

Schulz, Roman

Od biurokracji do organizacji twórczej : o systemowy i długofalowy program odnowy szkoły

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 5 (145), 59-72

1984

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.

*Instytut Badań Pedagogicznych
Warszawa*

Roman Schulz

OD BIUROKRACJI DO ORGANIZACJI TWÓRCZEJ (O systemowy i długofalowy program odnowy szkoły)

Właściwa diagnoza jest punktem wyjścia dla odpowiedniej terapii. Jaki jest obecny stan szkoły? Jaka może być jej prawdopodobna lub pożądana przyszłość? Co należy zrobić, aby przyszłość tę przybliżyć? Nie ma prostej odpowiedzi na te pytania. Świadom złożoności całego problemu, proponuję rozważyć tu dwie cząstkowe hipotezy: a) jednym z najważniejszych wymiarów kryzysu współczesnej szkoły jest jej biurokratyzm; b) przekształcenie szkół z organizacji biurokratycznych w innowacyjne (twórcze) jest jednym z najlepszych — bo kompleksowych i długofalowych — programów działania dla współczesnych reformatörów oświaty.

1. SZKOŁA JAKO ORGANIZACJA

Ponieważ nie proponujemy tu zmian w szkole, lecz zmianę szkoły, pożądana jest na wstępie zwięzła charakterystyka szkoły jako całościowego systemu organizacyjnego. W tym celu wystarczy w zasadzie opisać cztery rzeczy: kto w szkole pracuje, na czym polega jego praca, kto jest obiektem tej pracy i jakie są jej produkty.

Własne doświadczenie oraz lektura dzieł pedagogicznych podpowiada nam, że autentycznym podmiotem działania w szkole jest indywidualny nauczyciel. To on bowiem planuje, realizuje, ocenia, doskonali. To on jest owym słynnym „najważniejszym ogniwem”, od którego zawsze wszystko najbardziej zależy. Suma działań poszczególnych nauczycieli składa się — jak sądzimy — na końcowy pedagogiczny sukces szkoły.

W takim ujęciu jest dużo racji. Ale prawda faktyczna jest bardziej złożona. Analiza historyczno-porównawcza wskazuje, że jedną z najważniejszych rewolucji w wychowaniu było przejście od indywidualnej do

zespołowej pracy pedagogicznej. Wiązało się ono z koniecznością realizacji coraz bardziej złożonych celów edukacyjnych w coraz szerszej skali. Przejawem, a zarazem produktem tego procesu są dzisiejsze szkoły. Wynika stąd wniosek, że najbardziej wiarygodny obraz szkoły uzyskuje się dopiero wtedy, gdy spogląda się na nią jako na pewną formę zespołowego osiągnięcia złożonych celów edukacyjnych.

Istotnie, tak jak w wielu innych złożonych przedsięwzięciach społecznych, o końcowym sukcesie szkoły decyduje nie tyle indywidualny nauczyciel, ile zespół nauczycieli — specjalistów, zorganizowana grupa ekspertów. Można powiedzieć, że w szkole autentycznym podmiotem działania jest raczej podmiot kolektywny niż indywidualny. To dzięki skoordynowanej współpracy różnych specjalistów możliwe jest osiągnięcie tych złożonych celów, które szkoła zobowiązana jest realizować.

Wbrew popularnym opiniom, całościowa działalność szkoły nie jest bynajmniej prostą sumą prac poszczególnych nauczycieli. Przeciwnie — jest ona czymś więcej. Jest to możliwe na skutek działania tzw. „efektu organizacyjnego”; jego podstawą jest podział pracy w grupie współdziałających osobników (nauczycieli).

Spoglądając na społeczność nauczycielską każdej szkoły zauważamy, że nie stanowi ona jakiegoś amorficznego zbioru osobników. Przeciwnie — stanowi ona raczej system niż zbiór; charakteryzuje się określoną strukturą. Istnieje w niej wyraźny podział pracy, występuje formalizacja czynności, istnieje odrębność ról profesjonalnych i kierowniczych — słowem występują cechy typowe dla układów zorganizowanych. W ramach tak określonego systemu działania poszczególni nauczyciele realizują ściśle określone czynności. Ich zadania wyznaczone są przez pozycję, jaką zajmują w systemie oraz przez rolę jaką w nim pełnią. Tak więc specjalistyczne zadania realizują nauczyciele matematyki, historii, fizyki, języka polskiego itp. Szkoła może osiągnąć swe złożone cele — związane z kształtowaniem osobowości — tylko dzięki funkcjonowaniu tak określonego systemu działania. Teza ta dotyczy szkół wszystkich typów i szczebli.

Jaki jest charakter pracy realizowanej w szkole przez nauczyciela? Jaka jest jej istota? Różnie odpowiadano na te pytania. Szkoła — twierdzono — zajmuje się „kształceniem”, „wychowaniem”, „pracą pedagogiczną”, „działalnością dydaktyczno-wychowawczą”, „kształtowaniem osobowości uczniów”, „zmianą ludzi” itp. Wszystkie te formuły są jednakowo wieloznaczne; ich stosowanie więcej problemów stwarza niż rozwiązuje. W szczególności nie pozwalają one wyjaśnić, dlaczego akurat w szkole osiągnięcie celów wychowawczych posiada charakter działalności zespołowej.

