięć o celach, pozostała pusta retoryka powielana bardziej z tradycji niż potrzeby. Sens i istota stworzonej tradycji uległy zapomnieniu, przetrwał schemat – rutynowe działania, które dzięki atrakcyjnej formie istnieją wiele lat, choć często straciły już swoje właściwe uzasadnienie. Te schematyczne działania pełne uproszczeń są elementem kultury, ale jedynie na poziomie artefaktów i norm. Bez wiedzy instytucjonalnej trudno dociec jaki sens miały dawno określone działania, które nie zawsze są szczegółowo opisane i wyjaśnione. Prawdziwym repozytorium pamięci są ludzie, a nie dokumenty. Jedynie część wiedzy i doświadczeń tworzących kulturę szkoły może być przetłumaczona na język procedur i programów, większość natomiast istnieje jedynie w głowach nauczycieli, dyrektorów i pozostałych członków społeczności szkolnej.

Wpisanie nowego elementu w kulturę szkoły odbywa się na podstawie negocjacji i szukania uzasadnienia jego znaczenia dla przyjętych kierunków działań. Wzory orientacji w poszczególnych instytucjach nie zawsze są jednoznaczne i spójne, co najbardziej uwidacznia się w pracy nauczycieli. W różny sposób interpretują oni wzory kulturowe oraz w różnym stopniu angażują się w ich utrzymanie. Nauczyciele są otwarci na nowe strategie działań, w szczególności nowe metody nauczania, nie przyjmują ich jednak bezrefleksyjnie. Punktem odniesienia i narzędziem selekcji stają się ich doświadczenia oraz utrwalone w kulturze szkoły skuteczne rytuały i schematy zachowań. Pamięć instytucjonalna może blokować zmiany lub nadawać im charakter pozorów przez stosowanie nowej nazwy dla starych praktyk. Utrwalanie nowej logiki kultury szkoły wymaga najczęściej zmiany tego, co głęboko zapisane w jej pamięci instytucjonalnej.

Codziennosc szkolna jest wynikiem zakorzenionych wzorów zachowań oraz stylów myślenia jej członków. Nauczyciele „w sprawach wychowawczych, jak i dydaktycznych najczęściej odwołują się do wiedzy potocznej, powszechnych przekonań oraz zarządzeń i wymogów nadzoru edukacyjnego” (Krzychała, Zamorska 2012: 63). Często konsultują w gronie pedagogicznym swoje wnioski. Nabywana i przechowywana w ten sposób wiedza ma charakter ponadjednostkowy, przynależny instytucji jako sieci połączonych znaczeń. Stanowi pamięć instytucjonalną, która jest tak trwała jak trwała jest pamięć ludzka i dostęp do niej.

Pamięć instytucjonalną podtrzymują „strażnicy” przyjętego sposobu myślenia i działania (por. Krzychała, Zamorska 2012: 67). Ich zadaniem jest między innymi socjalizacja nowych członków społeczno-

ści szkolnej. Poznanie specyfiki pracy konkretnej szkoły wymaga czasu i zaangażowania. Sposób, w jaki człowiek się uczy oraz to, czego się uczy jest zdeterminowane kulturowo (por. Hall 2001: 188). Ogromne znaczenie ma nie tylko osobowość i charakter „adeptów szkolnej kultury”, ale także ich dotychczasowe doświadczenia, wiedza, światopogląd itd. Według Piotra Sztompki (2012: 250) przekazywanie kultury dokonuje się na drodze socjalizacji lub kontroli społecznej. Jednostka wchodząca do społeczności szkolnej słabiej lub silniej odczuwa presję otoczenia. Pamięć instytucjonalna może przybierać formę „prowadnic”, po których dana osoba systematycznie się porusza, zgłębiając elementy kultury placówki. Może także wyrażać się w bardziej radykalnej formie w postaci nakazów i sankcji gwałtownie modelujących zachowania jednostki. Proces przejmowania elementów kultury przez kolejnych członków społeczeństwa jest różnorodny. Asymilacja może przebiegać zarówno w sposób świadomy i celowy, jak nieświadomy i nieintencjonalny (Nowicka 1997: 63). Kultura szkoły zmienia się i rozwija na przestrzeni lat. Doświadczenia jej członków kumulują się i są przekazywane w sposób naturalny i nie zawsze świadomy. Nowi członkowie społeczności szkolnej uczą się wiedzy, umiejętności, charakterystycznych dla niej sposobów myślenia oraz działania i w ten sposób poznają habitualne zasady placówki. Zrozumienie klimatu, poczucie atmosfery panującej w danej placówce, poznanie „ducha szkoły” wymaga osobistego zaangażowania i wykracza poza dostępne regulaminy i spisane zasady (por. Deal, Petersom 2009). „Zdolność widzenia (bądź niewidzenia) pewnych aspektów codziennych zdarzeń w odpowiedni sposób, rozumienia ról ich aktorów, poprawność odczytań jest umiejętnością wypracowywaną i podtrzymywaną w długoletnich doświadczeniach praktycznych wspólnoty” (Krzychała, Zamorska 2012: 63).

