

Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

**WYBRANE ZAGADNIENIA  
ZARZĄDZANIA  
I PRZYWÓDZTWA  
EDUKACYJNEGO**

Redakcja naukowa  
Roman Dorczak

**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych  
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

---

**WYBRANE ZAGADNIENIA  
ZARZĄDZANIA  
I PRZYWÓDZTWA  
EDUKACYJNEGO**

Redakcja naukowa  
Roman Dorczak

---

**Kraków 2018**

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej  
Uniwersytetu Jagiellońskiego

**Recenzenci:**

dr Tomasz Kusio, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

---

**Redakcja serii:**

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ  
Sekretarz: dr Wioleta Karna

**Rada Naukowa:**

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski – przewodniczący  
dr hab. Grzegorz Baran  
dr hab. prof. UJ Zbysław Dobrowolski  
dr hab. Roman Dorczak  
dr hab. Dariusz Grzybek  
dr hab. Sławomir Magala  
dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz  
prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek  
prof. dr hab. Andrzej Szopa

---

**Wydawca:**

Instytut Spraw Publicznych UJ  
ul. Prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków  
tel.+48 12 664 55 44, fax +48 12 644 58 59  
e-mail: monografia\_isp@uj.edu.pl  
www.isp.uj.edu.pl

**ISBN:** 978-83-65688-38-5 książka

**ISBN:** 978-83-65688-39-2 on-line pdf

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych  
Uniwersytet Jagielloński  
Wydanie I, Kraków 2018

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody  
Wydawcy.

# SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP</b> .....	5
<b>ROZDZIAŁ 1</b>	
Rafał Otręba <i>Budowanie szkoły opartej o wartości</i> .....	9
<b>ROZDZIAŁ 2</b>	
Zbysław Dobrowolski <i>Szkoły publiczne w procesie przeciwdziałania korupcji</i> .....	21
<b>ROZDZIAŁ 3</b>	
Bożena Freund <i>Wyzwania przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego</i> .....	33
<b>ROZDZIAŁ 4</b>	
Robert Dorczak <i>Dyskurs rodziców wokół reformy edukacji w Polsce z 2017 roku – Krytyczna Analiza Dyskursu</i> .....	43
<b>ROZDZIAŁ 5</b>	
Regina Lenart-Gansiniec, Izabela Michalik <i>Zaangażowanie organizacyjne a dzielenie się wiedzą – systematyczny przegląd literatury</i> .....	79
<b>ROZDZIAŁ 6</b>	
Roksana Ulatowska, Edwin Harmata <i>Związek perfekcjonizmu z wypaleniem zawodowym u nauczycieli</i> .....	95
<b>ROZDZIAŁ 7</b>	
Herman Siebens <i>Ethical Leadership under Hostile Fire</i> .....	109

## WSTĘP

W teorii i praktyce zarządzania i przywództwa edukacyjnego zauważyć można dużą różnorodność oraz zmienność podejmowanych zagadnień. Zainteresowanie określonymi wątkami powodowane jest takimi czynnikami jak: ogólne trendy rozwojowe w obszarze edukacji wyrażające się w warunkach dostępu i kryteriach oceny projektów badawczych i praktycznych w obszarze edukacji, bieżąca polityka oświatowa i jej priorytety, lokalne problemy i potrzeby edukacyjne czy też wreszcie indywidualne plany rozwojowe i zainteresowania badaczy w tym obszarze. Czynniki te są ważne i należy je brać pod uwagę podejmując badania i rozważania teoretyczne, istotnym jednakże wydaje się, by dotyczyły one zagadnień związanych z rzeczywistymi potrzebami rozwojowymi szkół i całego systemu edukacji.

Prezentowana monografia stanowi próbę pokazania takich właśnie istotnych edukacyjnie zagadnień podejmowanych przez badaczy w obszarze przywództwa i zarządzania edukacyjnego.

Otwierający tom rozdział autorstwa Rafała Otręby podejmuje problem wartości w zarządzaniu szkołą i budowania szkoły jako organizacji opartej na wartościach. Autor, który jest jednocześnie dyrektorem szkoły oraz badaczem pracującym na uniwersytecie, podejmuje próbę połączenia teorii zarządzania przez wartości z praktycznym jej zastosowaniem w realiach polskiej szkoły.

Rozdział drugi przenosi nas na bardzo praktyczny i szczegółowy zarazem poziom zarządzania przez wartości podejmując kwestię korupcji i działań szkoły w tym zakresie. Autor tego fragmentu – Zbysław Dobrowolski podejmuje te kwestie korzystając również ze swego bogatego doświadczenia zawodowego, w którym łączy się perspektywa profesora uniwersytetu z perspektywą urzędnika reprezentującego instytucje państwa działające w obszarze kontroli ( NIK).

Kolejne zagadnienie prezentowane w rozdziale autorstwa Bożeny Freund jest również wynikiem zainteresowań, wynikających ze złożonych doświadczeń autorki, które łączą praktyczną pracę w strukturach administracyjnych uniwersytetu oraz doświadczenie badawcze w roli młodego pracownika naukowego.

Gdy więc autorka pisze o wyzwaniach przywództwa w kontekście szkolnictwa wyższego, można mieć pewność, że jej rozważania dobrze osadzone są zarówno w kontekście praktyki, jak też teorii przywództwa.

Innym przykładem jest kolejny z rozdziałów, w którym Robert Dorczak, absolwent socjologii zainteresowany socjologią edukacji, podejmuje próbę przedstawienia kluczowych wątków i problemów dyskursu edukacyjnego wokół wprowadzanej w ostatnich latach reformy edukacji. Autor pokazuje w swym tekście umiejętność analizy dyskursu wokół reformy, ale też wskazuje na ważne z punktu widzenia szkół i całego systemu edukacji jego aspekty.

Regina Lenart-Gansiniec wspólnie z Izabelą Michalik dokonują w swoim rozdziale bardzo dobrze zaplanowanego i przeprowadzonego przeglądu literatury dotyczącej związków zaangażowania organizacyjnego i dzielenia się wiedzą w organizacji. Ich teoretyczne analizy mają jednocześnie walor praktyczny jako źródło inspiracji dla praktyków przywództwa i zarządzania w szkołach, którzy mogą w praktyce wykorzystać efekty przedstawionych analiz literatury dla lepszego zrozumienia a następnie zorganizowania procesów dzielenia się wiedzą w szkołach.

Rozdział szósty autorstwa Roksany Ulatowskiej oraz Edwina Harmaty jest z kolei przykładem bardzo szczegółowych badań, w których autorzy podejmuje zagadnienie związków perfekcjonizmu z wypaleniem zawodowym. Przedstawione rezultaty mogą służyć zarówno aktywnym nauczycielom, pozwalając lepiej zrozumieć meandry rozwoju zawodowego w roli nauczyciela, jak też być ważnym elementem w procesie kształcenia i przygotowania do zawodu nauczyciela.

Monografię zamyka tekst szczególny, zarówno ze względu na zachowanie oryginalnej wersji językowej tekstu, który autor przedstawił po angielsku, jak też ze względu na wagę przesłania tekstu. Herman Siebens, niezależny badacz w obszarze przywództwa i zarządzania edukacyjnego, luźno związany z uniwersytetami w Belgii, jak też wieloletni dyrektor szkół i zespołów szkół, przedstawia w swym tekście rozważania o zagrożeniach dla przywództwa (przywódcy) opartego o wartości. Wartość tekstu wynika, jak może zauważyć czytelnik,

zarówno z olbrzymiej erudycji autora wyrażającej się bogatą literaturą przedmiotu użytą w tekście, jak też z osobistych doświadczeń praktycznych autora, który ważnych zagrożeń dla etycznego, opartego o wartości przywództwa doświadczył „na własnej skórze” w toku swej kariery w roli dyrektora szkół. Ten ostatni z rozdziałów monografii nawiązuje jednocześnie do pierwszego, w którym postulowano kierowanie szkołą oparte na wartościach. Jak widać z przedstawionych w monografii zagadnień, nie jest ono takie proste, wymaga podejmowania różnorodnych kwestii i gotowości do radzenia sobie z przeciwnościami, które często pojawiają się jako nieunikniona, choć zarazem naturalna konsekwencja pozytywnych intencji i wizji przywództwa edukacyjnego.

*Roman Dorczak*





## ROZDZIAŁ 1

# Budowanie szkoły opartej o wartości

Rafał Otręba\*

### **Wprowadzenie**

Zarządzanie przez wartości jest znaną z teorii nauk o zarządzaniu koncepcją zdobywania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw na rynku. W artykule przedstawione zostały główne założenia koncepcji zarządzania przez wartości w kontekście teoretycznym oraz praktycznych rozwiązań dla organizacji szkolnej. Autor skupia swoją uwagę na fazach zarządzania przez wartości oraz konkluduje wywód korzyściami płynącymi z jej wdrożenia.

### **Po co szkole zarządzanie przez wartości?**

Koncepcja *zarządzania przez wartości* na dobre zagościła w debatach najpierw ekonomistów, a później także i naukowców oraz praktyków zajmujących się sprawami oświaty po roku 1997, po ukazaniu się książki Kena Blancharda i Michaela O'Connor *Zarządzanie przez wartości* (Blanchard, O'Connor, 1997). K. Blanchard i Michael O'Connor, rozwijając swoje rozważania o zarządzaniu przez wartości, koncentrują się na pięciu fundamentach. Pierwszy fundament stanowi *Misja*, czyli określony sens działalności organizacji. Dzisiaj określa się misję jako DNA organizacji, jej filozofię. Misja jest czymś trwałym w organizacji. Zmiana misji najczęściej wiąże się ze śmiercią jednej organizacji i powstaniem innej. Misję definiować należy jako oświadczenie o wytyczonym celu, sens działalności danej organizacji. Dobrze wytyczona misja przynosi odpowiedź na pytanie: Dlaczego istniejemy? Wytyczne do tworzenia misji szkół

---

\*Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach

zostały zapisane w ustawie *Prawo oświatowe (Tekst jednolity: Dz. U. z 2018 r., poz. 996, ze zm.)*, której fragment preambuły brzmi następująco:

*„... Nauczanie i wychowanie - respektując chrześcijański system wartości - za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”.*

Zadaniem każdej szkoły jest przełożenie zapisów prawa na swoją unikalną misję. Za przykład przełożenia misji na praktykę szkolną mogą służyć credo szkół, np.: *Nowoczesna szkoła gwarantująca sukces, Szkoła dla każdego ucznia, Z tradycją w przyszłość* i in. Należy jednak zauważyć, że takie rozwiązania nie są powszechne w organizacjach szkolnych. Rozważmy przykładowe misje szkół:

*Misja 1: Tworzymy środowisko uczenia się, które uczestniczy aktywnie w rozwoju społeczności lokalnej. Dążymy do osiągnięcia wysokich standardów kształcenia i konsekwentnie wprowadzamy nowoczesne rozwiązania w edukacji.*

Powyższa misja sformułowana została w oparciu o wartości takie jak: aktywność, konsekwencja. Trwałość tej organizacji zapewnić mają wysokie standardy kształcenia i wprowadzanie nowoczesnych rozwiązań w edukacji. Misja 2 nie sprawia, że organizacja szkolna, którą opisuje wyróżnia się na rynku edukacyjnym i będzie unikalnym zestawem cech mogących odróżnić ją od innych tego typu organizacji. Jej następujące brzmienie: *Gimnazjum X jest naszą szkołą, wspólnie dbamy o to, by sprostała naszym oczekiwaniom* powoduje wiele niepewności i pytań o to czyim oczekiwaniom ta organizacja powinna sprostać i co oznacza, że jest ona „naszą szkołą”. Wymienione niejasności nie budują pewnej autonomii opisywanej organizacji. Trudno - w przeciwieństwie do misji 1 wskazać na wartości, które konstituować będą tę organizację. Często misja szkoły błędnie opisywana jest w kategoriach jej celów, co powoduje, że trudno

znaleźć w takich opisach sens działania tej organizacji. Oto przykład niepoprawnie sformułowanej misji: *Celem naszym, nauczycieli i rodziców, jest wychowanie młodzieży, zapewnienie jej rzetelnego wykształcenia teoretycznego i praktycznego, ukształtowanie na myślących ludzi, zaangażowanych w przekształcanie życia narodu.* W powyższym przykładzie nałożone zostają na siebie role rodziców, nauczycieli i cele tego co określa się jako „nasze”. Ponadto trudno wyobrazić sobie szkołę, która nie kształtowałaby uczniów na ludzi myślących. W tej misji nie ma także odniesienia do wartości, które są drugim fundamentem opisywanej przez Kena Blancharda i Michaela O’Connora koncepcji. Tym fundamentem jest „Wartość”. To termin, którego definicje znajdziemy w wielu dyscyplinach nauki. Zakres rozumienia tego pojęcia jest na tyle szeroki, że trudno wskazać jednoznaczne jej rozumienie. Według Sławomira Lachowskiego wartości, to wszystko to co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń. Ale tak samo, jak są one ważne dla człowieka, gdyż pozwalają mu godnie żyć i umrzeć, tak samo dla organizacji stanowią unikalne zestawy cech i przekonań, którymi kieruje się ona w swojej działalności (Lachowski, 2012). Dla potrzeb zarządzania przez wartości należy opisywać je jako zachowania, które pomagają niejako wypełnić misję organizacji. Jako przykłady wartości, często spotykanych w polskich szkołach, można uznać: *pasja, otwartość, sukces, tradycja, patriotyzm, aktywność, nowoczesność.* Misja i wartości organizacji są stałym fundamentem organizacji. Obok nich w działalności organizacji pojawia się *wizja*, kolejny fundament zarządzania przez wartości, rozumiany jako pewne wyobrażenie o tym, czym organizacja ma być w przyszłości. Wizja ma charakter zmienny, gdyż zależy od różnych czynników, takich jak poziom rozwoju technologicznego, sytuacja społeczna i in. Kolejny fundament stanowi strategia, czyli droga prowadząca do realizacji misji. Strategia jest jeszcze bardziej zmienna niż wizja, gdyż podlega wahaniom i przeobrażeniom ze względu na zmiany prawne bądź trendy społeczno-gospodarcze. Ostatnim fundamentem zarządzania przez wartości jest *kultura organizacyjna*, którą Edward Schein definiuje jako (Schein, 1986) *wzorzec podstawowych założeń wymyślony, odkryty lub rozwinięty przez grupę (...), który*

okazał się wystarczająco wartościowy i który powinni sobie przyswoić nowi członkowie jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania. Inaczej mówiąc kultura organizacyjna określa, w jaki sposób członkowie organizacji powinni postępować w sytuacjach ważnych z punktu widzenia tej organizacji oraz w jaki sposób powinni wcielać w życie misję i wartości organizacji. Podkreślić należy także istotność związku pomiędzy kulturą organizacyjną szkoły a jej sprawnością organizacyjną. Według Ch. Chenga istnieją bowiem różnice w efektywności w szkołach, które opisywane są w kategoriach silnej kultury organizacyjnej od tych, które charakteryzują się słabą kulturą organizacyjną (Seitz, Capaul, 2007). Silna lub słaba kultura organizacyjna postrzegana jest przez następujące kryteria: wyrazistość, stopień upowszechnienia oraz głębokość zakorzenienia (Steinmann, Schreyögg, 2001). Wyrazistość, oprócz wzorców, dotyczy wartości. W organizacjach o silnej kulturze organizacyjnej precyzyjnie można określić fakt, które z zachowań jest pożądane, a które nie. Jeżeli większość lub wszyscy pracownicy zachowują się zgodnie z wzorcami i określonym system wartości, to wtedy stopień upowszechnienia kultury organizacyjnej jest wysoki, co z kolei wiąże się ze skalą, w jakiej przez pracowników postrzegana jest kultura organizacyjna. Ostatnie kryterium związane jest ze stopniem, w jakim wzorce kulturowe zostały przyswojone i stają się składową codziennego działania. To kryterium określa także stabilność kulturową w dłuższym okresie czasu.

Blanchard i O'Connor oparli swoje rozważania na stylu zarządzania, który odbiegał od tradycyjnego sposobu myślenia menedżerów, ponieważ odnosił się do wartości jako kategorii aksjologicznej. W ekonomii pojęcie to występuje najczęściej w określeniu „wartość dodana”, lub „kreowanie wartości dla klienta”, na co często uwagę zwracają autorzy z dziedziny ekonomii i zarządzania. W ujęciu K. Blancharda i M. O'Connora chodzi o znaczenie wartości jako takiego elementu kultury organizacyjnej, który staje się:

- podstawą zaangażowania pracowników,
- przesłanką przy podejmowaniu decyzji,
- jest wyznacznikiem kierunku rozwoju organizacji (Górniak, 2015).

To podejście wydaje się być szczególnie cenne dla instytucji oświatowych, których działalność w znacznie mniejszym stopniu niż organizacje biznesowe, oparta jest o takie kategorie jak zysk, klient, czy konkurencja.

### **Kilka tez o zarządzaniu przez wartości**

Książką, która skutecznie odsłoniła światu biznesu fakt konieczność doceniania wartości w rozwoju organizacji była: *In Search of Excellence* (Poszukiwanie doskonałości w biznesie) T.J. Petersa i R.H. Watermana. Jej autorzy stwierdzają m.in. (por. Lachowski, 2012, s. 232 i nast.): *„Gdyby poproszono nas o jedną, uniwersalną radę dla kierownictwa i zarządu przedsiębiorstw, jedną prawdę, którą można by wysnuć z badań nad najlepszymi firmami, być może nie oparlibyśmy się pokusie, by odpowiedzieć: Stwórzcie własny system wartości”*. C. Collins i J. Porras z kolei na podstawie badań uznali, że określenie wartości nadrzędnych jest kluczem do sukcesu najlepszych amerykańskich przedsiębiorstw. To pielęgnowanie nadrzędnych wartości jest jedną z najważniejszych cech trwałych wielkich przedsiębiorstw. Zgodnie z obserwacją autorów: *„Nie udało się spotkać organizacji, nawet wśród największych globalnych koncernów, funkcjonujących równocześnie w wielu otoczeniach kulturowych, które nie zdołały określić kilku wartości wspólnie uznanych za najważniejsze”*. Najlepiej funkcjonujące organizacje mają jasno określony zestaw nadrzędnych wartości, które pozostają nienaruszone w długim okresie, podobnie jak ich nadrzędny powód istnienia - misja, podczas gdy ich strategia i praktyki operacyjne przystosowywały się do zmieniającego się świata. C. Collins i J. Porras zaobserwowali także, że owszem nadrzędne wartości są niezbędne do osiągnięcia trwałej wielkości organizacji, ale nie jest istotne, jakie to są wartości. Okazuje się, że zestawy głównych wartości w różnych organizacjach osiągających długofalowe sukcesy mogą się istotnie różnić między sobą. Warto zaznaczyć, że z niedawnych badań nad zachowaniem się organizacji „poszukujących doskonałości” wynika, iż wśród ich najistotniejszych wspólnych cech jest także „wychowanie” pracowników w duchu wspólnych wartości, a również w prognozach dotyczących

cech i umiejętności przyszłych menedżerów wymienia się dobrą orientację w dziedzinie hierarchii wartości (por. Górniak, 2015, s. 105).

## **Jak stworzyć wizję i misję szkoły?**

W polskiej praktyce edukacyjnej zamiennie używa się często pojęć misja i wizja szkoły. Jednak według Danuty Elsner być może trudność w definiowaniu celów organizacji szkolnej oraz problemy mierzenia wyników działań edukacyjnych wydają się paradoksalnie sprzyjać kreowaniu wizji rozwoju organizacji szkolnej (Elsner, 1997). Należy także pamiętać, że rozgraniczeniu pojęć misji i wizji szkoły ma fundamentalne znaczenie dla zrozumienia procesu zarządzania przez wartości. W praktyce zarządzania organizacją szkolną tworzenie wizji to ciągłe poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

*Jak będzie wyglądała ta szkoła za 10, 15 lat?*

*Czym będziemy się w niej zajmować?*

*Jaki uczeń będzie uczęszczał do mojej szkoły?*

*Czy ten uczeń się zmieni w stosunku do obecnego?*

*Jak będą postrzegali moja szkołę inni: inne szkoły, społeczność lokalna?*

*Co będą o mojej szkole mówili inni?*

*Kto będzie chciał pracować w tej szkole?*

*Jakich będę mieć pracowników? Dlaczego będą u mnie pracować?*

*Jak im się będzie u mnie pracowało?*

*Jak ja będę się czuł w tej szkole? (dyrektor, nauczyciel, uczeń, rodzic)*

*Z czego będę najbardziej dumna(y)?*

*Co będzie wtedy dla mnie najważniejsze?*

*Co będzie największym wyzwaniem?*

Aby stworzyć misję należy najpierw spojrzeć na to, jaka jest wizja, uwzględniając w niej to, co będzie potem. Należy wystrzegać się opisywania stanu obecnego, jeśli na przykład kiedyś zamierzamy rozszerzyć naszą działalność o nowe kierunki kształcenia lub zdobyć nowe rynki edukacyjne. Dla dyrektora szkoły,

który włączy społeczność szkolną w tworzenie misji tej organizacji, cenne mogą okazać się następujące rady:

- nie należy pisać, że będziesz organizował szkołę jak dom, bo to nierealne; nie składaj obietnic, których nie będziesz mógł dotrzymać.
- nie należy pisać, że stworzysz najlepszą szkołę, bo możesz nie dać rady.
- nie należy pisać, że będziesz kształcił we wszystkich zawodach, skoro myślisz o rozszerzaniu działalności na zawody związane z hotelarstwem.

Mając na uwadze powyższe rady należy w dalszej kolejności poszukać odpowiedzi na następujące pytania:

Czy misja spójna jest z wartościami jakie wyznają pracownicy, uczniowie i rodzice?

Czy misja jest zgodna z zakresem działalności jaki wybrałeś lub jaki prowadzisz?

Czy odpowiada twojemu uczniowi, którego widzisz w przyszłości?

Czy twoja oferta pasuje do tego ucznia?

Ostatnim elementem tworzenia misji jest także jej sformułowanie, żeby wszystkie elementy tej układanki do siebie pasowały.

## **Fazy zarządzania przez wartości**

Zarządzaniem przez wartości nazywane jest przez Agatę Stachowicz-Stanusch procesem polegającym nie tylko na uświadomieniu własnych głównych wartości, ale obejmującym także konsekwentne zarządzanie nimi, czyli przekazywanie głównych wartości organizacji z jednego na kolejne pokolenia zarządzających oraz wdrażanie ich w każdym aspekcie funkcjonowania organizacji. W tym procesie autorka wyszczególnia następujące fazy: odkrywanie głównych wartości, ich rozwój, instytucjonalizację i redefiniowanie (Stachowicz-Stanusch, 2004).

Pierwszą fazę zarządzania przez wartości określić można jako *odkrywanie głównych wartości* (Stachowicz-Stanusch, 2007, s. 41 i nast.). Identyfikacja głównych dla organizacji wartości powinna dotyczyć wszystkich, którzy ją tworzą. W przypadku organizacji szkolnej warto więc zadbać o to, aby określić przestrzeń do rozmowy i poszukiwania wartości przez uczniów, nauczycieli,

rodziców, dyrektora szkoły. Należy w tym miejscu wskazać na warunki, którymi powinny charakteryzować się główne wartości. Warunkiem wstępnym jest ich naturalność i autentyczność - ten warunek oznacza, że wartości wypływają z natury ludzi, którzy tworzą daną organizację i zgodne są ze stanem faktycznym. Kolejnym warunkiem jest stałość wartości, będąca wynikiem kontynuowania działalności organizacji i gwarantująca ich niezmiennność w czasie. Wskazane jest, aby wartości nie było zbyt wiele - optymalną ich ilość można wyznaczyć na 4-5 głównych wartości. Takie podejście spowoduje większą z nimi identyfikację i gwarantować będzie trwałość i rozwój organizacji szkolnej. Należy pamiętać, że ta faza służy budzeniu się świadomości wartości całej organizacji, a poprzez ich uzgodnienie dochodzi do identyfikacji członków organizacji z nią samą.

Świadomość głównych dla organizacji wartości nie powoduje jeszcze przełożenia ich na konkretne działania. Wszyscy członkowie organizacji powinni podkreślać je w swoich codziennych działaniach, a organizacja musi je ciągle przypominać i stosować je jako kryteria podejmowanych decyzji i działań. Wielokrotnie w organizacjach szkolnych spotkać można wiele działań, które służą realizacji bliżej nieokreślonych celów, ale bez głównych wartości nie dochodzi do procesu ich rozwoju. W drugiej fazie zarządzania przez wartości, czyli ich *rozwojowi* chodzi o doprecyzowanie głównych wartości, aby stały się bliskie członkom organizacji i były jasne dla otoczenia. Aby można było w tej fazie doprowadzić do rozwijania wartości, należy je doprecyzować w zależności od poziomu funkcjonowania, czy to całej organizacji, czy też na poziomie członków społeczności szkolnej. Wartości są zapisywane najczęściej jednym słowem, na przykład - sukces, odpowiedzialność, tradycja. Są to pojęcia dosyć ogólne i nie wszyscy będą rozumieć je w organizacji tak samo. Sytuacja, w której w organizacji pojawiają się różne interpretacje jednej wartości, to sytuacja, której należy unikać. W każdej organizacji, a nawet w różnych jednostkach w ramach tej samej organizacji, sukces może oznaczać zupełnie coś innego. Dlatego też, należy niejako dedefiniować określone zachowania i postawy, które wiążą się z działaniami zgodnymi z przestrzeganiem wartości, a czasem też jasne



wskazanie, które z nich są wręcz niezgodne z naszymi wartościami. W ramach tej fazy formułuje się najczęściej deklarację kluczowych wartości. Jest to zestawienie wartości organizacji wraz z opisem tego co one oznaczają w celu wykorzystania ich w komunikacji z otoczeniem zewnętrznym i wewnątrz organizacji. Można traktować deklarację głównych wartości jako swego rodzaju przyrzeczenie składane otoczeniu, że będą one przestrzegane. Deklaracja głównych wartości musi być czytelna, jednoznaczna dla wszystkich jej odbiorców, pasjonująca, wyzwalająca dumę wśród pracowników, wzbudzająca zainteresowanie i co najważniejsze zgodna z działaniami podejmowanymi przez organizację. Działania te muszą być zgodne z głównymi wartościami. Jeśli działania organizacji stają się niespójne z deklaracją wartości, narzędzie to staje się szkodliwe dla organizacji, powoduje demotywację i często brak możliwości realizacji wizji organizacji i w konsekwencji prowadzi do nierealizowania strategii. Deklaracja wartości może być używana zarówno wewnątrz organizacji w komunikacji z nauczycielami, jak również w stosunku do otoczenia zewnętrznego, na przykład potencjalnych uczniów, których chcemy pozyskać lub w stosunku do partnerów, z którymi współdziała organizacja szkolna. Jeśli mówimy o deklaracji wartości skierowanej do wewnątrz organizacji, staje się ona narzędziem budowy kultury organizacyjnej opartej na wartościach. Jeśli mówimy o deklaracji wartości skierowanej na zewnątrz organizacji, staje się ona narzędziem budowy wizerunku organizacji skoncentrowanej na wartościach, które jako organizacja szkolna chcemy promować. Komunikaty dotyczące wartości głównych odbierane są przez wszystkich interesariuszy organizacji szkolnej. Wszelkie narzędzia, które wykorzystywane są przez organizację szkolną do promowania jej wartości, powinny być jasne dla odbiorców tych komunikatów. Głównymi narzędziami do promowania wartości w otoczeniu są plakaty, strona internetowa, tablice informacyjne. Ważna jest także symbolika, którą stosują organizacje szkolne.

Kolejna faza zarządzania przez wartości dotyczy ich *internacjonalizacji*. Służyć temu mogą procesy ewaluacji oraz ich monitoring. W organizacji szkolnej istotne będzie także tworzenie systemów motywacyjnych, których celem będzie

osiągnięcie wysokiego poziomu wdrożenia głównych wartości. Podkreślić należy w tej fazie rolę ochrony wartości, na przykład poprzez zatrudnianie pracowników o profilu zgodnym z wartościami głównymi oraz systematyczną edukację na temat roli wartości głównych w rozwoju organizacji szkolnej. W praktyce szkolnej rekomendować należy także regularne spotkania z rodzicami oraz uczniami dotyczące głównych wartości.

W wyniku badań ewaluacyjnych może okazać się także potrzebne *redefiniowanie* głównych wartości, które zamykają proces zarządzania nimi. Taka potrzeba może wynikać na przykład ze zmian organizacyjnych lub zmian w otoczeniu szkoły.

## **Korzyści z myślenia o wartościach w organizacji szkolnej**

Myślenie o zarządzaniu wartościami w organizacji szkolnej może przynieść jej następujące korzyści:

- *pozwała zbudować wyjątkowość szkoły i zagwarantować jej trwałość jako organizacji* - w edukacji chodzi o coś więcej niż tylko nauczanie; wartości sprawiają, że tworzy się zestaw niepowtarzalnych cech, które przez fakt swojej unikatowości tworzą jej wizerunek i pozwalają przetrwać w turbulentnym otoczeniu,
- *pozwała efektywnie wykorzystać kompetencje pracowników* - to główne wartości sprawiają, że osoby zatrudnione w organizacji dają z siebie wszystko; dlatego zarządzanie w oparciu o wartości powoduje, że szkoła w pełni korzysta z najlepszych umiejętności swoich pracowników,
- *wyzwala w pracownikach innowacyjność* - dzisiaj innowacyjne rozwiązania powstają również na bazie pomysłów tworzonych od podstaw przez małe grupy ludzi lub pojedyncze osoby; współczesne innowacje coraz częściej to seria działań pracowników, które są podporządkowane realizacji wizji organizacji. A wizja, jak przedstawiono wcześniej, jest tworzona na podstawie wartości,

- *pozwala efektywnie zarządzać wiedzą* - model zarządzania przez wartości oraz stawianie na rozwój fachowości i samodzielności pracowników może sprawić, że szkoła odniesie sukces na rynku edukacyjnym.

## Literatura

1. Blanchard K., O'Connor M., (1997), *Zarządzanie przez wartości*, MT Biznes, Warszawa.
2. Elsner D. (red.), (1997), *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą. Antologia I*, Wydawnictwo ITE, Radom.
3. Górniak L., (2015), *Zarządzanie przez wartości jako metoda angażowania pracowników* [w:] *Zeszyty Naukowe*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 8 (944), s. 101-116.
4. Lachowski S., (2012), *Droga ważniejsza niż cel, Wartości w życiu i biznesie*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
5. Schein E. H., (1986), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco–London.
6. Seitz H., Capaul R., (2007), *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*, Wyd. II, Haupt Verlag, Bern–Stuttgart–Wien.
7. Stachowicz-Stanusch A., (2004), *Zarządzanie poprzez wartości. Perspektywa rozwoju współczesnego przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice.
8. Stachowicz-Stanusz A., (2007), *Potęga wartości, Jak zbudować nieśmiertelną firmę*, Wydawnictwo One Press, Helion, Gliwice.
9. Steinmann H., Schreyögg G., *Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje, przykłady*, wyd. IV, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.



## ROZDZIAŁ 2

# Szkoły publiczne w procesie przeciwdziałania korupcji

Zbysław Dobrowolski\*

### **Wprowadzenie**

Wprowadzenie nowego prawa oświatowego wpłynęło na zarządzanie szkołami. Nie zmienił się jednakże problem społeczny jaki stanowi korupcja, którego szkoła wraz z innymi podmiotami życia publicznego nie potrafi rozwiązać. Tymczasem korupcja niszczy ład instytucjonalny, katalizuje inne groźne zjawiska, a jednocześnie jest ich następstwem m.in. oszustw, niegospodarności, handlu narkotykami. Pomimo, iż korupcja trawi życie społeczne od lat, rola szkół publicznych w ograniczaniu skali tego zjawiska nie jest zbadana. Wypełnieniu powyższej luki badawczej służą niniejsze badania prowadzone przy założeniu pluralizmu epistemologicznego, mające charakter prolegomeny. Celem badań, w których zastosowano analizę tekstu, jest sformułowanie problemów badawczych wymagających rozwiązania w trakcie następnych badań naukowych.

### **Polskie zobowiązania antykorupcyjne w świetle Cywilnoprawnej konwencji o korupcji**

Korupcja jako zjawisko o wyraźnie negatywnych konsekwencjach dla życia publicznego stała się przedmiotem wielu umów międzynarodowych, w tym przyjętej przez Państwa Członkowskie Rady Europy, pozostałe państwa oraz Wspólnotę Europejską cywilnoprawnej konwencji o korupcji sporządzonej w Strasburgu 4 listopada 1999 r. Konwencja ta zgodnie z polskim prawodawstwem została przyjęta przez Sejm ustawą z dnia 28 lutego 2002 r. o ratyfikacji Cywilnoprawnej konwencji o korupcji (Dz. U. Nr 41, poz. 359), który wyraził

---

\*Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński

zgodę na dokonanie przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej jej ratyfikacji. Z kolei 18 sierpnia 2004 r. opublikowano oświadczenie rządowe w sprawie mocy obowiązującej Cywilnoprawnej konwencji o korupcji, sporządzonej w Strasburgu dnia 4 listopada 1999 r. (Dz. U. Nr 244, poz. 2444). Zgodnie z tym oświadczeniem, Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 20 sierpnia 2002 r. ratyfikował wyżej wymienioną Konwencję. Dokument ratyfikacyjny złożono Sekretarzowi Generalnemu Rady Europy w dniu 11 września 2002 r. w Strasburgu. Konwencja weszła w życie 1 listopada 2003 r. w stosunku do Rzeczypospolitej Polskiej i pozostałych Państw Stron.

Konwencja w art. 2 definiuje pojęcie korupcji i wskazuje na jej stronę bierną i czynną stwierdzając, iż oznacza ona żądanie, proponowanie, wręczanie lub przyjmowanie, bezpośrednio lub pośrednio łapówki lub jakiegokolwiek innej nienależnej korzyści lub jej obietnicy, które wypacza prawidłowe wykonywanie jakiegokolwiek obowiązku lub zachowanie wymagane od osoby otrzymującej łapówkę, nienależną korzyść lub jej obietnicę. Pomimo, że Konwencja nie obli-guje jej sygnatariuszy do implementacji w krajowym porządku prawnym takiej definicji, to na bazie przytoczonej powyżej definicji sformułowano polską defi-nicję korupcji w ustawie z dnia 9 czerwca 2006 r. o Centralnym Biurze Antyko-rupcyjnym (Dz. U. z 2018 r., poz. 2104). Zgodnie z art. 3a tejże ustawy, korup-cją jest czyn: 1) polegający na obiecywaniu, proponowaniu lub wręczaniu przez jakąkolwiek osobę, bezpośrednio lub pośrednio, jakichkolwiek nienależnych korzyści osobie pełniącej funkcję publiczną dla niej samej lub dla jakiegokolwiek innej osoby, w zamian za działanie lub zaniechanie działania w wykonywaniu jej funkcji; 2) polegający na żądaniu lub przyjmowaniu przez osobę pełniącą funkcję publiczną bezpośrednio, lub pośrednio, jakichkolwiek nienależnych korzyści, dla niej samej lub dla jakiegokolwiek innej osoby, lub przyjmowaniu propozycji lub obietnicy takich korzyści, w zamian za działanie lub zaniechanie działania w wykonywaniu jej funkcji; 3) popełniany w toku działalności gospodarczej, obejmującej realizację zobowiązań względem władzy (instytucji) publicznej, polegający na obiecywaniu, proponowaniu lub wręczaniu, bezpośrednio lub

pośrednio, osobie kierującej jednostką niezaliczaną do sektora finansów publicznych lub pracującej w jakimkolwiek charakterze na rzecz takiej jednostki, jakichkolwiek nienależnych korzyści, dla niej samej lub na rzecz jakiegokolwiek innej osoby, w zamian za działanie lub zaniechanie działania, które narusza jej obowiązki i stanowi społecznie szkodliwe odwzajemnienie; 4) popełniany w toku działalności gospodarczej obejmującej realizację zobowiązań względem władzy (instytucji) publicznej, polegający na żądaniu lub przyjmowaniu bezpośrednio lub pośrednio przez osobę kierującą jednostką niezaliczaną do sektora finansów publicznych lub pracującą w jakimkolwiek charakterze na rzecz takiej jednostki, jakichkolwiek nienależnych korzyści lub przyjmowaniu propozycji lub obietnicy takich korzyści dla niej samej lub dla jakiegokolwiek innej osoby, w zamian za działanie lub zaniechanie działania, które narusza jej obowiązki i stanowi społecznie szkodliwe odwzajemnienie.