Nie możemy tu szczegółowo analizować tego problemu. Wystarczy za-

tem dogmatycznie stwierdzić, że szkoła zajmuje się przekazem określonej porcji nowoczesnej kultury specyficznej grupie młodzieży. Za sprawą asymilacji odpowiednich elementów tej kultury odbywa się proces kształtowania nowoczesnej osobowości poszczególnych uczniów. W szkole praca pedagogiczna posiada charakter zespołowy, ponieważ polega ona na przekazie wysoce złożonego zasobu kultury symbolicznej, podzielonego na odpowiednie „przedmioty nauczania”, a zatem wymagające podziału pracy. Proponowana tu formuła obejmuje wszystkie poprzednio wymienione, nadając im jednocześnie sens.

Źródłem (ściślej: przekąźnikiem) zasobu kulturowego w szkole jest zespół nauczycieli — specjalistów. A kto jest odbiorcą tych treści kulturowych? Inaczej: kto jest „obiektem” oddziaływań wychowawczych w szkole, adresatem jej pedagogicznych usług? Przywykliśmy sądzić, także pod wpływem własnych doświadczeń i odpowiednich lektur, że autentycznym „przedmiotem” oddziaływania pedagogicznego w szkole jest indywidualny osobnik — uczeń, albo prosty zbiór tych osobników. Jest w tym przekonaniu sporo racji. Jednakże przeświadczenie takie posiada bardziej charakter normatywny niż sprawozdawczy, bardziej chcemy aby tak było, niż tak jest w rzeczywistości.

Podobnie jak podmiotem pracy pedagogicznej w szkole nie jest pojedynczy nauczyciel (ani suma poszczególnych nauczycieli), podobnie „obiektem” oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w szkole nie jest bynajmniej pojedynczy uczeń (ani prosta ich agregacja); „obiektem” tym jest raczej cała populacja dzieci i młodzieży — w określonym przedziale wieku. Oczywiście, dla potrzeb realizacji długotrwałego i złożonego programu edukacji populacja ta zostaje w odpowiedni sposób uwarstwiona (na roczniki) i pogrupowana (na oddziały klasowe). Nie zmienia to jednak w niczym faktu, że to raczej odpowiednio ustrukturalizowana zbiorowość, a nie poszczególni osobnicy, jest odbiorcą tego zasobu kultury, który przekazuje szkoła.

Szkoła powstała jako rezultat dwóch współzależnych procesów: przeobrażenia się indywidualnej pracy pedagogicznej w zespołową oraz przechodzenia od elitarnego do masowego systemu kształcenia. Te dwa procesy są powodem, dla którego w szkole nie mamy dziś do czynienia ze zindywidualizowanymi relacjami „nauczyciel—uczeń”. Istotą pracy szkoły jest to, że kolektywny podmiot wychowania wchodzi w uporządkowane i systematyczne interakcje ze zbiorowym przedmiotem wychowania. Za sprawą tych właśnie interakcji osiągane są złożone dydaktyczno-wychowawcze cele szkoły — zarówno etapowe jak finalne. W ten sposób dochodzimy do naszego ostatniego pytania — co w istocie jest „produktem” pracy szkoły? Istotę kryjącego się tu problemu — bardzo ważnego problemu — można zdefiniować następująco: jeżeli szkoła jest

organizacją, w której praca pedagogiczna posiada charakter zespołowy, polega na przekazywaniu kultury i adresowana jest do całej społeczności uczniowskiej, to wobec tego czyje potrzeby edukacyjne szkoła zaspokaja — poszczególnych osobników (uczniów) czy też całej zbiorowości uczniowskiej? Inaczej: jakie wymiary osobowości szkoła formułuje: czy te, które są specyficzne dla poszczególnych osobników, czy też te, które są wspólne dla całej populacji dzieci i młodzieży uczęszczającej do szkoły?

W oficjalnej retoryce podkreśla się to pierwsze. Szkoła, twierdzi się, zorientowana jest na wszechstronny rozwój osobowości poszczególnych jednostek i stara się to osiągnąć. Analiza rzeczywistości, zwłaszcza dokonywana z pozycji „systemowych”, prowadzi do odmiennego wniosku. Szkoła formuje przede wszystkim te wymiary osobowości, które jednostka (uczeń) dzieli z innymi. Inaczej mówiąc — te, które są wspólne wszystkim uczniom uczęszczającym do szkoły. Wynika to stąd, że szkoła jest przekaznikiem tego samego zasobu kultury wszystkim. Nie może ona każdego ucznia uczyć odrębnego alfabetu, nawet gdyby to odpowiadało jego oczekiwaniom (co wątpliwe) i nawet gdyby warunkowało wszechstronny rozwój jego indywidualnej osobowości. Tak samo, nie może szkoła uczyć każdego osobnika innej notacji muzycznej, innej symboliki matematycznej i innych norm społecznego zachowania się itp. To, co nazywamy „standardowym produktem” szkolnej działalności jest więc nieuchronnym skutkiem tego, że zajmuje się ona przekazem określonej porcji kultury w ramach takiego a nie innego układu organizacyjnego.

