

Czesław Wiśniewski

Organizacyjne przesłanki operatywności systemu edukacyjnego

Pedagogika Rodziny 2/3, 23-37

2012

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.

Czesław Wiśniewski
Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi

Organizacyjne przesłanki operatywności systemu edukacyjnego

1. Wychowanie w obrębie cyklu działania zorganizowanego

W sensie **atrybutowym** organizacja stanowi całość, której wszystkie składniki współprzyczyniają się do jej powodzenia, będąc powiązаныmi w sposób najbardziej korzystny z punktu widzenia wymogów celu. Takie podejście do organizacji (cecha zorganizowanej całości) splata się z jej ujęciem **rzeczowym** (zorganizowany zespół – struktura, instytucja). Każda zaś organizacja w sensie atrybutowym staje się nią w rozumieniu rzeczowym. Organizacja oznaczać także może czynności organizowania – organizowanie. I jest to wówczas **czynnościowe** (funkcjonalne) rozumienie organizacji. Niektórzy autorzy (np. W. Kieżun) mówią tylko o atrybutowym i rzeczowym znaczeniu terminu, jako że organizacja w zakresie każdego układu składników to przystosowanie do wypełnienia określonych funkcji poprzez ich zadaniową operacjonalizację.

W cyklu działania zorganizowanego (cyklu organizacyjnym) wyróżniono następujące etapy [Chatelier, 1947]:

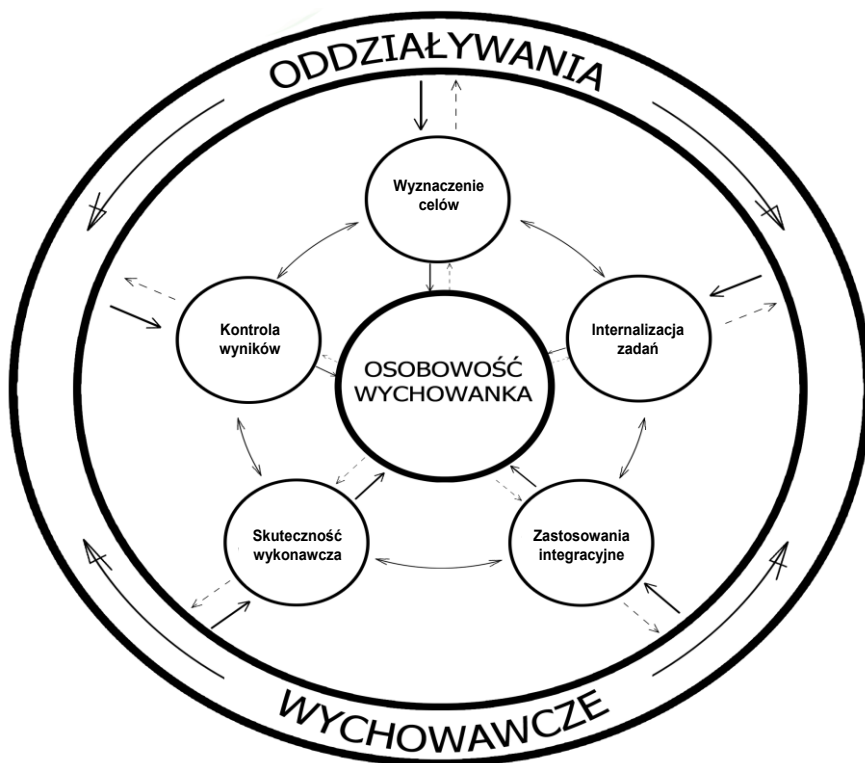
- Postawienie jasnego i ściśle określonego celu;
- Zbadanie środków i warunków, które trzeba zastosować, aby osiągnąć cel;
- Przygotowanie środków i warunków;
- Urzeczywistnienie, czyli wykonanie czynności stosownie do zamiarów planistycznych;
- Kontrola otrzymanych wyników i wyciąganie wniosków.

Współcześni autorzy cykl ten, uznając za klasyczny, przedstawiają w różnych ujęciach zmodyfikowanych. Uważa się, że ilość etapów można zwiększyć lub zmniejszyć, pod warunkiem zachowania racjonalnych zależności pomiędzy nimi i nie pomijania tego, co jest wyraziście znaczące. Przy zmniejszaniu ilości etapów za warunek brzegowy przyjmuje się liczbę trzy, której nie powinno się obniżać,

mając na uwadze wierność porządkowi elementarnemu, będącego skutkiem potocznego podziału czasu na przyszłość, teraźniejszość i przeszłość. Ów cykl jest nie tyle układem chronologicznym, co logicznym. Pojęcie organizacji jest stopniowalne. Mówi się o jej wysokim, przeciętnym i niskim stopniu zorganizowania, o organizacji dobrej czy złej, sprawnej i niesprawnej, z większymi lub mniejszymi brakami.

Każdy proces wychowania powinien wyróżniać się optymalną organizacją – dobrą, sprawną, z mniejszymi brakami, respektującą niezbędne prawidłowości prakseologiczne. Zasadnie wyróżnia się (Schemat 1): wyznaczenie celów, internalizację zadań, zastosowania integracyjne, skuteczność wykonawczą, kontrolę wyników. Wymienione elementy są wyrazem podejścia do problemu uzupełniającym i tak zreinterpretowanym, by były one adekwatne do oczekiwań i „rygorów” sytuacji wychowawczych, a nie prostym odwzorowaniem cyklu działania zorganizowanego.

Schemat 1. Czynniki organizacji procesu wychowania



Źródło: opracowanie własne.

Wyznaczenie celów. Współ z analizą zastanych lub (i) wytworzonych (współtworzonych) przez wykonawcę wewnętrznych i zewnętrznych warunków dokonuje się obmyślanie środków i sposobów działania. Owo obmyślanie środków i sposobów rezultatywnie prowadzi do konstrukcji projektu działania, który poszerzony o decyzję realizacyjną staje się planem.