Konwencja cywilnoprawna zobowiązała Strony (sygnatariuszy) do zapewnienia w swoim prawie wewnętrznym skutecznych środków prawnych umożliwiających osobom, które poniosły szkody w wyniku korupcji, ochronę ich praw oraz interesów, w tym możliwości uzyskania odszkodowania za poniesione szkody. Konwencja określa działania podejmowane na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Tej pierwszej sferze poświęconych jest pierwszych 12 artykułów Konwencji. I tak między innymi w zakresie terminów przedawnień postanowiono, że każda Strona zapewni w swoim prawie wewnętrznym, dla postępowań o naprawienie szkody, termin przedawnienia wynoszący co najmniej trzy lata od dnia, kiedy osoba, która poniosła szkodę, dowiedziała się lub powinna była się dowiedzieć o powstaniu szkody albo o tym, że miał miejsce akt korupcji, jak również o tożsamości osoby ponoszącej odpowiedzialność. Jednakże postępowania takie nie mogą zostać wszczęte po upływie terminu przedawnienia wynoszącego co najmniej dziesięć lat od dnia dokonania aktu korupcji. Przepisy prawa wewnętrznego Stron regulujące zawieszenie lub przerwanie biegu przedawnienia stosuje się odpowiednio do terminów przedstawionych wyżej.

Istotne postanowienie z punktu widzenia ochrony interesów podmiotów stosunków cywilnoprawnych, a zatem między innymi szkół publicznych i ich interesariuszy, partnerów zewnętrznych, zawiera art. 8 Konwencji według, którego każda umowa lub jej postanowienie przewidujące korupcję są nieważne. Każda Strona Konwencji została zobowiązana do zapewnienia w swoim prawie wewnętrznym wszystkim stronom umowy, których zgoda na zawarcie umowy została wyrażona wadliwie na skutek aktu korupcji, możliwość wystąpienia do sądu o uznanie umowy za nieważną, niezależnie od ich prawa do dochodzenia odszkodowania.

Nie ulega wątpliwości, że jednym z kluczowych obszarów działalności publicznej, która powinna być pod szczególną ochroną jest sprawozdawczość finansowa, a zatem i budżetowa. Nie trzeba nikogo przekonywać, iż w następstwie przyjęcia w dobrej wierze za prawdziwe nierzetelnych danych finansowych interesariusze szkół publicznych mogą podjąć niekorzystne dla siebie i innych decyzje. Biorąc powyższe pod uwagę, w art. 10 Konwencji postanowiono, iż każda Strona podejmie w ramach swojego prawa wewnętrznego niezbędne środki, aby roczne sprawozdania finansowe były sporządzane przejrzysto i dawały prawdziwy i rzetelny obraz sytuacji finansowej jednostki publicznej. W celu zapobieżenia aktom korupcji każda Strona Konwencji została zobowiązana do zapewnienia w swoim prawie wewnętrznym obowiązku badania rocznych sprawozdań finansowych przez audytorów dla potwierdzenia, że prezentują one prawdziwy i rzetelny obraz sytuacji finansowej.

W polskich aktach prawnych należy zwrócić uwagę na art. 4 ust. 1 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz. U. z 2018 r., poz. 395). Jednostki obowiązane są stosować przyjęte zasady (politykę) rachunkowości, rzetelnie i jasno przedstawiając sytuację majątkową i finansową oraz wynik finansowy. W celu rzetelnego i jasnego przedstawienia sytuacji majątkowej i finansowej oraz wyniku finansowego jednostka jest obowiązana przedstawiać wszelkie dodatkowe informacje konieczne do spełnienia tego obowiązku w informacji dodatkowej.



Analiza postanowień polskiego prawodawstwa pozwala na stwierdzenie, że spełnia ono wymagania Konwencji. I tak między innymi możliwość wystąpienia z roszczeniami o naprawienie szkody wynikłej z powodu korupcji wynika z art. 415 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz. U. z 2018 r., poz. 1025 ze zm.). Artykuł ten bowiem stanowi, iż kto z winy swej wyrządził drugiemu szkodę, obowiązany jest do jej naprawienia. Oznacza to, że musi wystąpić bezprawny akt, którego skutkiem jest powstanie szkody. Według art. 361 § 1 K.c., związek przyczynowy między zdarzeniem powodującym szkodę a szkodą określa jednocześnie granice obowiązku odszkodowawczego. Zgodnie bowiem z art. 361 § 1 K.c. zobowiązany do odszkodowania ponosi odpowiedzialność tylko za normalne następstwa działania lub zaniechania, z którego szkoda wynikła. Według art. 261 § 2 K.c. w powyższych granicach, w braku odmiennego przepisu ustawy lub postanowienia umowy, naprawienie szkody obejmuje straty, które poszkodowany poniósł, oraz korzyści, które mógłby osiągnąć, gdyby mu szkody nie wyrządzono.

Solidarną odpowiedzialność kilku osób za szkodę wyrządzoną czynem niedozwolonym a zatem i korupcją przewiduje przepis art. 441 § 1 K.c. Z kolei, odpowiedzialność państwa z tytułu aktów korupcji można wywieść z art. 417 § 1 K.c. I tak, za szkodę wyrządzoną przez niezgodne z prawem działanie lub zaniechanie przy wykonywaniu władzy publicznej ponosi odpowiedzialność Skarb Państwa lub jednostka samorządu terytorialnego lub inna osoba prawna wykonująca tę władzę z mocy prawa. W myśl art. 417 § 2 K.c. jeżeli wykonywanie zadań z zakresu władzy publicznej zlecono, na podstawie porozumienia, jednostce samorządu terytorialnego albo innej osobie prawnej, solidarną odpowiedzialność za wyrządzoną szkodę ponosi ich wykonawca oraz zlecająca je jednostka samorządu terytorialnego albo Skarb Państwa. Bezprawność czynu korupcyjnego (w polskim prawie określono odpowiedzialność za czyny korupcyjne) wynika z norm prawa karnego. Na przykład z art. 228 lub art. 229 Kodeksu Karnego.

Problematyka Konwencji dotycząca przedawnienia jest objęta zakresem art. 442 ze znacznym jeden § 1 K.c. I tak, roszczenie o naprawienie szkody wyrządzonej

czynem niedozwolonym ulega przedawnieniu z upływem lat trzech od dnia, w którym poszkodowany dowiedział się o szkodzie i o osobie obowiązanej do jej naprawienia. Jednakże termin ten nie może być dłuższy niż dziesięć lat od dnia, w którym nastąpiło zdarzenie wywołujące szkodę. Postanowienia w zakresie przedawnienia określają również przepisy art. 121-124 K.c.

Nieważność umów lub postanowień umowy przewidujących korupcję wynika z art. 58 § 1 i 2 K.c.. I tak, w myśl § 1 ww. artykułu, czynność prawna sprzeczna z ustawą albo mająca na celu obejście ustawy jest nieważna, chyba że właściwy przepis przewiduje inny skutek, w szczególności ten, iż na miejsce nieważnych postanowień czynności prawnej wchodzi odpowiednie przepisy ustawy. W myśl § 2 ww. artykułu nieważna jest czynność prawna sprzeczna z zasadami współżycia społecznego, zawierającą zasadę uczciwego obrotu prawnego. Możliwość uchylenia się od skutków prawnych umowy, której zawarciu było związane z popełnieniem czynu korupcyjnego, wynika z art. 86 K.c. W myśl tego przepisu, jeżeli błąd wywołała druga strona podstępnie, uchylenie się od skutków prawnych oświadczenia woli złożonego pod wpływem błędu może nastąpić także wtedy, gdy błąd nie był istotny, jak również wtedy, gdy nie dotyczył treści czynności prawnej.

## **Rola szkół publicznych w procesie zwalczania korupcji**

Obowiązek uczestniczenia szkół publicznych w procesie zwalczania korupcji wynika wprost z faktu ratyfikowania przez Polskę postanowień Konwencji cywilnoprawnej o korupcji. Wynika także z innych regulacji. I tak szkoły publiczne są jednostkami budżetowymi obowiązany do stosowania w swojej działalności finansowej przepisów ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2017 r., poz. 2077 ze zm.). Obowiązek prowadzenia profilaktyki antykorupcyjnej przez szkoły publiczne można także wywieść z przepisów ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r., poz. 996 ze zm.). W myśl tejże ustawy oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji

Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie uczniów ma służyć kreowaniu postaw opartych na uniwersalnych zasadach etyki.

Na podstawie art. 19 ust. 2 ustawy z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz. U. z 2017 r., poz. 1376 ze zm.) Rada Ministrów przyjęła 19 grudnia 2017 r. uchwałę Nr 207 w sprawie Rządowego Programu Przeciwdziałania Korupcji na lata 2018-2020 (M. P. z 2018 r., poz. 12). Przyjęte w Programie cele i działania są zgodne ze Strategią na Rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju. Wzmocnienie warunków sprzyjających realizacji indywidualnych potrzeb i aktywności obywateli ma przyczynić się do zwiększenia ich bezpieczeństwa. Jedno z działań wspomagających ten proces obejmuje przygotowanie i realizację programów służących zintegrowaniu oraz usprawnieniu systemu przeciwdziałania i zwalczania korupcji. Celem głównym Programu jest realne ograniczenie przestępczości korupcyjnej w kraju oraz podniesienie świadomości społecznej w zakresie przeciwdziałania zachowaniom korupcyjnym. Konsekwencją tak zdefiniowanego celu głównego, zakładającego oprócz detekcji także profilaktykę, jest jeden z celów szczegółowych, mianowicie wzmocnienie działań edukacyjnych.

Czy szkoły publiczne realizują zadania w zakresie profilaktyki antykorupcyjnej w Polsce? Czy wprowadziły rozwiązania organizacyjne przeciwdziałające korupcji? Czy propagują wiedzę antykorupcyjną wśród uczniów? Odpowiedź na pierwsze pytanie badawcze wymaga odniesienia się do założeń prezentowanej wcześniej Konwencji cywilnoprawnej. Zakłada ona ochronę pracowników przed sankcjami położonych z tytułu wykorzystania instytucji sygnalistów (whistle-blowing). W art. 9 Konwencji postanowiono bowiem, iż każda Strona Konwencji zapewni w swoim prawie wewnętrznym odpowiednią ochronę przed wszelkimi nieuzasadnionymi sankcjami wobec pracowników, którzy mając uzasadnione podstawy do podejrzewania, że doszło do korupcji, zgłaszają w dobrej wierze swoje podejrzenia odpowiednim osobom lub władzom.

Analiza 5 losowo wybranych statutów szkół publicznych<sup>1</sup>, będących jednostkami budżetowymi oraz zapisów na stronach internetowych tych szkół wykazała, że nie określono zasad wykorzystania i ochrony instytucji sygnalistów. Nie wprowadzono zatem rozwiązań przewidzianych Cywilnoprawną konwencją o korupcji.

Badane szkoły publiczne będące jednostkami budżetowymi są zobowiązane do stosowania zasad gospodarki finansowej określonych w ustawie o finansach publicznych, a zatem są między innymi zobligowane do zarządzania ryzykiem. Jak szkoły wywiązują się z obowiązku zarządzania ryzykiem określonego w art. 68 ust. 2 pkt. 7 cyt. wyżej ustawy o finansach publicznych skoro nie określiły podstawowej procedury zarządzania antykorupcyjnego w dokumentach prezentujących zasady ich funkcjonowania? Zagadnienie to stanowi problem badawczy wymagający rozwiązania w przyszłych badaniach naukowych.

Nie ulega wątpliwości, że jednym z kluczowych obszarów działalności gospodarczej, który powinien być pod szczególną ochroną jest sprawozdawczość finansowa. W art. 10 Konwencji postanowiono, iż każda Strona podejmie w ramach swojego prawa wewnętrznego niezbędne środki, aby roczne sprawozdania finansowe podmiotów były sporządzane przejrzystie i dawały prawdziwy oraz rzetelny obraz ich sytuacji finansowej. W celu zapobieżenia aktom korupcji każda Strona Konwencji została zobligowana do zapewnienia w swoim prawie wewnętrznym obowiązku badania rocznych sprawozdań finansowych przez audytorów dla potwierdzenia, że prezentują one prawdziwy i rzetelny obraz sytuacji finansowej jednostki publicznej. Sprawozdania budżetowe szkół są poddawane badaniom przez niezależne od szkół organy: regionalne izby obrachunkowe oraz

---

<sup>1</sup> *Statut Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim*, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php/2018-01-16-14-57-52/send/13-statut-i-regulaminy/9-statut-szkoly> (dostęp: 20.12.2018); *Publiczna Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim*, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php> (dostęp: 20.12.2018); *Statut Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Zielonkach*, <https://bip.malopolska.pl/zswzjpii,a,1192685,statut-szkoly-podstawowej-im-jana-pawla-ii-w-zielonkach.html> (dostęp: 20.12.2018); *Statut szkoły podstawowej nr 13 w Zielonej Górze*, <http://sp13.zgo.pl/dokumenty-szkoly/> (dostęp: 20.12.2018); *Statut Szkoły Podstawowej nr 33 im. Króla Stefana Batorego w Krakowie z oddziałami gimnazjalnymi do wygaśnięcia*, <http://www.bip.krakow.pl/zalaczniki/dokumenty/n/203260/karta> (dostęp: 20.12.2018); *Statut Szkoły. Szkoła Podstawowa nr 80 im. Budowniczych Portu Północnego ul. Opolska 9 80-395 Gdańsk*, [http://sp80.gda.pl/images/dokumenty/STATUT\\_2.pdf](http://sp80.gda.pl/images/dokumenty/STATUT_2.pdf) (dostęp: 20.12.2018).

Najwyższą Izbę Kontroli, a przede wszystkim są weryfikowane przez organy prowadzące szkoły. Spełniony jest zatem wymóg określony w Konwencji.

W strategii antykorupcyjnej, a zatem w Programie Przeciwdziałania Korupcji trafnie założono, że skuteczna implementacja instytucji formalnych, a więc między innymi norm prawnych nie jest możliwa bez odpowiedniego ukształtowania instytucji nieformalnych, na przykład - zwyczajów, przekonań. Kształtowaniu określonej świadomości społecznej powinna służyć edukacja antykorupcyjna. Zadanie to ma być realizowane przez Ministra Edukacji Narodowej poprzez następujące działania. Po pierwsze - wspieranie edukacji antykorupcyjnej, zgodnie z celami i treściami nauczania określonymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Po drugie - przez upowszechnianie materiałów dydaktycznych i informacyjnych wspomagających nauczycieli w realizacji zagadnień dotyczących przeciwdziałania korupcji.

Analiza 5 losowo wybranych statutów szkół publicznych<sup>2</sup>, będących jednostkami budżetowymi oraz zapisów na stronach internetowych tych szkół wykazała, że w żadnym z nich wśród katalogu zachowań niepożądanych nie wymieniono zjawisk korupcyjnych. Jak zatem szkoły wywiązują się z obowiązku określonego w przywołanej wyżej strategii antykorupcyjnej? Ten problem badawczy wymaga rozwiązania.

Identyfikacja korupcji jako patologii społecznej i określenie antykorupcyjnych działań profilaktycznych nie znalazły urzeczywistnienia w programach wychowawczo-profilaktycznych szkół publicznych. Na przykład w przypadku Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana

---

<sup>2</sup> *Statut Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim*, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php/2018-01-16-14-57-52/send/13-statut-i-regulamin/9-statut-szkoly> (dostęp: 20.12.2018); *Publiczna Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim*, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php> (dostęp: 20.12.2018); *Statut Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Zielonkach*, <https://bip.malopolska.pl/zswzjpii,a,1192685,statut-szkoly-podstawowej-im-jana-pawla-ii-w-zielonkach.html>; *Statut szkoły podstawowej nr 13 w Zielonej Górze*, <http://sp13.zgo.pl/dokumenty-szkoly/> (dostęp: 20.12.2018); *Statut Szkoły Podstawowej nr 33 im. Króla Stefana Batorego w Krakowie z oddziałami gimnazjalnymi do wygaśnięcia*, <http://www.bip.krakow.pl/zalaczniki/dokumenty/n/203260/karta> (dostęp: 20.12.2018); *Statut Szkoły. Szkoła Podstawowa nr 80 im. Budowniczych Portu Północnego ul. Opolska 9 80-395 Gdańsk*, [http://sp80.gda.pl/images/dokumenty/STATUT\\_2.pdf](http://sp80.gda.pl/images/dokumenty/STATUT_2.pdf) (dostęp: 20.12.2018).

Zamoyskiego w Janowie Lubelskim choć w programie tym<sup>3</sup> wśród głównych jego celów wymieniono między innymi wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka w wymiarze intelektualnym, etycznym, emocjonalnym, społecznym i duchowym, jak też przekazywanie wiedzy na temat zagrożeń współczesnego świata i możliwości zapobiegania im – niwelowanie zagrożeń oraz rozpoznawanie sytuacji i zachowań ryzykownych, to wśród planowanych działań wychowawczo-profilaktycznych i form ich realizacji nie wymieniono wprost przedsięwzięć odnoszących do przeciwdziałania korupcji. Podobną lukę można odnaleźć w programie wychowawczo-profilaktycznym Szkoły Podstawowej nr 13 w Zielonej Górze<sup>4</sup>. Choć jednym z celów programu, o którym mowa wyżej jest wychowanie patriotyczne i obywatelskie, to cele szczegółowe nie dotyczą profilaktyki antykorupcyjnej.

W świetle wyników badań można sformułować uogólnienie, że brak jednoznacznie sprecyzowanych celów i zadań antykorupcyjnych w dokumentacji szkół uniemożliwia ich ewaluację. Ustalenie przyczyn braku w programach wychowawczych szkół profilaktyki antykorupcyjnej stanowi problem wymagający rozwiązania.

## Zakończenie

W Polsce przyjęto rozwiązania w otoczeniu prawnym szkół publicznych służące ograniczaniu zjawisk antykorupcyjnych. Podjęto również próbę określenia kierunków działań antykorupcyjnych i przypisano zadania w tym zakresie jednostkom systemu oświaty. Wstępne badania wykazały jednakże, że brak jest podstawowych rozwiązań antykorupcyjnych w analizowanych szkołach, jak też nie zdefiniowano korupcji jako zjawiska niepożądanego w dokumentach programowych badanych szkół. Badania w tym zakresie należy kontynuować

---

<sup>3</sup> Program wychowawczo-profilaktyczny Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php/2018-01-16-14-59-17/send/13-statut-i-regulaminy/3-program-profilaktyki> (dostęp: 20.12.2018).

<sup>4</sup> Program wychowawczo-profilaktyczny Szkoły Podstawowej nr 13 w Zielonej Górze, <http://sp13.zgo.pl/dokumenty-szkoly/> (dostęp: 20.12.2018).

w celu ustalenia przyczyn braku profilaktyki antykorupcyjnej w szkołach, a także w celu wskazania kierunków operacjonalizacji działań antykorupcyjnych.

## Literatura

1. *Statut Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim*, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php/2018-01-16-14-57-52/send/13-statut-i-regulaminy/9-statut-szkoly> (dostęp: 20.12.2018)
2. *Publiczna Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim*, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php> (dostęp: 20.12.2018)
3. *Statut Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Zielonkach*, <https://bip.malopolska.pl/zswzjpii,a,1192685,statut-szkoly-podstawowej-im-jana-pawla-ii-w-zielonkach.html> (dostęp: 20.12.2018)
4. *Statut szkoły podstawowej nr 13 w Zielonej Górze*, <http://sp13.zgo.pl/dokumenty-szkoly/> (dostęp: 20.12.2018)
5. *Statut Szkoły Podstawowej nr 33 im. Króla Stefana Batorego w Krakowie z oddziałami gimnazjalnymi do wygaśnięcia*, <http://www.bip.krakow.pl/zalaczniki/dokumenty/n/203260/karta> (dostęp: 20.12.2018)
6. *Statut Szkoły. Szkoła Podstawowa nr 80 im. Budowniczych Portu Północnego ul. Opolska 9 80-395 Gdańsk*, [http://sp80.gda.pl/images/dokumenty/STATUT\\_2.pdf](http://sp80.gda.pl/images/dokumenty/STATUT_2.pdf) (dostęp: 20.12.2018).
7. *Program wychowawczo-profilaktyczny Publicznej Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Zamoyskiego w Janowie Lubelskim*, <http://www.pspjanow.internetdsl.pl/index.php/2018-01-16-14-59-17/send/13-statut-i-regulaminy/3-program-profilaktyki> (dostęp: 20.12.2018).
8. *Program wychowawczo- profilaktyczny Szkoły Podstawowej nr 13 w Zielonej Górze*, <http://sp13.zgo.pl/dokumenty-szkoly/> (dostęp: 20.12.2018).
9. Rozporządzenie Komisji (UE) 2016/2067 z dnia 22 listopada 2016 r. zmieniające rozporządzenie (WE) nr 1126/2008 przyjmujące określone międzynarodowe standardy rachunkowości zgodnie z rozporządzeniem (WE) nr 1606/2002 Parlamentu Europejskiego i Rady w odniesieniu do Międzynarodowego Standardu Sprawozdawczości Finansowej 9, [http://www.mf.gov.pl/c/document\\_library/get\\_file?uuid=20eb98eb-268a-4bbb-87b0-897755dd5a4f&groupId=764034](http://www.mf.gov.pl/c/document_library/get_file?uuid=20eb98eb-268a-4bbb-87b0-897755dd5a4f&groupId=764034) (dostęp: 20.12.2018).
10. Ustawa z dnia 28 lutego 2002 r. o ratyfikacji Cywilnoprawnej konwencji o korupcji (Dz. U. Nr 41, poz. 359).
11. Ustawa z dnia 9 czerwca 2006 r. o Centralnym Biurze Antykorupcyjnym (Dz. U. z 2018 r., poz. 2104).
12. Ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz. U. z 2018 r., poz. 395).
13. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz. U. z 2018 r., poz. 1025 ze zm.).

14. Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz. U. z 2017 r., poz. 1376 ze zm.).
15. Uchwała Nr 207 Rady Ministrów z dnia 19 grudnia 2017 r. w sprawie Rządowego Programu Przeciwdziałania Korupcji na lata 2018-2020 (M. P. z 2018 r., poz. 12).
16. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r., poz. 996 ze zm.).
17. Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (Dz. U. z 2017 r., poz. 2077 ze zm.).



## ROZDZIAŁ 3

# Wyzwania przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego

Bożena Freund\*

### Wprowadzenie

Przywództwo edukacyjne jest koncepcją relatywnie dobrze upowszechnioną na poziomie systemu oświaty w Polsce, jednak w przypadku szkolnictwa wyższego idea ta wciąż nie jest wystarczająco rozwinięta. Tymczasem takie naturalne poszerzenie i adaptacja omawianego podejścia na kształcenie uniwersyteckie mogłoby przyczynić się do pełniejszej realizacji misji tych organizacji jaką powinien być szeroko pojęty rozwój: indywidualny, organizacyjny i społeczny. Jednak wiąże się to z koniecznością podjęcia pewnego wysiłku zarówno przez uczelnie, pracowników naukowych, pracowników naukowo-dydaktycznych, pracowników dydaktycznych, administrację uniwersytetów, jak i przez doktorantów oraz studentów. Oznacza to również konieczność sprostania licznym oczekiwaniom oraz wyzwaniom związanym z przywództwem edukacyjnym na poziomie szkolnictwa wyższego.

W związku z tym, celem niniejszego artykułu jest nakreślenie największych, kluczowych wyzwań przywództwa edukacyjnego dla wszechstronnego rozwoju uniwersytetu jako organizacji, jego pracowników, doktorantów i studentów, a także całego społeczeństwa.

### Koncepcja przywództwa edukacyjnego

Samo przywództwo określane jest „jako proces grupowy” (Mazurkiewicz, 2015), który oprócz tego, że powinien ludzi motywować „do osiągnięcia założonych

---

\* Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński

celów, jak podkreśla Ken Blanchard (2007), powinien również ludzi kształtować – umiejętnie wyzwalać w innych zdolności do jak najlepszego wykonywania zadań, z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla innych i zadowolenia. Proces przywództwa staje się wtedy działaniem służącym uczeniu się i rozwojowi oraz pomagającym uwierzyć w siebie, uzewnętrzniającym się przez udział wielu osób dzielących się władzą” (Mazurkiewicz, 2015). W związku z czym „przywódca w organizacji powinien rozwijać zdolności twórcze zarówno u siebie, jak u innych pracowników” (Baczewska-Ciupak, 2013), tak aby każdy miał możliwość odkrycia i wykorzystania własnego potencjału, a w konsekwencji miał poczucie realnej sprawczości.

Według Mazurkiewicza, przywództwo edukacyjne to proces zachodzący w grupach ludzi, charakteryzujący się następującymi właściwościami:

- „przywództwo edukacyjne to długotrwały proces dotyczący procesów nauczania, uczenia się i rozwoju, którego specyficzne cele zależą od kontekstu, w którym przebiega kształcenie, a celem głównym pozostaje uczenie się i rozwój osób, grup i społeczeństw;
- dzięki przywództwu edukacyjnemu doskonalili się umiejętność uzewnętrzniania potencjału innych – świadomi przywódcy powinni wspólnie z grupą tworzyć sytuacje umożliwiające wszystkim uczenie się i rozwiązywanie problemów;
- wykonywanie zadań determinowane jest przez przyjęty system wartości, które są ważniejsze niż narzucane z zewnątrz wskaźniki;
- potencjał przywództwa edukacyjnego wiąże się nie z charyzmą i autorytetem czy wizjonerstwem jednostek, lecz ze zdolnością organizacji do zwiększania partycypacji jej członków w procesie decyzyjnym i uczeniu się;
- dzięki przywództwu edukacyjnemu formuje się wspólnota uczących się przez zaangażowanie umysłu i emocji, poprzednich doświadczeń, wrażliwości na warunki działania i na inne osoby, z jednoczesnym odwołaniem się do wartości akceptowanych przez daną społeczność” (Mazurkiewicz, 2015).

Zacytowane, współczesne, wysoko rozwinięte koncepcje przywództwa edukacyjnego podkreślają znaczenie wartości organizacyjnych, które „stanowią cechy charakterystyczne organizacji, odzwierciedlają jej strukturę; układ stosunków społecznych oraz celowość działania. Tkwią w relacjach między ludźmi, kulturze organizacyjnej (w sposobach działania, stylach zarządzania, realizacji misji) oraz ogólnie akceptowanych systemach wartości i systemach etycznych” (Baczevska-Ciupak, 2013). W związku z czym bez wątpienia „prawdziwe, oparte na etycznym fundamencie przywództwo stanowi dla współczesnych kierowników, menadżerów oraz wszystkich zarządzających prawdziwe wyzwanie, któremu powinni sprostać. Ważna jest zarówno umiejętność wykorzystania władzy dla podniesienia efektywności organizacji, ale także – i przede wszystkim – dla dobra wspólnego. Liderzy przyszłości muszą wyznawać fundamentalne, trwałe wartości społeczne i kierować się nimi w swoich działaniach, zwracać uwagę na istotne problemy społeczne, a także mieć misję i zgodnie z nią nadawać życiu społecznemu *ludzki kształt – solidarność*” (Baczevska-Ciupak, 2013). Więc „poszukując właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego, a w konsekwencji dla edukacji jako takiej, możemy wybrać wszechstronny rozwój indywidualny jednostki jako centralną wartość, której inne wartości będą służyć i będą jej podporządkowane” (DorczaK, 2015a, Piaget, 1997). Do pozostałych, istotnych wartości przywództwa edukacyjnego zaliczyć można przede wszystkim: „wolność, równość, sprawiedliwość społeczną, szacunek, zaufanie, odpowiedzialność, odwagę, uczciwość, otwartość, dialog, służebność, partycypację, różnorodność, refleksyjność, wiarygodność oraz solidarność” (DorczaK, 2015b); potrzebne są bowiem szkoły, w których „mądrość jest ważniejsza od wiedzy, dzielność od uległości, a sensowne działanie od biurokratycznego procedowania” (Batko, 2015).

Zatem wiadomo już, czym jest przywództwo edukacyjne w instytucjach oświaty oraz na jakich wartościach powinno bazować. Warto jednak zastanowić się, co z przywództwem na dalszych etapach kształcenia. Czy jest potrzebne? Dlaczego? Czym powinno charakteryzować się takie przywództwo edukacyjne w instytucjach szkolnictwa wyższego? Na jakich wartościach powinno się opierać?

Kogo przywództwo edukacyjne w instytucjach szkolnictwa wyższego powinno angażować i komu powinno służyć?

## **Koncepcja przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego**

Zanim jednak przedstawiona zostanie odpowiedź na niniejsze pytania, należy wyjaśnić przyczyny zapotrzebowania na przywództwo edukacyjne na poziomie szkolnictwa wyższego. Otóż wynika ona ze złożonej i wciąż niezwykle ważnej, a może nawet nieustannie wzrastającej, roli uniwersytetów we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Uczelnie powinny być ostoją dociekania prawdy, gwarantem wolności, przekazywania kolejnym pokoleniom dorobku kulturowego i w ogóle społecznego; powinny stać na straży uniwersalnych wartości, służąc nie tylko kolejnym pokoleniom studentów czy rynkowi pracy, ale także, a może przede wszystkim, całemu społeczeństwu. Warto również podkreślić, że uczelnie to unikatowe wspólnoty składające się z kadry zarządzającej (Rektorów i Prorektorów, Dziekanów, Dyrektorów i Kierowników), pracowników naukowych, pracowników naukowo-dydaktycznych, pracowników dydaktycznych, pracowników administracji, a także doktorantów oraz studentów, i każda z tych grup ma własne oczekiwania względem uniwersytetu jako organizacji, jak i każda z tych grup w jakiś sposób wpływa na ostateczny kształt tego miejsca.

Należy jeszcze przypomnieć, że “tradycyjnie kształcenie akademickie postrzegane jest jako wprowadzanie młodego człowieka w świat duchowego i ideowego dorobku, dziedzictwa kulturowego, na straży których stoi wspólnota uniwersytecka, wspólnota profesorów i studentów. Kształcenie w uniwersytecie, który pielęgnuje wartości, ma z założenia sprzyjać formowaniu ludzi światłych, mądrych i dobrych obywateli. Kształcenie pojmowane jest jako rozwijanie odwiecznych wartości ludzkich, służenie dobru i sprawiedliwości” (Sajdak, 2013). “Tradycyjna edukacja akademicka winna pełnić także funkcję emancypacyjną, gdyż jej celem jest rozwijanie pasji naukowej studentów, kształcenie ludzi o szerokich horyzontach myślowych, posiadających rozległą wiedzę z różnych

dyscyplin nauki, ludzi refleksyjnych, potrafiących samodzielnie poszukiwać odpowiedzi na samodzielnie postawione pytania” (Sajdak, 2015). Ponadto według raportu cząstkowego dotyczącego misji, wizji i celów strategicznych szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku, “swoją misję szkolnictwo wyższe powinno wypełniać poprzez realizację następujących zadań w zakresie:

- rozwijania osobowości studentów, wyrabiania umiejętności samodzielnego zdobywania i uzupełniania wiedzy przez całe życie oraz krytycznego myślenia;
- wyrabiania umiejętności współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu oraz umiejętności kierowania pracą zespołową;
- kształtowania racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw obywatelskich;
- wyrabiania otwartości na świat i wrażliwości na kulturę;
- wyrabiania umiejętności dostosowywania się do zmian zachodzących na rynku pracy”<sup>1</sup>.

Zatem widoczne są wysokie oczekiwania względem uczelni jeśli chodzi o rolę pełnioną wobec studentów, jak i wobec doktorantów:

- jako indywidualnych jednostek pragnących osobistego rozwoju;
- jako indywidualnych jednostek, jednak pragnących być częścią społeczności i kultury;
- jako społeczności współtworzących uczelnię;
- jako przyszłych pracowników różnorodnych organizacji.

Z drugiej strony są pracownicy naukowcy i naukowo-dydaktyczni odpowiedzialni za postęp prac badawczych, odkrycia naukowe, publikacje artykułów i całych książek, nawiązywanie współpracy międzynarodowej i pozyskiwanie środków na działalność. Są również pracownicy dydaktyczni (nauczyciele akademicy) w pełni odpowiedzialni za proces dydaktyczny i kształcenie przyszłych pokoleń. Ponadto na uczelni zatrudnionych jest także wielu pracowników

---

<sup>1</sup> Raport cząstkowy z 2009 roku przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową pt. *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*.

szeroko pojętej administracji uniwersyteckiej, czyli ludzi odpowiedzialnych przede wszystkim za aspekty formalno-prawne oraz finansowe działalności organizacji. Ci wszyscy pracownicy to wysokiej klasy specjaliści oczekujący szerokich możliwości rozwoju oraz awansu zawodowego.

Z trzeciej strony jest kadra zarządzająca uniwersytetami, która w pełni odpowiada za kluczowe decyzje dotyczące organizacji. Management oczekuje sprawnego i efektywnego funkcjonowania uczelni jako organizacji, a także nieustannego doskonalenia i rozwoju. Ponadto część liczy również na wysokie pozycje w rankingach.

Widoczne są zatem liczne oczekiwania poszczególnych grup tworzących uniwersytet jako organizację, a przecież to nie wszyscy interesariusze uczelni. Swoje oczekiwania mają również między innymi politycy, pracodawcy czy społeczeństwo, o czym należy pamiętać.

Jednak to, co powinno być najważniejsze w przywództwie w szkolnictwie wyższym to pełna partycypacja, zaangażowanie, współodpowiedzialność i współpraca kadry zarządzającej uczelniami, pracowników naukowych, pracowników naukowo-dydaktycznych, pracowników dydaktycznych, pracowników administracyjnych, a także doktorantów oraz studentów, na rzecz rozwoju własnego (indywidualnego), organizacyjnego i społecznego. Dobrze również zastanowić się nad konsultacjami społecznymi. Warto przy tym podkreślić, że „współpraca, zastępując rywalizację, musi stać się głównym mechanizmem rozwoju społecznego, ponieważ umożliwia budowanie poziomych relacji, zarówno w organizacjach, jak i w społeczeństwach” (Mazurkiewicz, 2011).

Zatem jakie są największe wyzwania przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego? Jakie wyzwania z tym związane, stawiane są przed pracownikami uczelni? W dalszej części artykułu uwaga skupiona zostanie na pracownikach naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych stanowiących większość na uniwersytetach.

## Największe wyzwania przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego

Jednym z dużych wyzwań stojących przed przywódcami edukacyjnymi w szkolnictwie wyższym jest mnogość i różnorodność ról oraz zadań jakie powinni pełnić względem studentów. Harden i Crosby podali podstawowe role, które powinien pełnić idealny nauczyciel akademicki tj. powinien być:

- dostarczycielem informacji;
- twórcą materiałów edukacyjnych;
- moderatorem;
- osobą planującą ścieżkę edukacyjną studentów;
- doradcą (zawodowym) studentów;
- wzorem do naśladowania (Harden, Crosby, 2000).

Z kolei Sajdak wymienia cztery role nauczyciela akademickiego, a każdej z tych ról przypisuje kilka podstawowych zadań, tj.:

- nauczyciel akademicki jako wykładowca, który ma za zadanie prowadzić zajęcia oraz wchodzić w interakcje ze studentami;
- nauczyciel akademicki jako naukowiec, który ma za zadanie twórcze rozwiązywanie problemów, realizowanie projektów oraz promowanie nauki;
- nauczyciel akademicki jako manager, który ma za zadanie dobrze planować i organizować wszystkie swoje przedsięwzięcia naukowe oraz dydaktyczne;
- nauczyciel akademicki jako osoba, który ma za zadanie dbać o etykę, nieustannie się rozwijać oraz starać się być mistrzem dla swoich studentów (Sajdak, 2013).

Dobrze również, aby przywódca edukacyjny pamiętał o (adaptacja własna za: Ulatowska 2015; Kouzes & Posner 2010):

- kształtowaniu własnej drogi – przywódca powinien wyjaśniać wartości i podejmować działania spójne z tymi, które podziela społeczność akademicka;

- zachęcaniu do tworzenia wspólnej wizji – przywódca powinien umożliwić kreowanie wspólnej wizji i realizowanie aspiracji poszczególnych osób na uczelni;
- stawianiu wyzwań – bardzo istotnym elementem tego złożonego zadania, które lider stawia przed sobą, jest przyzwolenie na popełnienie błędów i uczenie się na nich, a także nieustanne poszukiwanie nowych możliwości rozwoju;
- zachęcaniu innych do podejmowania działania – przywódca dzieli się władzą i odpowiedzialnością, a także zachęca do aktywności, która prowadzi do osiągnięcia wspólnych celów oraz do tworzenia zaufania;
- budowaniu odwagi – przywódca akceptuje zdolności współpracowników, dodając im odwagi, tworząc ducha wspólnoty, jak również wzmacniając entuzjazm wynikający z przynależności do niej.