2. KRYZYS SZKOŁY

Jednym z haseł najczęściej dziś powtarzanych jest teza o kryzysie szkoły. Historia wychowania poucza jednak, że niemal od początku narodzin szkoły uważano, że znajduje się ona w stanie kryzysu. Realny problem polega więc na tym, by określić, jaka jest natura *obecnej* kryzysu szkoły, przez jakie specyficzne czynniki został on wywołany i jakie są konkretne drogi wyjścia z obecnej sytuacji.

Nie ma możliwości, ani potrzeby, by rozwodzić się tu szeroko na temat źródeł kryzysu szkoły współczesnej. Poprzestaniemy zatem na dogmatycznym stwierdzeniu, że źródłem zasadniczym były gwałtowne zmiany, jakie nastąpiły — w ciągu ostatniego ćwierćwiecza — w „zewnątrznym” i „wewnętrzny” środowisku szkoły, przy jednoczesnej stabilności jej struktury i sposobu funkcjonowania. Współczesne społeczeństwo jest dziś zupełnie inne niż w początkowych fazach rewolucji industrialnej. Jego „wymagania” wobec szkoły i jej „produktów” zmieniły się radykalnie. Podobnie dzisiejsi nauczyciele. Są oni dziś inni niż ich koledzy z przeszłości. Są bardziej wykształceni, mają bardziej zróżnicowane po-

trzeby, są bardziej świadomi swych własnych możliwości i aspiracji. Ich oczekiwania wobec szkoły — jako miejsca pracy — uległy więc gruntownej zmianie. To samo, jak wiemy, dotyczy społeczności uczniowskiej.

Zmiany, jakie nastąpiły w „zewnątrznym” i „wewnętrzny” środowisku szkoły — przy jednoczesnej trwałości jej struktury i sposobu funkcjonowania — przyczyniły się do powstania luki, między tym, czym szkoła jest rzeczywiście, z tradycji, a tym, czym być powinna, biorąc pod uwagę nowe potrzeby jej użytkowników, członków oraz klientów. Taka jest też najogólniejsza diagnoza sytuacji kryzysowej.

W obrębie tej ogólnej formuły trzeba wyróżnić trzy bardziej szczegółowe wymiary kryzysu. Po pierwsze, mamy dziś do czynienia z kryzysem szkoły jako „instytucji społecznej”, z zerwaniem więzi między dzisiejszą szkołą a dzisiejszym społeczeństwem. Istnieją dowody, że szkoła niezadowolająco wywiązuje się z zadań, które przypadają jej w udziale w ramach społecznego podziału pracy. Będąc współodpowiedzialna za przygotowanie młodego pokolenia do życia we współczesnym, bardzo złożonym i zmiennym społeczeństwie, szkoła nie dostarcza takiego „produktu edukacyjnego” (tj. modelu osobowości), jakiego społeczeństwo to potrzebuje. Jest to „produkt” nazbyt standardowy, w niewielkim stopniu poddawany przez szkołę ulepszeniom. Rezultatem jest zjawisko alienacji szkoły. Staje się ona instytucją obcą w dzisiejszym społeczeństwie, gdyż „wytwory” jej działań nie odpowiadają społecznym potrzebom i oczekiwaniom. Jeden z głównych wymiarów kryzysu dotyczy więc społecznych funkcji spełnianych przez szkołę.

Po drugie, kryzys szkoły jest jej kryzysem strukturalnym. Mamy dziś do czynienia nie tylko z kryzysem szkoły jako instytucji społecznej, spełniającej określoną rolę w zbiorowości; mamy także do czynienia z kryzysem szkoły jako organizacji, jako systemu działania, jako formy zespołowego osiągania złożonych celów edukacyjnych w rozległej skali. Jest to bardzo ważny i rzadko dostrzegany wymiar kryzysu. Być może to on właśnie leży u podstaw „niedostosowania” szkoły do wymagań życia, o którym poprzednio była mowa.

Istotę strukturalnego kryzysu szkoły współczesnej można wyrazić jednym słowem: biurokratyzacja. W miarę rozwoju szkoła — jako system działania — upodabniała się stopniowo do organizacji biurokratycznej. Oczywiście, spowodowało to wiele niekorzystnych zjawisk wewnątrz szkoły. Ale konsekwencje biurokratyzacji są szersze i dalsze. Nie jest wykluczone, że to właśnie postępująca biurokratyzacja przyczyniła się do tego, że szkoła zaangażowała się w fabrykację „produktów” o ograniczonej przydatności społecznej. W tym sensie biurokratyzacja szkoły jako systemu organizacyjnego znajdowałaby się u podstaw alienacji

szkoły jako instytucji społecznej. Jest to konkluzja, nad którą warto się poważnie zastanowić.