Pamięć zapewnia trwanie idei, przekonań, poglądów, symboli, języka itd. W przypadku szkoły jest ona wzmacniana przez wielokrotne wykonywanie podobnych czynności – swoistą rytualizację. Zdaniem Sztompki (2012: 307) „ludzkie działania mają skłonność do inercji, a więc powtarzalności w podobnej co poprzednio formie”. Ponadto chętnie naśladują działania innych, co przyczynia się do utrwalania i upowszechniania danych zachowań. Powtarzanie określonych praktyk, niezależnie od tego czy jest zabiegiem celowym, oddziałuje na kulturę szkoły.

Pamięć instytucjonalna istnieje również dzięki narracjom podtrzymującym aktualność przyjętego systemu aksjonormatywnego. Według Brunera (2006: 64) przyjęcie narracyjnego sposobu myślenia stanowi podstawę modelu własnej tożsamości. Opowieści dostarczają wzo-

rów, gotowych rozwiązań i uzasadnień dla dotychczasowych działań i wyborów. „Wśród wielu stosowanych strategii przywracających porządek to właśnie opowieści o sprawnym radzeniu sobie „dobrych pedagogów” w podobnych sytuacjach mają szczególnie ważną pozycję” (Krzychała, Zamorska 2012: 68).

Istotne miejsce w pamięci instytucjonalnej zajmuje historia placówki, współtworząca jej tożsamość. Biografia patrona, izba pamięci, święta szkolne itd. stanowią elementy obrzędowości o silnym oddziaływaniu wychowawczym. Szkoły prowadzą galerie, kroniki, wydają księgi pamiątkowe oraz gromadzą materiały archiwalne. Ważną rolę pełni także historia najnowsza dotycząca pracowników i uczniów, będąca pretekstem do powstawania anegdot. Pamięć o osobach związanych z placówką, wydarzeniach, które miały w niej miejsce czy wreszcie o roli jaką odegrała w środowisku lokalnym stanowi silną cechę kulturową.

Pamięć instytucjonalna jest podtrzymywana przez praktykę komunikowania znaczeń codziennych działań. W tych szkołach, w których nauczyciele dużo ze sobą współpracują istnieje żywa pamięć instytucjonalna. W wyniku uzgadniania i analizowania następuje uwspólnianie kultury i utrwalanie jej wzorców. „Świat edukacji jest przeżywany wspólnie: nauczyciele, mimo że pracują indywidualnie w poszczególnych klasach, wypracowują zespołowe style myślenia i działania” (Krzychała, Zamorska 2012: 62). Dzięki spotkaniom i rozmowom następuje integrowanie się reguł w obrębie jednej kultury. Wiedza i umiejętności kształtowane przez poszczególne jednostki stają się od nich niezależne i utrwalone w pamięci organizacji.

Pamięć instytucjonalna stanowi ważne ogniwo kultury szkoły, umożliwiające akceptację lub odrzucenie nowych konstruktów na podstawie ustalania zgodności z istniejącymi standardami. Proces weryfikacji nowych elementów nie opiera się jedynie na formalnych operacjach, ale także na nieskodyfikowanej wiedzy i doświadczeniach. Zarządzanie wiedzą, z którym łączy się pamięć instytucjonalna, ma w przypadku szkoły podwójny charakter – z jednej strony określa potencjał placówki, z drugiej zaś wyznacza cele edukacyjne dla uczniów. Wypracowany w placówce model nauczania wskazuje priorytety pracy edukacyjnej oraz określa sposób przekazywania wiedzy i umiejętności. W pamięci instytucjonalnej zawarty jest zbiór dobrych praktyk przekazywanych kolejnym pokoleniom.