Planowanie wymaga nastawienia koncepcyjnego i namysłu. Daje to możliwość zachowań zgodnych z wymogami higieny umysłowej i regułami sprawnościowymi, pozwala unikać okresowych spiętrzeń wysiłków i przymusowej bezczynności. W odniesieniu do pracy wychowawczej mówi się o informacyjnej roli planowania, o roli porównawczej, integracyjnej, preparacyjnej, kreatywnej i kontrolnej. Na wstępie konieczne jest zawsze postawienie pytania – kim ma być człowiek, z którym pozostajemy w interakcji, a co za tym idzie, w czym ma się wyrażać przewidywana aktywność uczestników procesu wychowawczego? Z takiego pytania wynikają dwie kluczowe funkcje planu: pierwsza, aksjologiczno-teleologiczna dotyczy wartości i celów, druga, czynnościowo-praktyczna obejmuje sferę oczekiwanych zachowań. Plan może być ułożony w głowie (plan myślowy), a można też mieć postać sformalizowaną (wskutek utrwalenia na papierze). Towarzyszący mu „zamysł bliższy” konkretyzujemy przykładowo w konspekcie lekcji, a „zamysł dalszy” – w rozkładzie materiału nauczania czy też okresowym planie pracy wychowawczej. Między przewidywaną postacią a rezultatami działań wychowawczych powstają nierzadko rozbieżności, co bywa źródłem nieufności do planowania. Zdarza się, że idea i konstrukcja planu nie rodzi się w nurcie potrzeby usprawnienia pracy, lecz wynika tylko z nakazu czynników zewnętrznych. Planowanie może mieć charakter martwy (nie uwzględnia potrzeb placówki, ani obrazu swego środowiska) albo kamertonalny (współdzwięczący z modnymi hasłami). Może być bez perspektyw (pozbawione antycypacyjności), bez koncepcji (brakuje w nim myśli przewodniej), może być zdominowane zaściankowością albo uniwersalizmem (przesadne powiązanie z warunkami lokalnymi lub ogólnikowość). Odrzucając formalność lub fikcyjność planu, nie sposób zaprzeczyć tym zabiegom planistycznym, które służą porządkowaniu myśli i czynów, skłaniają do logiki i koniecznej dyscypliny w postępowaniu.

Internalizacja zadań. Zadanie jest modelem zachowań powiązanych z antycypacją wyniku. To zdarzenie do osiągnięcia, którego dochodzi się poprzez działanie. Mogą one obejmować udoskonalanie struktury i zakresu przyswajanej wiedzy, wzbogacanie repertuaru technik adaptacyjnych czy twórczych, jak też zmiany w systemie postaw. W wielu przypadkach wykonywanie tego samego zadania nie tylko wzbogaca sferę poznawczą, ale także formuje przekonania, poglądy a więc ma jednocześnie skutek kształcący i wychowawczy. Jest sprawą dużej wagi, by w realizowanych zadaniach odnajdować implikacje dydaktyczno-wychowawcze.

Zadania nie są sobie równe pod względem jasności, trudności czy stopnia skomplikowania. Wykonując zadania problemowe trzeba zdążać do zmniejszenia stopnia ich nieokreśloności. Są różne od strony źródła (osobiste lub zewnętrzne). Ich narzucenie wymaga wzbudzenia akceptacji. Zawsze warto doprowadzać do internalizacji zadań, czyli uwewnętrznienia – uznania za własne. Zadania zinternalizowane są wykonywane bez nacisków.

Proces prowadzący do internalizacji obejmuje:

- zetknięcie się z zadaniem (element informacyjny, poznawczy);
- zrozumienie sensu, istoty, potrzeby zadania („przetłumaczenie” na własny język);
- wyrażenie stosunku do treści zadania (opowiedzenie się za lub przeciw);
- włączenie zadania do własnego systemu wartości (uczynienie zeń czegoś osobistego i wewnątrznie „przeżytego”, wówczas gdy zostało zaaprobowane);
- wprowadzenie zmian zamierzonych we własnych przekonaniach, postawach i zachowaniach (czynności dynamizacyjne).

Pełne przyjęcie zadań to utożsamianie się z normami i wartościami, które z nich wypływają. Zadania zinternalizowane są wykonywane bez presji i mają cechę trwałości. Z tej racji, że wyróżnia je zaniżona podatność lub odporność na zewnętrzne wpływy, zachodzić może wówczas trudność ze zrozumieniem lub akceptacją argumentów osób reprezentujących inne nastawienia niż nasze własne. Jeśli opowiadamy się za potrzebą stałej aktualizacji treści wiedzy, podatnością na jej dynamiczny rozwój, koniecznością reakcji na wydarzenia zachodzące w otoczeniu i otwartością na zmiany pozytywne to wówczas trafną staje się uwaga, że jednostka o silnie uwewnętrznionych wartościach będzie napotykała na niepowodzenia stając przed potrzebą niezbędnej modyfikacji swoich dotychczasowych sądów i orientacji. Wychowawcy często towarzyszy dylemat, na ile przedkładane wychowankom propozycje do przyswojenia powinny wyróżniać się cechą trwałości, a w jakim zakresie można z takiego rygoru zrezygnować. Idzie tu o odpowiedź na pytanie, które z postaw należy silniej, a które słabiej zinternalizować. Na rekomendacje, wśród wielu, zasługuje niewątpliwie szacunek dla pracy, niesienie pomocy osobom znajdującym się w trudnej sytuacji, humanizm, poszanowanie autonomii człowieka, nastawienie proekologiczne, społeczna otwartość, postawa samokontroli czy odpowiedzialność. Ale czy uznanie autorytetu powinno być bezwarunkowe, czy tolerancja oznacza przyzwolenie na głoszenie także i tych poglądów, które są w niezgodzie z wartościami podstawowymi?