Po trzecie, kryzys współczesnej szkoły jest jej kryzysem jako podmiotu zmiany. Mimo że otoczenie, w jakim szkoła funkcjonuje, ulegało ostatnio szybkim zmianom, ona sama charakteryzowała się podziwu godną stabilnością. Jej cele, program działania, struktura oraz metody pracy, pozostawały w gruncie rzeczy nie zmienione. Oczywiście, w jakimś stopniu i zakresie zmiany wystąpiły, czego dowodem jest np. ruch „postępu pedagogicznego” w naszym kraju. Uważniejsza analiza prowadzi jednak do wniosku, że ruch ten odegrał znikomą rolę w dynamizowaniu polskiej szkoły. Przyczynił się on raczej do zmian w szkole — i to w bardzo ograniczonym zakresie — niż do zmiany szkoły. Jak trafnie określił to jeden z pedagogów amerykańskich, dotychczasowe innowacje pedagogiczne przyczyniły się jedynie do przyspieszenia obrotu kół pojazdu stojącego w miejscu.

Wyróżniliśmy trzy wymiary kryzysu szkoły współczesnej. Nie ulega wątpliwości, że są one jednakowo ważne. Co więcej — są one współzależne. Gdyby jednak chcieć je uszeregować, trzeba byłoby powiedzieć, że najbardziej istotnym wymiarem kryzysu dzisiejszej szkoły jest jej biurokratyzacja — w socjologicznym znaczeniu tego słowa. To proces biurokratyzacji spowodował bowiem, że produkty szkolnej działalności ulegały postępującej standaryzacji i przez to stawały się coraz mniej użyteczne społecznie. To proces biurokratyzacji — przez usztywnienie struktury szkoły i przeformalizowanie jej działania — spowodował też, że stała się ona organizmem zamkniętym, niezdolnym do rozwoju oraz reagowania na zmienne warunki i potrzeby swego otoczenia. Z powodu swego wyjątkowego znaczenia zjawisko biurokratyzacji szkoły zasługuje na zwięzłe omówienie.

3. SZKOŁA JAKO BIUROKRACJA

Biurokracja jest zjawiskiem występującym na terenie zespołowych form działania. Pojęcie biurokracji używane jest w dwóch podstawowych znaczeniach: pozytywnym (ściślej: aksjologicznie neutralnym) i negatywnym. W pierwszym przypadku biurokratyzacja oznacza jakby proces rozwoju, dojrzewania struktury organizacyjnej. Produktem tego procesu jest biurokracja, tj. organizacja w pełni dojrzała, ukształtowana i rozwinięta. Większość istniejących dziś organizacji to biurokracje. „Rozwój współczesnych form organizacji działań zespołowych jest równoznaczny z rozpowszechnianiem się biurokratycznego typu struktury organizacyjnej”¹.

¹ M. J. Kostecki, K. Mreła, *Człowiek w świecie organizacji*, Warszawa 1979, s. 68.

W takim znaczeniu o biurokracji mówi się w nauce. W takim też znaczeniu o biurokracji mówił H. Weber. Uważał on za biurokrację wszystkie te organizacje, w których występuje zaawansowany podział pracy i związana z nim specjalizacja personelu; w których odpowiednie przepisy określają uprawnienia i obowiązki ludzi na poszczególnych pozycjach; w których stosunki między ludźmi posiadają charakter bezosobowy i w których awans w organizacyjnej hierarchii opiera się na posiadanych przez osobnika kompetencjach technicznych w realizacji określonych zadań.

Ale pojęcie biurokracji ma również inny, negatywny sens, rozpowszechniony przede wszystkim w świadomości społecznej i w popularnej publicystyce. „Chodzi o nieprzystosowanie, nieadekwatność, rutyniarstwo, a biorąc ogólnie o fakty dowodzące złego funkcjonowania, czyli mówiąc językiem socjologicznym, dysfunkcje, które są patologicznymi cechami organizacji ludzkich”².

Biurokratyzacja oznacza tu nie proces dojrzewania i rozwoju, lecz proces chorobowy, proces schyłku, upadku, degeneracji struktury organizacyjnej. Mamy tu więc do czynienia ze zjawiskiem z zakresu dewiacji, patologii społecznej. Biurokracja, będąc produktem zmian tego rodzaju, oznacza patologiczną, nienormalną, niepożądaną formę struktury organizacyjnej. Jako taka jest pacjentem, w stosunku do którego trzeba zastosować odpowiednią formę terapii. Przyjmuje się i słusznie, aby na oznaczenie tego patologicznego wymiaru życia organizacji używać raczej pojęcia biurokratyzmu niż biurokracji.