Istotnym elementem budowania kultury szkoły jest pamięć o jej sukcesach. Dla współczesnego sposobu myślenia o edukacji, charakteryzującego się nastawieniem na osiągnięcie wysokich wyników, ma to szczególne znaczenie. Szkoły pielęgnują i propagują pamięć o zwycię-

stwach w konkursach i uczestnictwie w olimpiadach swoich uczniów, a także wysokiej pozycji w rankingu całej placówki. Mit zwycięstwa w przeszłości nasila nastawienie na sukces w teraźniejszości i zachęca do inwestowania w „budowanie marki”. Niektóre szkoły stawiają uczniom wysokie wymagania zarówno podczas rekrutacji jak i samego procesu nauki. Nie zawsze wiąże się to ze wsparciem, jakiego nauczyciele udzielają uczniom. Zdarza się, że ci drudzy muszą korzystać z korepetycji, by podołać stawianym im wymaganiom. Innym problemem jest praktyka niedopuszczania do matury słabych uczniów, by nie „zaniżyli średniej wyników egzaminacyjnych” (por. Budzyński 2013: 5–6). Dbłość o prestiż placówki nie zawsze oznacza troskę o dobro ucznia.

Bardzo trudno określić jaka jest pamięć indywidualna nauczycieli i jaka jest pamięć instytucjonalna szkół. Wydaje się, że w sytuacji poszczególnych szkół jest ona usytuowana między etosem nauki a marką placówki, znacznie rzadziej ich koegzystencją.

Pokolenie młodych nauczycieli, którzy dopiero budują swoje doświadczenia, współtworzy kulturę szkoły i niewątpliwie ją zmienia. Warto zobaczyć w jaki sposób oddziałuje na nich pamięć instytucjonalna placówki i jak sami ją współtworzą. W założeniach wiele dokumentów, które zobowiązani są tworzyć pracownicy szkoły, może pomóc nowym członkom włączyć się w kulturę organizacji. W rzeczywistości jednak zdarza się, że stanowią one martwe dokumenty – raz napisane i nigdy później (za wyjątkiem kontroli zewnętrznej) nie wykorzystane. Z jednej strony same nie są nośnikami wiedzy o szkole, z drugiej wpisują się w kulturę szkoły jako swoiste działania pozorne i jako takie są odbierane przez kolejnych członków. W zasobach internetowych można znaleźć m.in. gotowe plany awansu zawodowego, statuty czy misje szkoły, których treść wielokrotnie powielana, niekoniecznie ma znaczenie dla nauczycieli i dyrektorów. Można zatem podejrzewać, że działania pozorne stanowią część pamięci instytucjonalnej szkoły.

Podsumowanie

Tak jak ludzi charakteryzuje dobra lub słaba pamięć, podobnie szkoły mogą mieć w różnym stopniu rozwiniętą pamięć instytucjonalną. W dużej mierze zależy to od podejścia osób koordynujących pracę placówki, a także gotowości nauczycieli do dzielenia się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami. Ustalanie i przekazywanie „miękkiej wiedzy” może być odebrane jako niepotrzebne dodatkowe zadanie. Pamięć instytucjonalna stanowi element dobra wspólnego, jej ochrona jest więc ważna dla każdego, ale zarazem może nie być ważna dla nikogo.

Codziennosc szkolna ujawnia istnienie wielu elementow kultury placowki, ktora stanowi narzeczanie wspolpracy z otoczeniem. Utrzymanie spojnosci miedzy wiedza zawarta w pamieci instytucjonalnej i wymaganiami otoczenia stanowi dla szkoly niezwykle trudne wyzwanie. Koniecznosc rownoczesnej realizacji kilku czesto rozbieznych celow moze doprowadzic do „schizofrenii instytucjonalnej” i utraty przez szkole wlasnej tozsamosci i autonomii oraz tworzenia dzialan pozornych. Pamiec instytucjonalna jawi sie jako koło ratunkowe, *common sense* placowki. Nie chodzi zatem o wierne powtarzanie tego, co zawsze stanowiło tradycje szkoly, ale o szukanie sensu i celu w kazdej decyzji. Najwiekszym problemem polskich szkoly jest brak narzedzi do tworzenia pamieci instytucjonalnej – prowadzenia rozmow pozwalajacych na szukanie i aktualizowanie wlasnej tozsamosci.