Zastosowania integracyjne. Integracja jest procesem zespalania i harmonizowania różnorodnych elementów w obrębie określonych struktur. Odniesienie jej do jednostki ludzkiej – psychiki, osobowości wymaga uwzględnienia formuły integracji psychicznej, osobowościowej, w obrębie, której uwyrażnia się: pojęcie własnej osoby – względnie stałego wizerunku siebie samego (1); samoświadomo-

ści – zdolności do monitorowania własnych myśli, zamiarów, pragnień, emocji, zachowań (2); samoregulacji – umiejętności korygowania (dostosowywania) zachowań podejmowanych w myśl standardów wewnętrznych i oczekiwań innych ludzi, mimo aktywności czynników zakłócających. Integracja, gdy się ją odnie- sie do grupy (zbiorowości) – do wartości, zachowań, do sfery więzi między jed- nostkami i grupami to wówczas możliwe jest przypisanie jej atrybutu integracji społecznej. Dokonuje się ona na płaszczyźnie informacyjnej (wymiany informacji dla potrzeb komunikacyjnych), sterowniczej (transmisji woli osób kierowniczych do wykonawców), normatywnej (przekazu wzorów obowiązujących), funkcjo- nalnej (adekwatności zachowań do wyznaczonych ról), zadaniowej (wypełniania czynności oczekiwanych). Za inicjatora badań nad integracją społeczną uznaje się E. Durkheima. Autor wyróżnia: „solidarność mechaniczną” (podzielanie wspól- nych wzorów kulturowych i systemów wartości) oraz „solidarność organiczną” (współdziałanie i współzależność w warunkach podziału pracy, w tym też stosun- ków ekonomicznych). R. Merton zintegrowanym określa ten system, w którym cele wyznaczone przez kulturę i osiągnane za pomocą społecznie uznanych, zinsty- tucjonalizowanych środków są w pełni akceptowane przez jednostki.

Znaczenie słowa integracja w sferze wychowania jest wzrastające. W. Okoń (*Nowy słownik pedagogiczny*) rozważa je trójznaczniowo – wspólne kształcenie i wychowanie dzieci z brakami rozwojowymi w zwykłych klasach (1), łączenie ze sobą przedmiotów nauczania przez tworzenie zespolonych programów, bądź bloków tematycznych, aby tym samym uczeń poznawał wiedzę we wzajemnych związkach i zależnościach, aby poznawał różne fragmenty rzeczywistości ze sta- nowiska kilku przedmiotów nauczania (2), współpraca szkoły, rodziny, środowi- ska lokalnego w tworzeniu optymalnych warunków wychowania dzieci i młó- dzieży (3). W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* znalazły się już następujące osobno opracowane hasła – integracja sensoryczna, integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych, integracja osób niepełnosprawnych, integracja środowiska lokalnego oraz integracja europejska. Wcześniej wydany *Słownik pedagogiki pracy* (Koczniewska-Zagórska, 1986) pojęcie integracji oddziaływań wychowawczych traktuje jako scalanie treści, form i metod pracy wychowawczej w całość we- wnętrzną niesprzeczną, podporządkowaną jednemu systemowi celów, opartą na pełnej kooperacji wszystkich uczestników procesu wychowawczego.

Kompleks tak określonych oddziaływań wychowawczych uznaje się za zinte- growany, jeśli:

- jego treści stanowią logiczną, uzasadnioną całość z punktu widzenia najważniej- szych celów wychowania;
- jego formy organizacyjne są funkcjonalne w stosunku do siebie nawzajem, a także w stosunku do całego systemu i jego otoczenia;

- między funkcjonalnymi częściami organizacji formalnej procesu wychowawczego a jego organizacją nieformalną nie ma rozbieżności lub są niewielkie;
- system obowiązków i uprawnień uczestników procesu wychowawczego jest logiczny i komplementarny zarówno w zakresie planowania, realizacji, jak i kontroli oraz oceny;
- metody, techniki wychowawcze są podporządkowane przyjętemu ogólnie stylowi kierowania wychowawczego (na wszystkich szczeblach i we wszystkich ogniwach), są elementami sekwencji działań, a nie pojedynczymi, odosobnionymi poczynaniami, są skoordynowane z działaniami osób współpracujących.

Skuteczność wykonawcza. Wykonawczość jako zewnętrzny lub (i) wewnętrzny nakaz realizowania czegoś powinna być efektywna (sprawna) to znaczy skuteczna (zgodna z zamierzonym celem) oraz korzystna i ekonomiczna (wyrażenie relacji między osiągniętym rezultatem a nakładami, które należało ponieść). Korzystność jest różnicą między wartością rezultatu a nakładami, ekonomiczność zaś to stosunek rezultatu do nakładów. W formule sprawności (J. Zieleniewski) zawiera się tylko jedna z jej wymienionych postaci, obok występującej zawsze skuteczności. Skuteczność jest kategorią kluczową w prakseologii – nauce o sprawności działania, którą to naukę T. Kotarbiński zaczął tworzyć przed pierwszą wojną światową (*Szkice praktyczne* 1919, *Czyn* 1934), dojrzały jej system przedstawiając w *Traktacie o dobrej robocie* (1955). Ze względu na cel odróżniamy działania skuteczne od nieskutecznych. Można je (jedne i drugie) stopniować oraz porównywać. Pośród nieskutecznych znajdują się działania przeciwskuteczne, czyli udaremniające lub utrudniające (sprawca zamiast zamierzonego celu osiąga jego negację) oraz – ani skuteczne, ani przeciwskuteczne, czyli obojętne.