Ponadto do wyzwań stojących nie tylko przed liderem edukacyjnym, ale przed całym procesem przywództwem edukacyjnym w instytucjach szkolnictwa wyższego, należy dodać również:

- aktywne tworzenie wspólnoty, dla której centralną wartością wszelkich poczynań jest szeroko pojęty rozwój;
- pielęgnowanie kultury organizacyjnej skoncentrowanej na rozwoju zarówno indywidualnym (tzn. kadry zarządzającej, pracowników naukowych, pracowników naukowo-dydaktycznych, pracowników dydaktycznych, pracowników administracji, jak i doktorantów oraz studentów), organizacyjnym (tzn. uczelni), jak i społecznym (tzn. całego społeczeństwa);
- podjęcie współodpowiedzialności za proces rozwoju;
- współtworzenie dobra wspólnego;
- szczerłość i autentyczność;
- szacunek i zaufanie;
- popularyzacja naukowych doniesień w sposób rzetelny i jednocześnie przystępny oraz pasjonujący;
- aktywna działalność na rzecz badań, rozwoju i praktyki.



Zatem wyzwania przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego jest naprawdę wiele, jednak ten wspólnie podjęty wysiłek wart jest ostatecznego efektu jakim jest szeroko rozumiany rozwój.

## Podsumowanie

Największym wyzwaniem w budowaniu oraz pielęgnowaniu przywództwa edukacyjnego w instytucjach szkolnictwa wyższego jest nieustanne motywowanie do odpowiedzialnej i pełnej partycypacji w niniejszym procesie, wszystkich członków uczelni, na rzecz centralnej wartości, którą powinien być rozwój: indywidualny, organizacyjny i społeczny. Tylko w ten sposób, dzięki synergii wspólnych działań, można przyczynić się do pomnożenia dobra wspólnego.

## Literatura

1. Baczevska-Ciupak M., (2013), *Przywództwo organizacyjne w kontekście aksjologicznych i moralnych wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
2. Batko R., (2015), *O wartościach w przywództwie edukacyjnym* [w:] G. Mazurkiewicz, (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 97-105.
3. Blanchard K., (2007), *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, tłum. A. Bekier, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Dorczak R., (2015a), *Zarządzanie i przywództwo edukacyjne – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy* [w:] R. Dorczak, G. Mazurkiewicz, (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 11-28.
5. Dorczak R., (2015b), *Przez Ateny czy Spartę – w poszukiwaniu właściwej drogi dla przywództwa edukacyjnego* [w:] G. Mazurkiewicz, (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37-52.
6. Harden R.M., Crosby J., (2000), *The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher*, AMEE, Dundee.
7. Kouzes J.M.; Posner B.Z., (2010), *Przywództwo i jego wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
8. Mazurkiewicz G., (2011), *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

9. Mazurkiewicz G., (2015), *Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 9-36.
10. Piaget J., (1997), *Dokąd zmierza edukacja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
11. Raport cząstkowy z 2009 roku przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory oraz Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową pt. *Misja, wizja i cele strategiczne szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie 2020 roku*.
12. Sajdak A., (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
13. Ulatowska R., (2015), *Wartości w przywództwie edukacyjnym* [w:] R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 53-66.

## ROZDZIAŁ 4

# Dyskurs rodziców wokół reformy edukacji w Polsce z 2017 roku – Krytyczna Analiza Dyskursu

Robert Dorczak\*

### Wprowadzenie

Przedmiotem analizy opisanej w niniejszym artykule jest dyskurs tworzony przez rodziców wokół reformy edukacji w Polsce z 2017 roku. Warto zatem na początku przybliżyć temat niniejszej analizy czyli system edukacji w Polsce oraz reformę wprowadzoną w 2017 roku, która stała się tematem ożywionej debaty publicznej. W pierwszej części omówiono również kilka wybranych koncepcji socjologicznych opisujących znaczenie systemu edukacji we współczesnym społeczeństwie ze szczególnym naciskiem na te, które wyjaśniają rosnącą rolę zaangażowania rodziców w procesy edukacyjne, czego wyrazem jest między innymi dyskurs tworzony wokół reformy. W kolejnej części przybliżono pokrótce zastosowaną w analizie metodę, jaką jest Krytyczna Analiza Dyskursu, pokazując jej przydatność do wyjaśniania procesów społecznych, które przejawiają się w praktykach komunikacyjnych uczestników debaty publicznej. W ostatniej części przytoczono wybrane fragmenty dyskursu zwracając uwagę na istotne wątki, które pozwoliła odsłonić zastosowaną metodę analizy.

### System edukacji – reforma z 2017 oraz wybrane teorie socjologiczne

System edukacji i wszelkie zmiany, które są w nim dokonywane przez polityków, budzą wiele emocji w społeczeństwie i znajdują się w centrum zainteresowania różnych środowisk. Wydaje się, że jest tak dlatego, że szkoła jako instytucja dotyczy w jakimś sensie praktycznie każdego. Każdy, kto chodził kiedyś

---

\* Uniwersytet Jagielloński

do szkoły lub wciąż do niej chodzi, każdy kto jest rodzicem i przeżywa edukację swoich dzieci, każdy kto pracuje w szkole, a jest to ogromna liczba w skali całego kraju (samych nauczycieli we wszystkich typach szkół w roku szkolnym 2015/2016 było wg danych GUS 497,5 tys., a dochodzi do tego jeszcze grupa pracowników nie dydaktycznych, GUS, 2016) i wreszcie każdy komu leży na sercu dobro społeczeństwa i wychowanie przyszłych pokoleń jest żywo zainteresowany tym, co dzieje się w szkole i ze szkołą. Niewiele jest instytucji, które aż w takim stopniu wpływałyby na życie wszystkich obywateli, nie dziwi zatem, że wszelkie reformy systemu edukacji budzą tak ogromne emocje.

Szkoła jest ponadto instytucją, która przez dużą część naszego życia organizuje nam właściwie większość aktywności i wpływa na nasze życie wykraczając daleko poza jej oficjalne zadanie czyli nauczanie. Jak zauważa polski socjolog edukacji Piotr Mikiewicz, „przez tzw. zwykłego człowieka (ucznia) [szkoła – R.D.] nie jest postrzegana jako formalna instytucja powołana w celu realizacji ważnych zadań na rzecz społeczeństwa” (Mikiewicz, 2016) – jest raczej częścią życia, podobnie jak dom, czy w późniejszym życiu praca. Ponadto szkoła odgrywa w życiu ludzi ogromną rolę, być może nawet równie ważną jak rodzina, w określeniu ich przyszłej ścieżki życiowej, statusu społecznego, zadowolenia z życia itd. Wielu innych badaczy zajmujących się socjologią edukacji podkreśla ten znaczący wpływ szkoły na życie ludzi (por. Boli, Ramirez, Meyer, 1985). Wszystko to dowodzi, jak duże znaczenie ma szkoła zarówno dla życia jednostek jak i dla funkcjonowania całego społeczeństwa, i tłumaczy, skąd tak duże zainteresowanie tematem reformy edukacji, które dało się zauważyć w całym społeczeństwie polskim od chwili ogłoszenia planów jej wprowadzenia.

Reforma ta była największą reformą edukacji w Polsce od prawie 20 lat. Obejmowała nie tylko konkretne elementy systemu oświaty, ale zmieniała cały ustrój szkolny. Głównym jej założeniem, które wywołało też najwięcej kontrowersji, była likwidacja gimnazjów oraz przywrócenie 8-letniej szkoły podstawowej i 4-letniego liceum. Obejmowała ona również jednak utworzenie szkół branżowych, czyli szkolnictwa zawodowego nowego typu, oraz zmianę

podstawy programowej na wszystkich etapach nauczania. Wprowadzona została ona przed rząd Prawa i Sprawiedliwości, które po wyborach w 2016 roku uzyskało bezwzględną większość w parlamencie, co pozwoliło mu na przegłosowanie ustaw wprowadzających reformę w planowanym przez siebie kształcie bez konieczności uwzględniania propozycji koalicjanta czy opozycji. Odbywało się to w kontekście narastającego konfliktu politycznego, bowiem reforma ta była jedną z wielu innych reform forsowanych przez rząd, które spotykały się z oporem dużej części społeczeństwa. Partii rządzącej zarzucano między innymi nieliczenie się z głosem społeczeństwa i narzucanie pewnych rozwiązań w sposób niedemokratyczny. Warto zatem mieć na uwadze te szczególne okoliczności wprowadzania reformy analizując poszczególne fragmenty dyskursu rodziców.

Ponieważ zastosowana metoda badawcza czyli Krytyczna Analiza Dyskursu wywodzi się z tradycji badawczych łączących nauki językoznawcze z naukami społecznymi, zwłaszcza z socjologią, warto we wstępie przytoczyć kilka koncepcji dotyczących edukacji, które wypracowane zostały na polu socjologii. W badaniach socjologicznych nad edukacją przewija się kilka wątków, które przez różnych badaczy i teoretyków wysuwane są na pierwszy plan w ich analizach. Można zatem wyróżnić kilka tradycji badawczych zwracających szczególną uwagę na różne wymiary oddziaływania systemów edukacji na społeczeństwo i kilka paradygmatów teoretycznych proponujących różne interpretacje tego oddziaływania. Podsumowując rozmaite podejścia badawcze i prace wielu teoretyków, wyróżnia Mikiewicz trzy podstawowe kwestie, które znajdują się w centrum zainteresowania tych różnych analiz: pierwsza grupa postrzega szkoły jako *instytucje*, które działają w określonym kontekście i oddziałują na niego; kolejna grupa zwraca uwagę na zadanie szkoły, jakim jest *socjalizacja* czyli przygotowanie młodych ludzi do wejścia w role społeczne i tym samym zapewnienie trwania strukturze społecznej; wreszcie ostatnia grupa kładzie szczególny nacisk na analizę innego zadania szkoły, jakim jest *alokacja* jednostek w strukturze społecznej, a zatem kształtowanie życiorysów i przypisywanie jednostkom określonych pozycji w społeczeństwie (Mikiewicz, 2016). Wydaje się zatem, że

w analizie poświęconej dyskursowi wokół reformy edukacji, to właśnie instytucjonalny aspekt funkcjonowania szkół będzie najważniejszy, nie da się jednak oczywiście uniknąć przenikania się tych wątków, gdyż wszelkie debaty na temat funkcjonowania systemu edukacji dotyczą także tego, w jaki sposób szkoły wypełniają te swoje zadania, jakimi są socjalizacja młodych pokoleń i alokacja ich członków w społeczeństwie, oraz tego w jaki sposób powinny te procesy przebiegać i wokół jakich wartości powinny być one organizowane.

Kolejna typologia zaproponowana przez Mikiewicza dotyczy paradygmatów interpretacyjnych jakie są stosowane przez różnych teoretyków i wynikają z różnych tradycji socjologicznych. Pierwszy z nich to *strukturalny funkcjonalizm*, który zwraca uwagę na funkcję systemów edukacji w kształtowaniu oraz utrzymywaniu struktur społecznych, ich rolę w przygotowaniu młodych ludzi do zajmowania określonych ról społecznych oraz ich ścisły związek z logiką funkcjonowania nowoczesnego, opartego na racjonalności społeczeństwa. Kolejny paradygmat to podejście *konfliktowe*, wyrastające między innymi z marksistowskich analiz społeczeństwa, które zwraca uwagę na sposób w jaki system edukacji odzwierciedla panujące w społeczeństwie nierówności i dominację pewnych grup nad innymi, kształtuje świadomość, która jest w tym podejściu postrzegana jako fałszywa i legitymizująca istniejący porządek społeczny oraz reprodukuje istniejące podziały społeczne blokując możliwości awansu jednostkom z niższych warstw społecznych. Wreszcie ostatni paradygmat to podejście *interpretatywne*, zwane także *nową socjologią edukacji*, które czerpie z odkryć i interpretacji dwóch pozostałych, zwracając jednak uwagę przede wszystkim na relacyjny charakter szkoły jako specyficznego świata społecznego, który funkcjonuje w pewnym środowisku wchodząc z nim w relacje i pozwala jednostkom na budowanie tożsamości oraz kształtowanie własnych aspiracji związanych z przyszłym życiem społecznym i zawodowym (Mikiewicz, 2016).

W pierwszym z tych paradygmatów podkreśla się między innymi, że masowa i powszechna edukacja staje się więc we współczesnym społeczeństwie najważniejszą instytucją publiczną, która nie tylko ma kluczowy wpływ na

życie jednostek, ale od której oczekuje się także przejęcia odpowiedzialności za dobrostan i rozwój gospodarczy całego społeczeństwa. Badacze zwracają również uwagę, że współcześnie znaczenie edukacji wzrasta, a społeczeństwo u progu XXI wieku określić można mianem *społeczeństwa uszkolnionego* (Davies, Guppy, 2010). Jednym z wymiarów tej rewolucji edukacyjnej jest wzrost świadomości znaczenia edukacji i rosnące przekonanie, że w edukację swoją i swoich dzieci inwestować nie tylko warto, ale także trzeba. Innym określeniem tego zjawiska jest zaproponowane przez Bakera pojęcie *edukacjonalizacji*, który pisze, że: „w uszkolnionym społeczeństwie to, co można nazwać inteligencją akademicką stało się fundamentalnym ludzkim zasobem, z edukacją jako instytucją, która wypracowuje, definiuje i potwierdza tę celebrowaną centralną jakość w jednostkach.” (Baker, 2011)

Wiąże się to między innymi z rozwojem kultury rodzicielskiego zainteresowania nie tylko edukacją swoich dzieci, ale także kondycją całego systemu edukacji i pojawieniem się zjawiska tzw. *parentokracji* (Mikiewicz, 2016). Wątek ten jest wart uwagi w kontekście analizy, której poświęcony jest niniejszy artykuł, bowiem aktywny udział wielu rodziców w debacie wokół reformy edukacji jest niewątpliwie przejawem tego zjawiska. Zarówno jednak rodzice, jak i inni uczestnicy dyskursu wokół edukacji obarczają ją coraz większą odpowiedzialnością za rozwiązywanie lub pojawienie się problemów społecznych, które rozgrywają się na innych polach życia społecznego. Od systemu edukacji oczekuje się między innymi, że przygotowuje młodych ludzi do wejścia na rynek pracy i tym samym rozwiąże problem potencjalnego przyszłego bezrobocia, a - jak pisze Mikiewicz - „w istocie moglibyśmy to zjawisko nazwać zawłaszczaniem pola edukacji przez logikę gospodarki.” (Mikiewicz, 2016) Jest to więc jedno z wyzwań, które stoją przed współczesną edukacją na całym świecie, warto zatem przyjrzeć się czy te wątki pojawiają się w dyskursie rodziców wokół reformy analizowanym w niniejszym artykule.

Koncepcje dotyczące edukacji nazwane konfliktowymi, zwracają uwagę przede wszystkim na taki rodzaj wpływu na życie jednostek i utrzymanie

struktur społecznych, który w odróżnieniu od poprzedniego paradygmatu można by nazwać demonicznym. Tworzone w tym nurcie analizy wywodzą się z tradycji marksistowskich kładących nacisk na rolę instytucji w podtrzymywaniu dominacji klas panujących i reprodukcji istniejących podziałów i nierówności w społeczeństwie. Szkoła ma tutaj zatem niebagatelną rolę, gdyż według tego paradygmatu, jej zadaniem jest legitymizowanie istniejącego porządku między innymi poprzez przekazywanie ideologii pozostającej w służbie klasy dominującej. Proces ten ma charakter w dużej mierze dyskursywny, bowiem odbywa się poprzez ustanawianie wiedzy, która w danym społeczeństwie jest uznawana za prawomocną, a następnie przekazywanie jej podczas lekcji (por. Bourdieu, 2008; Bourdieu, Peseron, 2011).

Z punktu widzenia tej analizy warta przytoczenia wydaje się szczególnie koncepcja brytyjskiego badacza edukacji Stephana Balla, który pisze o strategiach działania klasy średniej w polu edukacji, nazywając to mechanizmem zamykania społecznego. Zamykanie społeczne będzie w tym kontekście oznaczało zachowania konkretnych rodzin z klasy średniej, które jednak wpisują się w pewien ogólny schemat, mające na celu zmonopolizowanie dostępu do określonych zasobów i maksymalizację uzyskanych z nich korzyści – w tym wypadku do ścieżek edukacji zapewniających możliwie najlepszą pozycję w społeczeństwie ich dzieciom (Mikiewicz, 2016). W rodzicach pojawia się więc poczucie odpowiedzialności za losy edukacyjne ich dzieci, a inwestycja w edukację jest przez nich postrzegana jako największa wartość mogąca zaowocować dużymi zyskami w przyszłości. Dbają więc o wybór odpowiedniej szkoły dla swoich dzieci, kierując się przy tym często kryterium selekcyjności szkoły; pożądane przez nich jest, by szkoła dobra przyjmowała dzieci z rodzin o podobnym statusie materialnym i kulturowym, dzieci z różnych klas zostają zatem odseparowane, a lepsza edukacja staje się trudniej dostępna dla dzieci z klas niższych (Ball, 2003). Jest to zjawisko podobne w swej naturze do opisywanej wcześniej parentokracji, jednak nacisk położony jest tutaj raczej na klasowy charakter tego



zaangażowania rodziców i, co za tym idzie, wynikającą z niego reprodukcję nierówności społecznych.

Podobne zjawisko opisuje amerykańska badaczka Annette Lareau, która wyróżnia dwa sposoby wychowania - „zaangażowane wychowanie” charakteryzujące rodziców z klasy średniej i „model naturalnego wzrostu”, w którym dzieci są pozostawione same sobie, typowy dla klasy robotniczej (Mikiewicz, 2016, por. Lareau, 2003). Charakter zaangażowania rodziców w edukację dzieci jest więc kolejnym czynnikiem różnicującym uczniów z klasy wyższej i średniej oraz z klasy robotniczej i wpływającym na ich szanse edukacyjne. Sposób wychowania ma bowiem kluczowe znaczenie dla formowania się habitusu dzieci, nawiązując do koncepcji Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2011), który z kolei decyduje o umiejętności dopasowania się do kultury szkoły i o sukcesie edukacyjnym bądź porażce. Również w Polsce badania pokazują, że inwestycje w edukację dzieci są traktowane przez rodziców z kształtującej się klasy średniej jako środek zabezpieczenia pozycji klasowej swojej i swoich potomków (Nyczaj-Draż, 2015). Warto zatem przyjrzeć się jak strategię te ujawniają się w dyskursie tworzonym przez zaangażowanych rodziców sprzeciwiających się reformie edukacji w Polsce.

Trzeci paradygmat w myśleniu socjologów o edukacji, nazwany interpretatywnym, kładzie nacisk na relacyjny charakter światów społecznych, które wytwarzają się w konkretnych szkołach. W przeciwieństwie do pozostałych dwóch paradygmatów analizy prowadzone w tym nurcie będą więc raczej na poziomie mikro. Wątkiem badawczym w tym paradygmacie warty przytoczenia w kontekście tej analizy jest koncepcja, którą można nazwać „ekologizmem”. Głównym przedmiotem analiz badaczy w tym nurcie są związki szkoły ze środowiskiem lokalnym, wychodzą oni bowiem z założenia, że szkoła funkcjonuje zwykle w ścisłym związku z otaczającą ją społecznością, a nawet jest często jedną z najważniejszych instytucji w tym środowisku (Mikiewicz, 2016). Przywoływaną tutaj często teorią jest teoria „kapitału społecznego” stworzona przez Jamesa Colemana i Roberta Putmana. Kapitał społeczny w ich rozumieniu jest pewnym zasobem,

który zawiera się w relacjach i więziach obecnych w danej społeczności lokalnej, im wyższy kapitał społeczny, tym większe zatem poczucie wspólnoty i odpowiedzialności za wspólny los oraz zaangażowanie w rozwiązywanie potencjalnych problemów (Coleman, 1990). Wysoki kapitał społeczny będzie więc decydował o wyższym zaangażowaniu społecznym danej społeczności lokalnej, to przekłada się na wpływ jaki wywiera ona na instytucje powołane do służenia jej interesom takie jak szkoła, i w konsekwencji na efektywność działania tych instytucji. Szeroki zasięg debaty na temat reformy edukacji jest zatem niewątpliwie przykładem takiego zaangażowania i może świadczyć o wysokim kapitale społecznym jej uczestników. Może być to również forma budowania kapitału społecznego, bowiem w toku debaty wytwarzają się więzi pomiędzy jej uczestnikami i to zarówno nieformalne jak i formalne, w postaci na przykład stowarzyszeń rodziców przeciwnych reformie, warto zatem zwrócić uwagę na ten aspekt przy analizie materiału badawczego. Jak podkreśla Putnam, wysoki poziom kapitału społecznego wśród nauczycieli, rodziców i dyrektorów jest jednym z czynników, które decydują o powodzeniu reform edukacyjnych, wydaje się to zatem istotne w kontekście reformy edukacji w Polsce (Putnam, 2008).

### **Krytyczna Analiza Dyskursu – założenia teoretyczne, metoda badawcza**

Po przytoczeniu kilku wybranych koncepcji socjologicznych dotyczących edukacji, omówione zostaną podstawowe założenia teoretyczne Krytycznej Analizy Dyskursu oraz przedstawiona będzie konceptualizacja, zgodnie z którą wykorzystana ona zostanie w analizie zebranego materiału badawczego.

Jak zaznacza wielu badaczy stosujących w swych pracach tę metodę analizy, Krytyczna Analiza Dyskursu budzi w polskim środowisku socjologicznym wciąż wiele kontrowersji i spotyka się ze sceptycyzmem. Wpisuje się to między innymi w rywalizację pomiędzy metodami uznanymi za „twarde” czyli metodami ilościowymi, a metodami „miękkimi” czyli jakościowymi, które zdaniem zwolenników tych pierwszych miałyby dawać mniej obiektywne i trudniejsze do

zweryfikowania wyniki. Krytyczna Analiza Dyskursu jest szczególną metodą badania jakościowego, która choć zyskuje na popularności, wciąż jeszcze nie cieszy się powszechnym uznaniem wśród badaczy jako dyscyplina stosunkowo młoda, rozwijana dopiero od lat 80. XX wieku (Jabłońska, 2006, por. Kopytowska, Kumięga, 2017). Szczególną między innymi dlatego, że badacz, który posługuje się w swojej pracy KAD, zajmuje wobec przedmiotu swojego badania stanowisko, nie pozostaje obiektywny i daje wyraz swojego zaangażowania w opisie wyników swoich analiz. To ideologiczne zaangażowanie jest również przyczyną, dla której KAD spotyka się ze sceptycznym nastawieniem jako metoda nieobiektywna, dająca niefalsyfikowalne wyniki, a tym samym nie spełniająca kryteriów naukowości (Kopytowska, Kumięga, 2017).

Te same jednak cechy, które mogą stanowić o problematyczności stosowania KAD w badaniach naukowych, mogą także być pożytywane za jej zalety. Analiza dyskursu, podobnie jak inne metody jakościowe, pozwala badaczowi na dostosowanie teorii, którą się posługuje, do zebranych danych i konstruowanie jej w toku badań. Jak opisują to Kopytowska i Kumięga, analiza ma zatem abdukcyjny charakter, to znaczy zmusza badacza do konstruowania pewnych ogólniejszych wniosków na podstawie analizowanego materiału a następnie powrotu do danych i ewentualnej zmiany teorii w wyniku dalszej analizy (Kopytowska, Kumięga, 2017). Można tu dostrzec podobieństwo do tzw. „teorii ugruntowanej”, która zyskała uznanie na gruncie badań jakościowych w naukach społecznych. Kwestia zaangażowania badacza w badane zjawisko również może być uznana za zaletę KAD, ponieważ wielu socjologów jest faktycznie zaangażowanych w badane przez siebie problemy społeczne, trudno zatem oczekiwać pełnego obiektywizmu od badacza zagadnień, które są silnie spolityzowane i ideologiczne. KAD daje zatem możliwość zajęcia stanowiska i opowiedzenia się po stronie, którą uznaje się za słuszną, a ponieważ jest to wpisane w założenia metody, stanowisko badacza staje się tym samym jawne, bez udawanego obiektywizmu.

Początki KAD datować można na 1989 rok, kiedy opublikowana została praca Normana Fairclougha *Language and Power*, poświęcona analizie retoryki politycznej i reklamy w ówczesnej Wielkiej Brytanii (Warzecha, 2014). Norman Fairclough oraz inni badacze działający w Wielkiej Brytanii są zaliczani do pierwszej ze szkół w ramach KAD, to jest szkoły brytyjskiej, którą charakteryzuje silne zakorzenienie w analizie językoznawczej, czerpie ona bowiem między innymi z lingwistyki systemowej oraz semiotyki społecznej Michaela Hallidaya oraz liczne nawiązania do koncepcji dyskursu autorstwa Michaela Foucaulta. Oprócz szkoły brytyjskiej wyróżnia się jeszcze szkołę holenderską, austriacką oraz niemiecką; w tej analizie jednak wykorzystamy ramy teoretyczne KAD wypracowane przez Normana Fairclougha, zatem to reprezentowanej przez niego szkole poświęcone zostanie więcej uwagi. W ujęciu Normana Fairclougha i szkoły brytyjskiej KAD zajmuje się związkami między dyskursem a działaniami społecznymi, jest to więc perspektywa dialektyczno-relacyjna. Jak pisze sam Fairclough „KAD postrzega dyskurs – używanie języka w mowie i piśmie – jako formę *praktyki społecznej*”, a „związek dialektyczny ma charakter dwustronny: wydarzenie dyskursywne jest kształtowane przez sytuacje, instytucje i społeczne struktury, ale też samo na nie wpływa.” (Fairclough, Wodak, 2006). Wskazuje to wyraźnie, że w ujęciu tym dyskurs nie jest postrzegany jako konkretne użycie języka, ale jako praktyka, której wypowiedź lub tekst jest przejawem. Kopytowska i Kumięga podsumowując rozważania Fairclougha na temat dyskursu, zwracają uwagę, że można w jego pracach wyróżnić trzy sposoby, w jakie dyskurs pojawia się w działaniach społecznych – „są to: 1. Dyskurs jako element aktywności społecznej w ramach działania (...), 2. Dyskurs jako reprezentacje własnych działań bądź działań innych aktorów społecznych, 3. Dyskurs jako sposób bycia, czyli jako element tworzący tożsamość.” (Kopytowska, Kumięga, 2017).

Jak zwracają uwagę Fairclough i Wodak, określenie „krytyczny” w KAD wskazuje na jej inspiracje teoretyczne w pracach przedstawicieli szkoły frankfurckiej. Rozwijają oni klasyczną myśl marksistowską, zwracając uwagę, że

zjawiska kulturowe mogą być traktowane nie tylko jako manifestacje stosunków gospodarczych panujących w społeczeństwie, lecz także jako autonomiczne przejawy charakterystycznych dla społeczeństwa kapitalistycznego sprzeczności; jako „wyraz aktualnej społecznej fizjonomii, jak i krytyczne siły negujące istniejący porządek.” (Fairclough, Wodak, 2006). Podążając za tą myślą, Habermas opracował koncepcję „idealnej sytuacji mówienia” oraz dyskursu, wspomnianą powyżej, zgodnie z którą „dyskurs może przewyciężyć zakłóconą komunikację, to znaczy nieprzejrzysty, ideologiczny dyskurs odchylający się od idealnej sytuacji mówienia.” (Fairclough, Wodak, 2006). Widzimy zatem, że tak rozumiany dyskurs nie działa jedynie w służbie klasy dominującej i panującej ideologii, lecz daje szansę na wykroczenie poza ramy porządku rzeczy i uzyskanie przez aktorów społecznych podmiotowości w procesie komunikacji. Sam Habermas zaznaczał jednak utopijny charakter takiej wizji dyskursu, która ma charakter raczej postulatyczny niż zgodny z obserwowaną rzeczywistością społeczną (Jabłońska, 2006). Do koncepcji tej będziemy powracać w toku naszej analizy, gdyż można postulować, aby debata publiczna poświęcona edukacji dążyła do spełnienia warunków opisywanej przez Habermasa idealnej sytuacji komunikacyjnej. Warto więc skonfrontować stan faktyczny, który wyłoni się z analizowanego materiału, z postulowanym i pożądanym.

Zakres pola badawczego KAD jest zatem dość szeroki, a metody analizy czerpią z dokonań wielu nauk i stanowią próbę ich połączenia w celu jak najrzetelniejszego opisu analizowanych zjawisk, między innymi z językoznawstwa i socjologii, ale również z innych nauk społecznych. Kopytowska i Kumięga wymieniają kilka grup kategorii analitycznych, które są stosowane przez praktyków KAD. Pierwszą stanowią kategorie zaczerpnięte z językoznawstwa, celem KAD będzie więc analiza samych aktów komunikacyjnych oraz ich kontekstu i formy, analiza gatunków stosowanych w danym tekście, a także analiza struktur gramatycznych, składniowych i leksykalnych tekstu. Druga grupa kategorii nawiązuje ich zdaniem do dorobku różnych nauk, a analiza dyskursu z ich użyciem będzie polegać między innymi na wykazaniu istnienia dychotomii między kategoriami

„Swoj” i „Obcy”, badaniu interdyskursywnym, którego przedmiotem jest przejmowanie cech właściwych dla innego dyskursu w analizowanym tekście, czy opisie strategii i sposobów argumentacji wykorzystanych przez danego uczestnika komunikacji. Wreszcie trzeci typ kategorii stara się uchwycić strukturę dyskursu, czyli na przykład sekwencję jego uczestników, kryteria ich doboru czy sposób, w jaki wykonują oni czynności w ramach aktu komunikacji (Kopytowska, Kumięga, 2017). Pokazuje to wyraźnie interdyscyplinarny charakter KAD, na który zwraca wielokrotnie uwagę między innymi Ruth Wodak, pisząc, że „KAD nigdy nie miała i nie chce mieć wizerunku *sekt*” (Wodak, 2006, za: Warzecha, 2014). Podkreśla ona, że ta metoda analizy korzysta z wkładu teoretycznego wielu innych dyscyplin, oraz że dobór aparatu metodologicznego jest często podyktowany charakterem zebranego materiału (Kopytowska, Kumięga, 2017).

Ważną kategorię analityczną wprowadza również Norman Fairclough, pisząc o tzw. „dyskursach węzłowych”, jak określa on strategie dyskursywne, które łączą w sobie i wyrażają wiele innych dyskursów. Te szczególne dyskursy stanowią pewne wybiórcze reprezentacje i uproszczenia złożonych zjawisk społecznych, politycznych i ekonomicznych, uwypuklając pewne ich aspekty, a pomijając inne (Warzecha, 2014). Dyskursy te stają się w rozumieniu Fairclougha węzłowymi, jeśli służą nie tylko wyobrażeniu nowych polityczno-ekonomicznych porządków, ale mają także moc sprawczą, materializując się w rzeczywistości społecznej. Takim dyskursem węzłowym może być na przykład dyskurs o edukacji, który łączy w sobie wizję oświaty jako dobra społecznego oraz dyskurs ekonomiczny nakazujący jej podporządkować się regułom rynku. Rosnąca komercjalizacja usług publicznych, w tym edukacji, jest wyrazem przełożenia tych dyskursów na realną praktykę funkcjonowania instytucji i przyswojenia ich przez aktorów społecznych jako niepodważalnych i obiektywnych. Posługując się tą kategorią, Fairclough postuluje, by badania w ramach KAD dotyczyły powstawania, rozprzestrzeniania i materializacji tego rodzaju dyskursów. Przedmiotem analizy będą zatem dla niego: powstawanie dyskursów węzłowych, na przykład coraz powszechniejsze łączenie dyskursu edukacyjnego i liberalnego dyskursu

ekonomicznego; relacje pomiędzy dyskursami i zdobywanie hegemonii przez określone dyskursy węzłowe; rozprzestrzenianie się tych dyskursów poprzez różnego rodzaju instytucje w skali globalnej oraz lokalnej; oraz materializacja dyskursów węzłowych, czyli przesunięcie od roli wyobrażenia i idei do ich realnego wpływu na rzeczywistość społeczną (Warzecha, 2014).

Dyskurs jest tworzony także wokół systemu edukacji, gdyż, jak już wspomniano, kształt oświaty budzi żywe zainteresowanie rozmaitych grup społecznych, a szkoła dotyczy w jakimś stopniu praktycznie każdego. Przykładem tego może być wzmożone zainteresowanie tematem edukacji w Polsce w konsekwencji ogłoszenia planów reformy edukacji przez rząd Prawa i Sprawiedliwości, a następnie jej wprowadzenia w życie. W różnych głosach przychylnych lub krytycznych wobec reformy można zapewne dostrzec różne wizje oświaty i kryjące się za nimi interesy różnych grup społecznych oraz różne ideologie. Debata na temat edukacji będzie więc polem ścierania się tych wizji i próbą wypracowania konsensu, jak rozumiał rolę sfery publicznej Habermas, lub narzucenia swojej wizji pozostałym jej uczestnikom, podążając za krytycznymi teoriami chociażby Bourdieu czy Foucaulta (por. Bourdieu, 1991; Foucault, 1993). Dotychczasowe badania nad dyskursem medialnym dotyczącym edukacji pokazują, że szkoła znajduje się w centrum uwagi zwłaszcza w momentach, gdy podlega zmianom organizacyjnym na skutek zmian politycznych. Główne wątki, jakie pojawiają się w debacie publicznej poświęconej edukacji, to raczej krytyka przeprowadzanych zmian oraz sposobu funkcjonowania szkoły (Farnicka, Nowosad, 2018). Można zatem wysnuć wniosek, że szkoła zasadniczo nie spełnia wszystkich stawianych przed nią oczekiwań, a tematem medialnym staje się wówczas, gdy coś w edukacji nie działa lub działa nie tak jak powinno. Nie dziwi to w świetle teorii edukacji przytoczonych w poprzedniej części, zgodnie z którymi zadania stawiane przed szkołą są często sprzeczne i trudne do pogodzenia. Warto przypomnieć tu choćby pogląd Labaree'ego który zwraca uwagę na te sprzeczności w oczekiwaniach wobec szkoły i interesach, których realizację starają się zapewnić rządy w swojej polityce edukacyjnej (Labaree, 2012).

KAD jako metoda badawcza pozwoli zatem pokazać ukryte strategie dyskursywne, które przejawiają się w wypowiedziach rodziców dotyczących reformy edukacji. Pytania, jakie będą postawione podczas tej analizy dotyczą przede wszystkim wizji oświaty, jakie wyłaniają się w przytaczanych wypowiedzi. Warto przypomnieć tutaj kategorię dyskursów węzłowych opisaną powyżej, bowiem pozwoli ona uchwycić przenikanie się dyskursu edukacyjnego, który wyraża przede wszystkim troskę o dobro systemu oświaty i uczniów oraz dyskursu ekonomicznego, który zakłada podporządkowanie oświaty gospodarce. Zwrócona zostanie również uwaga na to, czy opisane w części teoretycznej strategie stosowane przez rodziców związane z koncepcją parentokracji oraz zamykania społecznego znajdują wyraz w konkretnych przykładach wypowiedzi rodziców dotyczących reformy edukacji. Przytoczona analiza fragmentów dyskursu nie ma charakteru kompletnej, bowiem do analizy wybrano tylko kilka fragmentów, które pozwalają na uchwycenie istotnych wątków pojawiających się w pracach teoretycznych socjologów badających edukację. Jej rolą jest raczej pokazanie możliwości wykorzystania narzędzia jakim jest KAD, do badania procesów społecznych poprzez analizę wypowiedzi ich uczestników. Ponadto w debacie wokół reformy edukacji brało udział znacznie więcej aktorów, przede wszystkim strona rządowa oraz środowiska nauczycieli i innych pracowników oświaty, których te reforma bezpośrednio dotyczyła. Analiza ta jest więc przyczynkiem do dalszych badań na tym polu, interesujące może bowiem okazać się zestawienie głosów różnych środowisk i ich analiza z wykorzystaniem KAD.