W stosunku do szkoły pojęcie biurokracji może być stosowane w obydwu wyróżnionych powyżej znaczeniach: neutralnym oraz pejoratywnym. Biorąc pod uwagę fakt, że tutaj interesuje nas bardziej zjawisko kryzysu szkoły niż jej geneza, zwrócimy uwagę przede wszystkim na pewne przejawy biurokratyzmu w funkcjonowaniu szkoły. Oczywiście, nie oznacza to bynajmniej podważania olbrzymiej (i pozytywnej) roli, jaką odegrał proces biurokratyzacji szkoły w rozwoju i ekspansji formalnego kształcenia. Zresztą odróżnienie biurokracji od biurokratyzmu jest sprawą stopnia, a nie istoty i w tym sensie jest względne.

Jakie są podstawowe cechy szkoły jako organizacji biurokratycznej? A więc te, które leżą u podstaw jej obecnego kryzysu jako podmiotu działania? Oczywiście, nie może tu być mowy o jakiegokolwiek wyczerpującej charakterystyce szkoły jako biurokracji. Musimy ograniczyć się jedynie do prostego wyliczenia niektórych zjawisk, dowodzących istnienia tendencji biurokratycznych w szkole. Analiza pokazuje, że obecność tych tendencji zaznacza się głównie w trzech sferach szkolnej aktywności:

² M. Crozier, *Biurokracja, Anatomia zjawiska*, Warszawa 1967, s. 7.

— w sferze stosunków „profesjonalista—klient” (nauczyciel—uczeń); czyli tam, gdzie występuje realizacja podstawowych, pedagogicznych zadań szkoły;

— w sferze relacji „profesjonalista—organizacja” (nauczyciele—szkoła); czyli tam, gdzie dominują stosunki współzależności i podporządkowania;

— w sferze relacji „organizacja—otoczenie”; czyli tam, gdzie w grę wchodzi powiązanie szkoły z jej środowiskiem społecznym z jednej strony oraz z systemem szkolnym — z drugiej.

W sferze realizacji podstawowych zadań edukacyjnych szkoły (związanych z przekazem kulturowym) przejawem tendencji biurokratycznych są następujące zjawiska.

Ujednocianie „tworzywa” pracy pedagogicznej przez tworzenie homogenicznych (jednorodnych) — pod względem wieku, a więc i osiągnięć — grup klasowych. Rozwiązanie to zwiększa wprawdzie wydajność pracy pedagogicznej, umożliwiając należyte wykorzystanie nauczycieli specjalistów, jednocześnie jednak osłabia zaangażowanie poszczególnych uczniów w procesie kształcenia oraz „odindywidualizuje” relacje wzajemne między nauczycielem i uczniem. Poza tym, jak wiemy, niesie z sobą wiele innych, niekorzystnych skutków. Innym aspektem „homogenizacji” uczniów jest ujednoczenie ich wyglądu oraz zachowań w określonych sytuacjach.

Standaryzacja „produktu” edukacyjnego; dokonuje się ona przez ustanawianie jednolitych wymagań obowiązujących wszystkich uczniów w poszczególnych fazach ich szkolnej kariery. „Standardowy produkt” to jakby pewien „wzór osiągnięć”, jakiemu wszyscy uczniowie danego szczebla kształcenia powinni sprostać. Obejmuje on pewien ustalony zestaw wiadomości i umiejętności, których posiadaniem każdy uczeń musi się wylegitymować. Oczywiście w różnych fazach kariery szkolnej ucznia wzór ten stawia wymagania o różnej treści i różnym poziomie. Na każdym jednak szczeblu (np. między szkołą podstawową a średnią) jest on względnie jednolity i obowiązuje wszystkich. Negatywne, pedagogiczne konsekwencje standaryzacji rezultatów edukacyjnych szkoły są powszechnie znane, nie ma więc powodu ich tu omawiać.

Jednolitość programowa, technologiczna i organizacyjna pracy pedagogicznej; osiągnięcie jednolitych efektów wymaga stosowania tych samych programów kształcenia, tych samych metod nauczania (jednolite techniki przekazu, jednolite wymagania, jednolite kryteria oceny itp.) oraz tych samych form organizacyjnych.

Depersonalizacja stosunków wzajemnych między nauczycielami a uczniami. Jednym z najbardziej spektakularnych przejawów biurokratyzacji szkoły jest to, że relacje między nauczycielem a uczniem stają się coraz

bardziej wyspecjalizowane, a więc fragmentaryczne, odindywidualizowane, bezosobowe. Często z „ośrodka” oddziaływań wychowawczych uczeń zostaje praktycznie zdegradowany do roli „podwładnego”, który zobowiązany jest do wykonywania, na polecenie nauczyciela, określonych zadań.

Tak więc, w sumie biorąc, biurokratyzacja działalności szkoły przejawia się w odpowiednim modelowaniu „tworzywa” pracy, „produktów” pracy oraz samej procedury pedagogicznej, tj. jej programu, technologii oraz organizacji.