Bibliografia

- Bonstingl, John Jay (1999), *Szkoly jakości. Wprowadzenie TQM w edukacji*, Warszawa: CODN.
- Bruner, Jerome (2006), *Kultura edukacji*, Kraków: TAIWPN Universitas.
- Budzyński, Mariusz (2013), *Organizowanie pracy nauczycieli dla uczenia się uczniów w liceum. Z doświadczeń szkół ALA Autorskie Licea Artystyczne i Akademickie – autoewaluacja*, www.npseo.pl/data/documents/3/297/297.pdf [3 listopada 2015].
- Chętkowski, Dariusz (2013), *Edukacyjny chlām, czyli jak pozorowaniem sukcesów szkoły ratują się przed likwidacją*, [w:] Maria Dudzikowa i Karina Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary dzialan pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 357–366.
- Deal, Terrence E.; Peterson, Kent D. (2009), *The shaping school culture*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dolata, Roman (2008), *Szkola-segregacje-nierownosci*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fazlagić, Jan (2011), *Marketing szkoly*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Gadomska-Lila, Katarzyna; Rudawska, Aleksandra (2006), *Kultura organizacyjna a organizacyjne uczenie się w swietle badan empirycznych*, „Przegląd Organizacji”, nr 11, s. 25–28.
- Gawrecki, Lechosław (2011), *Szkola jako instytucja uslugowa*, „Dyrektor Szkoły” nr 2, s. 14–16.
- Griffin, Ricky W. (1998), *Podstawy Zarzadzania Organizacjami*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, Edward (2001), *Poza kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Handy, Charles (1997), *Kultura szkoly i jej znaczenie* [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarzadzaniu oświatą. Antologia I*, Danuta Elsner (red.), Radom: ITE.
- Huber, George (1991), *Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures*, „Organization Science”, Vol. 2, No. 1, s. 88–115.

- Jakubowska, Monika (2015), *Transmisja potrzeb kulturowych* [w:] *Młodzież w społeczeństwie wielokulturowym. Od małej ojczyzny do globalnego świata*, Daniel Wiśniewski (red.), Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 166–182.
- Kohlberg, Lawrence; Mayer, Rochelle (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 51–85.
- Knasiecka-Falbierska, Karina (2013), *Nauczyciel w przestrzeni illusio*, [w:] Maria Dudzikowa i Karina Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 187–203.
- Krzychała, Sławomir; Zamorska, Beata (2012), *Zamknięte i otwarte kultury szkoły*, [w:] *Nauczyciele. Programowo (nie)przygotowani*, Bogusława Dorota Gołębnik i Henryka Kwiatkowska (red.), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 57–76.
- Lenart, Regina (2014), *Zarządzanie wiedzą w tworzeniu konkurencyjności szkoły*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Lewowicki, Tadeusz; Radziejewicz, Julian (1997), *Szkoła. Szkoła państwowa, publiczna, niepubliczna, prywatna, społeczna*, [w:] W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, s.799–804.
- Malinowski, Bronisław (1958), *Szkice z teorii kultury*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Nowicka, Ewa (1997), *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, Wincenty (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Parsons, Talcott (1969), *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa: PWE.
- Rudawska, Aleksandra (2012), *Pamięć organizacyjna i jej rola w budowaniu konkurencyjności firmy*, „Studia i prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, nr 25, s. 357–371.
- Sapir, Edward (1978), *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, Warszawa: PIW.
- Stein, Eric W. (1995), *Organizational memory: review of concepts and recommendations for management*, „International Journal of Information Management” Vol. 15, No. 1, s. 17–32.
- Sztompka, Piotr (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski, Bogusław (2013), *Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP*, [w:] Maria Dudzikowa i Karina Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 103–130.
- Walczak, Dominika (2012), *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Znaniecki, Florian (1992), *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa: PWN.



Monika Jakubowska – a holder of Ph.D. in the social sciences, pedagogy, an assistant professor in the Department of Evaluation of Educational Institutions at the Faculty of Pedagogy of the University of Warsaw; M.A. in ethnology. Conducts educational research, among others, monitoring the school competences and school culture research. Cooperates with educational institutions, supporting the work of teachers and heads.

Abstract

The article reflects upon the role and character of institutional memory, creating the school culture. It shows the areas of analysis of the “self-awareness” of the institution, and the context in which it is set. Institutional memory plays an important role in retaining worked-out practice, structures and syllabuses. It is substantial for the continuity of the axionormative system, which conditions the aims and direction of the institution’s development. It is constructed through the agreement of meanings and actions, creating concrete orientation and teachers’ activity patterns, acquired through the participation in a culture. Institutionalizing of education and the role of the economic factors caused changes in the way we think about school and created new fields for the negotiation of aims and meanings of the educational actions. Safeguarding the continuity between the knowledge within the institutional memory and the requirements of the environment puts schools before a considerable challenge.

Keywords

school culture, institutional memory, organization, school