Czyn skuteczny wymaga namysłu. „Długo się namyślaj i śpieszno wykonuj”, przypominają zwolennicy dokładnego przygotowania działania, choć nie jest to rada sprawdzająca się w każdych warunkach. „Na początku jakiejś wielkiej akcji dobrze jest zdawać się na Argusa z jego stu oczami, w końcu zaś na Briareusa z jego stu rękami: najpierw obserwować i badać, a następnie szybko wykonywać działanie (...). Jeśli bowiem człowiek czeka zbyt długo, to może się zdarzyć, że zaśnie” (F. Bacon, *Eseje*). Kategoria skuteczności ma znaczenie regulacyjne w wykonywanych działaniach. Prawo efektu E.L. Thorndike’a wyjaśnia, że każdy sukces zwiększa prawdopodobieństwo powtórzenia działania skutecznego w podobnej sytuacji, niepowodzenie zaś odwrotnie – zmniejsza prawdopodobieństwo powtórzenia działania nieskutecznego. Uzupełniająca wersja tego prawa podkreśla, że wzmocnienie negatywne (kara) w porównaniu z wzmocnieniem pozytywnym (nagroda), działa zaledwie w niewielkim stopniu lub wcale.

W procesie wychowania możliwymi w zastosowaniu są trzy miary jego skuteczności [Gurycka, 1979]:

- miara absolutna (psychologiczna) – porównanie zmian, które zaszły w osobowości wychowanka z założonymi w projekcie (dotyczy jednostkowych skutków wychowania);
- miara prognostyczna (pedagogiczna) – odpowiedniość modelu sytuacji wychowawczej, faktycznie zorganizowanej, do jej optymalnego modelu (lepszy układ czynników sytuacyjnych, jako bodźców rozwojowych, pozwala pewniej przewidzieć korzystne wyniki wychowania);
- miara faktyczna (realna) – porównywanie doświadczeń rzeczywiście wyniesionych przez wychowanka z sytuacji wychowawczej, z doświadczeniami istotnymi dla realizacji zamierzonego celu wyrażonego w projekcie osobowości (zdobyte doświadczenia, jako regulatory zachowań, mogą być potencjalnie wykorzystane w przyszłym życiu).

Kontrola wyników. Kontrola jest porównywaniem stanu faktycznego ze stanem wymaganym. Polega na sprawdzeniu, czy wykonana praca jest zgodna z zamierzeniami. Stanowi niezbędny etap cyklu działania zorganizowanego. Jeśli wymieniamy go jako ostatni to tylko w sensie następstwa racjonalnego, gdyż nie można porównać osiągniętych efektów z wzorcem, zanim one nie nastąpią. Kontrola zachodzi we wszystkich fazach działania, a wypływające z niej wnioski służą korekcie celów i nakreśleniu kolejnych zamiarów. Oto niektóre z możliwych kryteriów klasyfikacji kontroli: kryterium przedmiotu kontroli (np. pracownicy, studenci, uczniowie); podmiotu kontrolującego (np. dyrektor szkoły, kierownik kursu, nauczyciel, mistrz); celu (diagnostyczny, motywacyjny); procesu kontroli (przebieg i wyniki czynności); charakter kontroli (zewnętrzna, wewnętrzna, samokontrola); kryterium czasowo-przestrzenne (kontrola prospektywna, bieżąca, retrospektywna).

Wykonawca z powodu ograniczeń poznawczych czy motywacyjnych, może nie chcieć wykonywać zadań, będących w kolizji z jego własną wizją interesu organizacji, może wykazywać bierność lub świadomie zaniechać działań pozytywnych, może przeciwdziałać celom instytucji, ze względu na korzyści osobiste. Kontrola jako swoisty proces regulacji funkcjonowania układów społecznych jest potrzebna. Stanowi fazę przygotowawczą oceny, jako wypowiedzi wartościującej. Oto niektóre charakterystyki oceny: obiektywność (zgodność ze stanem faktycznym), demokratyczność (jawność oparta na znajomości zasad, wymagań i wyników oceniań), kompleksowość (objęcie nią możliwie wielu składników, wszechstronność oceny).

Konkludując zwróćmy uwagę na te elementy, które w swej wersji zminimalizowanej aktualizują się w każdym procesie wychowania:

- **element przygotowawczo-koncepcyjny**, czyli określenie celów, zabezpieczenie warunków (planistycznych, metodycznych, materialnych) ich osiągnięcia;

- **element wykonawczo-realizacyjny**, będący kompleksem działań (zachowań) zmierzających do realizacji wytyczonych celów;
- **element kontrolno-korekcyjny**, sprawdzenie czy cel został urzeczywistniony, określenie ewentualnych rozbieżności oraz na wskazanie tych czynności, które owe rozbieżności mogłyby usunąć i zapobiec im w przyszłości.

2. Teoria równowagi organizacyjnej

Poznane na polu mechaniki pojęcie równowagi przestaje być zarezerwowane dla jedyne­go – przedmiotowo wyłącznego zakresu zjawisk, znajdując swoje zainteresowania na licznych polach badawczych. W biologii ułatwiło ono wyznaczenie sensu przystosowaniu – procesowi zachowania równowagi między organizmem a środowiskiem (Claude Bernard). „Pierwszy fizjolog świata” Iwan P. Pawłow odruchy (w tym głównie odruchy warunkowe) uznaje za wiodący mechanizm równowagi. Idea równowagi relatywnie już pogłębione wyjaśnienia znajduje w teorii homeostazy (Walter B. Cannon, lata trzydzieste minionego wieku). Do psychologii pojęcie równowagi wprowadzają psychologowie postaci (M. Wertheimer, W. Föhler, K. Koffka), przyjmując za postać – całość wyodrębniającą się z otoczenia dzięki zrównoważeniu ze sobą tych sił, które stanowią jej wnętrze (równowaga wewnętrzna) z siłami pochodzącymi z otoczenia (równowaga zewnętrzna). J. Piaget sięgając do powyższych inspiracji przyjmuje, że rozwój umysłowy dziecka dokonuje się w obrębie funkcjonalnej całości nieustannie zmierzającej do równowagi, która jest ciągle naruszana. I wówczas, czyli w następstwie przeciwstawnych sobie i zachodzących jednocześnie zjawisk – asymilacji i akomodacji – struktury poznawcze udoskonalają się organizacyjnie. W socjologii dominowało podejście funkcjonalistyczne do zjawisk i procesów społecznych. E. Durkheim w ich obrębie rozważa stany równowagi (normalne) oraz stany patologiczne. Problem powraca w badaniach oraz dyskusjach i jest sukcesywnie rozwijany (A.R. Radcliff-Braun, B. Malinowski, T. Pearsons, R.K. Merton, W. Goode).