Jeżeli chodzi o sferę stosunków współzależności i podporządkowania, łączących nauczyciela ze szkołą jako organizacją, na uwagę zasługują trzy główne przejawy biurokratyzacji.

Nadmierna specjalizacja. W działalności edukacyjnej współczesnej szkoły podział pracy, a więc i specjalizacja personelu, jest rzeczą konieczną. Ale nadmierna specjalizacja przynosi więcej szkody niż pożytku; uczniowi, nauczycielowi i szkole. Po pierwsze, utrudnia pokonywanie podziałów kompetencyjnych (przedmiotowych), przeciwstawiając się integrowaniu pracy szkoły. Po drugie, zwięża i skraca optykę. Specjalista może więcej wie, ale mniej rozumie z tego, co się dzieje wokół niego i często nie pojmuje on, na czym polega gra, w której uczestniczy. Dlatego wyniki, które osiąga, są może bardziej widoczne, ale mniej znaczące dla rozwoju osobowości — jego i ucznia. Po trzecie, nadmierna specjalizacja przeciwstawia się postępowi pedagogicznemu w ogóle, a rozwojowi profesjonalnemu nauczycieli w szczególności. Specjalista traktuje zadania związane z wychowaniem jako w zasadzie ustalone, wyraźnie określone i niezmiennie. Stąd już blisko do rutyny, sztywności i dogmatyzmu. Czytelnik sam zechce określić inne niebezpieczeństwa, do których może prowadzić nadmierna specjalizacja w pracy pedagogicznej.

Nadmierna formalizacja. Formalizacja jest to ustanawianie przepisów, regulujących zachowania ludzi na poszczególnych pozycjach organizacyjnej struktury. Jest ona obecna i niezbędna w każdej organizacji, także w szkole. Każdy nauczyciel powinien wiedzieć co, jak, kiedy i gdzie powinien robić. Ale formalizacja ma również swe granice. Gdy przepisy określają zbyt szczegółowo zachowania poszczególnych członków organizacji, prowadzi to do ograniczenia inicjatywy, usztywnienia działań, zawężenia uzyskiwanych rezultatów. Są kategorie czynności, których nie można nadmiernie formalizować, bez ryzyka popadnięcia w absurd. Do nich należy m.in. wychowanie, gdzie zadania nie są nigdy na tyle jednolite, powtarzalne i określone, żeby można ich wykonanie ściśle zaprogramować.

Ograniczenie autonomii. Praca pedagogiczna w szkole jest pracą zespołową. Poszczególni nauczyciele są elementami szerszego systemu działania,

pełniąc w nim określone role. Ich czynności nie mogą więc być rozpatrywane samoistnie i w izolacji. Wykonując swe specjalistyczne zadania, nauczyciele „przyczyniają się do powodzenia” tej całości, jaką jest szkoła. Będąc członkiem szerszego systemu działania nauczyciel nie może więc posiadać pełnej autonomii. Nie może on np. zdecydować pewnego dnia, że przestaje uczyć matematyki, a zaczyna biologii. Uczestnictwo w organizacji łączy się z podjęciem określonych zobowiązań. Ograniczenia autonomii są więc niezbędnym elementem działań zespołowych. Pozostaje jednak otwarta kwestia zakresu, w jakim nauczyciel może decydować o programie i metodach swej pracy. Rozwój szkół zmierzał wyraźnie w kierunku stopniowego ograniczania tej autonomii. W miarę, jak pogłębiał się proces specjalizacji, a znaczenia nabierały czynności koordynacyjno-kontrolne (związane z kierowaniem i zarządzaniem), uprawnienia decyzyjne odbierane zostały nauczycielom, a przyznawane ich formalnym zwierzchnikom, pełniącym funkcje administracyjne. Rezultat jest taki, że dziś w sprawach edukacyjnych więcej ma do powiedzenia nie ten, kto się zna na nich najlepiej, czyli profesjonalista — nauczyciel, ale ten, kto zajmuje wyższą pozycję w hierarchii służbowej, czyli tzw. decydent. Taka sytuacja jest jednym z najważniejszych wskaźników biurokratyzacji szkoły. Sprawia ona, że dla dzisiejszego, wysoce wykształconego i świadomego swych potrzeb i aspiracji nauczyciela, szkoła jest coraz mniej sprzyjającym środowiskiem pracy i profesjonalnego rozwoju.

Debiurokratyzacja szkoły — pod omawianym względem — to przyznanie nauczycielom większego marginesu swobody w planowaniu i realizowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych, z jednoczesnym zachowaniem integralności szkoły jako systemu działania.

W dziedzinie realizacji „szkoła—otoczenie” na proces biurokratyzacji składają się, z grubsza biorąc, te same zjawiska, które analizowaliśmy w związku z rolą nauczyciela. Ich omówienie możemy więc tu pominąć.

4. W KIERUNKU ORGANIZACJI TWÓRCZEJ

Większość organizacji, w tym również szkoła, formowała się w ścisłym związku z procesem modernizacji, w którym społeczeństwo przechodzi stopniowo od tradycyjnych do nowoczesnych form egzystencji i funkcjonowania.