### **Analiza wybranych wypowiedzi środowisk rodziców**

W tej części artykułu zostaną przedstawione wybrane fragmenty wypowiedzi rodziców dotyczące reformy edukacji w Polsce oraz poddane analizie z wykorzystaniem KAD. Niedługo po ogłoszeniu planów jej wprowadzenia w całym kraju zaczęli odzywać się działacze społeczni, w tym przede wszystkim rodzice obecnych uczniów, którzy sprzeciwiali się reformie. Zawiązały się stowarzyszenia zrzeszające rodziców przeciwnych reformie i innych ich sympatyków, mię-



dzy innymi stowarzyszenie „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji” założone przez kilka matek, które chciały dać wyraz swojemu sprzeciwowi wobec reformy, i zrzeszające niezadowolonych ze zmian w oświacie rodziców w całym kraju oraz koalicja „NIE dla chaosu w szkole”, która zrzesza nie tylko rodziców, ale też między innymi nauczycieli, związkowców i innych działaczy społecznych. Od początku ruchy te organizowały wiele akcji protestacyjnych, między innymi demonstracje pod Sejmem, strajki rodziców (strajkujący rodzice nie posyłali dzieci do szkół 10. dnia każdego miesiąca), zbierali podpisy pod petycjami składnymi w MEN. Po wejściu w życie ustaw wprowadzających reformę, w lutym 2017 roku stowarzyszenia te zaczęły również zbierać podpisy pod wnioskiem o referendum w sprawie reformy edukacji; ostatecznie wniosek zebrął ponad 900 tysięcy podpisów i został złożony w Sejmie, został jednak odrzucony przez posłów.

Można było zatem obserwować wzmożoną aktywność społeczną rodziców, którzy poczuli, że reforma oświaty zagrażała interesom ich dzieci. Był to więc przykład na rozwój zaangażowania społecznego i społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, okazało się bowiem, że w sytuacji, gdy rząd chce przeforsować reformę oświaty bez rzeczywistych konsultacji społecznych, spotkało się to z natychmiastową reakcją ludzi i wywołało falę niezadowolenia. Warto jednak zauważyć, że zainteresowanie społeczeństwa tematem oświaty i wzmożona aktywność społeczna w tym obszarze wzrosło dopiero w wyniku negatywnych zdań dużej części społeczeństwa zmian wprowadzanych przez rząd. Wydaje się to charakterystyczne dla społeczeństwa polskiego, które pozostaje raczej niez zaangażowana poza okresami kryzysów i zagrożenia. Potwierdza to również przytoczone powyżej wnioski z badań nad dyskursem na temat edukacji w Polsce, z których wynika, że edukacja jest obecna w dyskursie medialnym jedynie w momentach, gdy kolejne rządy wprowadzają zmiany w systemie oświaty i gdy zmiany te wywołują niezadowolenie części opinii publicznej. Niemniej jednak powstanie ruchów rodziców przeciwnych reformie było przykładem budowania kapitału społecznego i społecznego zaangażowania w sprawy oświaty, co

niewątpliwie przyczyni się korzystnie do funkcjonowania szkoły i wzmocni jej pozycję w społeczeństwie.

W pierwszej kolejności przytoczone zostanie kilka fragmentów oficjalnych dokumentów i wystąpień ruchu „Rodzice Przeciwko Reformie” oraz wypowiedzi jego członków w mediach. Na stronie internetowej ruchu znalazło się na przykład oficjalne stanowisko jego członków<sup>1</sup> ujęte w formie kilkunastu punktów – poddane zatem będzie analizie kilka z nich.

*Ministerstwo Edukacji do dzisiaj **nie upubliczniło wyników konsultacji** dotyczących systemu oświaty. Tematem żadnej z nich nie była likwidacja gimnazjów. [pogrubienie we wszystkich fragmentach – R.D.]*

Już w pierwszym fragmencie widać, że w dyskursie rodziców podniesiona zostaje kwestia braku rzeczywistych konsultacji społecznych i jedynie fasadowy charakter zapewnień władz o liczeniu się ze zdaniem opinii społecznej. Rodzice zwracają uwagę na to, że władze nie prowadzą dialogu ze społeczeństwem oraz nie przedstawiają wyników konsultacji społecznych. Wskazują zatem na charakter debaty publicznej, która odbiega od idealnej sytuacji komunikacyjnej postulowanej przez Habermasa, upominają się zarazem o uwzględnienie głosów społeczeństwa w procesie podejmowania decyzji politycznych dotyczących edukacji.

*Przy podejmowaniu decyzji o likwidacji **gimnazjów nie wzięto pod uwagę znakomitych wyników, które osiągają polscy piętnastolat-kowie w testach PISA. Poziom wykształcenia polskich nastolatków systematycznie rósł od czasu wprowadzenia gimnazjów.***

W swoim wywodzie rodzice posługują się argumentem dobrych wyników, które polscy gimnazjaliści osiągnęli w badaniach PISA. Wyniki te, jak twierdzą, nie zostały wzięte pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o likwidacji gimnazjów, bowiem dają one podstawy do uznania raczej, że gimnazja funkcjonowały

---

<sup>1</sup> Postulaty ruchu “Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji”, <http://rodzicemajglos.pl/rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/> (dostęp: 14.09.2018).

coraz lepiej, a nie że, jak twierdziła Anna Zalewska, nie sprawdziły się. Warto zwrócić tutaj uwagę na mechanizm posługiwania się wiedzą ekspercką przy legitymizacji własnego stanowiska w dyskursie stosowany w tym fragmencie przez ruch rodziców. Dyskurs prezentowany przez rodziców staje się bardziej wiarogodny, ich stanowisko opiera się bowiem na rzetelnych, uznanych, międzynarodowych badaniach.

Należy jednak pamiętać, że także i ten sposób prezentowania informacji nie jest pozbawiony charakteru manipulacji. Wyniki testów PISA dają informację o pewnym aspekcie funkcjonowania oświaty w dość wąskim jej rozumieniu. Mierzenie jakości oświaty za pomocą wskaźników, które biorą pod uwagę jedynie wyniki uczniów w nauce, opiera się na założeniu, że po pierwsze wszystkie znaczące cele i zadania szkoły dają się mierzyć standardowym narzędziem stosowanym w wielu krajach o zupełnie różnych systemach oświaty a następnie porównywać, a po drugie to właśnie wyniki w nauce są najważniejszym efektem pracy szkoły, ważniejszym od wielu innych aspektów rozwoju społecznego, emocjonalnego czy psychologicznego uczniów. Zakłada to dość wąskie rozumienie roli oświaty w społeczeństwie, której celem jest przede wszystkim uczyć i to uczyć „pod testy”, w konsekwencji zaś wyposażać młodych ludzi w kompetencje pożądane na rynku pracy. Testy PISA bywają zatem krytykowane właśnie za to, że nie uwzględniają tych wszystkich innych aspektów rozwoju uczniów, które nie dają się łatwo zmierzyć i porównać między krajami. O tym ruch rodziców w swoim dyskursie nie wspomina, wychodząc z założenia, zresztą zapewne słusznie, że przeciętny odbiorca uzna, że opinia oparta o poważne międzynarodowe badania może być uznana za obiektywną. Jest to przykład na manipulacyjny sposób zaprzęgnięcia wiedzy w służbie forsowanego przez siebie stanowiska.

*Likwidacja gimnazjów zwiększy różnice edukacyjne pomiędzy miastem a wsią. Dla dzieci z małych ośrodków gimnazjum było często szansą na poznanie innego świata i swoistą trampoliną edukacyjną, która sprawiała, że młodzi ludzie decydowali się na dalsze kształcenie na kolejnych poziomach.*

***Rezygnacja z obowiązku edukacyjnego dla pięciolatków powiększy różnice edukacyjne pomiędzy dziećmi z małych ośrodków wiejskich a dziećmi mieszkającymi w miastach, z domów o bogatym zapleczu kulturowym, a dziećmi z rodzin wymagających wsparcia. Wczesna edukacja jest tym etapem, na którym te różnice można by wyrównać.***

W dwóch powyższych fragmentach rodzice zwracają uwagę na podobny skutek dwóch aspektów reformy, czyli likwidacji gimnazjów i rezygnacji z obowiązku przedszkolnego dla pięciolatków. Zdaniem autorów tekstu, reforma będzie krokiem wstecz w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci pochodzących z różnych środowisk i różnych regionów kraju. Warto zatem zauważyć, że w tym fragmencie dyskursu wyrażona zostaje wizja oświaty, której zadaniem jest niwelować nierówności społeczne i dawać wszystkim szansę na pełne skorzystanie z szans edukacyjnych. Wyrażony zostaje tutaj również interes uczniów i to wszystkich – także tych, których rodzice ze względu na mniejszy kapitał kulturowy, społeczny czy ekonomiczny nie tylko nie są w stanie zapewnić im tak dobrego zaplecza edukacyjnego jak rodzice z klasy średniej, ale także nie będą umieli bronić interesów własnych dzieci w debacie publicznej. Są to zatem postulaty, które można by uznać za zgodne z wizją oświaty wydającą się najbardziej pożądaną w dyskursie na temat edukacji. Warto również zauważyć, że przeczy to tezie, zgodnie z którą zaangażowani w dyskusję o edukacji rodzice z klasy średniej stosują strategię zamykania społecznego, świadczy to raczej o rzeczywistej trosce o dobrą edukację dla wszystkich.

***Obecni siódmoklasiści to najbardziej poszkodowany przez reformę rocznik – uczyć się według podstaw programowych niedostosowanych do tego czego uczyli się wcześniej. Podstawy i siatka godzin są przeładowane, co skutkuje przemęczeniem i nadmiernym obciążeniem dzieci.***

Krytyka reformy wyrażona w tym fragmencie dotyczy względów praktycznych, czyli zmiany podstawy programowej w trakcie nauki obecnych

siódmoklasistów, którzy zaczynali edukację w szkole podstawowej według starej podstawy, a będą ją kończyć już według nowej. Wydaje się, że jest to kwestia dość szczegółowa i o niewielkim znaczeniu, dotyczy bowiem tylko kilku roczników, jednak warto zwrócić uwagę na szerszy problem, który się z nią wiąże. Reforma została przygotowana i przeprowadzona w bardzo szybkim tempie, została również narzucona społeczeństwu bez rzetelnych konsultacji właściwie głównie ze względów ideologicznych i politycznych. Na ten problem zwracano uwagę w wielu debatach na temat reformy, wniosek ten nasuwa się również sam po zapoznaniu się z harmonogramem jej wprowadzania, bowiem od ogłoszenia jej planów do przyjęcia ustaw przez Sejm minęło zaledwie kilka miesięcy.

Reforma ta nie zakłada zatem okresu przejściowego, nie daje szkołom czasu na dostosowanie się do nowych przepisów i nie pozwala chociażby na to, żeby roczniki, które zaczęły edukację w starym systemie, dokończyły ją według tego systemu. Widać tu zatem próbę przeforsowania rozwiązań przede wszystkim politycznych bez uwzględnienia interesów tych, których te rozwiązania będą dotyczyły i na których się najbardziej odbijają, czyli uczniów. W dyskursie rodziców interesy te zostają wyrażone, wskazują oni bowiem na te szkody, które szybkie tempo wprowadzania reformy może wyrządzić rocznikom przejściowym. Jest tu zatem widoczna troska przede wszystkim o jednostki, bowiem nowy system za kilka lat okrzepnie i zacznie działać dzięki wysiłkowi nauczycieli i dyrektorów szkół, te roczniki jednak, które będą najbardziej stratne, nie będą miały drugiej szansy na dobrą edukację.

*Wszystko to wpłynie negatywnie na poziom wiedzy absolwentów i ich przyszłą konkurencyjność na rynku pracy.*

W tym ostatnim fragmencie pochodzącym z oficjalnego stanowiska ruchu „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji” pojawia się wątek, którego obecność była sugerowana w przedstawionych hipotezach. Rodzice nawiązują tu do tego celu edukacji jakim jest zapewnienie uczniom szans na konkurencyjność na rynku pracy, wyrażają zatem wizję oświaty, której zadaniem jest przygotowanie

młodych ludzi do roli pracowników i wykształcenia w nich umiejętności rywalizacji. Jest to o tyle interesujące, że poprzednie fragmenty analizowanego tekstu wskazują raczej na obecność innej wizji oświaty, zakładającej wszechstronny rozwój jednostek na wszystkich poziomach funkcjonowania psychologicznego i społecznego. Wydaje się zatem, że dyskurs ekonomiczny w sposobie myślenia o oświacie jest tak głęboko zakorzeniony w społeczeństwie polskim, że tego typu wypowiedzi przyjmowane są jako oczywiste i nie wywołują krytycznej refleksji. Niemniej jednak zwraca to uwagę, że jest on obecny również w dyskursie środowisk rodziców.

Przytoczone będą również wypowiedzi jednej z założycielek ruchu Doroty Łobody, która udzieliła wywiadu opublikowanego na łamach *Wysokich Obcasów*<sup>2</sup>. Obecne w nich wątki stanowią rozwinięcie tych kwestii, które zostały zawarte w oficjalnym stanowisku ruchu opisanym powyżej.

*Chciałam powiedzieć publicznie i wyraźnie, że my, rodzice, nie zgadzamy się, żeby nasze dzieci traktować w ten sposób, żeby były ofiarami niczym nieuzasadnionego pośpiechu i chaosu.*

W tym początkowym fragmencie wywiadu założycielka ruchu wyraża w jednym zdaniu ogólny cel jaki stawia przed sobą ruch rodziców. Widać tutaj ponownie wyraźnie, że rodzice wyrażają w swoim dyskursie przede wszystkim interesy swoich dzieci czyli uczniów. Krytyka reformy wynika więc przede wszystkim z postrzegania przez rodziców jej negatywnych konsekwencji właśnie dla swoich dzieci i ich edukacji. Zwraca ona również uwagę na wspomniany już powyżej pośpiech we wprowadzaniu w życie reformy, który skutkuje chaosem organizacyjnym. Zdaniem rodziców zaangażowanych w walkę przeciw reformie odbija się to przede wszystkim na uczniach. Wydaje się zatem, że dyskurs rodziców stara się przede wszystkim wyrazić głos tych, których zdanie

---

<sup>2</sup> *Matka przeciw reformie edukacji. Dorota Łoboda: Chcę, żeby moje córki były ciekawe świata, a nie grzeczne jak w koszarach* [w:] *Wysokie Obcasy*, 2.09.2017, <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22289066,matka-przeciw-reformie-edukacji-dorota-loboda-chce-zeby.html> (dostęp: 14.09.2018).

właściwie pozostawało niesłyszalne w całej debacie na temat reformy, jej wielkich nieobecnych – to oni zaś ponoszą największe konsekwencje działań władzy, więc to ich interesy powinny przyświecać wszystkim działaniom w sferze edukacji.

*Nowa szkoła rezygnuje też z edukacji antydyskryminacyjnej – dziś, kiedy niemal każdego dnia słyszymy o atakach na tle rasowym. Jestem przewodniczącą rady rodziców i od niedawna zgłaszają się do mnie rodzice dzieci np. o ciemniejszej karnacji wyzywane od „terrorystów” czy, o zgrozo, „uchodźców”.*

Dorota Łoboda zwraca też uwagę na ideologiczny aspekt reformy, który wyraża się w treściach nowej podstawy programowej, które zdaniem wielu obserwatorów wprowadzają do szkół narodowo-katolicką wizję świata. W swojej wypowiedzi założycielka ruchu rodziców wskazuje natomiast na wątki nieobecne, usunięte z dyskursu treści nauczania. Jest to na przykład edukacja antydyskryminacyjna, szczególnie ważna w kontekście rosnącej migracji wielu ludzi z różnych regionów świata do Europy, w tym także do Polski. Edukacja, która główny nacisk kładzie na kształtowanie tożsamości narodowej, jest nie tylko anachroniczna, gdyż nie uwzględnia w ogóle przemian społecznych, których jesteśmy świadkami, lecz również szkodliwa, gdyż może prowadzić do nasilenia się wśród młodzieży postaw wrogich wobec obcych. Na ten problem wskazuje właśnie przedstawicielka ruchu rodziców, wyraża zatem interesy nie tylko swoich dzieci, ale także dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych czy rodzin imigrantów. Jest to wątek pożądaný w dyskursie na temat edukacji, gdyż wzmacnia jej rolę w budowaniu otwartego społeczeństwa obywatelskiego i demokracji.

*Wielkim nieobecnym w nowej szkole jest też edukacja seksualna. Mocno okrojona była dotąd elementem wychowania do życia w rodzinie (WDŻ). Teraz ten przedmiot prowadzony według podstaw stworzonych przez teolożkę z KUL Urszulę Dudziak stanie się karykaturą. Podstawa stawia na katolickie podejście do seksualności, płciowości i małżeństwa.*

Ideologiczny aspekt reformy wskazany przez Dorotę Łobodę przejawia się również w kontekście edukacji seksualnej. Jak zaznacza założycielka ruchu rodziców, edukacja seksualna jest kolejnym obok edukacji antydyskryminacyjnej wątkiem zupełnie nieobecnym w treściach nauczania. Pokazuje również, że program nauczania wychowania do życia w rodzinie wyraża jedynie „katolickie podejście do seksualności, płciowości i małżeństwa”. Po raz kolejny dowodzi to, że władze oświatowe mają nie tylko ograniczony obraz rzeczywistości społecznej, zakładający, że społeczeństwo polskie jest homogeniczne pod względem wyznawanych wartości, ale również starają się ten obraz wtłaczać do głów młodym ludziom poprzez mocno zideologizowany program nauczania. W swojej wypowiedzi Dorota Łoboda wyraża więc wizję oświaty, który uczy otwartości, tolerancji i bierze pod uwagę różnorodność ludzkich wartości i postaw w sferze seksualności. Broni zatem również interesów tych uczniów i tych grup społecznych, których seksualność nie mieści się w ramach uznawanych za dopuszczalne przez nowe władze.

*Ta reforma to ogromny projekt, który **traci z oczu dzieci**. Jej twórcy skupiają się na warstwie strukturalno-technicznej – zmianie sztyldów szkół i przesuwaniu dzieci pomiędzy budynkami. Poza tym **nowe podstawy programowe utrwalają model pruski** i jeśli coś trzeba reformować, to w pierwszej kolejności właśnie to. Tu się jednak nic nie zmienia, reforma wzmacnia nawet ten model: **szkoła będzie nastawiona na rywalizację – nie współpracę – na posłuszeństwo i dyscyplinę**, a nauczyciel ma być w niej jedynym i nieomylnym dysponentem wiedzy, którą przekazuje uczniom.*

W tym fragmencie wywiadu po raz kolejny uwidocznione zostaje, że dyskurs rodziców wyraża przede wszystkim interes dzieci, oraz że krytyka reformy dotyczy przede wszystkim braku uwzględnienia tego interesu przez władze. Istotna jest również następująca obserwacja - Dorota Łoboda identyfikuje, że w dyskursie wyrażonym w nowej podstawie programowej wyraża się wizja oświaty nastawionej przede wszystkim na dyscyplinę z jednej strony



i rywalizację z drugiej. Reforma oświaty jej zdaniem dotyka zatem głównie fasady systemu oświaty oraz jego zewnętrznej struktury, wzmacnia natomiast obecne na głębszym poziomie struktury mentalne i ideologiczne, które nie przystają do rzeczywistości XXI wieku. Szkoła, która jest postulowana przez rodziców, to w przeciwieństwie do tego - szkoła otwarta, ucząca przede wszystkim współpracy i samodzielnego myślenia. Są to niewątpliwie wartości, których obecność w systemie oświaty jest pożądana. Warto jednak przypomnieć, że również w dyskursie rodziców znalazły się wątki dotyczące konkurencyjności i przygotowania młodych ludzi do potrzeb rynku pracy. Wydaje się więc, że ten typ dyskursu ekonomicznego stał się tak przezroczystry, że chociaż na świadomym poziomie przedstawiciele rodziców odżegnują się od takiego postrzegania roli oświaty, również w ich rozumieniu zadań szkoły znalazł się ten wątek.

*Hasło towarzyszące reformie - „Wyrównujemy szanse” - jest kłamstwem. Ona po równo wszystkim te szanse odbiera: uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczniom z małych miejscowości, uczniom szczególnie uzdolnionym językowo, sportowo czy artystycznie...*

Krytyka reformy przedstawiona przez Dorotę Łobodę dotyka również kwestii związanej z rolą edukacji w wyrównywaniu szans. Wskazuje ona na te aspekty reformy, które wbrew hasłowym zapewnieniom rządzących wcale nie sprzyjają niwelowaniu różnic w dostępie do edukacji, a wręcz je wzmacniają. Wymienia tutaj różne grupy uczniów, których szanse na dobrą edukację zostają ograniczone. Warto zwrócić uwagę, że w tej grupie uczniów, których interesy zostają wyrażone w tym fragmencie wypowiedzi, znaleźli się zarówno uczniowie mniej uprzywilejowani, narażeni na dyskryminację i utrudniony dostęp do edukacji, jak i uczniowie szczególnie uzdolnieni, o których również nie powinna zapominać inkluzywna edukacja. Po raz kolejny potwierdza to, że oświata w rozumieniu cytowanej przedstawicielki rodziców powinna odpowiadać na potrzeby wszystkich uczniów z uwzględnieniem ich różnorodności i dawać wszystkim

szansę na wszechstronny rozwój – tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozwalać na zdobycie dobrej edukacji, która zmniejszy ich trudności w życiu społecznym, tym zaś, którzy wykazują wyjątkowe zdolności, pozwalać je w pełni rozwinąć.

*Ale przecież towarzyszy tej reformie twierdzenie, że oto kończymy z korepetycjami. Na niedawnej debacie jedna z kuratorek odpowiedziała, że przecież są ogniska plastyczne i domy kultury. Naprawdę w każdej wsi są takie miejsca? **W podstawówce i gimnazjum plastyka była dla wszystkich, natomiast dom kultury czy ognisko jest tylko dla wybranych.** Podobnie jak dla wybranych będą korepetycje. **Wzmagamy tylko istniejące w naszym kraju rozwarstwienie.***

Podobny wątek pojawia się w tej wypowiedzi. Dorota Łoboda zwraca tutaj uwagę, że powszechna edukacja powinna dawać wszystkim uczniom szansę na obcowanie z kulturą, bowiem dzieci z mniejszych miejscowości mają mniejszy dostęp do instytucji kultury niż dzieci z większych miast. Edukacja zatem, która nie obejmuje na przykład plastyki czy muzyki, pogłębia różnice w dostępie kultury między miastem a wsią, pozbawiając uczniów na wsi możliwości uczestniczenia w takich zajęciach. Warto zwrócić uwagę, że chociaż autorka wypowiedzi jest przedstawicielką klasy średniej, dobrze wykształconą mieszkanką Warszawy, wyraża także interesy rodzin z pozostałych części Polski, o mniejszym kapitale kulturowym i gorzej sytuowanych. Ponownie wypowiedź ta nie potwierdza hipotezy, zgodnie z którą rodzice z klas średnich będą stosowali w swoich praktykach dyskursywnych strategię zamknięcia społecznego i bronili lepszej szkoły dla swoich dzieci bez uwzględnienia interesów tych gorzej sytuowanych i mniej uprzywilejowanych.

Dla potwierdzenia powyższych wniosków przytoczone zostanie jeszcze kilka wypowiedzi członków ruchu „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji” cytowanych w mediach.

*Pan minister Kopec obecny na spotkaniu powiedział, że **nie ma żadnej możliwości przesunięcia terminu prowadzonej reformy, wobec czego nie jesteśmy w stanie pod presją czasu, wiedząc, że dzielą nas tygodnie od wprowadzenia reformy w życie, prowadzić jakichkolwiek debat i konsultacji - mówiła Łoboda. - Powiedzieliśmy również, że ta reforma dotyczy naszych dzieci, nikt ich w tej debacie nie bierze pod uwagę***<sup>3</sup>.

Ta wypowiedź Doroty Łobody potwierdza, że głównym celem działań rodziców jest wyrażenie głosu dzieci, które są niejako przedmiotem reformy, ale nie podmiotem, bowiem ich zdanie nie jest brane pod uwagę ani nawet słyszalne w debacie publicznej. Odnosi się również do kwestii, która pojawiała się w innych cytowanych wypowiedziach, czyli tempa i sposobu wprowadzania reformy. Wskazuje na coś, co w kontekście innych obszarów życia politycznego kraju było nazywane „arogancją władzy”. Władza bowiem podejmuje decyzje, a następnie narzuca je społeczeństwu. Kalendarz reformy właściwie nie pozwala na jakiegokolwiek rzetelne konsultacje społeczne. Dorota Łoboda trafnie zwraca uwagę na przewagę urzędników ministerialnych, która wynika z ich kontroli nad środkami dyskursu. Na kwestie związków władzy z dyskursem, które mogą polegać zarówno na obecności władzy w dyskursie jak i nad dyskursem zwracał uwagę chociażby van Dijk, według którego władza w dyskursie może przejawiać się także poprzez kontrolę nad sposobem jego kształtowania (Jabłońska, 2006). Poprzez ograniczenie czasu na debatę społeczną i określenie z góry, że i tak jest ona bezcelowa, gdyż reforma zostanie wprowadzona w życie w planowanym terminie, władze osiągają pełną kontrolę nad dyskursem, uniemożliwiają bowiem drugiej stronie praktycznie jakikolwiek manewr, do czego odnosi się założycielka ruchu rodziców w powyższej wypowiedzi.

---

<sup>3</sup> *Rodzice rozmawiali z MEN, Obie strony niezadowolone* [w:] WP wiadomości, 6.12.2016, <https://wiadomosci.wp.pl/rodzice-rozmawiali-z-men-obie-strony-niezadowolone-6066406389683329a> (dostęp: 14.09.2018).

*Ola Prasek, mama gimnazjalisty: - Nie reprezentujemy interesu żadnej partii, reprezentujemy interes naszych dzieci.*

*Iwona Babicz, mama szóstoklasistki: - Nie widzę żadnych merytorycznych powodów dla tej zmiany. Specjaliści są przeciw, nauczyciele są przeciw, tylko pani minister ciągle powtarza, że rodzice są za. Nie, nie jesteśmy<sup>4</sup>.*

Dwa powyższe cytaty innych przedstawicielek ruchu rodziców pozwalają na potwierdzenie wniosków płynących z analizy wypowiedzi Doroty Łobody. Rodzice deklarują, że wyrażają przede wszystkim interes swoich dzieci, i że ich ruch nie jest polityczny a raczej obywatelski. Można zatem stwierdzić, że ich sprzeciw wobec reformy, przynajmniej na poziomie deklaracji, nie wynika z antypatii do partii rządzącej, ale z faktycznego przeświadczenia, że proponowane w reformie rozwiązania będą niekorzystne dla uczniów. Co więcej, rodzice jasno wskazują na fałsz w rzeczywistości kreowanej w dyskursie władzy, ministerstwo powoływało się bowiem wielokrotnie na szerokie poparcie dla reformy, w tym poparcie rodziców. Należy oczywiście pamiętać, że przedstawicielki ruchu „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji” wyrażają swoje zdanie na temat reformy oraz stanowisko ruchu, który reprezentują. Nie oznacza to więc, że wszyscy rodzice są przeciwko reformie, ani nawet, że większość rodziców jest tego zdania. W przytoczonym fragmencie wypowiedzi to zastrzeżenia nie pada, jest to zatem również pewnego rodzaju przekłamanie, które ma na celu wpłynąć na postrzeganie rzeczywistości odbiorców. Niemniej jednak za fakt można uznać to, że są grupy rodziców, które reformy nie popierają, w dyskursie władz natomiast w ogóle nie zostaje to odnotowane, co przytoczona wypowiedź uwiidacznia.

---

<sup>4</sup> *Rodzice przeciw reformie edukacji. „Reprezentujemy interes dzieci”* [w:] Gazeta Wyborcza, 28.10.2016, <http://wyborcza.pl/7,75398,20904193,rodzice-przeciw-reformie-edukacji-reprezentujemy-interes-dzieci.html> (dostęp: 14.09.2018).

**74 proc. rodziców, którzy wzięli w niej [ankiecie] udział, było za zmianami w systemie edukacji, ale sprzeciw wobec likwidacji gimnazjów wyraziło aż 90 proc. Czyli interesują ich zmiany, ale jakościowe, nie ideologiczne<sup>5</sup>.**

Cytowana powyżej wypowiedź pochodzi z wywiadu z Joanną Wórzeczką, działaczką ruchu „Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji” z Cieszyna, który został opublikowany na łamach *Krytyki Politycznej*. Przytacza ona pewne dane, które mogą stanowić komentarz do obserwacji poczynionych przy analizie poprzedniego fragmentu. Według badania, które przeprowadziła autorka wypowiedzi, większość rodziców istotnie popiera zmiany w systemie edukacji, jednak nie konkretne zmiany będące elementem reformy edukacji, czyli przede wszystkim nie likwidację gimnazjów, którą popiera jedynie 10% badanych. Powołanie się na takie dane pozwala na pewne uogólnienia i stwierdzenie, że większość rodziców rzeczywiście nie popiera reformy edukacji wprowadzonej przez Prawo i Sprawiedliwość.

***Nie podoba mi się pośpiech oraz wprowadzanie napięć i lęków między ludźmi, a to pociąga za sobą likwidacja gimnazjów. Przychodzi kolejna władza, która chce pokazać, że jest lepsza od poprzedniej. Potem przyjdzie następna i też będzie chciała udowodnić jaka to ona jest wspaniała. Edukacja jest traktowana jak wyizolowany element, a nie część szerszego organizmu.***

W kolejnym fragmencie wywiadu Joanna Wórzeczka artykułuje zarzuty wobec reformy wynikające między innymi z tempa jej wprowadzania, które pojawiały się już we wcześniej analizowanych wypowiedziach. Warto jednak zwrócić uwagę na zdanie, w którym przekonuje ona, że władze traktują edukację jako „wyizolowany element”, a nie integralną część społeczeństwa. Wyraża się

---

<sup>5</sup> *Nie zadzieraj z matką! Rodzice przeciwko reformie edukacji* [w:] *Krytyka Polityczna*, 24.03.2017, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/nie-zadzieraj-z-matka-rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/> (dostęp: 14.09.2018).

w tym przekonanie, że system oświaty jest nierozzerwalnie związany z otaczającą go strukturą społeczną zarówno w wymiarze makro jak i w wymiarze mikro, gdyż szkoła jest często jedną z ważniejszych instytucji dla lokalnych społeczności. Dyskurs rodziców wyraża więc bardzo szerokie rozumienie roli oświaty w społeczeństwie i jej miejsca. Powyższa wypowiedź wskazuje, że przez władze szkoła jest często traktowana instrumentalnie jako narzędzie do osiągania celów politycznych, natomiast powinno się ją raczej rozumieć jako dobro publiczne, od którego zależy rozwój całego społeczeństwa. Jest to sposób postrzegania oświaty, który jest pożądanym w dyskursie.

Krytyka reformy pojawia się też w dyskursie koalicji „NIE dla chaosu w szkole”, która była organizatorem akcji zbierania podpisów pod projektem referendum. Przytoczone poniżej fragmenty pochodzą ze strony internetowej koalicji z jej deklaracji programowej<sup>6</sup> oraz z opisu projektu referendum zgłoszonego przez koalicję<sup>7</sup>.

*Polskiemu szkolnictwu potrzebne są zmiany, zarówno w dziedzinie programowej, jak i w zakresie metod dydaktycznych oraz wychowawczych. Powinny być jednak wprowadzane stopniowo, pod nadzorem fachowców i doświadczonych praktyków, a nie narzucane arbitralnie, z urzędu. Zapowiadane przekształcenie struktury szkół nie ma nic wspólnego z rzeczywistym udoskonalaniem nauczania i wychowania.*

W swojej deklaracji programowej ruch ten zwraca uwagę na wątek pojawiający się już w analizowanych poprzednio fragmentach. Zdaniem jej autorów reforma oświaty została narzucona społeczeństwu i wprowadzona w pośpiechu, a władze nie uwzględniły zdania praktyków i ekspertów. Jest to więc reforma przede wszystkim polityczna, ma na celu pokazać siłę władzy w działaniu, a nie ulepszyć jakość funkcjonowania systemu edukacji i zapewnić młodym ludziom

<sup>6</sup> Deklaracja koalicji NIE dla chaosu w szkole, 1.06.2016, <https://niedlachaosuwszkole.pl/index.php/onas> (dostęp: 14.09.2018).

<sup>7</sup> „TAK” dla pytania w REFERENDUM przeciwko reformie edukacji, 1.02.2017, <https://niedlachaosuwszkole.pl/index.php/przewodnik-po-reformie/71-tak-dla-pytania-w-referendum-przeciwko-reformie-edukacji> (dostęp: 14.09.2018).

lepszy start w życie. Przeciwnicy reformy po raz kolejny zatem wyrażają niezadowolone z arogancji władz, które nie tylko narzucają rozwiązania, na które społeczeństwo się nie zgadza, ale również nie dopuszczają wielu środowisk do głosu w debacie na temat polskiej szkoły i nie biorą ich zdania pod uwagę. Przytoczony fragment dyskursu jest wyrazem niezadowolenia społecznego wywołanego sposobem wprowadzania zmian i ich treścią. Warto zaznaczyć, że środowisko to przyznaje, że zmiany w systemie edukacji są potrzebne, jest więc otwarte na dialog na temat tego, jaki kształt reformy byłby najbardziej korzystny dla szkół. Władze, nie biorąc pod uwagę zdania tych grup społecznych i nie zapraszając ich do dyskusji, tracą zatem szansę na budowanie wzajemnego zaufania i kapitału społecznego, który, jak zostało zaznaczone, jest warunkiem powodzenia reform edukacyjnych.

*Koalicja będzie konsekwentnie monitorować reformę w systemie edukacji; **będzie też bacznie obserwować i działać na rzecz tego, by nowe programy nie obniżyły jakości kształcenia.** Działajmy wspólnie – dzięki temu lepiej i skuteczniej **dopilnujemy by żadne dziecko nie odczuło negatywnych konsekwencji reformy edukacji** wprowadzanej przez minister Annę Zalewską.*

W tym fragmencie zdefiniowany zostaje cel zaangażowania koalicji w krytykę reformy i w działania protestacyjne. Jest nim przeciwdziałanie zagrożeniom, które zdaniem autorów deklaracji niesie ze sobą reformą. Jednym z jej negatywnych skutków może być obniżenie jakości kształcenia po wprowadzeniu nowych programów nauczania. Po raz kolejny również w dyskursie tworzonym przez środowiska rodziców zostaje wyrażony interes dzieci, koalicja stawia sobie bowiem za cel uchronienie ich przed negatywnymi konsekwencjami reformy. Warto zauważyć, że deklaracja ta zawiera raczej ogólne stwierdzenia i postulaty, odwołuje się również do emocji, sugerując, że reforma na pewno będzie dla dzieci zagrożeniem, nie przedstawia natomiast żadnych konkretnych argumentów. Można zatem stwierdzić, że tekst ten ma przede wszystkim

przekonać odbiorców do negatywnej oceny reformy i do akcji protestacyjnych, a nie rzetelnie informować o jej potencjalnych skutkach. Wyraża się w tym polityczny cel ruchu, który dąży do uzyskania wystarczającej liczby podpisów pod wnioskiem o referendum, a w konsekwencji do zatrzymania reformy.

*Zmniejszenie liczby lat edukacji podstawowej z 9 do 8, w połączeniu z marginalizacją przedszkoli, jest karygodnym zaprzeczeniem idei równania szans edukacyjnych wszystkich dzieci.*

Bardziej konkretne argumenty pojawiają się w szczegółowym wykazie obszarów reformy, które zdaniem koalicji należy oceniać negatywnie. Jednym z wymienionych punktów jest likwidacja gimnazjów, która oznacza skrócenie obowiązkowej edukacji ogólnej z 9 do 8 lat. Członkowie ruchu są przeciwni takiemu rozwiązaniu, gdyż uważają, że jest to sprzeczne z ideą wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów. Po raz kolejny w dyskursie ruchów społecznych zrzeszających rodziców przeciwnych reformie wyrażone zostaje zatem stanowisko, że jednym z ważniejszych zadań oświaty jest wyrównywanie szans, reforma jest więc oceniana pod kątem tego, czy sprzyja jego realizacji, czy też stanowi w tym względzie krok wstecz.

*Zorganizowanie referendum w czasie procesu legislacyjnego, byłoby decyzją przedwczesną i złą; narażoną na zarzut przeciwstawiania się założeniom reformy a nie decyzjom uchwalonym, ostatecznym. Referendum byłoby niewiarygodne i traktowane jako zabieg polityczny a nie merytoryczny. Teraz znamy zakres zmian i odnosimy się do faktów.*

We fragmencie opisu założeń projektu referendum obywatelskiego dotyczącego reformy możemy znaleźć wyjaśnienie, czemu akcja zbierania podpisów pod wnioskiem została rozpoczęta dopiero w lutym 2017 roku, kiedy ustaw wprowadzające w życie reformę oświaty zostały już przegłosowane przez Sejm i podpisane przez Prezydenta. Założyciele ruchu deklarują w tym wyjaśnieniu,



że chcieli odnosić się do ostatecznego kształtu przepisów, a nie ogólnie do założeń reformy, tym samym więc ich krytyka reformy nie jest polityczna i nie wynika z niechęci do obecnej władzy lecz z merytorycznej oceny jej potencjalnych skutków. Warto zauważyć, że w deklaracji wyrażona zostaje idea komunikacji pomiędzy społeczeństwem a władzą, która zakłada wzajemny szacunek i umożliwienie wszystkim stronom, aby przedstawiły swoje argumenty. Jest to na pewno dobry krok w kierunku sposobu posługiwania się dyskursem postulowanego przez Habermasa, w którym wytworzona zostaje płaszczyzna dla otwartej komunikacji i osiągnięcia konsensu.