Koncepcja równowagi ekonomicznej zapożyczona została z nauk przyrodniczych, zwłaszcza fizyki. L.M.E. Walras (autor teorii równowagi ekonomicznej ogólnej) w drodze przeprowadzenia formalnego dowodu (przy zastosowaniu matematycznych narzędzi) potwierdza poprawność intuicyjnego stanowiska A. Smitha, że niewidzialna ręka rynku pozwala tak „ukierunkować” egoistyczne interesy przedsiębiorców, pracowników i konsumentów, że powstaje z tego dobro wspólne. W mikroekonomii wyróżnia się: równowagę ekonomiczną konsumenta, przedsiębiorstwa, rynku, gałęzi, przy czym równowaga ekonomiczna ogólna zachodzi wówczas, gdy są spełnione wszystkie wymienione równowagi. W makroekonomii uwzględnia się: równowagę ekonomiczną wewnętrzną, zewnętrzną oraz długookresową.

Popularnym stało się ujęcie motywacyjne teorii równowagi organizacyjnej, sformułowane przez Chestera Barnarda (1938), a rozwinięte przez Jamesa Marcha (1964) oraz Herberta A. Simona (1976) [Bielski, 2002]. Na wstępie wymaga się, by uczestnicy dysponowali określonym wkładem użytecznym dla organizacji i realizacji jej celów. Organizacja oferuje w zamian takie zachęty, które zaspokajają potrzeby jej członków. Równowaga wyraża się w poprawności proporcji pomiędzy wkładem i zachętami. Brak ekwiwalentności wymiany świadczeń stałby się zagrożeniem dla trwałości organizacji. Zakłada się doznawanie korzyści przez obie strony równocześnie. Jest to niemożliwe, a w dłuższej perspektywie nawet paradoksalne, ale tylko przy założeniu „gry o sumie zerowej”, gdy jeden uczestnik zyskuje proporcjonalnie do straty drugiego.

Dzięki zjawisku synergii to, co z pozoru jest nawzajem sprzeczne, w istocie odzyskuje swą logikę. Efekt synergetyczny wyraża się w różnicy (nadwyżce) zorganizowanych działań zespołu nad sumą efektów indywidualnych. Dostrzeżono to już przy wprowadzaniu pierwszych manufaktur zastępujących poszczególnych wytwórców-rzemieślników. Wypracowana nadwyżka przekracza ramy „gry o sumie zerowej” a pożytki wynoszą obie strony. Organizacja zyskuje na pozytywnym wizerunku w otoczeniu i wzroście wiarygodności marki. W następstwie zwiększa się zapotrzebowanie na świadczone usługi i wytwory, co przekłada się na wymierne efekty materialne. W przypadku poszczególnych uczestników pozycję istotną zajmują nagrody wewnętrzne. Powiązane są one ze stanem psychiki jednostki, z jej potrzebą autorefleksji i pragnieniem samorealizacji. Możliwość wykorzystania nabytych kwalifikacji, uczestnictwo w wykonawstwie celów uznanych za własne są źródłem zadowolenia. Im bardziej znacząca staje się w percepcji uczestników rola nagród wewnętrznych, tym łatwiejsza jest droga dochodzenia do satysfakcji, które stają się źródłowo niezależne od zakresu i poziomu nagród zewnętrznych.

Każdy organizm (od jednokomórkowca do człowieka), jest układem względnie zamkniętym wobec środowiska (otoczenia), którego jest częścią. Istnieje dzięki środowisku oraz tym regulacjom, które pozwalają na zachowanie równowagi pomiędzy nim a środowiskiem. Owe mechanizmy równowagi funkcjonują jako rezultat ciągłego oddziaływania zmieniającego się środowiska na organizm oraz ustosunkowania się organizmu do tychże oddziaływań. W przypadku zwierząt niższych czynnikiem równoważącym jest ogólna pobudliwość plazmy komórkowej, u zwierząt wyższych zaś – działanie układu nerwowego, koordynującego czynności komórek, tkanek i narządów oraz całość aktywności regulacyjnej, przy wykorzystaniu mniej lub bardziej złożonych mechanizmów odruchowych (odruchy bezwarunkowe i warunkowe). F. Heider już ponad pół wieku temu przybliżył podstawy teorii równowagi w zastosowaniu do sfery poznawczej i emocjonalnej (wartości i przekonań) [Heider, 1958], a wprowadzenie prawie w tym samym czasie pojęcia dysonansu poznawczego [Festinger, 1957] wraz z późniejszymi konkretyzacjami oraz uzupełnieniami wzbogaca i pogłębia badawcze spektrum problemu.

K. Dąbrowski używając terminu dezintegracji pozytywnej wyjaśnia, że „wyraża ona korzystne rozluźnienie, a nawet rozbicie pierwotnej struktury psychicznej, np. w okresie dojrzewania, w nerwowości, nerwicach i psychonerwicach oraz w konfliktach zewnętrznych, a przede wszystkim – wewnętrznych – życia codziennego. Jej pozytywność opiera się na stwierdzeniu, że takie rozluźnienia i rozbicia są bardzo często wynikiem sprzyjającym rozwojowi, szczególnie rozwojowi przyspieszonemu i twórczemu, co stwierdza się w praktyce u osób psychonerwicowych oraz w biografii wybitnych osobistości” [Dąbrowski, 1975: 10]. Za istotne uzupełnienie problemu uznać tu można teorię równowagi interpersonalnej Z. Zaborowskiego [1975].