W tej postaci, w jakiej powstały u progu ery przemysłowej, organizacje okazały się nader cennym instrumentem osiągania ludzkich celów. Dzięki organizacjom możliwa stała się koordynacja dużej liczby specjalistycznych działań, pozwalających na zaspokojenie coraz bardziej zróżnicowanych potrzeb społecznych. Powstanie organizacji pozwoliło także na

osiągnięcie takich celów, które trudno byłoby urzeczywistnić za pośrednictwem mniejszych, naturalnych społeczności. Bez powstania organizacji rozwój społeczny nie byłby możliwy.

Wszystko to dotyczy także szkół. Rozwiązując problem przekazu złożonego zasobu kultury w skali masowej, szkoły umożliwiły osiągnięcie tych zaawansowanych celów edukacyjnych, które były niemożliwe do zrealizowania w ramach naturalnych wspólnot. Dzięki szkołom nowoczesne społeczeństwa stały się społeczeństwami oświeconymi. Powstanie szkolnych biurokracji stanowiło także istotny postęp w organizacji działalności pedagogicznej.

Historia nie stoi jednak w miejscu. Nowe czasy rodzą nowe wymagania. To, co było dobre kiedyś, okazuje się niewystarczające dziś. Nowoczesne społeczeństwo potrzebuje struktur organizacyjnych nowego typu; potrzebuje także innych szkół.

Te własności biurokracji, które w jednych warunkach były podstawą jej sukcesów i źródłem rozkwitu, w innych stają się przyczyną jej kryzysu i stopniowego zaniku. Wedle diagnozy wielu badaczy z tego rodzaju warunkami mamy właśnie do czynienia obecnie. „Tradycyjnie zorganizowane struktury funkcjonalne mogły działać sprawnie w specyficznych warunkach, to jest tam, gdzie lawina nowoczesności nie zagrażała optymalnym założeniom i przewidywaniom. Nie zdają one jednak egzaminu w środowisku, którego wyznacznikiem stają się radykalne zmiany”³.

Istotnie, w porównaniu z początkowymi fazami procesu modernizacyjnego sytuacja uległa radykalnym przeobrażeniom. Organizacje współczesne funkcjonują w środowisku o coraz wyższym stopniu zmienności i złożoności. Zdolność do adaptacji i rozwoju staje się zatem niezbędnym warunkiem ich istnienia i sprawnego funkcjonowania. Postęp naukowy i technologiczny stwarza warunki dla doskonalenia procesów wytwórczych. Dzięki temu staje się możliwa realizacja celów uprzednio nieosiągalnych. Jednocześnie zmienne i coraz bardziej zróżnicowane potrzeby społeczne zmuszają do ustawicznego poszukiwania „nowych produktów”. Są to tzw. innowacje: nowe leki, nowe samochody, nowe pralki i lodówki, nowe wzory odzieży, nowe informacje, nowe style życia itp. Ekonomia replikacji zostaje powoli zastępowana ekonomią innowacji, a tendencja ta wkracza również stopniowo na teren oświaty i wychowania. Zamiast ciągłego tworzenia tych samych, standardowych produktów, organizacje współczesne — łącznie ze szkołami — muszą osiąść trwałą zdolność tworzenia „produktów nowych”, czyli innowacji.

Czy tego rodzaju zadania mogą być urzeczywistnione w ramach tradycyjnych struktur biurokratycznych? Czy struktury te będą w stanie

³ A. Toffler, *Szok przyszłości*, Warszawa 1974, s. 172.

reagować szybko i sprawnie na zmienne wymogi zewnętrznych sytuacji? Wątpliwe. Nowe warunki społeczne są bowiem jakościowo odrębne i wymagają pojawienia się struktur organizacyjnych *sui generis*, o pewnych nowych specyficznych własnościach. Zresztą w licznych sferach społecznej praktyki struktury takie już istnieją i sprawnie funkcjonują. Nazywa się je rozmaicie. W obiegu są m.in. następujące określenia: organizacja twórcza, struktura organiczno-adaptacyjna, organizacja innowacyjna, system okresowy, organizacja zdrowa, adhocracja itp. Nazwy te odnoszą się do różnych aspektów tego nowego systemu organizacyjnego, jakiego potrzebuje nowoczesne społeczeństwo dnia dzisiejszego. Tutaj będziemy operować wyłącznie pojęciem organizacji twórczej.

Powstaje pytanie, jakiego rodzaju właściwościami charakteryzuje się organizacja twórcza? Odpowiedź jest krótka: specyfikę organizacji twórczej — w odróżnieniu od biurokracji — można upatrywać w trzech rzeczach: w programie (oraz produktach) jej działania, w jej strukturze jako systemu działania oraz w sposobie kierowania własnym funkcjonowaniem i rozwojem. Organizacja twórcza charakteryzuje się zmiennym programem działania, dostosowanym do zmiennych potrzeb i wymagań otoczenia. Produktem jej działalności są zatem „produkty nowe”, czyli innowacje. Organizacja twórcza jest twórcza w dosłownym znaczeniu tego słowa.

Aby być zdolną do ustawicznego tworzenia nowości, organizacja twórcza musi charakteryzować się elastyczną strukturą. Oznacza to m.in., że zadania na poszczególnych pozycjach muszą być luźno określone, władza w odpowiednim stopniu rozproszona, komunikacja względnie swobodna, grupowanie w zespoły dostosowane do rodzaju (i fazy) rozwiązywanych problemów; członkowie organizacji — jako profesjonalści mają duży margines swobody w określaniu swych zadań i sposobów ich wykonania. Pod względem strukturalnym organizacja twórcza jest więc całkowitym zaprzeczeniem biurokracji.

Ten sam wniosek nasuwa się przy rozpatrywaniu mechanizmów sterowania. Organizacja twórcza nie tylko sprawnie osiąga swe cele. Jest ona także zdolna do zmiany i rozwoju. W toku tego procesu sama ulega transformacjom. Umiejętność samodzielnego kierowania własnym rozwojem jest konstytutywną cechą organizacji twórczej. Z tym związana jest jej zdolność do ustawicznej samoodnowy swoich celów, programu, struktury i metod działania.

Organizacja twórcza jest więc pewną nową formą działalności zespołowej, bardziej efektywną w dzisiejszych warunkach, lepiej zaspokajającą zróżnicowane, zmienne i złożone potrzeby społeczne, a także bardziej odpowiadającą potrzebom członków organizacji. Czy pojawienie się organizacji twórczych w dziedzinie oświaty i wychowania można przewidywać

lub postulować? Nie ma prostej i jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie.

Stwierdzimy więc dogmatycznie, że z ogółu przyjętych tu założeń wynika jeden wniosek: istotnym warunkiem przezwyciężenia obecnego kryzysu w oświacie jest przekształcenie szkół z organizacji biurokratycznych, jakimi — w znacznej mierze — są obecnie, w organizacje twórcze, jakimi mogą (lub powinny) stać się w przyszłości. Chodzi więc o uczynienie ze szkół takich systemów działania, które tworząc „innovacje” zamiast „standardowych produktów” bardziej będą odpowiadały społecznym potrzebom i oczekiwaniom; których struktura, będąc w odpowiednim stopniu elastyczna, umożliwi sprawną realizację złożonych oraz zmieniających się celów, a zarazem stworzy właściwe środowisko społeczne sprzyjające rozwojowi nauczycieli i uczniów; których system zarządzania będzie taki, że umożliwi szkołom samodzielne, kompetentne, odpowiedzialne kierowanie sobą i własnym rozwojem. Intensywna działalność eksperymentalna w wielu krajach dowodzi, że powstanie i funkcjonowanie takich struktur jest możliwe.

Jest sprawą oczywistą, że przekształcenia szkolnych biurokracji w organizacje twórcze nie może być rezultatem jakiejś jednorazowej akcji reformatorskiej. Wchodzi tu w grę zbyt duże i zbyt radykalne zmiany. W rzeczywistości mamy tu raczej do czynienia z procesem historycznym, który wymaga czasu, wielu sprzyjających okoliczności oraz świadomej, wspierającej aktywności ludzi. Procesu tego nie da się zapewne zbyt szybko przyspieszyć, ale też na próżno byłoby go opóźniać.

Idea organizacji twórczej powinna więc być prawidłowo interpretowana. Nie jest to jakaś „pojedyncza” innowacja, którą można byłoby od razu i w całości wprowadzić do praktyki. Trzeba raczej spoglądać na nią jako na pewien długofalowy program działania, ukierunkowujący procesy bieżącego doskonalenia szkoły, nadający im tak potrzebną spójność i zwartość. Idea szkoły jako organizacji twórczej to pewien długofalowy i kompleksowy program terapii szkoły. Dostarcza on niezbędnej perspektywy wielorakim poczynaniom innowacyjnym doby obecnej, wytyczając im cele etapowe i finalne. Jednocześnie nadaje im konieczną orientację systemową, będącą przeciwieństwem chaotycznego rozwiązywania przypadkowych problemów.

Szkoła, jeżeli ma być zmieniana owocnie i we właściwym kierunku, musi być doskonała jako całość i w perspektywie długofalowej.

FROM BUREAUCRACY TO CREATIVE ORGANIZATION
(ON SYSTEMIC AND LONG-TERM PROGRAM OF SCHOOL REVIVAL)

Summary

A proper diagnosis is the point of start for suitable therapy. What is the present position of school? How can its probable or required future look like? What has to be done to hasten the future? There are no simple answers for these questions. Aware of complexity of a whole problem I suggest to consider here partial hypothesis:

— one of the most important reasons of present-day school crisis is its bureaucracy,

— transformation of schools from bureaucratic organizations into innovational (constructive) ones is one of the best activity programs for present-day reformers of education because those programs are complex and long-term ones.