## **Wnioski**

Podsumowując analizę przytoczonych fragmentów warto zwrócić uwagę, że najważniejszym wątkiem, który pojawia się w dyskursie rodziców jest próba wyrażenia interesów dzieci, które ponoszą największe konsekwencje reformy systemu oświaty, od niej bowiem zależy, jaką zdobędą edukację oraz jakie zapewni im ona szanse na powodzenie w dorosłym życiu, a jednocześnie są największymi nieobecnymi w debacie społecznej na temat reformy, nikt bowiem nie pyta ich o zdanie, ani tym bardziej się z nim nie liczy. Rodzice zrzeszeni w ruchach społecznych, które powstały na fali niezadowolenia z planów wprowadzenia reformy systemu edukacji, starają się pełnić rolę ich rzeczników, występując w ich interesie i starając się przeciwdziałać negatywnym w swoim odczuciu skutkom reformy. Wydaje się, że chociaż wszyscy uczestnicy debaty na temat reformy deklarują, że to interes ucznia jest dla nich najważniejszy, to właśnie rodzice wyrażają ten interes najpełniej. Jest to przykład rosnącego zaangażowania rodziców w sprawy edukacji swoich dzieci, o którym wspomniano w części poświęconej teoriom dotyczącym edukacji. Zaangażowanie rodzicielskie jest zauważalne zwłaszcza w wielkich miastach i wśród klasy średniej, cytowani rodzice pochodzą bowiem właśnie z takich środowisk. Jest to dowodem na to, że w tej grupie społecznej istnieje coraz większa świadomość znaczenia edukacji, a także rosnące poczucie odpowiedzialności za dobro publiczne, w tym

za kształt funkcjonowania systemu powszechnej oświaty. Tak szeroki udział rodziców w debacie na temat reformy edukacji dowodzi również niewątpliwie rosnącego poziomu kapitału społecznego wokół edukacji w Polsce, co jest dobrym znakiem, pozwala bowiem mieć nadzieję, że kształt oświaty w przyszłości będzie w coraz większym stopniu ustalany wspólnie w demokratyczny sposób z uwzględnieniem głosów i interesów wielu grup społecznych. W wypowiedziach rodziców wielokrotnie pojawia się również postulat, aby głos obywateli został uwzględniony w debacie publicznej. Widać zatem, że są oni świadomi, iż warunkiem skutecznej komunikacji i demokratyzacji życia społecznego jest słuchanie się wzajemne władzy i obywateli, czego warunkiem jest postulowana przez Habermasa równość w dostępie do wiedzy i władzy nad dyskursem wszystkich jego uczestników. Z wypowiedzi tych wyłania się jednak przekonanie, że faktyczny stan debaty na temat reformy edukacji odbiega od tych postulatów.

Krytyka reformy dotyczy zatem głównie tych jej aspektów, które są uznawane przez rodziców za niekorzystne dla edukacji uczniów, między innymi sposobu jej wprowadzania w pośpiechu, który generuje chaos i spisuje na straty pierwsze roczniki po wejściu reformy w życie. Środowiska rodziców zwracają też uwagę na arogancję władzy, która przejawia się między innymi w lekceważeniu krytycznych głosów płynących z różnych stron i zamykaniu się na dialog. Demaskują zatem sposoby manipulacji stosowane w dyskursie przez władze oświatowe oraz wskazują na mechanizmy władzy nad dyskursem stosowane przez ministerstwo, które dowodzą, że rząd kieruje się przede wszystkim względami politycznymi, forsując reformę wbrew krytyce obywateli. Warto zauważyć, że wizja oświaty, którą można odczytać w dyskursie stworzonym przez rodziców, zakłada, że szkoła jest dobrem wspólnym, którego głównym zadaniem jest wyrównywanie szans edukacyjnych i niwelowanie różnic między uczniami pochodzącymi z różnych środowisk czy regionów kraju. Wątek wyrównywania szans pojawiał się w wypowiedziach większości osób, które cytowaliśmy. Wydaje się to interesujące, gdyż przeczy to opisywanym w części teoretycznej koncepcjom, zgodnie z którymi rodzice z klasy średniej wykazują mechanizmy

zamykania społecznego i dążą do zachowania pozycji społecznej swoich dzieci przez utrudnienie dostępu do dobrej edukacji dzieciom z rodzin z klas niższych. Dyskurs rodziców nie jest jednak wolny od zabiegów retorycznych i manipulacji, które mają przekonać odbiorców, że reforma jest poważnym zagrożeniem i nakłonić do walki przeciwko niej.

Wnioski te pokazują, że Krytyczna Analiza Dyskursu może być przydatnym narzędziem, które poprzez analizę wypowiedzi uczestników debaty publicznej pozwala dokonać opisu procesów społecznych, których dyskurs jest wyrazem. Przytoczone fragmenty dowodzą przede wszystkim, że opisywane przez teoretyków zjawiska takie jak parentokracja, czy dążenie do budowania kapitału społecznego wokół ważnych instytucji, takich jak szkoła, niewątpliwie dały się zauważyć podczas debaty publicznej wokół reformy edukacji z 2017 roku. Wnioski z analizy pozwalają zaraz mieć nadzieję na poprawę jakości debaty publicznej w Polsce i rosnącą świadomość zaangażowanych społecznie członków społeczeństwa obywatelskiego, bowiem wielokrotnie pojawiały się w przytoczonych wypowiedziach wątki nawiązujące do postulatów dialogu władz ze społeczeństwem, uwzględniania interesów wielu grup społecznych, również tych wykluczonych, oraz wzajemne poszanowanie uczestników debaty. Przedstawiona powyżej analiza może stanowić przyczynek do dalszych badań na tym polu. Interesujące może być zwłaszcza zestawienie głosów różnych środowisk biorących udział w debacie na temat systemu edukacji w Polsce i poddanie ich analizie za pomocą KAD, a także przeprowadzenie podobnej analizy dyskursu tworzonego wokół innych palących problemów społecznych i instytucji publicznych w Polsce.

## Literatura

1. Baker P., (2011), *The future of schooled society: the transforming culture of education in postindustrial society* [w:] Hallinan M. (red.), *Frontiers in sociology of education*, Dordrecht, s. 11-34.
2. Ball S., (2003), *Class Strategies and the Educational Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Londyn.
3. Boli J.; Ramirez F. O., Meyer J. W., (1985), *Explaining the Origins and Expansion of Mass Education* [w:] "Comparative Education Review", t. 29, nr 2, s. 145-170.
4. Bourdieu P., (1991), *Language and Symbolic Power*, Cambridge.
5. Bourdieu P., Passeron J.-C. (2011), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
6. Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, Kraków.
7. Bowles S., Gintis H., (2011), *Schooling in Capitalist America*, Nowy Jork.
8. Coleman J., (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge–Londyn.
9. Davies S., Guppy N., (2010), *The schooled society. An introduction to the sociology of education*, Oxford University Press.
10. Duszak A., Fairclough N., (2008), *Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków.
11. Fairclough N., Wodak R., (2006), *Krytyczna analiza dyskursu* [w:] Jasińska-Kania A., Nijakowski L., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa, s. 1047–1061.
12. Farnicka M., Nowosad I., (2018), *Changes in the press discourse (2000-2016) on the process of school development* [w:] Dorczak R. (red.), *Leading and Managing for Development*, Kraków, s. 79-89.
13. Foucault M., (1993), *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa.
14. Jabłońska B., (2013), *Krytyczna analiza dyskursu w świetle założeń socjologii fenomenologicznej (dylematy teoretyczno-metodologiczne)* [w:] *Przegląd Socjologii Jakościowej*, IX, 1/2013, s. 50-61.
15. Jabłońska B., (2006), *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne* [w:] *Przegląd Socjologii Jakościowej*, II, nr 1/2006, s. 53-67.
16. Kopytowska M., Kumiega Ł. (2017), *Krytyczna analiza dyskursu: konteksty, problemy, kierunki rozwoju* [w:] Czyżewski M., Otrocki M., Piekot T., Stachowiak J., *Analiza dyskursu publicznego. Przegląd metod i perspektyw badawczych*, Warszawa, s. 177-208.
17. Labaree D., (2012), *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*, Harvard University Press.
18. Lareau A., (2003), *Unequal childhoods: Class, race and family life*, Los Angeles.
19. Mikiewicz P., (2016), *Socjologia edukacji*, Warszawa.
20. Nyczaj-Drąg M., (2015), *Edukacja dzieci w narracjach rodziców z klasy średniej*, Zielona Góra.

21. Opis badania PISA na stronie internetowej Instytutu Badań Edukacyjnych <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa> (dostęp: 14.09.2018).
22. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, Główny Urząd Statystyczny (2016), Warszawa [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata\\_i\\_wychowanie.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf) (dostęp: 14.09.2018).
23. Pallas A., (2000), *The effect of schooling on individual lives* [w:] Maureen T. H. (red.), *Handbook of the sociology of education*, New York, s. 499-525.
24. Potulicka E., Rutkowiak J., (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków.
25. Putnam R., (2008), *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenia wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa.
26. Van Dijk T., (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa.
27. Van Dijk T., (2008), *Kontekstualizacja w dyskursie parlamentarnym Aznar, Irak i pragmatyka kłamania* [w:] Duszak A., Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków, s. 215-244.
28. Van Dijk T., (1993), *Principles of Critical Discourse Analysis* [w:] *Discourse & Society*, 2/1993, s. 249-283.
29. Van Dijk T., (2006), *Badania nad dyskursem* [w:] Jasińska-Kania A. i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa, s. 1020-1046.
30. Warzecha A., (2014), *Krytyczna analiza dyskursu (KAD) w ujęciu Normana Fairclougha. Zarys problematyki* [w:] *Konteksty kultury*, nr 11/2014, s. 164-189.
31. Wodak R., (2011), *Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis* [w:] Zienkowski J. i in. (red.), *Discursive Pragmatics*, Amsterdam, s. 50-70.
32. Wodak R., (2006), *Critical linguistics and critical discourse analysis* [w:] Verschueren J., Östman J., (red.), *Handbook of pragmatics: Manual*, Amsterdam 2006, s. 1-24.
33. Wodak R., (2011a), *Wstęp: badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy* [w:] Wodak R., Krzyżanowski M. (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, Warszawa 2011, s. 11-48.
34. Zemło M., (1996), *Nowa socjologia edukacji*, Białystok.

## Źródła internetowe

1. „TAK” dla pytania w REFERENDUM przeciwko reformie edukacji, 1.02.2017, <https://niedlachaosuwszkole.pl/index.php/przewodnik-po-reformie/71-tak-dla-pytania-w-referendum-przeciwko-reformie-edukacji> (dostęp: 14.09.2018).
2. *Dane wg SIO: 6,6 tys. nauczycieli utraciło zatrudnienie*, artykuł na stronie oddziału ZNP w Żorach, <http://www.zory.znp.edu.pl/oswiatowiec/> (dostęp: 14.09.2018).
3. *Deklaracja koalicji NIE dla chaosu w szkole*, 1.06.2016, <https://niedlachaosuwszkole.pl/index.php/o-nas> (dostęp: 14.09.2018).
4. *Matka przeciw reformie edukacji. Dorota Łoboda: Chcę, żeby moje córki były ciekawe świata, a nie grzeczne jak w koszarach*, „Wysokie Obcasy”, 2.09.2017, <http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,127763,22289066,matka-przeciw-reformie-edukacji-dorota-loboda-chce-zeby.html> (dostęp: 14.09.2018).

5. *Nie zadzieraj z matką! Rodzice przeciwko reformie edukacji* [w:] Krytyka Polityczna, 24.03.2017, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/nie-zadzieraj-z-matka-rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/> (dostęp: 14.09.2018).
6. *Postulaty ruchu "Rodzice Przeciwko Reformie Edukacji"*, <http://rodzicemaja.glos.pl/rodzice-przeciwko-reformie-edukacji/> (dostęp: 14.09.2018).
7. *Rodzice przeciw reformie edukacji. „Reprezentujemy interes dzieci”* [w:] Gazeta Wyborcza, 28.10.2016, <http://wyborcza.pl/7,75398,20904193,rodzice-przeci-w-reformie-edukacji-reprezentujemy-interes-dzieci.html> (dostęp: 14.09.2018).
8. *Rodzice rozmawiali z MEN, Obie strony niezadowolone* [w:] WP wiadomości, 6.12.2016, <https://wiadomosci.wp.pl/rodzice-rozmawiali-z-men-obie-strony-niezadowolone-6066406389683329a> (dostęp: 14.09.2018).

## ROZDZIAŁ 5

### Zaangażowanie organizacyjne a dzielenie się wiedzą – systematyczny przegląd literatury

Regina Lenart-Gansiniec\*, Izabela Michalik\*\*

#### Wprowadzenie

Zaangażowanie organizacyjne jest przeważnie uznawane jako jeden z czynników poprawy wydajności i wyników organizacji (Wagner, Harter, 2006; MacLeod, Clarke, 2009). Jednocześnie stwierdzono, że zaangażowanie organizacyjne prowadzi do usprawnienia obsługi klientów, kształtowania innowacyjności organizacyjnej, zmniejszenia absencji i ilości zachorowań pracowników, wzrostu ich lojalności wobec pracodawcy, a także zwiększenia kreatywności i identyfikacji z celami organizacji (Balay, 2007). Zaangażowanie organizacyjne jest brane pod uwagę jako instrument identyfikacji pracowników z organizacją (Riketta, Dick, 2005) oraz ich gotowości do podejmowania wysiłków na rzecz pomagania innym i odpowiedzialności za ich pracę (Chang i in., 2013). Łączone jest także z poprawą poziomu uczenia się pracowników oraz organizacji (Dharmanegara, 2016).

Najnowsze badania nad zaangażowaniem organizacyjnym sugerują, że zaangażowanie organizacyjne odgrywa kluczową rolę w dzieleniu się wiedzą (Bahramzadeh, 2012; Demirel, Goc, 2013; Razzaq i inni, 2018). Uznaje się, że dzielenie się wiedzą wymaga poza czynnikami organizacyjnymi, między innymi czynników motywacyjnych i behawioralnych, w tym integracji pracowników z celami organizacji (Kozuch, Lenart-Gansiniec, 2016). Mimo to w literaturze brakuje prac wyjaśniających i pozwalających zrozumieć znaczenie zaangażowania organizacyjnego dla dzielenia się wiedzą. Po pierwsze, chociaż dotychczas

---

\* Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński

\*\* Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

akademyści analizowali znaczenie zaangażowania organizacyjnego dla dzielenia się wiedzą, to istniejący stan wiedzy na ten temat jest fragmentaryczny i rozproszony. Badania prowadzone były z perspektywy korporacji, uczelni oraz małych i średnich przedsiębiorstw. Dlatego ważne jest, aby dokonać inwentaryzacji dotychczasowych ustaleń innych badaczy, aby na tej podstawie określić kluczowe tematy przyszłych badań. Po drugie, zaangażowanie organizacyjne jest niejednokrotnie różnie interpretowane, badane i określane. Pojawiają się problemy semantyczne związane z wysokim poziomem zróżnicowania konceptualizacji i operacjonalizacji zaangażowania organizacyjnego (Łaguna i in., 2015).

Celem rozdziału jest identyfikacja dotychczasowych badań nad znaczeniem zaangażowania organizacyjnego dla dzielenia się wiedzą. Dla realizacji celu wykorzystano metodykę systematycznego przeglądu literatury (Czakon, 2013). Literatura przedmiotu została wyselekcjonowana w oparciu o zagraniczne naukowe bazy danych, jak: Ebsco, Elsevier, Proquest, Scopus i Web of Science. Łącznie analizie poddano 69 artykułów anglojęzycznych opublikowanych od 1997 roku do 22 listopada 2018 roku.

Rozdział składa się z trzech części. W pierwszej zdefiniowano zaangażowanie organizacyjne i dzielenie się wiedzą. Część druga zawiera metodykę badań. W części ostatniej, trzeciej zamieszczono dotychczasowe ustalenia w zakresie znaczenia zaangażowania organizacyjnego dla dzielenia się wiedzą. Rozważania zakończono podsumowaniem, w którym omówiono implikacje, kluczowe obszary przyszłych kierunków badań oraz ograniczenia przeprowadzonych badań.

## **Podstawy teoretyczne**

### *Zaangażowanie organizacyjne*

Zaangażowanie organizacyjne wiąże się z indywidualnym przywiązaniem pracownika do organizacji i identyfikacji z nią (Porter i in., 1974), indywidualnymi jego dyspozycjami do włączania się w działania pozwalające na realizację celu (Becker, 1960). Związane jest także z przywiązaniem do pełnionej roli zawodowej (Kahn, 1990). Definiowane jest jako rezultat zaangażowania pracownika, który



określa podejście do organizacji i siłę więzi pracownika z zatrudniającą go firmą (Saks, 2006). To także stan, w którym pracownik identyfikuje się z konkretną organizacją i jej celami i chciałby utrzymać członkostwo w tej organizacji (Tolentino, 2013).

Zaangażowanie organizacyjne traktuje się bardzo często jako jeden z głównych obszarów efektywności zespołów pracowniczych, a jego poziom jako miernik skuteczności zarządzania tymi zespołami (Steinerowska, 2015). Prowadzi to do pozytywnych efektów dla organizacji, do których należą między innymi jakość i efektywność działania (Tolentino, 2013), uczenie się pracowników (Xanthopoulou i in., 2009), ale także obniżenie kosztów operacyjnych organizacji. Wysoki poziom tego zaangażowania poprawia wskaźnik retencji pracowników, ich satysfakcji (Dharmanegara, 2016) i warunkuje powodzenie przedsięwzięć w trudnych warunkach reorganizacji organizacji oraz poprawia jej wyniki finansowe (Steinerowska, 2015). Zaangażowanie organizacyjne jest pojęciem złożonym i zależnym od wielu różnorodnych czynników, ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy pracowników (Jaramillo in., 2005; Lee-Kelley i in., 2007; Smith, Rupp, 2002).

### *Dzielenie się wiedzą*

Dzielenie się wiedzą definiowane jest jako dostarczanie lub otrzymanie informacji zadaniowej, know-how i informacji zwrotnej dotyczącej produktu lub procedury (Cummings, 2004), proces wymiany wiedzy w organizacji (Lilleoere, Hansen, 2011; Saint-Onge, 1996), aby zapewnić rozpowszechnianie wiedzy w całej organizacji (Grant, 1996). To także proces skoncentrowany na eksploatacji istniejącej wiedzy i polegający na identyfikacji istniejącej i dostępnej wiedzy, w taki sposób, aby ją przekazać i zastosować w celu lepszego, szybszego lub tańszego wykonania konkretnego zadania (Christensen, 2007). Dzielenie się wiedzą definiowane jest także jako dostarczanie informacji związanej z zadaniem lub know-how, aby pomóc innym, a także aby współpracować z innymi w rozwiązywaniu problemów, rozwijaniu nowych pomysłów lub wdrażaniu polityki i procedur (Wang, Noe, 2010).

Dzielenie się wiedzą jest uznawane za „rdzeń kręgowy” tworzenia wiedzy (Qureshi, Evans, 2013) i jej rozwijania (Dixon, 2000), co ma prowadzić do optymalnej wydajności organizacji i jej konkurencyjności (McNeish, Mann, 2010; Mishra, Bhaskar, 2011). Ponadto, dzielenie się wiedzą umożliwia i zwiększa transfer wiedzy (McNeish, Mann, 2010; Qureshi, Evans, 2013) oraz zdolność absorpcyjną firmy (Cohen, Levinthal, 1990; Qureshi, Evans, 2013; Zahra, George, 2002).

Dzielenie się wiedzą stanowi typową sytuację współzależności, w której osiągnięcie pożądaných celów i efektów zależy nie tylko od działań własnych, lecz także od działań pozostałych członków organizacji, a postawy i zachowania osób dzielących się wiedzą odgrywają ważną rolę, zarówno dla poszczególnych członków organizacji oraz dla organizacji jako całości (Rudawska, 2013). Dla członków organizacji pozytywnymi efektami mogą być satysfakcja z posiadanej wiedzy, którą mogą się dalej dzielić, zaangażowanie w wiedzę, umiejętność tworzenia nowej wiedzy, co prowadzi do wzrostu poczucia własnej wartości oraz motywacji (Michalik, 2018). Natomiast z perspektywy całej organizacji dzielenie się wiedzą prowadzi do wzrostu upowszechnienia wiedzy w organizacji, a większa wspólna wiedza umożliwia współpracę pomiędzy członkami organizacji, powiększając istniejące w organizacji zasoby wiedzy.

## **Metodyka badawcza**

Metodyka systematycznego przeglądu literatury została przeprowadzona przy uwzględnieniu siedmiu następujących etapów (Czakov, 2016): (1) określenie celu badań, (2) wyłonienie literatury przedmiotu, (3) selekcja publikacji, (4) opracowanie baz danych publikacji, (5) analiza bibliometryczna, (6) analiza frekwencyjności i analiza treści oraz (7) sporządzenie raportu.

W celu zidentyfikowania prac naukowych poświęconych znaczeniu zaangażowania organizacyjnego dla dzielenia się wiedzą dokonano przeglądu artykułu w czasopismach naukowych dostępnych w międzynarodowych baz danych: Ebsco, Proquest, Scopus, Web of Science i Google Scholar. Słowa klucze, które

zastosowano w celu przeszukiwania baz danych to: „organizational commitment” lub „organizational engagement” oraz „knowledge sharing”. W rezultacie przeszukiwania tychże baz uzyskano łącznie ponad 200 tysięcy publikacji. W dalszej kolejności na zidentyfikowane artykuły nałożono następujące ograniczenia: (1) pełnotekstowe, recenzowane publikacje, (2) „organizational commitment” lub „organizational engagement” i „knowledge sharing” w tytule, abstrakcie, słowach kluczowych. Wyeliminowano także publikacje dublujące się, recenzje, książki, rozdziały w książkach, dysertacje oraz materiały pokonferencyjne. Stąd poszukiwania zawężono dodatkowo do czasopism z zakresu nauk o zarządzaniu. Nałożono kolejne ograniczenie. Przeanalizowano abstrakty wyselekcjonowanych artykułów w celu odnalezienia publikacji o charakterze empirycznym. Szczegółowe wyniki kolejnych etapów selekcji przedstawiono w tabeli 1.

**Tabela 1.** Etapy, kryteria i wyniki selekcji artykułów w ramach systematycznego przeglądu literatury

Kryteria wyszukiwania	Bazy danych wraz z liczbą zidentyfikowanych artykułów				
	Ebsco	Proquest	Scopus	Web of Science	Google Scholar
Łączna liczba publikacji dotyczących „organizational commitment” lub „organizational engagement”	50581	289736	84616	27503	-
„Organizational commitment” lub „organizational engagement” – tytuł, abstrakt, słowa kluczowe	9233	404	6693	4867	-
„Organizational commitment” lub „organizational engagement” oraz „knowledge sharing” – tytuł, abstrakt, słowa kluczowe	4500	356	520	212	-
Pełnotekstowe, recenzowane publikacje naukowe	3329	120	396	135	-
Obszar nauki o zarządzaniu	68	68	114	110	35
Po usunięciu dublujących się publikacji	123				
Po weryfikacji abstraktów, tytułów oraz obszaru badawczego	69				

Źródło: opracowanie własne.

## **Wyniki badań**

W tej części przedstawiono wyniki przeprowadzonej analizy systematycznego przeglądu 69 zidentyfikowanych prac naukowych. Początki koncepcji zaangażowania organizacyjnego sięgają lat 60., kiedy to Becker uznał to pojęcie za niepisany kontakt pomiędzy pracownikami a organizacją. Teoria Beckera łączy zaangażowanie organizacyjne z dobrowolnością obrotu handlowego. Ujęcie to jednak nie znalazło wielu orędowników i ostatecznie zostało porzucone. Dopiero praca Meyera i Allena z 1991 roku zapoczątkowała stopniowy wzrost zainteresowania problematyką dotyczącą zaangażowania organizacyjnego. Zaproponowali oni trzy wymiary zaangażowania organizacyjnego, a mianowicie: normatywne, afektywne oraz trwania. Tak więc zaangażowanie jest postrzegane przez nich jako odzwierciedlające afektywną orientację w kierunku organizacji, uznanie kosztów związanych z opuszczeniem organizacji i moralnym obowiązkiem pozostania w organizacji.

Kolejne lata przyniosły nowe ujęcia zaangażowania organizacyjnego. Od tego czasu liczba publikacji poświęcona zaangażowaniu organizacyjnym zaczęła stopniowo wzrastać, przy czym największa liczba publikacji, bo 53 artykuły, przypadła na lata 2012-2018. Należy jednak wskazać na trzy podejścia do konceptualizacji zaangażowania organizacyjnego:

1. Behawioralne, gdzie łączono zaangażowanie organizacyjne z teorią gierdową i zakładów typu side-bet oraz kosztami pozostania w organizacji. Sprawadza się do tego, że dana osoba osiąga stan lub pozycję zaangażowania w wyniku wykonywania czynności zachowawczych, a więc zachowań, które w rezultacie powodują, że późniejsze odwrócenie pozycji lub wycofanie się z jakiegoś działania będzie trudne lub niemożliwe.
2. Atrybucyjne, gdzie następuje koncentracja na aspektach moralnych i aktywnym uczestnictwie w celach organizacji. W związku z tym zaangażowanie organizacyjne jest konceptualizowane jako stan, w którym jednostka identyfikuje się z daną organizacją i jej celami.

3. Psychologiczne, które odnosi się do procesu identyfikacji i poświęcenia przez pracownika własnej energii do celów organizacji, zaangażowania w świat pracy, organizację i jej wartości, cele, w wykonywany zawód, karierę, co wiąże się z przejawami silnej etyki pracy.

W odniesieniu do powyższego, należy podkreślić, że wśród badaczy nie ma również jednomyślności w sprawie nazewnictwa zaangażowania organizacyjnego. Akademyki zamiennie używają określenia „commitment” i „engagement”. Przeprowadzona systematyczna analiza literatury wskazuje, że określenie „commitment” jest dominującym (63 publikacje).

W wyniku przeprowadzonej analizy frekwencyjności, zidentyfikowano najczęściej pojawiające się zmienne, które są zestawiane z pojęciem zaangażowania organizacyjnego, a szczegółowiej są to: wiedza, praca, zarządzanie, przywództwo, płynność kadr (rysunek 1).

**Rysunek 1.** Analiza frekwencyjności zmiennych



Źródło: opracowanie własne.

Dotychczas w literaturze przedmiotu zaangażowanie organizacyjne było rozpatrywane z punktu widzenia zarządzania zasobami ludzkimi. W szczególności

analizowano relacje pomiędzy zaangażowaniem organizacyjnym a satysfakcją z pracy ( 8 publikacji, np. Westover i in., 2010; Joung i in., 2015; Ahmad, 2018), wydajnością pracowników – 5 publikacji (przykładowo: Razzaq i in., 2018; Chatzoudes i in., 2015; Kashefi i in., 2013), intencją opuszczenia organizacji – 9 publikacji (przykładowo: Nazir i in., 2016; Cho, Huang, 2012; Loi i in., 2006) oraz przywództwem transformacyjnym – 7 artykułów (przykładowo: Joo i in., 2012; Stinglhamber, 2015; Peachey i in., 2014). Pozostałe zmienne, występujące w analizowanych publikacjach koncentrują się klimacie i kulturze organizacyjnej, klimacie etycznym, sprawiedliwości organizacyjnej, zaufaniu, wypaleniu zawodowym, społecznej odpowiedzialności biznesu oraz zachowaniach organizacyjnych.

W przeanalizowanych pracach zaangażowanie organizacyjne stanowiło głównie zmienną zależną (28 publikacji), jako zmienna niezależna zaangażowanie organizacyjne zostało ujęte w 14 publikacjach, natomiast 10 badaczy wykorzystało zaangażowanie organizacyjne jako zmienną pośredniczącą, stanowiącą moderator taki jak: intencja odejścia, negatywne emocje w pracy, poziom jakości obsługi klientów czy skutki strategii zarządzania środowiskowego.

Analiza treści artykułów wykazała, że ponad 85% publikacji dotyczących zaangażowania organizacyjnego ma charakter empiryczny, przy czym w ponad 96% spośród nich badacze sięgali po ilościowe metody badań, w szczególności kwestionariusze ankiet autorstwa Meyer i Allen. Zarówno w przypadku pomiaru zaangażowania organizacyjnego oraz dzielenia się wiedzą kwestionariusze ankietowe były prowadzone w sposób liniowy oraz były to badania jednorazowe, pozwalające na ocenę relacji pomiędzy badanymi zmiennymi w jednym, określonym czasie.

Eksploatacja publikacji wykazała, że dotychczasowe badania nad zaangażowaniem organizacyjnym prowadzone były w różnych sektorach i typach organizacji. W analizowanych publikacjach najczęściej badania prowadzone były w firmach konsultingowych, sektorze bankowym, opieki zdrowotnej, usług gastronomiczno-hotelarskich oraz edukacji. W odniesieniu do edukacji, badania prowadzone były w podmiotach szkolnictwa wyższego oraz szkołach powszechnych, gdzie

w tym ostatnich dzielenie się wiedzą ujęte zostało jako jeden z procesów zarządzania. Pozostałe branże reprezentowane w badaniach, koncentrują się wokół przemysłu ciężkiego oraz sektora IT, badania prowadzono także pośród pracowników zatrudnionych w wielu organizacjach, należących do różnych branż.

Analiza treści artykułów zgromadzonych podczas systematycznego przeglądu literatury wykazała, że dzielenie się wiedzą stanowiło zmienną zależną w 5 przypadkach, gdzie był badany wpływ zaangażowania organizacyjnego na dzielenie się wiedzą, w jednym z artykułów zaangażowanie organizacyjne oraz dzielenie się wiedzą stanowiły zmienne zależne od kultury uczenia się oraz dialogu (Malik, Garg, 2017), natomiast inna grupa badaczy potraktowała zaangażowanie organizacyjne oraz dzielenie się wiedzą jako czynniki warunkujące satysfakcję z pracy (Najeeb i in., 2018).

Szczegółowa analiza treści prac zgromadzonych w bazie literaturowej, łączącej zaangażowanie organizacyjne oraz dzielenie się wiedzą pozwoliła na stwierdzenie różnorodności w podejściu badaczy. Po pierwsze, uznaje się, że dzielenie się wiedzą wymaga poza czynnikami organizacyjnymi, między innymi czynników motywacyjnych i behawioralnych, w tym integracji pracowników z celami organizacji (Kozuch, Lenart-Gansiniec, 2016). Po drugie, najnowsze badania nad zaangażowaniem organizacyjnym sugerują, że zaangażowanie organizacyjne odgrywa kluczową rolę w dzieleniu się wiedzą (Bahramzadeh, 2012; Demirel, Goc, 2013; Razzaq i in., 2018). Przykładowo, badacze wskazują, że jeden z wymiarów zaangażowania organizacyjnego – zaangażowanie afektywne, czyli emocjonalne przywiązanie jednostki do miejsca pracy, wpływa na dzielenie się wiedzą (Casimir i in., 2012). Nieliczne badania wykazują na pozytywne związki zaangażowania organizacyjnego z dzieleniem się wiedzą (Hislop, 2002). Po trzecie, zaangażowanie organizacyjne uznawane jest za zmienną pośredniczącą w relacji między predyktorami dzielenia się wiedzą a dzieleniem się wiedzą (Tangaraja i in., 2016) oraz zmienną wyjaśniającą dzielenie się wiedzą (Van den Hooff i in., 2003). Po czwarte, w literaturze przyjmuje się także, że brak zaangażowania organizacyjnego może stanowić jedną z barier dzielenia się wiedzą (SamGnanakkan, 2010).

## **Zakończenie**

Przeprowadzony systematyczny przegląd literatury pozwolił osiągnąć cel postawiony w niniejszym rozdziale, a mianowicie zidentyfikować dotychczasowe badania nad znaczeniem zaangażowania organizacyjnego dla dzielenia się wiedzą. Przeprowadzone analizy pozwoliły na wysunięcie czterech wniosków. Po pierwsze, począwszy od 2012 roku obserwuje się wzrost zainteresowania problematyką zaangażowania organizacyjnego. Dotychczasowe analizy prowadzone były przy uwzględnieniu jednej z trzech konceptualizacji zaangażowania organizacyjnego takiej jak: behawioralna, atrybucyjna lub psychologiczna. Dostrzec można także zamieszanie semantycznie, bowiem naprzemiennie badacze używają dla nazwania zaangażowania organizacyjnego słowa „commitment” oraz „engagement”, z przewagą tego pierwszego.

Po drugie, zazwyczaj zaangażowanie organizacyjne rozpatrywane jest jako narzędzie zarządzania zasobami ludzkimi, które prowadzi do wzrostu satysfakcji pracowników z wykonywanej pracy, ich wydajności bądź zmniejszenia fluktuacji kadr.

Po trzecie, najnowsza literatura przedmiotu, począwszy od 2002 roku łączy zaangażowanie organizacyjne z dzieleniem się wiedzą. Jednak dotychczasowe badania w tym zakresie prowadzone były głównie z perspektywy szkół wyższych. Pojawiają się także rekomendacje, że zaangażowanie organizacyjne ma znaczenie w kontekście szkolnictwa powszechnego.

Po czwarte, analiza treści artykułów wykazała, że badacze sięgali zazwyczaj po metody ilościowe, w szczególności prowadzili badania z wykorzystaniem kwestionariuszy ankiet.

Wnioski z przeprowadzonych analiz mają charakter aplikacyjny. Mogą posłużyć kadrze kierowniczej placówek szkolnych dążących do kształtowania dzielenia się wiedzą. Istotne jest tu stymulowanie pracowników do rozwoju, doskonalenia się, wzrostu motywacji oraz zaangażowania w proces dzielenia się wiedzą, bowiem proces ten powinien stanowić jeden z elementów zarządzania.



Przeprowadzone badania mają swoje ograniczenia. Przede wszystkim wynikają one z ograniczeń samej metody systematycznego przeglądu literatury, w szczególności sięgnięcia przez badaczy jedynie po publikacje anglojęzyczne, przy pominięciu w analizach książek i publikacji pokonferencyjnych.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że zaangażowanie organizacyjne oraz dzielenie się wiedzą są tymi obszarami badawczymi, które znajdują się w centrum zainteresowania naukowców, lecz wciąż wymagają prowadzenia kolejnych studiów wyjaśniających. Relacja pomiędzy zaangażowaniem organizacyjnym a dzieleniem się wiedzą jest obszarem uznanym za istotny, lecz wymagającym pogłębienia i poszerzenia istniejącej wiedzy, co pozwoli na promocję tej relacji do następnego etapu, w którym zaangażowanie organizacyjne oraz dzielenie się wiedzą nie są rozpatrywane jako zjawisko typu „jeden rozmiar dla wszystkich”, ale jako kwestia warunkowa i kontekstowa (Najeeb in., 2018).

Wyniki przeprowadzonego systematycznego przeglądu literatury mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych analiz związanych w szczególności z empiryczną weryfikacją znaczenia zaangażowania organizacyjnego dla dzielenia się wiedzą, tak istotnych w punktu widzenia placówek szkolnych i stawianych im wymagań i oczekiwań.

## Literatura

1. Ahmad A., (2018), *The relationship among job characteristics organizational commitment and employee turnover intentions: A reciprocation perspective* [w:] Journal of Work-Applied Management, vol. 10, iss. 1, s.74-92.
2. Allen N. J., Meyer J. P. (1990), *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization* [w:] Journal of Occupational Psychology, vol. 63, s. 1-18.
3. Balay R. (2007), *Predicting Conflict Management Based on Organizational Commitment and Selected Demographic Variables* [w:] Asia Pacific Education Review, Education Research Institute, vol. 8, nr 2, s. 321-336.
4. Bahramzadeh H., Khosroabadi S., (2012), *The relationship between organizational commitment and knowledge sharing: A case study of university employee cooperation* [w:] Management Science Letters, nr 2(7), s. 2661-2666.
5. Becker H. S., (1960), *Notes on the Concept of Commitment* [w:] American Journal of Sociology, nr 1, s. 32-40.