Tak wielorako zarysowane spojrzenia na równowagę organizacyjną dają się odnieść, w pewnych zakresach, zarówno do uczestników, jak też struktur procesu wychowawczego. Odtwórzmy szkolny układ zależności. Stanowią go nauczyciele, uczniowie, administracja, rodzice, środowisko lokalne. Nauczyciele dzięki odebraniu wykształceniu (ogólnemu, podstawowemu, kierunkowemu, specjalnościowemu, a w tym nabytej wiedzy antropologicznej, filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej) i wymogom roli zawodowej (kontakt z innymi ludźmi), nastawiają się na stałą refleksję nad człowiekiem oraz świadczenie zachowań pomocowych. Są animatorami czynności edukacyjnych – przekazują wiedzę, formują postawy, opiekują się zespołami uczniów, pełnią funkcje w administracji, wychowują. Uczniowie są głównym czynnikiem charakterystyki szkoły, która za ich pośrednictwem pracuje na rzecz ciągłości tradycji i kultury. Usytuowani są w niezbędnej strukturze formalnej (klasy, zespołu ćwiczeniowego, koła zainteresowań, samorządu) i wypełniają wymagane role (w zakresie zachowań dydaktycznych, przestrzegania norm etycznych, kontaktu z rówieśnikami, społecznienia).

Administracja zabezpiecza działalność szkoły od strony nadzoru oraz funkcjonalności techniczno-gospodarczej. Nadzór zewnętrzny sprawują instytucje nadrzędne, a bezpośrednie kierownictwo należy do dyrektora i zespołu kierowniczego. Jeśli szkoła ma zachować cechę jednolitości to właściwym stanem jest nie oddzielanie toczących się tu procesów edukacyjnych od ich wymiaru rzeczowego. Rodzice z racji, że ich dziecko stanowi integralną część środowiska szkolnego, zaliczeni być mogą do systemu społecznego szkoły. Rodzina wychowuje, naucza, uspołecznia, a więc podejmuje procesy analogiczne jak w szkole. Rolę rodzicielską, choćby w części, warto uznać za rolę szkolną (stałość kontaktów, dwukierunkowość porozumiewania się, wzajemna pomoc). Środowisko lokalne jako ogół mieszkańców miejscowości (dzielnicy, osiedla), w której działa szkoła, staje się świadomym uczestnikiem jej życia wewnętrznego (szkolne wycieczki naukowe, lekcje w muzeach, poznawanie procesów produkcyjnych w zakładach pracy, spotkania z ekspertami spoza szkoły).

Każdy z omówionych elementów (nauczyciele, uczniowie, administracja, rodzice, środowisko lokalne), jako osobny podsystem, podlega teorii równowagi organizacyjnej. Równowaga spełnia się nie tylko w podsystemach i systemach, ale też w zakresie ich pól i aktywności szczegółowych. Weźmy metodykę technologii wychowawczych – nadużywanie środków represyjnych prowadzi z reguły do niekorzystnych następstw, zakłócając poprawność relacji osobowych. Środki perswazyjne stosowane w nadmiarze także mogą stać się nieskutecznymi. Zaleca się więc korzystanie z pełnego zakresu metod, przyznając w ich obrębie preferencję czynnikom uruchamiającym emocje pozytywne. A współpraca szkoły z rodzicami czy środowiskiem lokalnym stanie się też niezrównoważona, gdy wychowawca opowie się za tradycjonalizmem, za sztywnym trzymaniem się murów szkolnych i systemu klasowo-lekcyjnego lub, gdy w świadomości rodziców czy innych osób, utrwali się na tle dotychczasowych doświadczeń, nastawienie braku zaufania do szkoły.

W poszczególnych sytuacjach oraz w wyodrębnionych strukturach potrzebne jest zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy uruchamianymi czynnikami motywacyjnymi, potrzebna jest rezygnacja z nadmiaru skrajnych postaw i sformalizowanych regulacji. Przy czym dysonans poznawczy i emocjonalny jest nie tylko dopuszczalny, ale też wskazany, gdy chcemy stawać się funkcjonalnie zoptymalizowani. Radykalna stabilizacja może być powodem bierności i zahamowań na drodze postępu. Stanem korzystnym jest równowaga względna (chwiejna) – legalizacja momentów wewnętrznych sprzeczności prowadzących do zmian rozwojowych i nowych wyższych jakości.

3. Style kierowania wychowawczego

Kierowanie, na co zwraca uwagę teoria organizacji i zarządzania, w znaczeniu szerokim dotyczy działania zmierzającego do spowodowania funkcjonowania innych rzeczy, zgodnego z celem tego, kto nimi kieruje. W ujęciu węższym („kierowania ludźmi” w organizacji formalnej) obejmuje działanie zmierzające do spowodowania aktywności innych ludzi zgodnego z celem kierującego. W organizacji formalnej ten sam rodzaj działania nazywa się przewodzeniem lub przywództwem (J. Zieleniewski, J. Kurnal). Z kierowaniem ludźmi ściśle wiążą się sposoby oddziaływania na nich (wzajemne stosunki przejawiane na linii przełożony-podwładny), czyli style kierowania. Podstawy budowania typologii stylów określił D. McGregor, formułując tzw. „teorię x” oraz „teorię y”. Pierwsza zakłada, że przeciętny człowiek jest niechętny do pracy, jest mało ambitny, ceni bezpieczeństwo, unika odpowiedzialności i chce być kierowany. Druga odwrotnie dostrzega w człowieku naturalną potrzebę pracy, skłonność do samokierowania, samokontroli, odpowiedzialności, przedsiębiorczości i kreatywności. Rzeczywiste relacje między przełożonymi i podwładnymi lokują się w przestrzeni zarysowanych zdarzeń krańcowych. Wyróżnić dla przykładu można styl eksploatacyjno-autorytar-

ny, życzliwy autorytarny, konsultacyjny, grupowo-partycypacyjny (R. Likert) lub styl paternalistyczny, autokratyczny, integratywny, liberalny (T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*). Podobnych klasyfikacji jest wiele. Pedagodzy, w aspekcie własnych potrzeb, wykazują zainteresowania autokratycznym stylem kierowania, stylem liberalnym i demokratycznym (Tabela 1).

Tabela 1. Wyróżniki stylów kierowania wychowawczego

Styl autokratyczny	Styl liberalny	Styl demokratyczny
Zaawansowany rygoryzm	Rezygnacja z wymagań	Dowartościowanie czynnika samodyscypliny
Dokładne określenie zakresów odpowiedzialności	Nieostrość kompetencji	Lojalność wsparta poczuciem obowiązku w przyjętym polu aktywności
Skrócony czas podejmowania decyzji	Odwoływanie się do inicjatywy i wyborów własnych wychowanka	Wydłużona procedura ustanawiania zasad
Łatwość koordynacji działań	Ryzyko chaosu	Uzgodnienia wspólne i dopuszczalność negocjacji
Pełna kontrola sytuacji	Szeroka przestrzeń wolności	Kontrola umiarkowana i rozumna swoboda
Zaniżony poziom zachowań prospołecznych	Nastawienia socjalizacyjne	Interakcyjność i docenianie pracy zespołowej
Wyeksponowana pozycja wychowawcy i osób znaczących	Rezygnacja z wszelkich autorytetów (moralność bez nadzoru)	Korzystanie z wzorów osobowych (uwarunkowane i zmienne)
Nieufność do wychowanka	Przeświadczenie o skłonnościach wychowanka ku dobru	Synteza zaufania i wymagalności
Nadużywanie środków punitivnych	Nieingerencyjność	Preferencja stymulacji pozytywnej (wyróżnień)

Źródło: opracowanie własne.

Kategoria autokratyczności w swych zastosowaniach panowała prawie niepodzielnie do końca XIX wieku. Przyświecała jej myśl kluczowa – ochrony autorytetu szkoły i nauczyciela. Rozwijający się w pierwszej połowie XX wieku w wielu krajach reformatorski ruch pedagogiczny nazwany nowym wychowaniem (Niemcy – pedagogika reform, Stany Zjednoczone – progresywizm) jest reakcją na rygoryzm, formalizm i przesadny intelektualizm szkoły tradycyjnej. W centrum uwagi lokował on dziecko, jego właściwości, zainteresowania, indywidual-

ne potrzeby („kult dziecka”), ale czynił to na drodze uszczerbku wobec formuły ogólniejszej, kosztem zbiorowości (społeczności), z którą dziecko jest powiązane życiowo i funkcjonalnie. Przeto dopiero trzecia z dróg – droga demokratyczna (uspołeczniająca), zakładająca rozważne pogodzenie potrzeb dziecka z ochroną autorytetu szkoły i nauczyciela, stała się szansą na przezwycięzenie słabości i niekonsekwencji porządku autokratycznego i liberalnego.

4. Perspektywy paradygmatu organizacyjnego

To konieczność sprostania potrzebom kierowania przedsiębiorstwami przemysłowymi, wyposażanymi w nowe technologie o coraz wyższym stopniu skomplikowania, stanowi przesłankę zrodzenia się teorii organizacji i zarządzania – nauki o zarządzaniu organizacjami. Znaczący był tu przełom XIX - XX wieku i wymogi powstającego kapitalizmu. W takiej retrospekcji teorię organizacji i zarządzania zalicza się do nauk młodych. W nawiązaniu do jej dorobku powstają prace na polu pedagogiki wspomagające praktykę oświatową i życie edukacyjne (np. J. Pielachowski, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Poznań 2000, W. Kobyliński, *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, Warszawa 2000). Ale stawia się pytanie: w jakich zakresach pedagogika może być podatna na recepcję wiedzy wypracowanej przez teorię organizacji i zarządzania?

Z zachowań geodety (Z. Melosik) wynika konieczność wyrazistości między. Jednak pedagogika osadzona w takim nurcie myślowym przy zadowoleniu, że nikt nie przeszkadza jej w autokontemplacji będzie wygaszała swą kreatywność (zatrzyma się w miejscu). „Pedagogika pogranicza”/”pedagogika bez granic” proponuje, by nie tracić energii na precyzyjne zaznaczanie pól aktywności, opowiada się za interdyscyplinarnością. Zaleca uczestnictwo w dyskusjach, konfrontacjach, polemikach, a rozmyślania nad kwestią, „co należy do pedagogiki, a co nią już nie jest” zalicza do czynności mało płodnych. Przekraczanie ciasnych pól przedmiotowych daje korzyści każdej z dyscyplin, jeśli respekt dla nadrzędności problemu badawczego pozwoli „zagospodarować go” w specyficznych dla swej naukowej metody i tożsamości formach (we własnym języku oraz ze swego punktu widzenia). Współpraca pomiędzy dyscyplinami zanika, jeśli jedna z nich odda się w niewolę innej lub, gdy nastąpi rozmycie ich granic. „Scholarze”, w myśl ocen F. Znanieckiego, strzegą czystości szeregów przypominają „nie zbaczaj ze starych sprawdzonych szlaków”, w przeciwieństwie do „badaczy – teoretyków” opowiadających się za nowoczesnością i otwartością.

Już na najodleglejszych etapach rozwoju społeczeństw przedpaństwowych występuje potrzeba wyrazu codziennych czynności (produkcji, podziału, wymiany) w postaci norm społecznych, choć niesformalizowanych, ale mocno osadzonych w świadomości ówczesnych ludów. Wspólnocie rodowej nie są obce załączki strukturalnych regulacji uwzględniających stosunki pomiędzy klanami i plemionami

a nawet najbliższymi członkami rodziny. Występują ośrodki władzy (starszyzna rodowa), specjaliści z zakresu kultu (np. szamani) czy walki (wodzowie). Nie tyle automatyzm i strach przed negatywną reakcją grupy, co wzajemność, współzależność, jawność i ambicja stają się głównymi czynnikami społecznego porządku. Najstarsze cywilizacje państwowe starożytnego Wschodu (Mezopotamia, Egipt, Chiny i Indie) wytworzyły takie formy zachowań, które do dziś posłużyć mogą za kategorie wzorcowe przy organizacji życia publicznego. Stawiana jest odważna teza, że nie ma społeczeństwa bez prawa – *ubi societas, ibi ius* (Richard Thurnwald).