6. Cao Y., Xiang Y. (2012), *The impact of knowledge governance on knowledge sharing* [w:] *Management Decision*, vol. 50, iss. 4, s. 591-610.
7. Chang, K., Kuo, C. C., Su, M., Taylor, J., (2013), *Dis-identification in organisation (DiO) and its role in the workplace* [w:] *Industrial Relations*, nr 68, s. 479-506.
8. Casimir G., Lee K., Loon M., (2012), *Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost* [w:] *Journal of Knowledge Management*, vol. 16, iss. 5, s. 740-753.
9. Chatzoudes D., Chatzoglou P., Vraimaki E., (2015), *The central role of knowledge management in business operations: Developing a new conceptual framework* [w:] *Business Process Management Journal*, vol. 21, iss. 5, s. 1117-1139.
10. Cho V., Huang X., (2012), *Professional commitment, organizational commitment, and the intention to leave for professional advancement: An empirical study on IT professionals* [w:] *Information Technology & People*, vol. 25, iss. 1, s. 31-54.
11. Christensen P. H., (2007), *Knowledge sharing: moving away from the obsession with best practices* [w:] *Journal of Knowledge Management*, vol 11, nr 1, s. 36-47.
12. Cohen W. M., Levinthal D. A., (1990), *Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation* [w:] *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, nr 1, s. 128-152.
13. Cummings J. N., (2004), *Work Groups, Structural Diversity, and Knowledge Sharing in a Global Organization* [w:] *Management Science*, vol. 50, nr 3, s. 352-364.
14. Czakon W., (2013), *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, Wolters Kluwer, Warszawa.
15. Czakon W., (2011), *Metodyka systematycznego przeglądu literatury* [w:] *Przegląd Organizacji*, nr 3, s. 57-61.
16. Demirel Y., Goc K., (2013), *The Impact of Organizational Commitment on Knowledge Sharing* [w:] 1st Annual International Interdisciplinary Conference, AII, Portugal, s. 954-963.
17. Dharmanegara I. B. A., Sitiari N. W., Adelina M. E., (2016), *The Impact of Organizational Commitment, Motivation and Job Satisfaction on Civil Servant Job Performance in State Plantation Denpasar* [w:] *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, vol. 18, iss. 2, s. 41-50.
18. Dixon, N. M., (2000), *Common knowledge: How companies thrive by sharing what they know*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.
19. Hoof B., Ridder J., (2004), *Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing*[w:] *Journal of Knowledge Management*, vol. 8, nr 6, s. 117-130.
20. Lin H. F., Lee G. G., (2006), *Effects of socio-technical factors on organizational intention to encourage knowledge sharing* [w:] *Management Decision*, vol. 44, iss. 1, s.74-88.
21. Gnanakkan S., (2010), *Mediating Role of Organizational Commitment on HR Practices and Turnover Intention among ICT Professionals* [w:] *Journal of Management Research*, nr 10(1), s. 39-61.

22. Grant R. M., (1996), *Toward a Knowledge-Based Theory of the Firm* [w:] *Strategic Management Journal*, vol. 17, s. 109-122.
23. Jaramillo F., Nixon R., Sams D., (2005), *The effect of law enforcement stress on organizational commitment. Policing* [w:] *An International Journal of Police Strategies & Management*, vol. 28, s. 321-336.
24. Joo B., Yoon H. J., Jeung C. W., (2012), *The effects of core self-evaluations and transformational leadership on organizational commitment* [w:] *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 33, iss. 6, s. 564-582.
25. Joung H.W., Goh B.K., Huffman L., Yuan J.J., Surles J., (2015), *Investigating relationships between internal marketing practices and employee organizational commitment in the foodservice industry* [w:] *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, vol. 27, iss. 7, s. 1618-1640.
26. Kahn W.A., (1990), *Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work* [w:] *The Academy of Management Journal*, vol. 33, iss. 4, s. 692-724.
27. Kashefi M. A., Adel R. M., Ghasem H. R. Abad, Aliklayeh M. B. H., Moghaddam H. K., Nadimi G., (2013), *Organizational Commitment and Its Effects on Organizational Performance* [w:] *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, vol. 4, nr 12, s. 501-510.
28. Kożuch B., Lenart-Gansiniec R., (2016), *Uwarunkowania skutecznego dzielenia się wiedzą na uczelni* [w:] *Zarządzanie Publiczne*, nr 4(36), s. 303-320.
29. Lee-Kelley L., Blackman D. A., Hurst J.P., (2007), *An exploration of the relationship between learning organizations and the retention of knowledge workers* [w:] *The Learning Organization*, nr 14(3), s. 204- 221.
30. Lilleoere A-M., Hansen E. H., (2011), *Knowledge-sharing enablers and barriers in pharmaceutical research and development* [w:] *Journal of Knowledge Management*, vol. 15, iss. 1, s. 53-70.
31. Loi R., Hang-yue N., Foley S., (2006), *Linking employees' justice perceptions to organizational commitment and intention to leave: The mediating role of perceived organizational support* [w:] *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, nr 79, s. 101-120.
32. Łaguna M., Mielniczuk E., Żaliński A., Wałachowska K., (2015), *Przywiązanie do organizacji i zaangażowanie w pracę – koncepcje teoretyczne i problemy terminologiczne* [w:] *Medycyna Pracy*, nr 66(2), s. 277-284.
33. MacLeod D., Clarke N., (2009), *Engaging for Success: Enhancing performance through employee engagement*, BIS, London.
34. Malik P., Garg P., (2017), *The relationship between learning culture, inquiry and dialogue, knowledge sharing structure and affective commitment to change* [w:] *Journal of Organizational Change Management*, vol. 30, iss. 4, s. 610-631.
35. McNeish J., Mann I. J. S. (2010), *Knowledge sharing and trust in organizations* [w:] *The IUP Journal of Knowledge Management*, nr 8(1&2), s. 18-38.
36. Michalik I., (2018), *Innowacyjne metody dzielenia się wiedzą w organizacjach sektora publicznego* [w:] *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, t. XIX, nr 1, s. 91-106.

37. Mishra B., Bhaskar A. U., (2011), *Knowledge management process in two learning organisations* [w:] *Journal of Knowledge Management*, vol. 15, iss. 2, s. 344-359.
38. Najeeb M. M., Hanif M. I., Hamid A. B. A., (2018), *The impact of Knowledge Management (KM) and Organizational Commitment (OC) on employee job satisfaction (EJS) in banking sector of Pakistan* [w:] *International Journal of Management Excellence*, vol. 11, nr 1, s. 1476-1491.
39. Nazir S., Shafi A., Qun W., Nazir N., Tran Q. D., (2016), *Influence of organizational rewards on organizational commitment and turnover intentions* [w:] *Employee Relations*, vol. 38, iss. 4, s. 596-619.
40. Ouakouak M.L., Ouedraogo N., (2018), *Fostering knowledge sharing and knowledge utilization: The impact of organizational commitment and trust* [w:] *Business Process Management Journal*, <https://doi.org/10.1108/BPMJ-05-2017-0107> (dostęp: 26.10.2018).
41. Peachey J. W., Burton L. J., Wells J. E., (2014), *Examining the influence of transformational leadership, organizational commitment, job embeddedness, and job search behaviors on turnover intentions in intercollegiate athletics* [w:] *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 35, Iss. 8, s.740-755.
42. Porter L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., Boulian, P. V., (1974), *Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians* [w:] *Journal of Applied Psychology*, nr 59(5), s. 603-609.
43. Qureshi A.M.A., Evans N., (2015), *Deterrents to knowledge-sharing in the pharmaceutical industry: A case study* [w:] *Journal of Knowledge Management*, nr 19(2), s. 296-314.
44. Razaq S., Shujahat M., Hussain S., Nawaz F., Wang M., Ali M., Tehseen S., (2018), *Knowledge management, organizational commitment and knowledgeworker performance: The neglected role of knowledge management in the public sector* [w:] *Business Process Management Journal*, vol. 27, iss. 17.
45. Riketta M., Van Dick R., (2005), *Foci of attachment in organizations: A meta-analytic comparison of the strength and correlates of workgroup versus organizational identification and commitment* [w:] *Journal of Vocational Behavior*, nr 67(3), s. 490-510.
46. Rudawska A., (2013), *Dzielenie się wiedzą w organizacjach - istota, bariery i efekty* [w:] *Organizacja i Zarządzanie*, nr 4(157), s. 89-103.
47. Saint-Onge H., (1996), *Tacit knowledge the key to the strategic alignment of intellectual capital* [w:] *Planning Review*, vol. 24, iss. 2, s.10-16.
48. Saks A. M., (2006), *Antecedents and consequences of employee engagement* [w:] *Journal of Managerial Psychology*, vol. 21, nr 7, s. 600-619.
49. Smith A. Rupp W. T., (2002), *Communication and loyalty among knowledge workers: a resource of the firm theory view* [w:] *Journal of Knowledge Management*, vol. 6, nr 3, s. 250-261.
50. Steinerowska S., (2015), *Zaangażowanie organizacyjne jako determinanta wzrostu efektywności zespołów pracowniczych* [w:] *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe UE w Katowicach*, nr 230, s. 98-107.

51. Stinglhamber F., Marique G., Caesens G., Hanin D., De Zanet F., (2015), *The influence of transformational leadership on followers' affective commitment: The role of perceived organizational support and supervisor's organizational embodiment* [w:] Career Development International, vol. 20, Iss. 6, s. 583-603.
52. Tolentino R. C., (2013), *Organizational Commitment and Job Performance of the Academic and Administrative Personnel* [w:] International Journal of Information Technology and Business Management, vol. 15, nr 1, s. 51-59.
53. Wagner R., Harter J. K., (2006), *12: The Great Elements of Managing*, vol. 1. The Gallup Organization.
54. Wang S., Noe R. A., (2010), *Knowledge Sharing: A review and directions for future research* [w:] Human Resource Management Review, nr 20, s. 115-131.
55. Westover J. H., Westover A. R., Westover L. A., (2010), *Enhancing long-term worker productivity and performance: The connection of key work domains to job satisfaction and organizational commitment* [w:] International Journal of Productivity and Performance Management, vol. 59, iss. 4, s. 372-387.
56. Yao L. J., Kam T. H. Y., Chan S. H., (2007), *Knowledge Sharing in Asian Public Administration Sector: The Case of Hong Kong* [w:] Journal of Enterprise Information Management, vol. 20, nr 1, s. 51-69.
57. Zahra S. A., George G., (2002), *Absorptive Capacity: A Review, Reconceptualization, and Extension* [w:] The Academy of Management Review, nr 27(2), s. 185-203.



## ROZDZIAŁ 6

# Związek perfekcjonizmu z wypaleniem zawodowym u nauczycieli

Roksana Ulatowska\*, Edwin Harmata

### Wprowadzenie

Nauczyciele znajdują się w czołówce zawodów, które są bardzo narażone na wypalenie zawodowe. Obecnie, wiele czynników związanych z samym wykonywaniem zawodu powoduje ryzyko wystąpienia wypalenia zawodowego. Ponadto wiąże się ono także z szybkim tempem pracy i rozwoju, czy zmianami dotyczącymi samych relacji społecznych pomiędzy nauczycielami i rodzicami, które stają się przyczyną stresów i napięć. Stawia się coraz wyższe wymagania wobec nauczycieli, zarówno w odniesieniu do ich rozwoju zawodowego i osiągnięcia kolejnych stopni awansu zawodowego. Częste i niedopracowane reformy szkolnictwa powodują niezrozumienie wprowadzanych postulatów, wiążą się z niestabilnością zatrudnienia i planowania działań rozwojowych, zwiększając ryzyko wystąpienia wypalenia zawodowego. Choć temat był często podejmowany, stosunkowo niewielu teoretyków i badaczy wskazywało na perfekcjonizm jako czynnik odgrywający istotną rolę w procesie powstawania wypalenia zawodowego (por. Tucholska, 2001; Pyżalski, Merez, 2010; Adamczyk, 2013; Włodarczyk, Obacz, 2013; Woźniak-Krakowian, 2013). Ze względu na fakt rosnącego poziomu tego zjawiska w grupie nauczycieli, warto zwrócić uwagę na tę potencjalną zależność. Konsekwencje wypalenia zawodowego dotyczą bowiem nie tylko samej grupy zawodowej, ale również jej otoczenia, które stanowi cała społeczność szkolna i przekładają się zarówno na sposób funkcjonowania samego nauczyciela, jak i przede wszystkim jakość nauczania. Celem prezentowanych

---

\* Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie

w rozdziale badań jest uchwycenie znaczenia perfekcjonizmu w rozwoju wypalenia zawodowego u nauczycieli oraz wykorzystanie tej wiedzy w ramach działań praktyki społecznej.

## Perfekcjonizm a wypalenie zawodowe

Wyjaśnienia powstawania i występowania zjawiska wypalenia zawodowego w modelach teoretycznych najczęściej koncentrują się wokół zestawienia dwóch charakterystycznych dla każdego zawodu czynników związanych z rezultatami pracy - wymaganiami pracy oraz zasobami. U każdego pracownika zarówno fizyczne, psychologiczne, społeczne i organizacyjne aspekty wykonywanej pracy niosą za sobą wysiłek czy koszty o charakterze psychofizycznym. Natomiast, poza wymaganiami, istnieją także zasoby, jako te aspekty pracy, które pozwalają nie tylko realizować postawione w pracy zadania, ale i przyczyniają się do rozwoju zawodowego czy osobistego, przy jednoczesnym obniżaniu kosztów pracy (por. Bakker, Demerouti, 2006). Jedną z ciekawszych prób wyjaśnienia wypalenia zawodowego stanowi wielowymiarowa koncepcja Maslach, która początkowo postrzegała wypalenie zawodowe jako pochodną stresu wynikającego z relacji społecznych w środowisku pracy, a następnie zaproponowała inne komponenty, które dopełniały obraz wypalenia zawodowego jako zjawiska szerszego niż jedynie konsekwencja stresu. Zdaniem Maslach, warunkiem koniecznym do zdiagnozowania wypalenia zawodowego było występowanie trzech czynników – *zespołu wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonania osobistych* (Maslach, Leiter, 2011).

Jednak, po pewnym czasie, Maslach wraz z Leiterem zaproponowała nową terminologię do opisanego zjawiska wypalenia, zastępując *wyczerpanie emocjonalne* szerszym terminem *wyczerpanie* i podkreślając jego genezę w reakcji na stres i psychosomatyczne objawy. Termin *depersonalizacja* powiązany z pojęciem *cynizmu* i podkreślono ryzyko występowania niepożądanych konsekwencji negatywnego spostrzegania świata. *Obniżenie zadowolenia z osiągnięć zawodowych* zastąpiono natomiast pojęciem *braku skuteczności*, gdzie zaznaczono, że



przekonanie o braku własnej skuteczności będzie skutkowało mniejszą wiarą w siebie i utratą wiary innych ludzi w nas (Maslach, Leiter, 2011). Ponadto Maslach, przyczyn rozwoju wypalenia zawodowego zaczęła poszukiwać w przyczynach makrospołecznych, z których część charakteryzuje także szkołę jako organizację. W tym kontekście warto wspomnieć o znaczeniu *przewartościowania sensu pracy*. Współczesne organizacje (w tym i niektóre szkoły) przestały się koncentrować na misyjnym charakterze pracy, by dostarczać jak najlepsze produkty (uczniów), a zorientowały się na generowanie zysków (najlepsze wyniki osiągnięte w testach; obecność neoliberalnej ideologii w polskim systemie edukacji). Znaczenie dla rozwoju wypalenia zawodowego mają także pozostałe trzy determinanty wskazane przez Maslach - *rozwój technologii, redystrybucja władzy oraz wyobcowanie*. Szybki rozwój technologii ma coraz większy wpływ na rynek poprzez jej automatyzację i wywieranie presji na ludzi poprzez ciągłe przekształcenia, wzrost wymagań odnośnie kwalifikacji i umiejętności. Dla środowiska nauczycieli oznacza to konieczność ciągłego uczenia się i aktualizacji swoich umiejętności, co wiąże się z ponoszeniem kosztów ekonomicznych, ale i z poczuciem presji do samorozwoju w nowych obszarach. Jednocześnie, sam fakt poczucia nierównych kompetencji w porównaniu z uczniami w pełni biegłymi w obszarze nowych technologii, często staje się przyczyną nadmiernego stresu czy zniechęcenia. Maslach zwraca uwagę także na *redystrybucję władzy* – coraz więcej organizacji i instytucji decyduje się na ograniczenie wydatków w obszarze zarządzania ludźmi, wzrasta się problem delegowania obowiązków bez delegowania uprawnień, co staje się kolejnym źródłem stresu. Wreszcie istotne wydaje się poczucie *wyobcowania*. Ukazując różnice między zarobkami dyrektorów globalnych korporacji, a jej szeregowymi pracownikami, Maslach przedstawia ryzyko poczucia utraty wiary w troskę organizacji o ich dobrostan. Zarobki nauczycieli w porównaniu do innych zawodów, wymagających podobnych kwalifikacji i zaangażowania, wydają się wyraźnie od siebie odbiegać.

Perfekcjonizm jest zjawiskiem wielowymiarowym i wieloaspektowym, a jego ujmowanie w większości opiera się na dychotomii dwóch wymiarów (np. Adkins

i Parker dzielą perfekcjonizm na aktywny i pasywny; Stumpf i Parker na perfekcjonizm zdrowy i niezdrowy; Terry-Short, Owens i Dewey na perfekcjonizm pozytywny i negatywny; Rice, Ashby i Slaney na perfekcjonizm adaptacyjny i nieadaptacyjny; Danylewycz na perfekcjonizm funkcjonalny i niefunkcjonalny; czy wreszcie adaptacyjny i dezadaptacyjny u Szczuckiej) (por. Loza, 2014).

Badacze najczęściej definiują perfekcjonizm jako „cechę osobowości przejawiającą się w dążeniu do doskonałości, wyznaczaniu sobie zawyżonych standardów wykonania zadania w połączeniu z nadmiernym samokrytycyzmem i przypisywaniem zbyt dużego znaczenia opiniom innych na temat jednostki oraz jej pracy” (por. Hewitt, Flett, 1991). Powyższa definicja nasuwa założenie, że w zawodzie nauczyciela perfekcjonizm będzie czynnikiem destrukcyjnym dla jego zdrowia psychicznego oraz przyczyną frustracji mogącej prowadzić do wypalenia zawodowego. Niezależnie bowiem od wysokości standardu pracy danego nauczyciela, jego uczniowie rodzą się z określonymi predyspozycjami w zakresie zdolności poznawczych i czynników emocjonalnych oraz żyją w określonym otoczeniu społecznym. Zarówno wrodzone predyspozycje, jak i wzorce kulturowe, społeczne czy systemowe mogą mieć równie duży lub nawet większy wpływ na wyniki szkolne uczniów niż metodyka pracy danego nauczyciela. Nauczyciel-perfekcjonista może, poprzez stawianie sobie za cel wysokich wyników swoich uczniów, narażać siebie na przeżywanie chronicznego stresu oraz licznych chwil zwątpienia w swoją samoocenę, która w wypadku modelu myślenia występującego u perfekcjonistów dezadaptacyjnych może przybierać skrajnie negatywną formę. Z kolei niska samoocena, brak satysfakcji z pracy, nieustanne odczuwanie frustracji ze względu na nieosiągnięcie swoich wygórowanych wymagań i obciążenie stresem ze względu na świadomość bycia ocenianym przez innych stanowią większość czynników prowadzących do wypalenia zawodowego. Zdarza się, że perfekcjonisci stawiają sobie cele ambitne tak bardzo, że w zasadzie każde osiągnięcie może być zbagatelizowane, nawet jeżeli perfekcjonista osiągnie swój założony cel. Takie obniżone poczucie dokonań osobistych może wynikać właśnie z perfekcjonizmu.

Zestawienie definicji perfekcjonizmu oraz wypalenia zawodowego pozwala zatem postawić pytanie o związek perfekcjonizmu, a w szczególności jego negatywnych aspektów i ich korelacji z wypaleniem zawodowym u nauczycieli.

Celem prowadzonych badań było zweryfikowanie poziomu korelacji między względnie stałą cechą osobowości, jaką jest perfekcjonizm a zjawiskiem wypalenia zawodowego. Dodatkowo ważne było określenie, które elementy składowe perfekcjonizmu korelują z elementami składowymi wypalenia zawodowego, co może określić i poddać gradacji ich znaczenie dla praktyki społecznej.

### **Badanie związku perfekcjonizmu z wypaleniem zawodowym nauczycieli**

W badaniach wzięło udział 29 czynnych zawodowo nauczycieli zatrudnionych w dwóch małopolskich liceach ogólnokształcących. Do badania użyto polskiej adaptacji kwestionariusza Maslach *Burnout Inventory* autorstwa Czesława Noworola, która składa się z 22 itemów przyporządkowanych do skal takich jak *Stadium wyczerpania emocjonalnego*, *Stadium depersonalizacji* oraz *Stadium braku poczucia osiągnięć osobistych*. Zdecydowano się na wykorzystanie właśnie tego kwestionariusza ze względu na fakt, że trójczynnikiowy model wypalenia wykazywał największą trafność czynnikową (por. Schaufeli, 1993; za: Sęk, 2007). Wyodrębnione skale pozwoliły na przeprowadzenie analizy korelacji poszczególnych aspektów wypalenia zawodowego z poszczególnymi aspektami perfekcjonizmu. Dlatego jako drugie narzędzie badawcze zastosowano autorskie narzędzie o nazwie *Inwentarz Perfekcjonizmu*, które zostało opracowane na podstawie *Kwestionariusza Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Deadaptacyjnego* Szczuckiej (2010) oraz *Perfectionism Inventory* Roberta Hilla (2004). Pierwszy z tych kwestionariuszy wyodrębnia dwa czynniki - *perfekcjonizm adaptacyjny* i *perfekcjonizm deadaptacyjny*, podkreślając i zarazem udowadniając słuszność twierdzenia Hamachek'a o dwojakim charakterze perfekcjonizmu. Narzędzie Szczuckiej charakteryzuje się zadowalającymi wartościami psychometrycznymi takimi jak rzetelność i trafność, jednak jak wskazała autorka, że mimo braku

spostrzeżonych różnic międzypłciowych, potrzebne są jeszcze badania na większej próbie mężczyzn, gdyż przy konstrukcji narzędzia brała udział znaczna nadreprezentacja kobiet (Szcucka, 2010). Narzędzie zawierało 35 itemów ujętych w następujących skalach: OR - *Obawa przed rozbieżnością*, PS - *Poczucie skuteczności*, KS - *Koncentracja na sukcesach*, SO - *Standardy Osobiste*. Spośród tych itemów do *Inwentarza Perfekcjonizmu* zostało wybranych 5 itemów o najwyższym ładunku czynnikowym w stosunku do czynnika pierwszego (*Perfekcjonizmu adaptacyjnego*) oraz 5 itemów o najwyższym ładunku czynnikowym w stosunku do czynnika drugiego (*Perfekcjonizmu dezadaptacyjnego*). Następnie na ich podstawie zostały opracowane twierdzenia dotyczące aspektów perfekcjonizmu, które były zawarte w wybranych twierdzeniach KPAD. Poziom wyników w tych dwóch skalach umożliwiła określenie rodzaju oraz siły perfekcjonizmu u osób badanych.

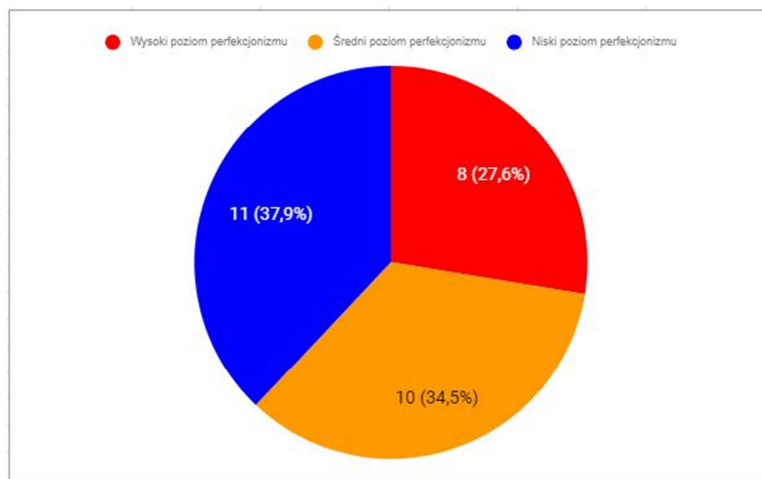
*Perfectionism Inventory* to narzędzie składające się z 59 itemów ujętych w 8 skal. Podczas konstruowania *Inwentarza perfekcjonizmu* zaadaptowano 10 itemów z KPAD oraz 16 z PI, tworząc 26-itemowe narzędzie, które również posiada dwuczynnikową strukturę, a ponadto umożliwia wykazanie różnic między poszczególnymi aspektami perfekcjonizmu wymienionymi w PI. Dla potrzeb badawczych apriorycznie dokonano klasyfikacji progów punktowych zarówno w określonych podskalach, jak i rodzajach perfekcjonizmu czy wyniku ogólnym. Przyjęto, że wyniki osiągnięte do  $\frac{1}{3}$  całej puli punktowej na każdej podskali, rodzaju, czy wyniku ogólnym kwestionariusza były traktowane, jako wyniki niskie. Wyniki w przedziale  $\frac{1}{3}$  -  $\frac{2}{3}$  były traktowane, jako wyniki średnie, a wyniki wyższe, jako wysokie. Niniejszy podział nie miał charakteru diagnostycznego i służył jedynie potrzebom badawczym.

## Wyniki badań

Wśród badanych nauczycieli nieznacznie dominowali nonperfekcjonisci, którzy stanowili 37,9% ogółu. Drugi największy odsetek stanowili nauczyciele charakteryzujący się średnim poziomem perfekcjonizmu (34,5%), a najmniejszą grupę

stanowili nauczyciele o wysokim poziomie perfekcjonizmu - 27,6%. Wyniki prezentuje Wykres 1.

**Wykres 1.** Poziom perfekcjonizmu w grupie badanej



Źródło: opracowanie własne.

Wysokie wyniki w skali *Stadium Wyczerpania Emocjonalnego* osiągnęło 27,6% respondentów, średnie 34,5%, a niskie 37,9%. W grupie badanych dominowali nauczyciele o niskim poziomie SWE. Natomiast na skali *Stadium Depersonalizacji* zdecydowaną większość (58,6%) stanowiły wyniki niskie. Wyniki średnie i wysokie osiągnęły zbliżone ilości badanych, odpowiednio: 24,1% oraz 17,2%. Zdecydowana większość nauczycieli wykazała się niskim poziomem *Stadium Obniżonego Poczucia Osiągnięć Zawodowych* (72,4%). Natomiast zarówno średnim, jak i wysokim poziomem wykazały się takie same ilości osób (po 13,8% ogółu badanych).

Przy wykorzystaniu współczynnika korelacji r-Pearsona wyliczono korelacje pomiędzy wynikami ze wszystkich podskal zarówno z *Inwentarza Perfekcjonizmu*, jak i *Polskiej Adaptacji Maslach Burnout Inventory*. Ogólny poziom Perfekcjonizmu (P) został obliczony na podstawie średniej wyników osiągniętych na skalach *Perfekcjonizmu Dezadaptacyjnego (PD)* oraz *Perfekcjonizmu Adaptacyjnego (PA)*.

Badanie wykazało istnienie wysokiej dodatniej korelacji, wg klasyfikacji Guilforda, między perfekcjonizmem, a dwoma spośród trzech stadiów wypalenia zawodowego, czyli *Stadium Wyczerpania Emocjonalnego (SWE)* ( $r=0,527$ ) oraz *Stadium Depersonalizacji (SD)* ( $r=0,595$ ). Ostatnie stadium wyróżnione przez Maslach, *Stadium Obniżonego Poczucia Osiągnięć Zawodowych (SOPOZ)* wykazało słabą ujemną korelację z perfekcjonizmem ( $r= -0,165$ ). Powyższe wyniki potwierdziły założenie o istnieniu korelacji między perfekcjonizmem, a wypaleniem zawodowym. Ponadto wyniki badania wskazały na różnice w sile korelacji między rodzajami perfekcjonizmu, a wypaleniem zawodowym. Zgodnie z przewidywaniami *Perfekcjonizm Dezadaptacyjny* wykazał silniejszą korelację z wypaleniem zawodowym (*SWE*:  $r=0,525$ ; *SD*:  $r=0,620$ ; *SOPOZ*:  $r=-0,376$ ), niż *Perfekcjonizm Adaptacyjny* (*SWE*:  $r=0,395$ ; *SD*:  $r=0,410$ ; *SOPOZ*:  $r=0,146$ ). W poniższej tabeli przedstawiono wszystkie uzyskane korelacje.

**Tabela 1.** Wynik korelacji r-Pearsona w badaniach własnych

	Stadium Wyczerpania Emocjonalnego	Stadium Depersonalizacji	Stadium Obniżonego Poczucia Osiągnięć Zawodowych
Perfekcjonizm	0,527	0,595	-0,165
Perfekcjonizm Dezadaptacyjny	0,525	0,620	-0,376
Perfekcjonizm Adaptacyjny	0,395	0,410	0,146
Potrzeba Akceptacji	0,335	0,471	-0,638
Postrzegana Presja Rodzicielska	0,544	0,687	-0,200
Ruminacje	0,474	0,450	-0,241
Koncentracja na Błędach	0,411	0,463	-0,162
Organizacja	0,242	0,262	0,300
Dążenie do Doskonałości	0,423	0,496	0,164
Planowanie	0,281	0,265	-0,037
Wysokie standardy wobec innych	0,218	0,186	0,104

Źródło: opracowanie własne.

Spśród wszystkich podskal opisujących elementy perfekcjonizmu najsilniejszą korelację ze stadiami wypalenia zawodowego wykazała *Postrzegana Presja Rodzicielska (PPR)*, (*SWE*:  $r=0,544$ ; *SD*:  $r=0,687$ ; *SOPOZ*:  $r=-0,200$ ). Natomiast z *SOPOZ* największą korelację osiągnęła *Potrzeba Akceptacji* ( $r=-0,638$ ). Przebieżne poziomy korelacji z *SWE* i *SD* wykazały: *Potrzeba Akceptacji* (*SWE*:

$r=0,335$ ;  $SD: r=0,471$ ), *Ruminacje* ( $SWE: 0,474$ ;  $SD: r=0,450$ ), *Koncentracja Na Błędach* ( $SWE: r=0,411$ ;  $SD: r=0,463$ ), *Dążenie Do Doskonałości* ( $SWE: r=0,423$ ;  $SD: r=0,496$ ). Przeciętny poziom korelacji z *SOPOZ* wykazała *Organizacja* ( $r=0,3$ ). Pozostałe uzyskane korelacje są słabe albo nikłe.

## Wnioski

Przeprowadzone badania potwierdziły korelację perfekcjonizmu, a w szczególności *Perfekcjonizmu dezadaptacyjnego* z wypaleniem zawodowym. Uzyskane wyniki potwierdziły istnienie dodatniej korelacji dla dwóch spośród trzech skal wyróżnionych przez Maslach, czyli *Stadium Wyczerpania Emocjonalnego* i *Stadium Depersonalizacji*. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poziomu perfekcjonizmu, a zwłaszcza *Perfekcjonizmu dezadaptacyjnego* u badanych nauczycieli wzrastały symptomy wypalenia zawodowego. Wyniki potwierdziły opinie teoretyków wskazujących na istotność roli perfekcjonizmu wśród czynników prowadzących do wypalenia zawodowego u nauczycieli (por. Tucholska, 2010; Adamczyk, 2013; Włodarczyk, Obacz, 2013; Woźniak-Krakowian, 2013). Ostatnia skala, czyli *Stadium Obniżonego Poczucia Osiągnięć Zawodowych* (*SOPZ*) wykazała korelacje ujemne z pięcioma spośród ośmiu skal (*PA*, *PPR*, *R*, *KNB*, *P*), co oznacza, że te właśnie cechy będą powiązane z obniżoną satysfakcją z pracy nauczycieli. Ujemne korelacje wskazują zatem, że im wyższe są poziomy wcześniej opisanych podskal określających wymiary perfekcjonizmu, tym niższe wyniki wykazuje skala *SOPOZ*. Taki wynik należy rozumieć jako negatywny wpływ pięciu wspomnianych wymiarów perfekcjonizmu na poziom satysfakcji zawodowej u nauczycieli. Natomiast obszar wskazany przez *Potrzebę Akceptacji*, *Postrzeganą Presję Rodzicielską*, *Ruminacje* i *Koncentrację Na Błędach* to przestrzeń *Perfekcjonizmu dezadaptacyjnego*, co również potwierdza słuszność teorii o dwoistym charakterze perfekcjonizmu (por. Loza, 2014). Oprócz wyżej wymienionych, ujemną korelację badani uzyskali również w podskali *Planowość*, która należy do kategorii *Perfekcjonizmu adaptacyjnego*. Bardzo

niski poziom korelacji jaki osiągnęła ( $r=-0,037$ ) wskazuje, że jest to wynik nieistotny statystycznie i może być efektem nie odkrytego artefaktu.

Spośród wszystkich badanych aspektów perfekcjonizmu, najsilniejsze korelacje z dwoma pierwszymi stadiami wypalenia zawodowego (*SWE*,  $r=0,544$ ; *SD*,  $r=0,687$ ) wykazała *Postrzegana Presja Rodzicielska*. Przegląd literatury przedmiotu wykazał, że temat *PPR* był dotychczas eksplorowany jedynie w kontekście uczniów, wobec czego wskazane jest prowadzenie dalszych badań, by określić jego znaczenie dla zachowania nauczycieli oraz wpływu nie tylko na wypalenie zawodowe, ale na całą praktykę pracy nauczyciela.

Kolejnym istotnym statystycznie wynikiem jest korelacja *Ruminacji* zarówno z *SWE* ( $r=0,474$ ), jak i *SD* ( $r=0,450$ ). W literaturze przedmiotu szeroko dyskutowana jest różnica między stresem w pracy, a wypaleniem zawodowym, gdzie podkreśla się kluczową rolę stresu w procesie wypalenia. Sęk wskazuje, że wypalenie jest skutkiem nieefektywnego radzenia sobie ze stresem. (Sęk, 2007) Ruminacje mogą wysoko korelować z wypaleniem zawodowym, ponieważ stanowią one sposób nieefektywnego radzenia sobie ze stresem.

Trzecim wynikiem, który wykazał przeciętną siłę korelacji z *SWE* ( $r=0,423$ ) oraz *SD* ( $r=0,496$ ), jest *Dążenie Do Doskonałości*. Hill wskazał, że zbyt niskie *Dążenie Do Doskonałości* może skutkować niewielkimi osiągnięciami i przez to kłopotami z samooceną. Z kolei zbyt wysokie *DDD* może skutkować wyznaczaniem zbyt wysokich, nieosiągalnych celów i rodzić frustracje z powodu notorycznego odnoszenia porażek w realizacji obranych celów (por. Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente, Kennedy, 2004). Wspomniana przez Hilla frustracja dobrze tłumaczy korelacje *DDD* i *SWE*, ponieważ wskazuje na długotrwałe działanie stresora (odnoszenie porażek), co może prowadzić do wyczerpania i w dłuższej perspektywie do wypalenia. Karolak-Łukasiewicz opisując depersonalizację, zwraca uwagę, że stanowi ona negatywną reakcję skierowaną na zewnątrz i podkreśla, że zanika w niej relacja dwupodmiotowa i zostaje zastąpiona postawą nadmiernie oceniającą, dehumanizującą i opartą na zasadach walki o dominację (Korlak-Łukasiewicz, 2001). Powyższa teoria w kontekście zawodu



nauczyciela, który zawodowo zajmuje się ocenianiem, wydaje się dobrze tłumaczyć wysoką korelację między *DDD* i *SD*. Bowiem nauczyciel, który wyznaczy sobie za cel nierealistycznie wysokie wyniki swoich podopiecznych może poszukiwać przyczyn swoich porażek (nieosiągniętych zamierzeń) w postawach lub cechach charakteru uczniów, zgodnie z teorią podstawowego błędu atrybucji. Postawa nadmiernie oceniająca będzie w takiej sytuacji czynnikiem, który będzie prowadził do utożsamienia uczniów z ich negatywnymi cechami postrzeganymi przez nauczyciela, co z kolei będzie skutkowało depersonalizacją.

Następnym aspektem perfekcjonizmu wykazującym przeciętny poziom korelacji zarówno z *SWE* ( $r=0,411$ ), jak i *SD* ( $r=0,463$ ), jest *Koncentracja Na Błędach*. Słodka i Skrzypińska wskazują, że *KNB* stanowi centralny aspekt perfekcjonizmu i definiują ją, jako negatywną samoocenę w kontekście społecznym, jednocześnie podkreślając główną rolę *KNB* w fobii społecznej. Włączają *Ruminacje* do kategorii *Koncentracji Na Błędach*, co istotnie może okazać się słusznym podejściem, zważywszy na niewielką rozbieżność w wynikach osiągniętych przez badanych nauczycieli w podskalach *R* i *KNB* (Słodka, Skrzypińska, 2016). Prawdopodobnie *KNB* było u badanych nauczycieli wysokie, ponieważ twierdzenia w nim zawarte dotyczyły tego samego czynnika, co twierdzenia zawarte w skali *R*. Woźniak-Krakowian opisując źródła wypalenia zawodowego wskazała wśród czynników indywidualnych między innymi na niską samoocenę (Woźniak-Krakowian, 2013). W tym wypadku krytyczna ocena własnego zachowania, wynikająca z *KNB* może być podstawą do niskiej samooceny i tłumaczyć korelację między *KNB*, a wypaleniem zawodowym.

Ostatnim wymagającym omówienia, ze względu na poziom istotności statystycznej, aspektem perfekcjonizmu jest *Potrzeba Akceptacji*, która wykazała przeciętną siłę korelacji zarówno z *SWE* ( $r=0,335$ ), jak i *SD* ( $r=0,471$ ). Podczas konstruowania *Perfectionism Inventory*, Hill stwierdził istnienie silnej korelacji pomiędzy *PA*, a czynnikiem II, który jest paralelny do *Perfekcjonizmu Deadaptacyjnego* z *KPAD* ( $r=0,80$ ). Oznacza to, że *PA* wiązała się z negatywnymi skutkami perfekcjonizmu i jego niezdrowym typem. Potrzeba akceptacji jest

naturalną potrzebą ludzi, na co wskazywał zarówno Maslow, jak i psychologowie społeczni, czy socjologowie. Widoczne jest powiązanie między obniżoną samooceną a *Koncentracją Na Błędach*, *Ruminacjami* oraz *Dążeniem Do Doskonałości*, ponieważ kompilacja tych aspektów perfekcjonizmu sprawia, że człowiek dostrzega u siebie więcej wad, niż zalet, ruminuje po popełnionych błędach i ma wysokie aspiracje, które sprawiają, że często nie osiąga swoich celów. Poprawa wskazuje, że wysoka samoocena i samoakceptacja implikują wysoką potrzebę aprobaty społecznej (Poprawa, 2008). W swoich badaniach odkrywa silną korelację pomiędzy samoakceptacją badaną poprzez określenie różnicy między *Ja-realne*, a *Ja-idealne*, a samooceną obejmującą tylko *Ja-realne*. Niska rozbieżność między dwoma wspomnianymi aspektami *Ja* wskazywała również na podwyższony poziom samooceny. Takie wyniki badań wskazują, że osoby perfekcjonistyczne osiągające wysokie wskaźniki w podskalach badających aspekty *Perfekcjonizmu Dezadaptacyjnego*, powinny osiągać niskie wyniki w obszarze *Potrzeby Akceptacji*. Rozbieżność między założeniem teoretycznym, popartym weryfikacją empiryczną przez Poprawę, a uzyskanym w niniejszym badaniu, wynikiem może stanowić przedmiot dalszych badań.

Wyżej wymienione aspekty perfekcjonizmu zostały opisane w kontekście wyników zgodnie z hierarchią nadaną im na podstawie siły korelacji uzyskanej w badaniu empirycznym. Ze względu na niewielką ilość pytań określającą każdą podskalę *Inwentarza Perfekcjonizmu* wyniki te są w dużym stopniu podatne na zniekształcenia i należy je interpretować jako wskazówki do prowadzenia dalszych i głębszych badań zorientowanych na konkretne aspekty zarysowane przez niniejszy tekst. Niewielka próbka badawcza oraz dobór nielosowy, również rodzaj wątpliwości, co do możliwości rozszerzenia wyników na większą populację np. polskich nauczycieli w ogóle. Wreszcie, istnieje obawa o zniekształcenie wyników przez specyficzną kulturę lokalną i organizacyjną w grupie badanych.

## Podsumowanie

Rekomendowanym działaniem w obszarze praktyki społecznej byłyby badania przyszlých nauczycieli oraz studentów kierunków pedagogicznych kwestionariuszami określającymi poziom perfekcjonizmu negatywnego. Takie działanie mogłoby pomóc zarówno przyszlým nieszczęśliwym i wypalonym nauczycielom dokonać innego wyboru kariery zawodowej. Wskazane również byłyby kampanie informacyjne skierowane do nauczycieli i informujące o negatywnych skutkach perfekcjonizmu, które mogą prowadzić do wypalenia zawodowego, co pośrednio dotyka niemal całego społeczeństwa (rodziny uczniów, ich rodziców, etc.).

W obliczu doniosłości misji, przed którą stoją nauczyciele, istotną z perspektywy wpływu społecznego zdaje się też samokontrola nauczycieli pod kątem wypalenia zawodowego oraz wprowadzenie powszechnych systemów profilaktyki wypalenia, których elementem mogłoby być szacowanie poziomu perfekcjonizmu dezadaptacyjnego i obniżanie jego skutków.

## Literatura

1. Adamczyk D., (2013), *Wypalenie zawodowe nauczyciela – w perspektywie odpowiedzialności i troski o człowieka* [w:] *Seminare. Poszukiwania naukowe* (34), s. 241-251.
2. Bakker A.B., Demerouti E., (2007), *The Job Demands-Resources model: state of the art* [w:] *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22 Issue: 3, s. 309-328.
3. Hewitt P. L., Flett G. L., (1991), *Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology* [w:] *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 60(3), s.456-470.
4. Hill R. W., Huelsman T. J., Furr R. M., Kibler J., Vicente B. B., Kennedy C., (2004), *A new measure of perfectionism* [w:] *The Perfectionism Inventory. Journal of Personality Assessment*, 82(1), s.80-91.
5. Loza O., (2014), *Perfekcjonizm jako dążenie do doskonałości: definicje, typologie, modele* [w:] *Studia Humanistyczne AGH*, tom 13/3, s.259-269.
6. Korlak-Łukasiewicz A., (2001), *Problem wypalenia zawodowego u pracowników socjalnych* [w:] *Praca socjalna*, 4, s.3–21.
7. Maslach C., Leiter M. P., (2011), *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co zrobić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Poprawa R., (2008), *Samoocena jako miara podmiotowych zasobów radzenia sobie i szczęścia człowieka* [w:] Heszen I., Życińska J. (red.) *Psychologia zdrowia w poszukiwaniu pozytywnych inspiracji*, s.103-121.

9. Pyżalski J., Merecz D., (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym, a zaangażowaniem*, Impuls, Kraków.
10. Sęk H. (red.), (2007). *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Słodka M., Skrzypińska D., (2016), *Perfekcjonizm i myślenie dychotomiczne w paradygmacie poznawczo-behawioralnym - przejawy oraz techniki terapeutyczne* [w:] *Psychiatria i Psychoterapia*, 2016, 12(2), s.20-41.
12. Szczucka K., (2010), *Polski Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego* [w:] *Psychologia Społeczna* 5, 1(13), s.71-95.
13. Tucholska S., (2001), *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju* [w:] *Przegląd Psychologiczny*, 44(3), s.301-317.
14. Włodarczyk D., Obacz W., (2013), *Perfekcjonizm, wybrane cechy demograficzne i zawodowe jako predyktory wypalenia zawodowego u pielęgniarek pracujących na bloku operacyjnym* [w:] *Medycyna Pracy*, 64(6), s.761-773.
15. Woźniak-Krakowian A., (2013), *Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli* [w:] *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, (22). s.119-131.

## ROZDZIAŁ 7

# Ethical Leadership under Hostile Fire

Herman Siebens\*

### **Introduction**

We present the analysis of a topic that is addressed rarely. Our personal experience with employees' upwards hostility has been the starting point of a large literature review through different scientific disciplines, trying to understand why obstructive and destructive people behave as they do. Finally, our research revealed the opposition of self-centred and self-regarding behaviour versus empathic, compassionate and altruistic behaviour. Whereas the former is leading toward obstructive, destructive, social-aversive and toxic behaviour, the latter is leading toward forms of behaviour called pro-social and responsible (ethical). On the organisational level self-centred and self-regarding behaviour results into a dysfunctional, even failing organisation and a workplace that is characterised by its toxicity concerning this kind of behaviour.

To counteract this situation irresponsible behaviour should be fought, among others by a leadership style characterised by an attitude of integrity and responsibility. As a conclusion, we will describe our opinion on what responsible (school) leadership ultimately means. Basically, it implies a style of facilitation, participation and cooperation. But the characteristics of the ethical i.e. facilitating leadership style is making the formal superior subject of "employees' upwards hostility".

Given the broad range of the subject, we will only articulate some thoughts, pointing in the direction of a deeper analysis. Therefore, the reader may not yet expect to find a complete or exhaustive analysis or solution of the phenomena described.

---

\* Independent researcher

Personal experience with “employees’ upwards hostility” was the starting point of a large literature review based on a variety of scientific disciplines, wishing to understand the phenomenon of obstructive and destructive, irresponsible (unethical) behaviour, especially in case of a leadership pursuing to be ethical. Notwithstanding the fact that many people are confronted with it, directly or indirectly, as self-centred behaviour and its toxic characteristics, and making their workplace and (school)organisation toxic, dysfunctional, or even failing, it is addressed seldom. In this article we present a first, brief analysis of this topic.

## **Employees’ obstructive and destructive behaviour**

The study of counterproductive work behaviour (CWB) illustrates how this behaviour is focusing on a variety of targets: products, production processes and systems, machines and tools, reputation, ... and people. In what case it comes close to what is known as bullying (mobbing). Research on the specific sub-item of bullying focusses on the horizontal relations between employees and bullying top-down by what is called ‘destructive leaders’. However, the specific format of bullying bottom-up – ‘employees’ upwards hostility’ (Camps, 2015) – rarely is subject of study. Where many researches have studied the phenomenon of irresponsible leadership and/or the phenomenon of CWB in general still the very specific phenomenon of ‘employees’ upwards hostility’ is rather unknown and not much studied – it is a (hidden) reality<sup>1</sup> but a taboo. Indeed, conflicts between a superior<sup>2</sup> and his employees are still interpreted as the result of bad (unethical)

---

<sup>1</sup> According to the research by Boudeaud’hui, Janssens and Vanderhaeghe (2018) 7.6 % of superiors in Flanders (Belgium) are confronted with bullying, 4.3 % with physical violence and aggression and 16.8 % with intimidation and treats.

<sup>2</sup> Among others the formal superior – e.g. school principal – can be the target of obstructive and destructive behaviour or can become the target when opposing this kind of behaviour.

However, not all superiors show real leadership. It is beyond the scope of this article to articulate and analyse the differences between a manager and a leader, but in general a manager is just a superior who is limiting his scope of action to the daily practises in a bureaucratic way, ‘running the business’. Only when he develops a clear vision on his own position and role within the organisation, and on the future of the organisation (strategy) and when he is successful in creating a strong organisational culture and motivation (spirit) within his team the superior can be called to be a leader. It is within this frame that a superior with a clear ethical vision and personal integrity may be considered to be a leader. In this article both terms – superior and leader – will be used against this specific background.

leadership. Even in cases where the superior is the victim of bullying, people all too often believe it is him<sup>3</sup> to blame anyway. However, it is not, at least not with all superiors. In many cases, the real problem has to be situated with the (attitude and behaviour of) employees (and their informal leaders). We see no reason why this would be different for schools, according to teachers and their principals.

### *Obstructive and destructive behaviour*

We can make a distinction between quite harmless hesitation (to commit with decisions), over rather serious resistance (against the official policy in general) and problematic opposition to serious revolt. These different formats can be described, compared and distinguished reciprocally by at least six basic factors: (1) whether the intention and motivation is subconscious (spontaneous) or conscious (rational argumentation, whether or not a false ‘moralisation’), (2) whether it is an individual behaviour or attitude, or a collective action, (3) whether the impact is low or high (including the intensity as well as the outcomes), (4) whether the behaviour is incidental or structural (long term), (5) whether it is directed to concrete situations or to persons (e.g. the superior), and (6) the degree of (physical, verbal, psychological, social or otherwise) violence used. By these factors, the level of severity of each type of behaviour can be characterised, measured and evaluated. Within ethical theory there is unanimity that an actor in case of an intentional deed bears more responsibility for the impact and effects than in case of an unintentional deed. Therefore, from an ethical point of view, the first characteristic – conscious versus subconscious – has a specific importance. Caruso and Epley (2004) illustrate how much our initial, subconscious and therefore unintentional perspective, evaluation and judgment is biased in a self-serving way. Insofar a second moment offers the opportunity of a conscious empathic move towards the others and confronts us with the dilemma between this move and

---

<sup>3</sup> Of course, the phenomena describe and analyse in this article are not specifically male. On the contrary, a large number of researches illustrate that most of the so-called basic differences between men and women are in fact non-existent. So, in this article we will consequently use the male adverbs, referring to both genders.

blatant self-centredness, only at that moment we can speak about real responsibility.

Why are destructive people doing what they do? This question becomes even more pertinent in case of education. How to understand this behaviour performed by people who committed their lives to teaching and educating, even more when they accepted a function of middle manager in their school (as in the case of upwards hostility)? Often power is the first and strongest impression of a conflict between people. So, many philosophers (a/o Foucault, 2009) have paid a lot of attention to this phenomenon. Conflicts seem to be about staying in power or about gaining power, as a means to keep in control. The basic objective and driving force behind it is the defence and realisation of one's own needs and interests, preferences and wishes, benefits and rights. Anyway, the essence is self-centredness, realised in self-regarding behaviour.

Obstructive and destructive, and hence toxic behaviour – upwards hostility being just a firm example – is rooted in the following long list of personal characteristics (a/o Lipman-Blumen, 2005a & 2005b; Durré, 2010; Salpeter, 2013), intended or not:

- Strong self-esteem and aplomb, over-confident and outsized ambition, even a feeling of omnipotence and invulnerability. Some believe that normal social ethical norms and rules do not apply to them. Arrogance because of an enormous ego, no doubts at all about oneself, blind to the shortcomings of his own personality and character, always turning stories around, putting the blame on others, showing disdain and being confident that one can fool all others. Hiding inefficiency and incompetence, even corruption; taking credit for the work of others. By consequence, one the most striking and shocking characteristics probably is the fact that there is no normal (or none at all) self-critical reflection, including ethical disengagement and the absence of any awareness of one's responsibilities. Finally leaving colleagues and the organisation worse off.



- One of the common reactions of perpetrators has been known as ‘victim blaming’ (Ryan, 1971). Although victim blaming can be a situational evaluation, with this personality it is a fundamental point of view (Bazelon, 2013);
- A strong charisma (a/o by offering easy answers and a clear, tempting vision to complex problems, playing to existential fears and needs = populism), a/o by giving the formal leader the image of being implausible and deceitful;
- Holding tight to power, a/o handling a tight top-down-hierarchical system and leadership style within the group, favouritism and nepotism, and building a dynastic regime (including the selection of the successor), ‘management of fear’ (bullying, even terror).
- It handles a tight and rigorous juridical approach of responsibility (Vanmechelen, 2015). Democracy is, at most, a matter of window-dressing or tokenism, or even manipulation (Hart, 1992 & 1997; Siebens, 1998). Real critical and provocative reflection, innovative ideas or suggestions for changes are not welcomed unless they support the position of the leader of the group and have his blessing. Among others, whistle-blowing is discouraged;
- We-against-them-thinking with a clear and strong difference between in- and outgroup, stressed by a manipulative, abusive language towards outsiders, rivals and rebels, aiming to isolate and dehumanize them;
- There is a clear absence of empathy and of emotional/social intelligence. A strong self-regarding (= self-centred, self-focused) attitude, with disregard of the costs of decisions and actions to others. This includes aggression and violence: actions of intimidation, humiliation, harassment/bullying, demoralisation, marginalizing of others, with breaching basic human rights of others. Lawrence (2014) also mentions backstabbing, credit-taking, hyper-sensitivity to one selves, knowing-it-all and hyper-critical behaviour to others. One of the most negative ways of

behaving to someone else isn't acting, but instead not-acting: the complete social negation and isolation of the other. Over-all it's about a disdain for others and a lack of respect.

- Contrary to Aasland, Einarsen and Skogstad (2007), this behaviour often is destructive in an intentional way: they really want to have a negative, destructive impact on someone else or on their organization.
- Lack of integrity and honesty (a/o lying, deforming reality, misdiagnoses, setting people against one another, scapegoating, twisting situations and responsibilities around to the detriment of opponents), even engaging in irresponsible or corrupt activities. Feeding followers with illusions or misleading them with inaccuracies or untruths (nowadays called 'fake news' and 'alternative facts'), enhancing personal power. Cutting corners, taking advantages of loopholes in the system, subverting structures and processes that are intended to generate truth and confidence. Maliciously setting followers ganging up on outsiders, a/o making up stories, gossiping, false accusations, and treating followers well by the superior while persuading them to hate or disadvantage and harm outsiders. Further, denying counterarguments without giving proof, turning around accusations by applying them to the person of the victim, giving statements without any proof of facts, accusing a victim of situations or decisions that are not his responsibility or authority, presenting the regard for his personal interests – his 'personal agenda' - as regarding the common good of the organization or of the interests of the others';
- The absence of and unwillingness to accountability, a/o stifling all criticism because of the failure to understand the nature of relevant problems and one's role in it. Living in an inner circle of followers-'friends' who, willingly or due to fear, always confirm his point of view, opinions and statements, and attitudes.

Strange at first sight, but also:

- Professing to following the rules. At first sight, this suggests that a destructive worker behaves ethically. However, their consciousness is only the result of their Machiavellian personality and shows their opportunistic attitude, since he can claim to follow the rules because this seems to be the best position. However, he is willing to act counter the rules if this is suitable for his objectives.
- According to Ariely and Gino (2012), and Housman and Minor (2015) these employees also have the inclination to work fast, though with minor quality.

Overall, these characteristics come close to the description of the ‘dark personality’ (see ‘Dark triad’ or ‘Dark Dyad’) composed of psychopathy, Machiavellianism and narcissism. Although these terms create the impression of serious illness, they are “still within the normal range of functioning” (Furnham, Paulhus & Richards, 2013). Therefore, we consider these terms as archetypical descriptions of different, though (cor)related aversive personality types. Whereas the profiles of the three personality typologies have different driving forces, but clearly correlate to each other, the tendency toward what is known as psychopathy(-Machiavellianism) is most characteristic<sup>4</sup>. A deeper analysis suggests that lack of empathy and a strong hostility, running parallel to callousness (insensitivity) and low agreeableness are the heart of the dark personality (Cieciuch & Rogoza, 2018). But also the failure of self-regulation or self-control seems to be crucial. Hamalainen and Pulkkinen (1995) and Pulkkinen (1996) already proved that low self-control tends to be related with aggression and violence, and ethical disengagement. Regulation of behaviour is also related to ethical behaviour.

To dig even deeper into this phenomenon, we also have to pay attention to personal, interpersonal and group dynamics and to the organizational environment in

---

<sup>4</sup> The reduction of psychopathy and Machiavellianism to one factor, because of the strong correlation between both types of personality, created the so-called two-factor model or ‘Dark Dyad’ (Cieciuch & Rogoza, 2018).

which the conflict takes place. Since there is no general theory yet, we have to look at concepts, models and theories in a diversity of scientific disciplines, as a/o Social Exchange Theory, the ethical hero, self-deception, denial, the scapegoat, psychological disengagement, moral disengagement, choice supportive memory distortion, self-censure, positive illusion (as moral honesty), moralisation, Self-perception Theory, social ostracism, in-group prototypes, dehumanization, Upper Echelons Theory, dark personality traits, the bystander effect, organizational citizenship behaviour versus counterproductive work behaviour, perceived organizational support, psychological dissonance, Cognitive Dissonance Theory, and the General Aggression Model.

### *Ethical disengagement*

Because of its frequent and comprehensive nature we highly value the theory by Bandura (1986) about 'ethical disengagement'. It is a matter of 'cognitive reconstrual': "Cognitive transformation of harmful conduct into good conduct through moral justifications and palliative characterisations by euphemistic labelling and behavioural contrasts is the most effective psychological mechanism for disengagement of self-sanctions." (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). It helps to redefine a deed as beneficial in some way, to minimize one's individual role in a deed and/or to reframe the effects of a deed. And so, ethical disengagement is a matter of failing self-control, of negative self-regulation (self-regulation failure), as stated by the General Aggression Model (GAM) (Anderson & Bushman, 2002), aiming to avoid sanctioning, first of all self-sanctioning. By consequence, it is, first of all, about self-deception. This process runs parallel to Matza's and Sykes (1957) neutralization theory, 'rationalizing ideologies' discussed by Anand and Ashforth (2003), and ethical fading discussed by Messick and Tenbrunsel (2004).

Bandura (1986) lists eight different strategies used by individuals (but also groups and entire organisations) to disengage of one's responsibility in a concrete situation, what can occur as well ante as post factum:

- Moral justification;
- Euphemistic labelling;
- Advantageous comparison;
- Displacement of responsibility;
- Diffusion of responsibility;
- Distortion of consequences;
- Dehumanization;
- Attribution of blame.

Besides, we experienced also some other strategies:

- Manipulation of information: selection of confirmatory information (confirmation bias), selective use of information, a/o motivated forgetting (revisionism), alternative facts and fake news;
- Denial of facts and figures, and referring to one's own intuition;
- Analysing a situation only in terms of individual behaviour, excluding structural, organizational or systemic (so, environmental) aspects, elements and working points.

### *The impact*

Whether or not being in the position of a superior, the impact on a victim can be serious, especially when he is the target of bullying (a/o upwards hostility). It realizes stress, depression, burn-out, long-term physical and mental problems and can even end up in suicide. The experience can have the impact of a 'life event', causing serious changes in one's philosophy of life, view on human beings, on society, and on the world and on one's self-esteem and personality. Overall, we notice severe physical and mental (a/o self-image and self-esteem), relational, social, professional, financial, and existential effects.

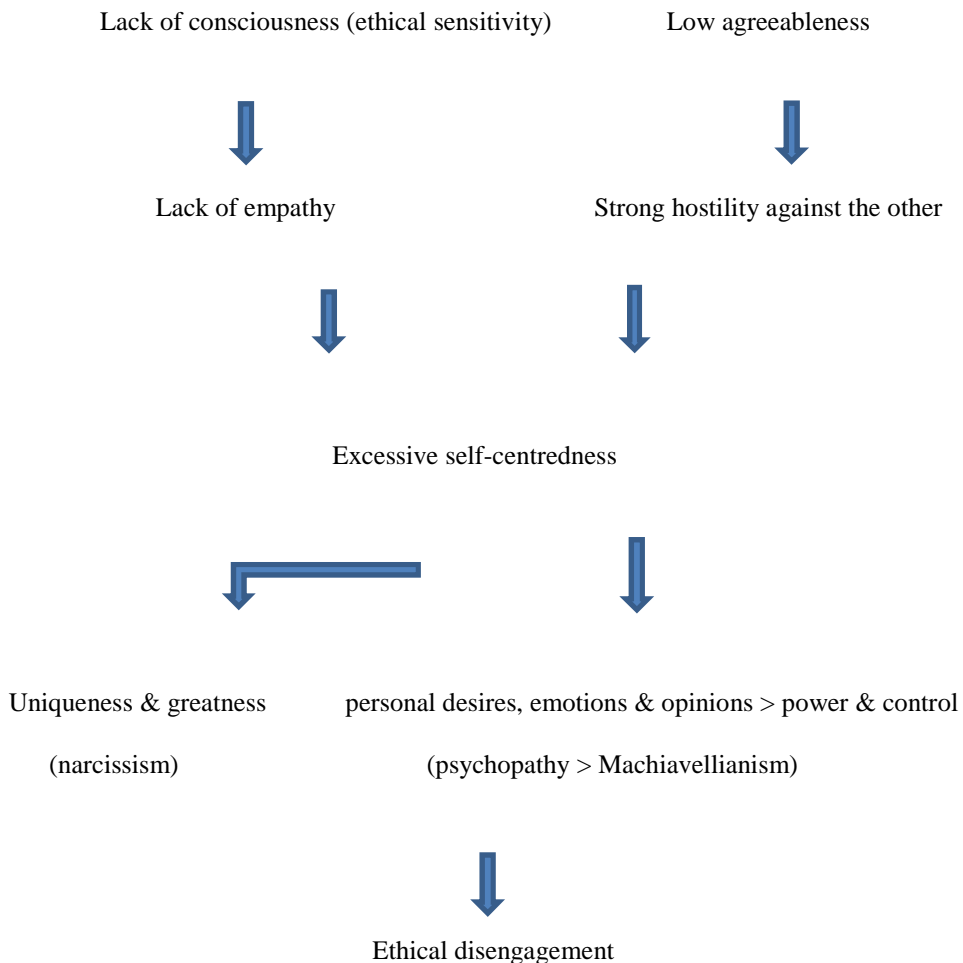
*A Grand Theory of obstructive, destructive and toxic behaviour*

Greenbaum, Kuenzi and Mayer (2010) take note of the fact that “there are alarming statistics regarding the amount of unethical behaviour”. Whereas Galperin (2002) defines constructive deviant behaviour as “voluntary behaviour that violates significant organisational norms and thus contributes to the well-being of an organisation, its members, or both”, Bennet and Robinson (2000) define destructive deviant behaviour as a voluntary act of violating organizational norms, aiming to harm others and/or the organization. In short, the different findings by different scientific disciplines about destructive and irresponsible behaviour can be summarized as follows:

- The essence of obstructive and destructive, social-aversive, toxic and therefore irresponsible (unethical) behaviour is the attitude of excessive self-centredness (self-focused, self-regarding);
- This attitude can be seen in two different forms: concerning one’s uniqueness and greatness (narcissism), and concerning one’s desires (including one’s feelings and emotions, and ideas and opinions) (psychopathy) and one’s power and control (Machiavellianism);
- This attitude is rooted in a lack of (affective and cognitive) empathy and a strong hostility against the other, the organisation and society as a whole, rooted in callousness (insensitivity). These traits are related to a lack of consciousness (ethical sensitivity) and low agreeableness;
- All this leading to a symptomatic attitude of ethical disengagement as rejecting the effects of one’s behaviour on others.

(See figure 1.)

Herewith it becomes clear that the essence of obstructive, destructive and toxic behaviour, as among others employees’ upwards hostility, is ethical by nature, and not so much psychological, sociological, criminological (etcetera).

**Figure 1.** Overview of the GT-ODTB

Source: own work.

## Evil

These issues lead us to the crucial existential question how to define and understand 'evil' (behaviour). According to Kant (1788) evil has to be defined as a conscious human act by nature, based on free will. (Meaning: not because of the intrinsic limitations of every individual person.) This explanation confirms the unalienable responsibility of the perpetrator, but does not yet explain what

actually is the driving force behind it. Do all different forms of obstructive, destructive and toxic behaviour, among others the opposition against a superior, have something in common? It's our opinion that evil behaviour should be understood as self-centred (self-focused) and self-regarding behaviour, directed to the fulfilment of one's own needs and interests, preferences and wishes, and rights. This definition implies that an evil personality has an intrinsic problem to take into his account the needs and interests of the Other(s) or the common good of the organisation or society as a whole, what is known as callousness (especially ethical insensitivity), lack of empathy and hostility. The actual social phenomena of NIMBY (not in my backyard) and of nationalism are illustrating this definition of Evil very well. On the other hand, Good – as the opposite of Evil – can be defined as taking the Other (cf. Lévinas, 1961, 1972, 1985, 1991 & 2003), his needs and interests, and the common good of the organisation and society as a whole into account.

Herewith also the issue of the worldview of individuals and of society (a/o politics, economics, and not at least social relations) is put in the front. Two oppositional world views can be defined. The first one can be described as rooted in a Darwinist view on nature and its social equivalent known as social-Darwinism (the 'homo economicus'; neo-liberalism). In line with Nietzsche's philosophy power and will are considered to be the basic notions to understand how nature is working and only a society that adapts itself to the basic law of the survival of the fittest will flourish. This approach is based on the belief that the human being fundamentally is egoistic. Society becomes ruled by competition. The other worldview points at the world as a complex whole (holism) of all things, plants, animals and (!) humans in eco-systems. Within these systems each of the individual elements supports the survival of the others and survives by the support of all others. Nature itself shows us a rather confusing mix of both: whereas the first worldview is stressing the physical aspect of entropy, the second world view is based on the aspect of syntropy. Though a choice between both basic principles and attitudes in life finally is a matter of a very personal



existential experiences, our world view (and view on humans) is also built on our upbringing and education, and the culture of the groups and organizations we're participating in during our lifetime. Herewith a new link to education is popping up: it is up to schools to educate children, youngsters and students about this existential choice between both world views. In this respect the role model of their teachers and principals is of a paramount importance. Is school, at all levels, a living example of the principle of syntropy or of entropy?

Of course, a lot of philosophical questions can be put here. Is Evil a reality, or just the absence of the Good or a purely subjective interpretation? Does free will really exist or to what extent does it exist? So, what about the limits of our free will? Is there really an opposition between self-centred and self-regarding behaviour and responsibility, given self-care and self-defence being basic and crucial responsibilities towards our Self? Do these definitions of Good and Evil imply altruistic behaviour to be the ideal? And so forth. However, though very interesting, analysing and answering these questions is outside the scope of this article.

### **A toxic workplace in a dysfunctional and failing organisation**

Madore (2011) is warning for a purely individualistic interpretation of evil and is pointing at the instrumental role of the group, organization and society in relation to conscious and blatant evil. Many concepts, models and theories from a broad variety of scientific disciplines illustrate that not only the personal, interpersonal and group dynamics are decisive for the growth, development and outcome of obstructive and destructive behaviour. They will flourish only within the whole of an organizational environment that does not support constructive i.e. responsible (ethical) behaviour. The organizational culture comes into play. In turn, destructive behaviour will support an organisational culture and climate that has been defined as toxic ('toxic workplace') (a/o Lipman-Blumen, 2005a & 2005b; Durré, 2010; Salpeter, 2013).

The impact on the organisation can be extremely negative. It starts with negative effects on the quality and quantity of the production, and on the service to customers (e.g. students). After a while this endangers or damages the reputation of some people, so their social contacts at the work floor are disturbed, and the reputation of the whole organization. Finally, they can also damage the economic-financial results of the organization (e.g. number of students), causing lay-offs or even the final failure of the organization (a/o Enron, Worldcom, Lehman Brothers). Within a school organisation it works exactly the same way. In general, it destroys the the individual components of psychological/human capital of the organization: confidence (self-efficacy), positive reference (optimism), perseverance, resilience (Avolio, Luthans & Youssef, 2007). Although social capital – including social cohesion and social control, as well in its negative (controlling) as in the positive (supporting) impacts - still is a kind of an ‘umbrella concept’, according Adler and Kwon (2002) it can be defined as “the goodwill that is engendered by the fabric of social relations and that can be mobilized to facilitate action”.

Prins (2013) and Ayios, Jeurissen, Manning and Spence (2014) list elements that could be called the ‘dark side’ (Putnam, 2000) of social capital: narrowing the interpretation and the scope of reflection on reality by negation of disturbing facts and opinions (thinking in a selective way), reinforcing intolerance against outsiders, discrimination, isolation and exclusion of outsiders, limitation of choice and free will with the insiders, dulling of the ethical and critical sensitivity about the norms and rules of the group, hindering critical free speech, thinking in terms of we-against-them and conflict, privileged persons keeping their power by a/o playing people off one against the other, promotions based on favouritism and nepotism instead of one’s talents and competences, the installation of mind guards, strict discipline (social control in the negative sense) that forces the group members to stay confirmative, introduction of the norm that being silent means agreeing (the illusion of unanimity and the illusion of the informal leader that he is representing the whole group when expressing his personal opinion).

Within the context of a professional environment this ‘dark side’ realizes as a low level of productivity, inadequate attention for the clients and their expectations, a shortage of intrapreneurship and innovation, stagnation and inefficiency, favouritism, and a lack of transparency and accountability. In its own way, also a school organisation can display a ‘dark side’.

#### *Characteristics of malfunctioning teams/organizations*

The dark side of social capital will install a ‘toxic workplace’, inducing a ‘dysfunctional’ or ‘failing’ organisation. What defines a team or organisation to function in a dysfunctional way or to be failing? Most important for any team or organisation is the realisation of its main objectives, what is its core business. According to Vandekerckhove (2006) every organisation is based on a mission statement, expressing its core objectives, and supposing that no organisation will endanger its ‘license to operate’ by stating a mission statement that is contradictory to what society wants, the prior responsibility and loyalty of an employee lies with this mission statement. Herewith, he concludes that every employee has a double loyalty: towards his employer/organisation and towards society (as a citizen). Thus, we can define a dysfunctional or failing team/organisation by the absence of the focus on this ‘double rational loyalty’. Herewith we have a different and much deeper opinion than Ackroyd and Thompson (1999) for whom misbehaviour is only a way of behaving that differs from what management demands and expects: “anything you do at work you are not supposed to do“.

From researching difficult teams and organisations (Kampen & Schuiling, 2007; Prins, 2013) and change processes we know the following concrete attributes are characteristics:

- A strong we-against-them point of view and way of thinking (the in-versus the out-group);
- A lack of empathic feelings to the out-group, especially considering the unethical consequences of their actions;
- A general situation of distrust;

- Cynicism;
- Agreements and deadlines are not respected;
- Some members firmly choose for their own needs and interests in an exclusive way;
- Some members of the team withdraw their efforts to their own limited task description;
- Some members of the team get demotivated or 'have had it';
- A clear and strong tension – sometimes open conflict - between the one and the other sub-group of members with a clear negative image of both groups with the other;
- A bad external reputation.

Further, Kampen (2007) sums up the following characteristics of what he calls 'neglected' team/organisations, but which better can be called 'failed' or 'dysfunctional' teams/organisations:

- To survive the members of the team create specific coping-strategies to obscure the truth. Herewith diagnosing or discussing the situation becomes difficult;
- Fundamental relational obstacles do not only exist internally, but also externally (with external stakeholders);
- The internal stakeholders are not able anymore to understand or identify with the mission of their organisation. They withdraw to the territory of their own values;
- There is no internal control or conscience. It becomes unclear what responsible behaviour means;
- Even normal, decent behaviour gets reverse reactions and effects;
- There is no response from the team, a lot of complaints, and even a lot of destructive energy, among others: rigid self-concepts, no accountability, enemy images, agitation, aggression and anger, gossiping and lying, sabotage, projecting problems on the managers and on external stakeholders, omerta, small subsets within the team/organisation, extrusion;

- The superior experiences a strong and continuous fatigue – his energy leaking away - strong emotional reactions, a need for social recognition, a tendency to tone down the seriousness of the situation or even to perform within the frame of the situation (withdrawal), a meltdown of self-esteem, problems of concentration. Management is changed very often; new managers leaving or becoming ill.

Concerning teams/organisations that are malfunctioning or failing Kampen (2007) makes a distinction between teams/organisations that are helpless, that are closed and that are losing sand. The members of a team/organisation of the first type are looking out for emotional support and a leader. The second type of group is characterised by a strong ‘we-feeling’, combined with omerta and a strong climate of repression (‘management of fear’). There is no space for self-critical reflection. The third type is even not a real group. Everybody does what he wants, because everybody owns the right to be him/herself. For those colleagues the superior must give total space for one’s feelings and opinions. Even when there are some limiting frames (negative freedom), there is first of all the freedom to do something else (positive freedom).

#### *A dynamic interpretation*

Although we can easily list the characteristics of a dysfunctional and/or failing team/organisation we may not be tempted to a static interpretation of this phenomenon: a team/organisation becomes failing and/or dysfunctional. ‘Failing’ and ‘dysfunctionality’ are processes, at least the outcome of it.

So, the attitude of third parties is crucial and decisive. They can act as the first mediators in the conflict. Crucial is also the attitude of the superior(s) at the higher hierarchical level(s) of the organisation (manager, CEO or board members)<sup>5</sup>. An active approach implies taking a stance, what in its turn implies

---

<sup>5</sup> Rightfully, the crucial role of the higher hierarchical levels in the organisation considering situations of resistance, conflict, and opposition is translated in a central role in the legislation considering well-being and harassment/bullying at work. For Belgium: CAO no. 72 of 1999, March, 30<sup>th</sup>

searching all necessary (cognitive) knowledge about the situation at hand, formulating objective arguments “à charge et à décharge”, mediating between both parties, and having a strong and consistent ethical attitude of caring for the weakest (victims), and willing to take sanctions wherever needed (also when it’s about the most powerful party involved). It’s our opinion that this attitude is crucial to what is well-known as ‘corporate governance’. All this implies ethical sensitivity, competence and bravery. However, it’s our opinion that in many situations the higher hierarchical levels in organisations still do deny the existence itself of the conflict, do not make an active stance, do not support the victims or choose the easiest way out (even when this means acting against the principle of the option for the weakest, and leaving the victim victimised or, even, dismiss the victim and give victory away to the perpetrators). Accepting and approving the behaviour and deeds of one or more perpetrators, or looking away in silence are both blameful attitudes.

### **What about (school)leadership?**

Leadership is a serious meddling in other’ people’s lives (DePree, 1993), having an enormous impact of a superior on the lives of others, particularly one’s employees. As Ciulla (2005) reasons, people in positions of leadership have a ‘ripple effect’. School leadership is, of course, first of all leadership and should be handled that way. And so, what applies to the latter, also applies to the former. Hogan and Kaiser (2005) conclude their research stating that “personality predicts leadership style, leadership style predicts employee attitudes and

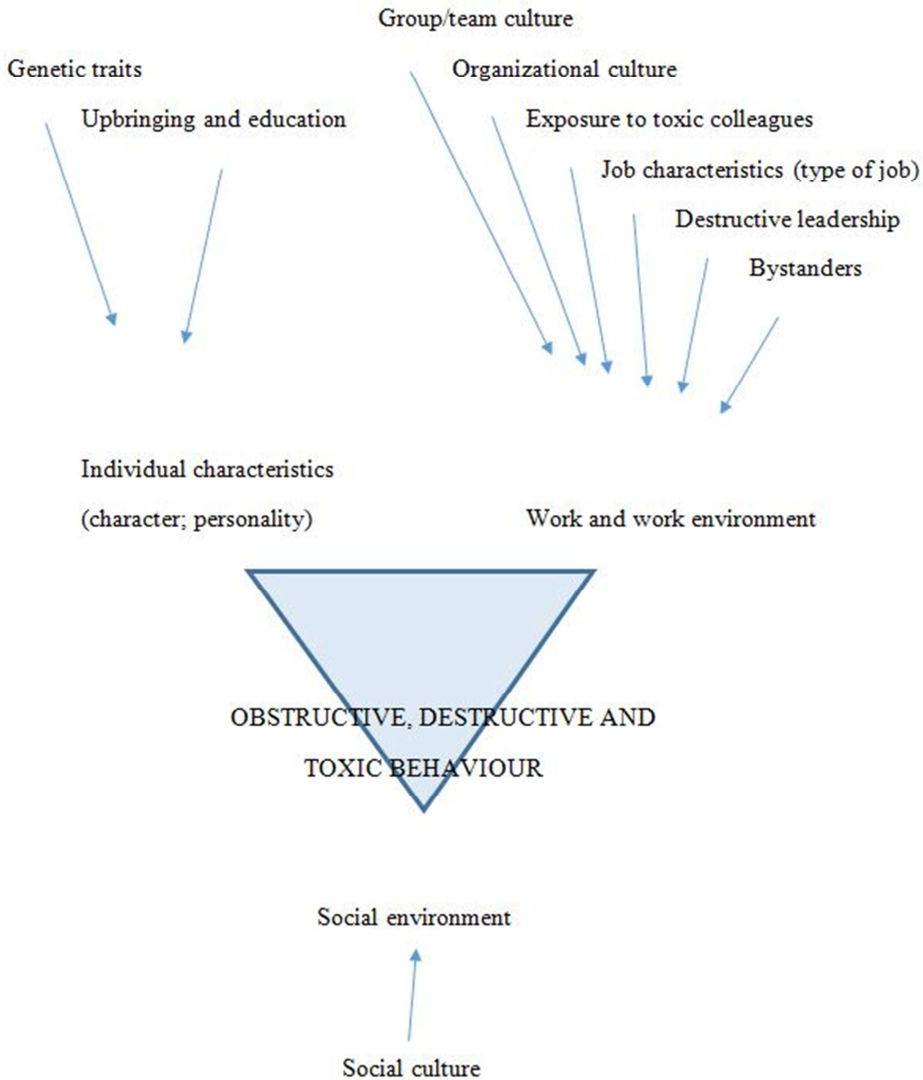
---

considering a policy against stress at work (RD 1999, June, 21st) and the Royal Decree of 2014, April, 4<sup>th</sup> considering the prevention against psycho-social risks at work.

The analysis of the intentions and motives behind persistent and harsh resistance and opposition, and the way leaders can tackle this behaviour, illustrates also the fundamental differences, even the gap and the conflict between ethics and legislation. Even when the ethical evaluation of conflicting opinions is clear, the conflict between the leader and his opponents can end up in a long battle, strongly comparable with harassment/bullying. Though most Western countries have some legislation considering harassment/bullying, it still is a difficult thing to prove. We have to notice that ethics pays more attention to the detail of the full story, making the ethical analysis more precise and complete. Legislation, on the contrary, focuses solely on sanctioning and this within the boundaries of legislation itself. Sometimes the legal framework is counterproductive, creating obstacles to evaluate and sanction unethical behaviour of employees behaving irresponsibly.

team functioning, and attitudes and team functioning predicts organizational performance”. According to Joyce, Nohria and Roberson (2003) 14 % of the variance in the performance of an organization can be related to the person of the superior and his leadership style.

Given so many researches on destructive leadership (a/o Aasland, Einarsen and Skogstad, 2007), what has a high price in distrust, conflicts, presenteeism, sick leave, turnover of employees etcetera, we may not deny the impact of leadership on the team and the organisation when it is negative. Teppers’ research (2000) triggered the specific study of abusive supervision, instead of the positive traits of good leadership, herewith denoting the superior as the origin and cause of obstructive and destructive behaviour, a failing organisation and its negative consequences (a/o job satisfaction, employees’ deviancy, intention to quit etcetera). Also De Cremer, Mayer, Thau, Van Dijke and Workman (2011) study employee hostility and deviant behaviour towards their superior from the basic assumption that it all starts with the mistreatment of the employees by their superior. As well organization-directed as superior-directed deviance (clearly connected to each other) often are still considered to be the exclusive result of abusive supervision. When employees feel abused, especially when they are self-uncertain, they will be more likely to engage in deviant behaviour (Ambrose and Mitchell, 2007). We do not doubt the existence of destructive, even psychopathic (light) (Kets de Vries, 2012) superiors, but besides unethical and destructive leadership other characteristics can cause negative deviant behaviour with subordinates, as among others job characteristics, organisational culture and the exposure to toxic colleagues (see figure 2).

**Figure 2.** Overview of factors of destructive and toxic behaviour

Source: own work.

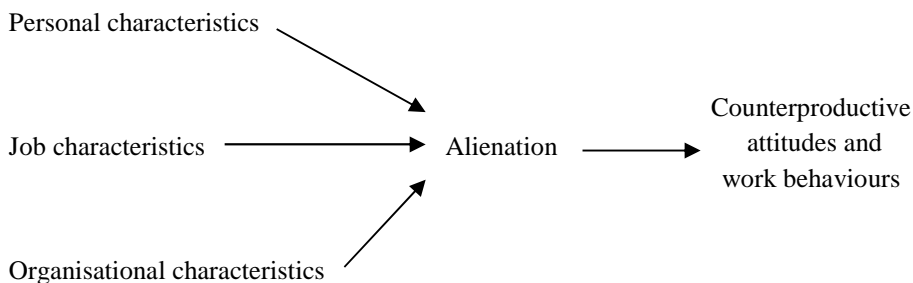
Some of these aspects clearly are not caused by or the responsibility of the superior, but of the whole organisation and/or even the employees themselves. The reverse of organisational citizenship behaviour (OCB), being counterproductive work behaviour (CWB) offers some interesting insights. Although we



already know a long list of antecedents causing CWB, we must notice that almost all are situated with the organization and/or its leader. But what about individual characteristics with the employees? Alpkın and Yıldız (2015) point at the important role alienation is playing. Alienation is a loss of capacity to express oneself at work and can be recognized by a lack of concern, interest and attachment (commitment) to one's work (Kanten & Ülker, 2014). It could be a very crucial feeling, mediating between individual, job and organisation characteristics on the one hand and counterproductive attitudes and work behaviour on the other hand. Alpkın and Yıldız designate and analyse three specific antecedents causing a feeling of alienation: a poor level of person-organisation-fit (Azura Dahalan, Rahim & Sharkawi, 2013), careerism (Adams, 2011; Chiaburu, De Vos & Diaz, 2013) and a lack of participative decision-making (Black & Gregersen, 1997). Many studies (a/o Gilbert, Laschinger & Leither, 2010) illustrate a correlation between a (low) degree of participation in decision-making on the one hand and a (low) level of performance and high level of counterproductive work behaviour on the other hand.

Although the phenomenon of destructive leadership is relevant, it cannot be presented as the only one explanation of destructive behaviour of employees, not even when it concerns upwards hostility against their superior.

**Figure 3.** (positive/constructive and negative/destructive) person-organisation-fit



Source: own work.

## The ‘dark side’ of ethical leadership

As stated, notwithstanding the fact that some articles do pay attention to obstructive and destructive behaviour of employees, most downsize the problem to bad, destructive leadership. In turn, ethical leaders believe, all too naïve, that their ethical leadership style and behaviour is a guarantee for success and is making all their employees enthusiast and thankful. By contrast, we state that ethical leadership is even more vulnerable to obstructive and destructive behaviour. It may be confusing and frustrating that a responsible (ethical) leader doesn't get the applause and admiration of his employees one would expect (and he surely should get), but on the contrary can be confronted with resistance and opposition. Even more the fact that especially the ethical characteristic of his leadership style can invoke this resistance and opposition. This runs counterintuitive. Intuitively one expects the responsible leader to be appreciated, praised and rewarded.

Concerning obstructive and destructive behaviour, conflict, resistance, opposition and radical unwillingness the person of the leader, more than all other colleagues, is a very vulnerable person. Overall, it isn't that hard at all to confront a superior with harsh and persistent opposition. Some of the tactics that can be used to sabotage any leadership are a/o questioning all decisions and statements by the leader, gossiping, putting pressure, hazing, disparaging statements, lying, blaming the leader, withholding information, making every meeting to an open conflict, correcting every mistake, questioning every opinion, twisting words and opinions, stigmatisation, threatening, harassment/bullying, intimidation, humiliation, harassment, real sabotage.

### *Responsible (ethical) leadership: even more vulnerable*

Responsible (ethical) leadership is ‘vulnerable leadership’ (Van Hoey, 2015). Concerning the roots of obstructive and destructive behaviour the ethical leader appears to be more vulnerable than the a-ethical leader. And thus, notwithstanding our personal conviction of the factual and ethical validity and added-value of

an ethical approach and style of leadership, this cannot be presented simply as the ultimate answer about leadership. Integrity (ethics) must be indicated as a fourfold disadvantage.

Firstly, there may be some simple factual reasons behind the obstructive and destructive behaviour. Sometimes employees have some personal benefits, have gained some exceptional influence and power in their organization or have simply something to hide. Some employees may have done things in the past or may be involved in systems and attitudes which they may know being unacceptable for the responsible (ethical) superior. Secondly, rooted in Lévinas' philosophy, Burggraeve (2006) concludes that ethical leadership is vulnerable because of its altrocentric attitude. It is a leadership not built on power and control – let alone fear – but on meaningfulness, communication and relation, commitment, trust, growth (making people stronger), a fit between superior and employee, challenge (open-mindedness to change, adaptiveness), self-care and caring for others. Thirdly, the ethical leader will address facts and figures, will stress the importance of taking problems seriously, and will invite colleagues to analyse the data and to search for the best (i.e. most ethical) solution, and will try to pay attention to all parties involved he will not only take into account the needs and interests of his own group/organisation, but of all stakeholders and society at large. Insofar a group is also a tribe, this open, holistic way of thinking and decision making, also taking into account 'outside' stakeholders, will not be appreciated. He will be considered 'disloyal' to his organisation. Fourthly, as a person willing to act in a responsible way he will reflect before acting about how to act (and how not). This will take some time, bringing him in a disadvantaged situation against opponents who act directly by instinct. His conscience (reflection) will put him before ethical barriers and limitations – being a moral dilemma – which he will not be willing to cross. The ethical frame of the leadership style makes it difficult for the leader to respond adequately to rejection, obstruction and destructive opposition. If the leader does not want to betray his personal (and the organisational) basic ethical principles – what may be assumed - he

simply cannot fight back by means of the same strategies and ‘weapons’ as his opponents. However, the adversary party will have less or none ethical reservations about harming the other and third parties, and will use all means to his disposal. So, the ‘jerks’ (Sutton, 2007) will act not only faster, but also stronger. Also Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer and Vohs (2001) and Glomb, Hulin and Miner (2005) have noticed that ‘bad is stronger than good’. This almost<sup>6</sup> natural law explains quite clear why persons behaving in a responsible way are often at the losing side in a conflict against who is playing the game in a dirty, opportunistic or unethical way. The responsible (school) leader is a ‘naked man’.

### *Double impact*

Besides the immediate, direct impact of obstructive and destructive behaviour on others, as well colleagues as superior(s), this behaviour also has an indirect impact on the longer term by influencing the well-being of all involved, including those that are an outsider to the conflict (the ‘bystanders’). Insofar a superior with a coaching style of leadership realizes a high level of well-being with 2 on 3 of his employees (implying among others that they do not want to leave the organisation), this number drops to 1 on 3 when the superior does not feel fine (Bourdeaud’hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2018). Herewith obstructive and destructive behaviour against the superior will also have a negative impact on all others, even when not involved in the situation. Rightfully, the authors conclude that one of the first and most important preventive approach of well-being at work in general is taking care of the well-being of the superior. The workability of the work in general starts with the workability of the job of the superior.

## **Two related phenomena**

Besides, we also have to mention two other phenomena, related to the subject, especially in case of an ethical leadership style.

---

<sup>6</sup> Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer and Vohs (2001) conclude that there still are individual differences to notice. Therefore, it is not a natural law in the strict sense of the word. The authors label it as “a robust and broad-level psychological principle”.

1. There is a specific party that often is unseen and unattended within situations of conflict, known as the 'bystander' (effect) (Darley & Latané, 1968; Zimbardo, 2007; Rendsvig, 2014). Contradictory enough, who seems to be just a passive and only observing outsider is crucial to the dynamics and solution of the situation at hand. Instead of being an outsider, he is part of what is the 'collective and shared responsibility' for the situation. Among others Diamond and Zoladz (2016) refer to scientific research demonstrating the important effect of insufficient social support in the development of PTSD (post-traumatic stress syndrome) with a victim.

How can it be that so many bystanders do not intervene in any way? Schwartz (1994) points at the aspect of insecurity as the main aspect hindering social commitment. They don't want to be involved, among others because they have the impression of lacking crucial information to evaluate both parties and their stories. D'Cruz and Noronha (2011) conclude that there is a lot of fear to be associated with the victim and becoming a victim oneself, and uncertainty about the willingness for action with the colleagues. Further, there is the 'pluralistic ignorance theory' (Allport & Katz, 1931; Galvan & Juvonen, 2008; Prentice, 2008) stating that some of the supportive group members reject the obstructive and destructive behaviour privately, but keep this silent because they think that the others support it. Within a traditional social structure of control feelings of powerlessness lead to what Bird (1996) calls 'moral silence'. Unlike hypocrisy where the person in question camouflages this silence with noble intentions, moral silence is simply silence. One knows, but gives the impression not to know. One looks the other way. But, as stated by Madore (2011): "Indifference, so to speak, is never innocent, but the guilty act of ... not acting."

Particularly, the bystander effect makes clear that the phenomenon can be countered by empathising with the victim, questioning one's own eth-

ical compass (conscience), asking others about their opinion, and by getting involved and integrated in a group with a pro-social culture.

2. Foucault (2009) offers an interesting contribution concerning the ‘courage to speak the truth’ by a thorough analysis of the Greek notion of *parrhèsia*. Likewise, Arendt (1971 & 2003) presents the personality of the ‘noble nature’. He is the person who is willing to speak out in a social setting where things are wrong and unethical, and therefore should be changed. It is the one pointing at the mission, ethical values, norms, procedures and rules, stating that they are necessary for the social cohesion and success of the organisation and society at large. He is the one who keeps the ‘reflective thought’ high, as well the individual (self-)critical thinking as the collective reflection.

Within the discipline of professional (business) ethics the phenomenon of the ‘noble nature’ is well-known as the whistle-blower. Bjorkelo, Einarsen, Matthiesen and Ryberg (2008) relate whistleblowing with “situations where an employee is witnessing something illegal, illegitimate or unethical taking place within their organisation, which he or she subsequently decides to take action against, thus trying to eliminate the wrongdoing”. Jubb (1999) defines it as “a deliberate non-obligatory act of disclosure, which gets onto public record and is made by a person who has or had privileged access to data or information of an organization”. As Strack (2008) argues whistle-blowers are “people who no longer silently tolerate illegal activities, maladministration or danger to human beings, the environment or the economy but reveal those abuses within or outside their business, their company, their organisation or their bureaucracy”.

The notion of whistle-blowing helps also to understand the difference between negative and positive deviant behaviour (Alpkan, Ates, Sezen & Yildiz, 2015). Bennet and Robinson (2000) define destructive deviant behaviour as “voluntary behaviour that violates significant organisational

norms and in so doing threatens the well-being of an organisation and its members or both“. This implies conversely that a deviant employee trying to protect the initial and basic mission, vision and core objectives – the ‘common good’ – of the organisation, and/or the well-being (needs and interests) of other stakeholders, and/or the common good of society at large does not perform negative (destructive), but positive (constructive) deviant behaviour. He should be appreciated and rewarded, and therefore protected.

### **How to prevent irresponsible behaviour and how to react to it**

Finally, our analysis also has to answer to the very practical question what a superior and an organization can do against obstructions and attacks by destructive employees, especially in case of ethical leadership. Ricard (2013) pleads to support positive interactions, honest transactions, cooperation and mutual trust. The overview of possible actions by Vartia-Väänänen (2013) mentions the necessity of a cooperative development of policy, procedures and measures, and a proper communication to all stakeholders. Also Achterhuis (2008) pleads for institutionalized, democratic structures – participation - making it possible to balance power and countervailing power within a peaceful, non-aggressive and non-violent environment. There is no alternative for an open, argumentative and non-violent dialogue à la Habermas (1981/1985 & 1984). Most of all preventive action is crucial by means of building an open, communicative and ethical organisational culture (based on principles as integrity, caring, quality).

Sutton (2007) lists five practises to counter the jerks: making a no-jerk-rule public, weaving the no-jerk rule into hiring, coaching and firing policies, teaching employees how to discuss and ‘fight’ with alternative and opponent opinions and points of view, applying the no-jerk-rule to all internal and external stakeholders, and managing the many moments of day-by-day interpersonal contacts. This implies that the superior is present, especially in times of tensions and conflicts

– instead of turning away – facilitating his team to handle difficult times in a constructive way. Restorative practises can be good strategies too (Wachtel, 2016).

A superior confronted personally with obstructive and destructive behaviour will face an existential choice. Especially when he chooses to act in a responsible (ethical) way. When he does not choose to join the aggressive behavioural style of his opponents and become by consequence an authoritarian leader, but wants to stay within his personal ethical boundaries of a responsible leadership style the only way out is collective, open, argumentative and non-violent dialogues about facts (data) and figures as real proof of the statements of both parties.

### **What does ‘responsible (school) leadership’ mean?**

After the analysis of obstructive and destructive behaviour in (school) organisations we can now describe more accurately the meaning and definition of responsible (ethical) leadership.

In these times of continuous change and insecurity – also in the world of education - it is an open question which leadership style may be labelled as ‘accurate’. All the more the question what is a responsible leadership style. But the crucial question is not what kind (type, style) of leadership we need in general, but what kind of leadership we need in these times of continuous and deeply carving changes (Siebens, 2014), revealing a new type of work, employee, organisation and, thus, leadership. Whatever the concept of leadership used, it will have to be capable to address the need for intrinsic motivation and commitment, and lifelong learning. Anyway, whatever approach of integrity and responsibility may be applied, pro-social behaviour always comes down to taking into account the others. As stated by Lévinas (1961, 1972, 1985, 1991 & 2003) the starting point and founding element of responsible behaviour and ethics is the ‘proximity’. With Ricard (2013) empathic feelings, compassion and altruistic love can be defined as the concretion of proximity. And de Waal (2008) points at ‘targeted helping’ as the final goal of empathy. On the contrary, we know self-centred



(self-focused) and self-regarding behaviour, lacking empathy and sensitivity, as irresponsible behaviour – reason why it is called to be ‘evil’.

Western (2008) observes a paradigm shift towards a post-heroic model, even beyond the notion of transformational leadership. He defines ethical leadership as ‘eco-leadership’, given that the heart of the new leadership paradigm is situated in the environment of the leader and the organisation, in connectivity - stakeholder relationships, sustainability and social responsibility. Our experience with and research on ethical leadership (Siebens, 2007) therefore teaches the characteristic of ‘facilitating’ being the main characteristic. We (Siebens, 2007 & 2016) describe and define facilitating leadership in line with the statement of Doppler and Lauterburg (1996): “to create the general preconditions that make it possible to co-workers with a normal level of intelligence to perform their tasks autonomously and in an efficient way”. As stated by Senge (1990 & 1999), leadership should enable people, groups and organisations to create their own future and support the specific processes of change necessary to realise it. By consequence, our concept of ‘facilitating leadership’ can be considered as the opposite of the traditional authoritarian style of leadership.

From the ethical point of view several arguments can be articulated to support this facilitating approach of leadership (Siebens, 2007). Among others it runs parallel to Sen’s capability principle (1987, 1992 & 2009; Nussbaum, 2006) and the notion of transformational leadership. Further, we can point to the golden rule to treat others as you would like to be treated yourself and the Kantian imperative that all employees must be treated as ends, not as a means (Kant, 1788). Within an eudemonic approach of ethics, the facilitating leader will cultivate values and virtues, which make him much more than an effective leader. And one can easily explain the facilitating style of leadership within the ethics of care (cf. servant-leadership). Last, but not least, this facilitating interpretation of ethical leadership is aligned with the stakeholder approach of Freeman (1984 & 1994) and the related ideas of stakeholder management and stakeholder dialogues (Siebens, 2010 & 2013).

## **Discussion**

Whereas there is already a lot of research and academic literature about leadership and ethical leadership, even about destructive leadership, there is not yet the necessary comprehensive literature about obstructive and destructive behaviour of employees, especially not against their superior, and particularly not against a superior who is applying an ethical style of leadership. It was our objective and challenge to create a broad overview of what we already know from different scientific disciplines (psychology, social psychology, sociology, criminology, ethics, communication sciences, philosophy, social anthropology). To understand, interpret and analyse the subject, as well theoretically as practically. The final conclusion has to be that still a lot of research has to be performed to completely understand the phenomenon of obstructive and destructive, and toxic behaviour, especially concerning upwards hostility against an ethical i.e. facilitating leader.

We may conclude that also in school institutions destructive and unethical behaviour can have a variety and mix of causes, which can be assigned to the school environment (social and culture characteristics of neighbourhood and town, society at as whole, social culture), work environment (a/o job characteristics of a teacher, school culture, toxic colleagues, a destructive principal, bystanders) as well as individual characteristics (a/o alienation of the educational value of the job, careerism, personal ethics, lack of participation by the teacher, genetic traits, upbringing and education). Herewith, unethical behaviours, attitudes and situations at school are a clear example of the ‘many hands problem’ (Kaptein, 1998) and shared responsibility. This includes that pointing to the destructive leadership style of the principal, directly or indirectly, as the main or even sole cause of obstructive, destructive and herewith irresponsible, and toxic behaviour is at least an incomplete analysis of the situation at hand. On the contrary, responsible leadership is more vulnerable than authoritarian leadership for obstructive and destructive behaviour, indirectly harming all other employees in the school.

## References

1. Aasland M.S., Einarsen S., Skogstad, A., (2007) *Destructive Leadership behaviour: a Definition and Conceptual Model* [in:] *The Leadership Quarterly*, 18 (3), 207-216.
2. Achterhuis H., (2008), *Met alle geweld. Een filosofische zoektocht*, Lemniscaat, Rotterdam.
3. Adams J.W., (2011), *Examination of inter-relationships between psychological contract, careerist orientation, and organizational citizenship behaviour*, City University. Doctoral dissertation, London.
4. Adler P., Kwon, S., (2002), *Social Capital: Prospects for a New Concept* [in:] *Academy of Management Review*, 27 (1), 17-40.
5. Allport F., Katz D., (1931), *Student attitudes Syracuse*, Craftsman, New York.
6. Alpkın L., Yildiz B., (2015), *A Theoretical Model on the Proposed Predictors of Destructive Deviant Workplace Behaviors and the Mediator Role of Alienation* [in:] *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 210 (2), 330-338.
7. Ambrose M.L., Mitchell M.S., (2007), *Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs* [in:] *Journal of Applied Psychology*, 92 (4), 1159-1168.
8. Anand V., Ashforth B.E., (2003), *The normalization of corruption in organizations* [in:] *Research in Organizational Behavior*, 25, 1-52.
9. Anderson C.A., Bushman B.J., (2002), *Human aggression* [in:] *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
10. Arendt H., (1971), *Thinking and Moral Considerations* [in:] *Social Research*, 38 (3), 417-446.
11. Arendt H., (2003), *Responsibility and Judgment*, Schocken Books, New York.
12. Ariely D., Gino, F., (2012), *The Dark Side of Creativity: Original Thinkers can be more Dishonest* [in:] *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (3), 445-459.
13. Avolio B.J., Luthans F., Youssef C.M., (2007), *Psychological Capital*, Oxford University Press, New York.
14. Ayios A., Jeurissen R., Manning P., Spence, L.J., (2014), *Social capital: a review from an ethics perspective* [in:] *Business Ethics: a European Review*, 23 (1), 108-124.
15. Azura Dahalan N., Rahim A.R.A., Sharkawi S., (2013), *Relationship between person-organization-fit, psychological contract violation on counterproductive work behaviour* [in:] *International Journal of Business and Social Science*, 4 (4), 173-183.
16. Bandura A., (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
17. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C., (1996), *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency* [in:] *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (2), 364-374.

18. Bennet R.J., Robinson S.L., (2000), *Development of a measure of workplace deviance* [in:] *Journal of Applied Psychology*, 85 (3), 349-360.
19. Bird F.B., (1996), *The Muted Conscience: Moral Silence and the Practice of Ethics in Business*, Quorum, London.
20. Bjorkelo B., Einarsen S., Matthiesen S.B., Ryberg W., (2008), *When you talk and talk and nobody listens: a mixed method case study of whistle-blowing and its consequences* [in:] *International Journal of Organisational Behaviour*, 13 (2), 18-40.
21. Black J.S., Gregersen H.B., (1997), *Participative decision-making: An integration of multiple dimensions* [in:] *Human Relations*, 50 (7), 859-878.
22. Camps J., (2015), *Once upon a Jerk*, K.U.Leuven, Doctoral dissertation, Leuven.
23. Caruso E.M., Epley N., (2004), *Egocentric Ethics* [in:] *Social Justice Research*, 17 (2), 171-187.
24. Chiaburu D.S., De Vos A., Diaz I., (2013) *Employee alienation: relationships with careerism and career satisfaction* [in:] *Journal of Managerial Psychology*, 28 (1), 4-20.
25. Ciulla J.B., (2005), *The State of Leadership Ethics and the Work that lies before us* [in:] *Business Ethics. A European Review*, 14 (4), 323-335.
26. D'Cruz P., Noronha, E., (2011), *The limits to workplace friendship: Managerialist HRM and bystander behaviour in the context of workplace bullying* [in:] *Employee Relations*, 33 (3), 269-288.
27. De Cremer D., Mayer D.M., Thau S., Van Dijke M., Workman K.M., (2011), *Leader mistreatment, employee hostility, and deviant behaviors: Integrating self-uncertainty and thwarted needs perspectives on deviance* [in:] *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117 (1), 24-40.
28. de Waal F., (2008), *Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy* [in:] *Annual Review of Psychology*, 29 (1), 279-300.
29. Darley J. M., Latané B., (1968a), *Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility* [in:] *Journal of Personality and Social Psychology*, 8 (4), 377-383.
30. DePree M., (1993), *The Leadership Quest: Three Things Necessary* [in:] *Business Strategy Review*, 4 (1), 69-74.
31. Diamond D.M., Zoladz P.R., (2016), *Psychosocial predator stress model of PTSD based on clinically relevant risk factors for trauma-induced psychopathology* [in:] Bremner, J.D. (Ed.) *Posttraumatic Stress Disorder: From Neurobiology to Treatment*, Wiley-Blackwell, New Jersey.
32. Doppler K., Lautenburg C., (1996), *Change Management. Vormgeven aan het veranderingsproces*, Addison-Wesley. 61, Amsterdam.
33. Durré L., (2010), *Surviving the Toxic Workplace*, McGraw-Hill, New York.
34. Foucault M., (2009), *De moed tot waarheid*, Seuil/Gallimard, Paris.
35. Freeman R.E., (1984), *Strategic Management. A Stakeholder Approach*. Marshfield (Mass.): Pitman.
36. Freeman R.E., (1994), *The Politics of Stakeholder Theory: some Future Directions* [in:] *Business Ethics Quarterly*, 4 (4), 409-421.
37. Furnham A., Paulhus D., Richards S.C., (2013), *The Dark triad of Personality: A 10 Year review. Social and Personality Psychology Compass*, 7 (3), 199-216.

38. Galvan A., Juvonen J., (2008), *Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying* [in:] Dodge, K., Prinstein, M. (Eds.) *Peer influence processes among youth*, Guilford Press, New York.
39. Gilbert S., Laschinger H.K., Leither M., (2010), *The mediating effect of burnout on the relationship between structural empowerment and organizational citizenship behaviours* [in:] *Journal of Nursing Management*, 18 (3), 339-348.
40. Greenbaum R.L., Kuenzi M., Mayer D.M., (2010), *Examining the Link Between Ethical Leadership and Employee Misconduct: The Mediating Role of Ethical Climate* [in:] *Journal of Business Ethics*, 95 (1), 7-16.
41. Habermas J., (1981/1985), *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp Frankfurt.
42. Habermas J., (1984), *Vorstudien und Ergänzungen zu einer Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp, Frankfurt.
43. Hart R.A., (1992), *Children's Participation*, Innocenti Essays, 4, Unicef, Firenze.
44. Hart R.A., (1997), *Children's Participation*, Unicef, New York.
45. Hamalainen M., Pulkkinen L., (1995), *Low self-control as a precursor to crime and accidents in a Finnish longitudinal study* [in:] *Criminal Behavioral and Mental health*. 5 (4), 424-438.
46. Hogan R., Kaiser R.B., (2005), *What We Know About Leadership?* [in:] *Review of General Psychology*, 9 (2), 169-180.
47. Housman M., Minor D., (2015), *Toxic Workers*, Working Paper 16-057, Harvard Business School, Boston.
48. Joyce W.F., Nohria N., Roberson B., (2003), *What really works: The 4 = 2 formula for sustained business success*, Harper Business, New York.
49. Jubb P.B., (1999), *Whistleblowing. A Restrictive Definition and Interpretation* [in:] *Journal of Business Ethics*, 21, 77-94.
50. Kant E., (1788), *Critique of Practical Reason*.
51. Kanten P., Ülker F., (2014), *The Effect of Management Style on Counterproductive Behaviors: Mediating Role of Work Alienation* [in:] *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 32 (1), 16-40.
52. Kaptein M., (1998), *Ethics Management*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
53. Lawrence K., (2014), *How to Cleanse a Toxic Workplace*, Chapel Hill: UNC Kenan-Flagler Business School, Executive Development.
54. Lévinas E., (1961), *Totalité et Infini*, Martinus Nijhoff, Leiden.
55. Lévinas E., (1972), *Humanisme de l'autre homme*, Fata Morgana, Saint-Clément.
56. Lévinas E., (1985), *Ethics and Infinity*, Duquesne University Press, Pittsburgh.
57. Lévinas E., (1991), *Entre Nous*, Grasset, Paris.
58. Lévinas E., (2003), *Het menselijk gelaat*, Ambo, Amsterdam.
59. Lipman-Blumen J., (2005a), *Toxic Leadership: when Grand Illusions masquerade as Noble Visions*, *Leader to Leader*, (36), 29-36.

60. Lipman-Blumen J., (2005b), *The Allure of Toxic Leaders: Why we Follow Destructive Bosses and Corrupt Politicians – and How We can Survive Them*, Oxford University Press, New York.
61. Madore J., (2011), *Difficult Freedom and Radical Evil in Kant. Deceiving Reason*. Continuum International Publishing Group, New York.
62. Matza D., Sykes G., (1957), *Techniques of neutralization: A theory of delinquency* [in:] *American Sociological Review*, 22 (6), 664–670.
63. Messick D.M., Tenbrunsel A.E., (2004), *Ethical fading: the Role of Self-Deception in Unethical Behavior* [in:] *Social Justice Research*, 17 (2), 223-236.
64. Nussbaum M., (2006), *Grensgebieden van het recht*, Ambo, Baarn.
65. Prentice D., (2008), *Mobilizing and weakening peer influence as mechanisms for changing behaviour: Implications for alcohol intervention programs* [in:] Dodge K., Prinstein M., (Eds.) *Peer influence processes among youth*, Guilford Press, New York.
66. Pulkkinen L., (1996), *Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behaviour in young adults* [in:] *Aggressive Behavior*, 22 (4), 241-257.
67. Rendsvig R.K., (2014), *Pluralistic Ignorance in the Bystander Effect. Informational Dynamics of Unresponsive Witnesses in Situations calling for Intervention*, Synthese. 191 (11), 2471-2498.
68. Ricard M., (2013), *Altruïsme. De kracht van compassie*, Ten Have, Utrecht.
69. Salpeter M., (2013), *12 signs you are working in a toxic office*. AOL Jobs. <http://jobs.aol.com/articles/2013/09/09/signs-toxic-office/>.
70. Schwartz S.H., (1994), *Are there universal aspects in the structure and contents of human values?* [in:] *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
71. Sen A., (1987), *On Ethics and Economics*, Blackwell, Oxford.
72. Sen A., (1992), *Inequality Re-examined*, Clarendon, Oxford.
73. Sen A., (2009), *Het idee van rechtvaardigheid*, Lemniscaat, Rotterdam.
74. Senge P., (1990), *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*, Doubleday, New York.
75. Senge P., (1999), *The dance of Change. The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organisations*, Doubleday, New York.
76. Siebens H., (1998), *Over inspraak gesproken*, Garant, Leuven.
77. Siebens H., (2007), *Facilitating Leadership*, Garant, Antwerp.
78. Siebens H., (2010), *Duurzaam ondernemen*, Garant, Antwerp.
79. Siebens H., (2013), *Verantwoord Schoolmanagement*, University of Antwerp. Doctoral dissertation, Antwerp.
80. Siebens H., (2014), *Grenzen aan Verandering*, Garant, Antwerp.
81. Siebens H., (2016), *Facilitating Leadership: The Answer to the Quest for Responsible Leadership* [in:] Hurley T., O'Connor E. (Eds.) *Leadership for Future Focused Education and Learning for All*, Dromcondra Education Centre, Dublin.
82. Strack G., (2008), *Whistle-blowing in Germany*, [http://www.drasmuszodis.lt/userfiles/WB\\_inGermany%281%29.pdf](http://www.drasmuszodis.lt/userfiles/WB_inGermany%281%29.pdf).

83. Sutton R.I., (2007), *Building the civilized workplace* [in:] McKinsey Quarterly, 2, 30-39.
84. Tepper B.J., (2000), *Consequences of Abusive Supervision* [in:] The Academy of Management Journal, 43 (2), 178-190.
85. Vanmechelen X., (2015), *Verveling en moraliteit* [in:] Ethische Perspectieven, 25 (4), 321-334.
86. Vartia-Väänänen M., (2013), *Workplace Bullying and Harassment in the EU and Finland*, Workplace Bullying and Harassment. 1.
87. Western S., (2008), *Leadership: A Critical Text*, Sage Publications, Los Angeles.
88. Zimbardo Ph., (2007), *The Lucifer Effect. Understanding how Good People Turn Evil*, Random House, New York.

ISBN 978-83-65688-38-5