Właściwością współczesnego społeczeństwa jest jego podatność na zasadę aktywności uporządkowanej. Jednak działania, które niegdyś w systemach tradycyjnych były w stanie wykonać pojedyncze jednostki, współcześnie wymagają bardzo złożonych zespołowych – koncepcyjnych i materialnych zabezpieczeń. Podstawowe funkcje organizacji, zarówno w sferze pracy, nauki, zabawy, rekreacji zachowują swą aktualność, ale zachodzące zmiany w otoczeniu oraz dynamika wewnętrzna poszczególnych struktur, muszą być wspierane koniecznymi redefinicjami aktualnych stanów i ciągłymi regulacjami praktycznymi. Wzrastająca rola paradygmatu organizacyjnego staje się faktem powszechnym.

Wież człowieka z organizacją nie może oznaczać unifikacji. Jedność bez różnorodności spłaszcza rzeczywistość, redukuje jej wielostronność a nawet obywatelstwa. Scalaniu musi towarzyszyć rozdzielnosc – uwzględnianie tego, co indywidualne i niepowtarzalne. Ale istnieje różnica między zespoleniem jednostki z organizacją formalną i grupą pierwotną. W pierwszej, ze względu na istniejący podział pracy i wykonywanie przez jednostkę tylko określonych, specjalistycznych czynności mamy do czynienia z integracją częściową. Taka organizacja rekrutuje swych członków zazwyczaj ze względu na swe nastawienia zadaniowe, stając się raczej systemem ról wykonywanych cyklicznie i w ustalony sposób przez określonych osobników, niż zbiorem samych tych osobników. Nie wymaga włączenia do organizacji całej psychiki – skłania nawet do wyeliminowania czynników ściśle osobistych. Zakłada się, że występująca tu bezosobowość sprzyja sprawnej realizacji wytyczonych celów, uniezależniając zachodzącą współpracę od osobistych preferencji, uprzedzeń lub sympatii. Zespolenie jednostki z grupą pierwotną (rodzina, tradycyjna społeczność wiejska) z reguły bywa pełne – angażuje całą osobowość, występujące tu stosunki mają charakter osobistych zależności, opartych często na bezinteresownym przywiązaniu i sferze uczuć.

W przypadku szkoły osobnik podlegający jej wpływowi (uczeń) na ogół nie uczestniczy w klasycznych rolach organizacyjnych. Pełni tylko te, które odpowiadają jego pozycji i statusowi. Jest raczej klientem szkoły, odbiorcą usług edukacyjnych, jednostką kształtowaną, a nie kształtującą. Idzie o to, by z racji zakresu ofert rozwojowych, rozważnej wymagalności, bezpośredniości oddziaływań, nastawienia na dialog przy rezygnacji z dominacji, stawała się środowiskiem emocjonalnie

przyjaznym wychowankowi. Działalność wychowawcza ze swej natury skłania do rozwiązań odpowiedzialnych i uporządkowanych. Doraźne, akcyjne czy przygodne oddziaływania nie przyniosą zadowalających rezultatów, jeśli nie zostaną przeniknięte ideą ładu i logiki. Świadoma i twórcza praca nad organizacją wychowania w każdej placówce edukacyjnej to najtrafniejsza droga do sukcesu. Dojrzała analiza systemowa daje możliwość ujawnienia rozbieżności między założonymi a rzeczywistymi celami instytucji wychowawczych, jest drogą do formułowania postulatów usprawniających.

Organizacja może spełniać rolę postawotwórczą także w przypadku powołania jej do innych, niż wychowawcze zadań (produkcyjnych, handlowych, usługowych). Gdy dana instytucja zajmuje się wychowaniem jako działaniem podstawowym, czyli jest stricte wychowawczą, wówczas sformułowanie „wychowawcza rola organizacji” staje się tautologią. Koncentrowanie się na organizacji wychowania może być uznane za niezgodne z przyświecającą mu ideą wolności. Otóż, takiej idei przeczy organizacja przesadnie sformalizowana, biurokratyzowana, autokratyczna, o znamionach patologicznych. Organizacja innowacyjna, twórcza, umiarkowanie sformalizowana, „organizacja ucząca się” służy wolności, a nawet sama u swych podstaw jest jej wyrazem. Do dyscypliny wewnętrznej, umiejętności funkcjonowania w zespole, subordynacji wobec przyjętych ustaleń porządkujących czy ewentualnej niezgody wobec rygoru afirmacji „wątpliwych stanów rzeczy” powinno się stopniowo dochodzić w trakcie systematycznej nauki szkolnej. Zakłada się potrzebę ukształtowania osobowości organizacyjnej. Zasadną staje się równocześnie formuła społeczeństwa organizacyjnego.

Słowa kluczowe: proces wychowania, równowaga organizacyjna, kierowania wychowawczego

Keywords: process of education, organizational sustainability, targeting educational

Bibliografia:

- Bielski T., *Podstawy teorii organizacji*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2002.
- Chatelier H., *De la methode dans les sciences experimentes*, Paris 1947.
- Dąbrowski K., *Trud istnienia*, WP, Warszawa 1975.
- Festinger L.A., *Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, Stanford 1957.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.
- Heider F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, Wiley, New York.
- Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T.W., Wiatrowski Z. (red.) (1986), *Słownik pedagogiki pracy*, Ossolineum, Wrocław 1958.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa.