

KULTURA SZKOŁY, JEJ TRWANIE I ZMIANA. O SILE ODDZIAŁYWANIA „GRAMATYKI SZKOŁY”

Maria Czerepaniak-Walczak

—

Wydział Humanistyczny,
Uniwersytet Szczeciński

WPROWADZENIE

Na edukacji zna się każdy. Przybiera to szczególne nasilenie w sytuacjach napięć wywołanych reformą systemu. To upoważnia ludzi do wyrażania opinii o szkole i nauczycielach. W opiniach tych uwidacznia się „konwencjonalna mądrość”, to znaczy przywiązanie mówiących do własnych, osobistych przekonań, resentymentów, nieuwzględnianie rzeczywistych i potencjalnych warunków rozwoju osoby i społeczeństwa, stanu wiedzy naukowej z różnych dyscyplin, w tym z pedagogiki i psychologii. Przybiera to szczególne nasilenie w sytuacjach napięć wywołanych administracyjnym regulowaniem edukacji z pomijaniem głosu nauczycieli, lekceważeniem upominania się o uznanie ich pracy jako czynnika dobrostanu jednostkowego i zbiorowego. Jest to pogłębiane decyzjami wywodzonymi z „jedynej słusznej racji”. To powoduje, że równie szkodliwe jak upolitycznienie edukacji jest jej zanurzenie w potocznym, pozbawionym refleksji przywiązaniu do tradycji. Do schematów i stereotypów urastających do rangi najważniejszej reguły, a mających swoje korzenie w XIX-wiecznym modelu edukacji, skupionym na encyklopedyzmie i behawioryzmie.

Wiele z tych schematów myślowych można było zaobserwować w czasie nauczycielskich protestów wiosną 2019 roku. Reakcje społeczne na strajki z jednej strony były wyrazem troski o jakość szkolnej edukacji, z drugiej jednak wskazywały na przywiązanie do koncepcji szkoły, która jest bardziej „polityczna” niż „pedagogiczna”. I bardziej „behawiorystyczna” niż „konstruktywistyczna”. Szkoły, która jest miejscem „normalizowania”, to znaczy zrównywania wszystkich do ustalonych odgórnie norm. Jest miejscem egzaminowania, dyscyplinowania, oceniania. W której „orzekanie staje się zaleceniem” [Marcuse 119], a edukacja skupiona jest na pilnowaniu, by wszystko było poprawne, zgodne z zasadami, ze znanymi, oswojonymi wzorami i modelami. Jest to widoczne zarówno w sytuacjach trwałości i podtrzymywania istniejącego porządku, jak i w sytuacjach protestu, działań ukierunkowanych na zmianę. Normy i wzory „(w) pajane i wbijane w umysł, powodują zamykanie się tego umysłu w kręgu warunków wyznaczonych formułą” [119]. Są one znaczącymi czynnikami utrwalania istniejącej kultury, dla której są tym samym, czym dla języka jest gramatyka, czyli skodyfikowane zasady budowy danego języka, jego

morfologia i składnia. Dlatego w rozważaniach nad istotą i specyfiką kultury szkoły posługuję się metaforą, wyrażeniem zaczerpniętym od Davida Tyacka i Williama Tobina: „gramatyką szkoły” [Tyack and Tobin]. Ta metafora jest czymś więcej niż retorycznym tropem ułatwiającym rozumienie tego, co dzieje się w kulturze szkoły. Pomaga bowiem wejrzeć w procesy myślowe osób decydujących o tym, co, jak i dlaczego dzieje się w szkole i w edukacji. Nabiera ona szczególnej nośności w warunkach reformowania edukacji i administracyjnego wdrażania zmian w oświacie.

W tym tekście pokrótce przybliżam specyfikę kultury szkoły, a następnie rozwijam znaczenie „gramatyki szkoły”¹ w dostrzeganiu i rozumieniu tego, co dzieje się w edukacji i w szkole.

SPECYFIKA KULTURY SZKOŁY

Szkoła, jak każda zbiorowość społeczna, jest specyficzną kulturą, to znaczy „zestawem praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens światu” [*Życie w szkołach* 246]. Jest ona wewnętrznie spójną i niepowtarzalną całością, systemem społecznych uwarunkowań, wzorów postępowania, tradycji i praw. Ma swoją tożsamość, cechy charakterystyczne tylko dla siebie, ale też uniwersalne.

Kulturę szkoły można opisać i stereotypować, co sprawia, że opisy są produktem szowinistycznej wyobraźni opartej na siłach ideologicznych i wyrafinowanych, uwodzicielskich dyskursach, które wciągają nas i atakują nasze umysły. Ale można ją interpretować i uczestniczyć w niej także z zachowaniem zasad otwartości i poszanowania praw człowieka. To drugie podejście wymaga jednak wysiłku krytycznego jej odczytywania i odwagi w doświadczaniu zmiany, angażowania się w nią.

Termin „kultura” „odnosi się do wszystkich elementów sposobu życia danej zbiorowości społecznej, które przyswajają sobie jej członkowie. Należą do nich język, wartości, normy społeczne, przekonania, zwyczaje i prawa” [Giddens and Sutton 199], a także artefakty materialne i behawioralne. Jest to zatem „zobiektywizowany, ponadindywidualny i względnie trwałe system wytworów materialnych i symbolicznych, które są nośnikami wspólnych wartości oraz wspólnych

znaczeń, które są zakorzenione w środowisku społecznym” [Kozielecki 19]. Cechuje ją istnienie trzech komplementarnych właściwości, to znaczy: a) „nie jest ona wrodzona, lecz wyuczona, to znaczy, stając się członkiem kultury uczymy się jej, b) różnorodne jej działy są wewnętrznie powiązane, czyli gdy dotykamy jednego jej aspektu, poruszone zostają wszystkie inne, c) jest wspólną własnością wszystkich ludzi, wyznacza granice między poszczególnymi grupami społecznymi” [Hall 25], zarówno w szerokim kontekście kulturowym, jak i w obrębie jednej grupy. Te właściwości są widoczne w kulturze szkoły. Zachodzące w tej kulturze intencjonalne procesy edukacji oraz spontaniczne oddziaływania socjalizacyjne pozostają w dynamicznej relacji z szerszym, bliskim i dalszym otoczeniem. Jest współtworzona przez jej podmioty: nauczycieli, uczniów, rodziców, pracowników administracji szkolnej i oświatowej. Specyficzna rola w tej kulturze przypada nauczycielom, których Paulo Freire w tytule swojej książki nazywa „robotnikami kultury”, zaznaczając, że są nimi ci, którzy „odważają się nauczać” [Freire].

Tak pojmowana kultura szkoły zawiera w sobie między innymi takie szczegółowe elementy, jak tradycja (w tym obrzędy i rytuały), regulaminy i zasady zapewniające bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne uczniów, nauczycieli i innych pracowników, a także zagospodarowanie pomieszczeń i przestrzeni publicznych. Są to więc współwystępujące w codziennym i odświętnym życiu szkoły materialne, symboliczne, etyczne i estetyczne elementy będące źródłem poczucia przynależności jej podmiotów do wspólnoty, identyfikowania się z jej wartościami, przekonaniami i wzorami.

Specyficzną cechą każdej kultury jest jej trwanie, które jest ścieraniem się podtrzymywania własnej tradycji oraz odporności na naciski i uległości wobec czynników zmiany. Takie trwanie można nazwać równowagą chwiejną, balansowaniem między zakorzenieniem w XIX-wiecznych praktykach edukacyjnych i dynamicznym światem, w którym zmiany następują w tempie wykładniczym. W tych warunkach ważne jest uwzględnianie „wnoszenia” do zastanych warunków doświadczeń podmiotu (jednostkowego/zbiorowego). Dotyczy to uprzednich i dotychczasowych idei wyznawanych przez „nowych”, wchodzących uczestników kultury, ich przeżywanych i realizowanych wartości, przekonań, ale też wzorów zachowań, zarówno

1 Wyrażenie to piszę w cudzysłowie dla podkreślenia jego metaforyczności.

werbalnych, jak i niewerbalnych, praktyk językowych i pozajęzykowych. Zwraca na to uwagę Freire w listach do nauczycieli. Podkreśla znaczenie umiejętności czytania uprzednich doświadczeń uczniowskich, zwłaszcza mniejszości (etnicznych, religijnych, sprawnościowych itd.). Nie mniej ważne jest odczytanie „języka” (werbalnych i pozawerbalnych zachowań) rodziców. Pozwala to zrozumieć i przewidzieć ich (to znaczy uczniów i rodziców) sprawstwo w przekształcaniu kultury szkoły, wykraczające poza przeżywanie i rozumienie „zastanych” warunków. Należy podkreślić, że te doświadczenia „na wejściu” w kulturę ułatwiają lub utrudniają uczestnikom radzenie sobie z ofertami i/albo ograniczeniami istniejącej struktury kultury, czyli tym, co zastane. Uwagi te odnoszą się także do nauczycieli, którzy uczestnicząc w kulturze szkoły i współtworząc ją, tkwią w osobistych doświadczeniach (także w roli uczniów) albo zmieniają ją zgodnie z nowymi koncepcjami lub formalnymi wymaganiami.

Poza osobowymi uczestnikami kultury szkoły mają w niej swoje miejsce materialne elementy struktury, w tym architektura i wystrój przestrzeni edukacyjnej, jej zagospodarowanie, rozmieszczenie przedmiotów i symboli, ich estetyka, dostępność i tym podobne. W tej grupie znaczące miejsce w szkole zajmują uczniowskie stroje codzienne i odświętne, posiłki, ich skład i miejsca ich spożywania oraz sprzęty i urządzenia cyfrowe, w tym telefony i smartfony. Dotyczy to także elementów świata przyrody będących w strukturze kultury szkoły. Ich obecność i użytkowanie w szkole jest wyznaczone regułami, które w zależności od typu ładu społecznego mogą być narzucone odgórnie albo wynegocjowane.

Konkludując rozważania nad specyfiką kultury szkoły, przyjmuję, że jako szczególna wielowymiarowa przestrzeń rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego jest ona zintegrowaną strukturą elementów materialnych i symbolicznych, przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty. To znacznie więcej niż tylko wartości, normy i przekonania nauczycieli i administracji oświatowej na temat nauczania i uczenia się. W kulturze tej mieszczą się bowiem tradycje, wzory i artefakty, które mają na celu budowanie społeczności i wzmacnianie

wartości będących efektem historycznych interakcji społeczno-kulturowych w niej samej oraz w jej bliskim i dalekim otoczeniu. Są kształtowane i podtrzymywane przez wszystkie podmioty, to znaczy nauczycieli, uczniów, pracowników szkoły (zwanych niepedagogicznymi pracownikami szkoły), a także rodziców i innych członków rodzin aktywnie uczestniczących w życiu szkoły. Są także efektem relacji podmiotów z materialnymi i naturalnymi (przyrodniczymi) obiektami w niej i wokół niej. Tak pojmowana kultura szkoły zawiera w sobie między innymi takie szczegółowe elementy, jak: tradycja (w tym obrzędy i rytuały), regulaminy i zasady zapewniające bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne uczniów, nauczycieli i innych pracowników, w tym również formy wyrażania humoru, treści i formy obecności rodziców w szkole, a także zagospodarowanie przestrzeni. Są to więc współwystępujące w codziennym i odświętnym życiu szkoły materialne, symboliczne, etyczne i estetyczne elementy będące źródłem poczucia przynależności jej podmiotów do wspólnoty, identyfikowania się z jej wartościami, przekonaniem i wzorami. Są one podstawą wartościowania przeszłości i teraźniejszości oraz wizji przyszłości, rozumienia istoty zasad regulujących życie zbiorowe i warunki zmieniania siebie. Umożliwiają krytyczne, racjonalne i odpowiedzialne uczestniczenie w edukacji, ale w sytuacji ich niespójności mogą być źródłem osobistych i zbiorowych dramatów.

„GRAMATYKA SZKOŁY” JAKO CZYNNIK TRWANIA KULTURY

Mimo dynamiki kultury szkoły jako efektu jej interakcji z bliskim i dalszym otoczeniem, a także oddziaływania specyficznych właściwości jej uczestników kulturę tę cechuje trwałość. Oznacza to, że istnieją mechanizmy podtrzymujące kanoniczne filary kultury szkoły, jej strukturę i dynamikę. Mają one charakter zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny w stosunku do szkoły. Wśród nich można wskazać krytyczny namysł nad istotą i specyfiką tej kultury. Nie mniej ważnym czynnikiem trwałości kultury jest nawykowe funkcjonowanie w niej w myśl zasad: „zawsze tak było”, „bo tak trzeba”. Zasady te pełnią taką samą funkcję jak stosowane w codziennym życiu zasady gramatyki języka ojczystego. Zadomowienie w gramatyce języka, uwewnętrznienie zasad

fonologii, morfologii oraz składni sprawia, że nie zastanawiamy się nad nimi. Są one tak oczywiste i oswojone, że pytanie o ich zasadność wzbudza niepokój, niepewność, a próba ich wzruszenia wywołuje opór. Już nie tylko niezdawanie sobie sprawy z „mówienia prozą”, ale także trudności z nazewnictwem części mowy i części zdania, nie mówiąc o zasadach użycia na przykład związków wyrazowych (zgody, rządu, przynależności), nie przeszkadzają w posługiwaniu się schematami gramatycznymi. Ucząc się języka obcego/drugiego, poznajemy jego zasady gramatyczne. W odniesieniu do języka ojczystego/macierzystego struktury gramatyczne przyswajamy bez zdawania sobie z nich sprawy. Nie zastanawiamy się nad nimi. Nawet szkolna wiedza o gramatyce języka jest ulotna. Podobnie jest z „gramatyką szkoły”. Wprawdzie szkoła i jej kultura jest środowiskiem nowym/obcym wobec rodzinnego, jednakże obrazy szkoły, postaci jej symbolicznych i materialnych elementów są niemal tak samo dziedziczone jak rodzimy język. Jest przyswajana bez wysiłku wkładanego w poznawanie jej zasad. Już przed rozpoczęciem formalnej edukacji dzieci wiedzą, czym jest szkoła, kto i co w niej jest i jak należy się w niej zachowywać. Rodzice postrzegają i oceniają szkołę przez pryzmat własnych doświadczeń. Również nauczyciele, mimo przygotowywania się do zawodu (czyli uczenia się języka obcego/drugiego), w codziennej praktyce chętnie i często posługują się znanymi schematami myślowymi i stereotypami dynamicznymi. Ani „gramatyka szkoły”, ani gramatyka mowy nie wymagają znajomości i rozumienia zasad, aby była „używana” sprawnie. W rzeczywistości znaczna część „gramatyki szkoły” stała się tak dobrze ugruntowana, że zwykle uważa się ją za coś oczywistego.

Przez dekady szkolnych doświadczeń, wywiezionych z interesu i praktyk XIX-wiecznego ładu industrialnego, utrwalone zostały instrumentalne działania szkoły jako instytucji przygotowującej pokolenie wstępujące do realizacji zadań ekonomicznych i pełnienia zdefiniowanych ról społecznych. Takim interesom służy: struktura i organizacja czasu i pracy w szkole (system klasowo-lekcyjny), hierarchiczność interakcji edukacyjnych (nauczyciel jako dysponent wiedzy), drogi i kryteria awansu w strukturze społecznej (promocje na podstawie wyników ocen), ceremonie i obrzędy, symbole oraz materialne elementy

przestrzeni edukacyjnej. Większość ideologii pedagogicznych, jakkolwiek wskazuje potrzebę dostosowania kultury szkoły do zmieniającej się rzeczywistości wokół niej, skupia się na włączeniu, wpasowywaniu nowości do dotychczasowych struktur. Oznacza to siłę „gramatyki” w trwaniu kultury. Użycie zasad „gramatyki” bez ich znajomości i refleksji prowadzi do niezdawania sobie sprawy z ich istnienia, w konsekwencji uwalnia od chęci poznawania ich, a tym bardziej próby ich zmiany.

„Gramatyka szkoły”, jaką znamy, sięga korzeniami odległej przeszłości. Są to regularne struktury i zasady, które organizują pracę szkoły, takie jak znormalizowane praktyki organizacyjne w zakresie dzielenia czasu i przestrzeni, klasyfikowania uczniów i przydzielania ich do sal lekcyjnych i dzielenia wiedzy na przedmioty. Jak gramatykę języka, tak i „gramatykę” szkoły cechuje trwałość i odporność na wpływy zewnętrzne. Takie jej elementy, jak organizacja czasu i przestrzeni w szkole (system klasowo-lekcyjny), harmonogram roku i dnia (lekcje i przerwy), są tak głęboko uwewnętrznione, że nie wywołują namysłu nad ich uzasadnieniem. A wręcz ich stosowanie jest tym płynniejsze, im mniej jest namysłu nad zasadami „użytkowania” tych elementów. Trudno wzbudzić refleksję nad sensem ich organizowania. Wprawdzie dynamika życia społecznego oddziałująca także na użycie języka sprawia, że w gramatyce występują zmiany, jednakże główne jej zasady pozostają trwałe. Takie składowe „gramatyki szkoły”, jak rzeczowniki: role uczestników interakcji (nauczyciel, uczeń), materialne elementy przestrzeni (klasa, tablica), rzeczy niematerialne (sprawdziany, egzaminy, oceny), czasowniki – czynności (naucza, uczy się, pyta, odpowiada itp.), przymiotniki – właściwości (wzorowy, zdyscyplinowany) itp., są zakorzenione w praktykach językowych i mają swoje trwałe odzwierciedlenia w świadomości użytkowników języka. Odzwierciedla się ona także w relacjach ze szkołą jako instytucją i stosunku do realizacji jej funkcji, w ocenianiu edukacji i jej uczestników.

Te rutynowe, utrwalone tradycją zachowania petryfikują monadyczną strukturę grup społecznych w szkole. Szkoła i klasa szkolna są zbiorem osób funkcjonujących obok siebie. Są miejscem przewagi relacji darowizny nad relacjami wymiany. Taka codzienność szkoły daje poczucie

zadomowienia, jednakże czasami generuje mechanizmy oporu, a niekiedy próby zmiany, zarówno wśród uczniów, nauczycieli, jak i rodziców. Źródłem, przejawem i konsekwencją autorytarnej transmisji jest „uszkolnienie” umysłu. Dotyczy to wszystkich podmiotów, to znaczy nauczycieli, uczniów, rodziców oraz administracji oświatowej. „Umysł uszkolniony to umysł, który widzi w szkole – czyli w instytucji – jedyne źródło wiedzy i umiejętności” [Dzierzgowska 47]. Uszkolnienie obejmuje trzy obszary doświadczeń, a mianowicie: 1) zachowania zwyczajowe, które cechuje powtarzalność w takiej samej/podobnej sytuacji, automatyzm i uproszczenie i które wynikają z lokalnych tradycji lub mody, 2) argumentację moralną wywiedzioną z określonego systemu etycznego, kodyfikowaną w zwerbalizowanych i sformalizowanych regulach, regulaminach i statutach oraz 3) reguły prawne, w pełni formalne, stanowione przez państwo lub w jego imieniu. Jest ono źródłem i efektem koncepcji szkoły i edukacji zaprojektowanej na adaptację pokolenia wstępującego do industrialnego ładu społecznego. Uczniów i uczennice poddaje się procesom dostosowywania do norm i wzorów uznawanych w tym ładzie, a mianowicie kształtuje się takie cechy, jak posłuszeństwo, punktualność, dokładność i tym podobne. Poddaje się ich/je „cywilizowaniu” w celu ich przystawalności do systemu. Służą temu formy i metody ograniczania, kontroli, normalizacji, pomiaru.

Można postawić pytania: jeśli uczestniczenie w kulturze szkoły nie wymaga znajomości jej „gramatyki”, jeśli kultura ta może funkcjonować bez znajomości i rozumienia zasad poprawności jej składni i morfologii, to komu i dlaczego przeszkadza ta niewiedza? Do czego prowadzi? Czemu służy znajomość „gramatyki szkoły”? Przede wszystkim użycie tej metafory pozwala zrozumieć źródła trudności w przekształcaniu kultury szkoły, ale też reakcje na zmiany, które są ukierunkowane na wprowadzanie innowacji wykorzystujących odkrycia nauki i prawa człowieka. Pozwala też dostrzec, że „gramatyka szkoły” odtwarza i utrwała istniejące podziały kulturowe i społeczne, statusy podmiotów edukacji, wzory relacji między nimi oraz kryteria inkluzji i ekskluzji. Wiąże się to także z oporem wobec innych kultur, niechęcią, a co najmniej brakiem gotowości do ich poznawania. Nieznajomość innych kultur, poza własną, utrudnia, wręcz uniemożliwia poznanie własnej,

ale nieznajomość własnej kultury (i gramatyki) ogranicza poznawanie innych.

Wśród przykładów siły zasad „gramatyki szkoły” w codziennym funkcjonowaniu kultury szkoły można wskazać trudności w łamaniu tych zasad w związku z wdrażaniem zasad kultury inkluzyjnej. Tworzenie i aktualizowanie inkluzyjnej kultury szkoły wymaga przekraczania zasad „gramatyki szkoły”, które nie zmieniają się od ponad 150 lat, oraz osobowej transgresji i organizacyjnej transformacji [“Kultura szkoły” 18]. Właśnie procesy włączania SIĘ nowych osób, nowych grup w istniejące struktury sprawiają, że zmieniają się przekonania, poglądy, postawy i relacje podmiotów szkolnej edukacji. Zmienia się zagospodarowanie przestrzeni i użycie materialnych elementów. Zmieniają się także pisane i niepisane zasady, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły. Doświadczenia nabyte w tej kulturze umożliwiają odważne i innowacyjne uczestniczenie w wielu wymiarach życia społecznego.

Ale są też inne przykłady siły oddziaływania zasad „gramatyki szkoły”. Są nimi reakcje na strajki nauczycielskie. Odsloniły one niektóre obszary nauczycielskiego profesjonalizmu oraz powszechnego, nawykowego ich postrzegania. Wprawdzie nie to było celem strajków, ale złamały one zasadę traktowania zawodu nauczyciela jako pomocowego, opiekuńczego, misjonarskiego. Wzbudziły refleksję nad rzeczywistymi funkcjami szkoły. Przede wszystkim, zgodnie z zasadami „gramatyki”, strajki nauczycieli godzą w dobro uczniów, które nawykowo jest utożsamiane z promocją i pomyślnymi wynikami egzaminów. Tym, co budziło niepokoje rodziców i co było podchwytywane przez polityków, było bowiem zagrożenie przeprowadzenia egzaminów. Wszyscy mówili o egzaminach, że nauczyciele są bezduszni, że biorą dzieci za zakładników, że łamią im kariery życiowe. Ale do egzaminów przystępowała tylko część kilkumilionowej rzeszy uczniów. To byli tylko uczniowie klas ósmych, czyli jedna ósma grupy uczniów szkół podstawowych i jedna trzecia grupy licealistów. To jest garstka wobec uczących się milionów uczniów, którzy przez te dni zostali bez profesjonalnego edukacyjnego wsparcia. A jeśli sytuacja tych milionów pojawiała się w reakcjach rodziców, dotyczyła ona braku opieki. Rodzice nie mieli co zrobić z dziećmi, nie mieli pomysłu na zagospodarowanie im czasu. Oznacza to, że ważną zasadą „gramatyki szkoły”

jest dostosowanie organizacji jej czasu pracy do wymagań organizacji pracy w sektorach gospodarki, a funkcją szkoły jest opieka nad dziećmi i młodzieżą – szkoła jest „przechowalnią” na czas pracy rodziców.

Te doświadczenia z czasu nauczycielskiego strajku w 2019 roku wskazują na siłę „gramatyki szkoły” jako narzędzia populizmu [Quesel 97-114], wpisywania się kultury szkoły w nawykowe oczekiwania wobec niej i schlebienia przez władze oświatowe „głowski ludu”. W efekcie „gramatyka” staje się czynnikiem petryfikacji, twardnienia formalnej kultury szkoły.

KONKLUZJE

Analiza i interpretacja kultury szkoły bez znajomości i rozumienia istoty jej „gramatyki” jest próżnym wysiłkiem w kontekście reformowania edukacji i administracyjnego wdrażania zmian w oświacie. „Gramatyka” ta reguluje funkcjonowanie kultury szkoły na każdym z jej poziomów, to znaczy powszechnym i lokalnym, oraz w każdym z wymiarów: pokoju nauczycielskiego, klasy szkolnej i kultury przerwy z jednej strony, a kultury nauczycielskiej, uczniowskiej,

rodzicielskiej i administracji z drugiej. Próby zmieniania kultury szkoły, czy to odgórne, czy oddolne, nieuwzględniające „gramatyki” są bardziej przykładami barbarzyńskiej inwazji, wandalizmu niszczącego fundamenty zaufania i zaangażowania aniżeli perspektywnego wspierania jej aktualizowania, transgresji, otwierania się na wyzwania cywilizacyjne.

Wewnątrz kulturowe procesy oporu, będące z jednej strony reakcją na opresję „gramatyki”, z drugiej na procesy dyfuzji kultury, nie są w stanie ewolucyjnie złagodzić siły i skali nawykowego funkcjonowania szkoły i edukacji. Na marginesy tej wielowymiarowej przestrzeni rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego schodzą takie zjawiska jak dynamika socjolektów uczniowskich, na które oddziałują kultura popularna i media cyfrowe, oraz te zmiany w nauczycielskich profesjolektach, które łamią zasadę „świętej mowy” [Schooling 106].

Znajomość i rozumienie specyfiki „gramatyki szkoły” jest zatem jednym z kluczowych czynników zmiany kultury szkoły.

■ LISTA PRAC CYTOWANYCH

Czerepaniak-Walczak, Maria. „Kultura szkoły jako środek i ośrodek poszanowania prawa do edukacji”. *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, edited by Bogusława Dorata Gołębiak, and Małylda Pachowicz, Collegium Da Vinci, 2018.

---. *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer, 2018.

Dzierzgowska, Anna. „Demokracja, wspólnota, równość”. *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2013.

Freire, Paulo, *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press, 2005.

Giddens, Anthony, and Philip W. Sutton. *Socjologia. Kluczowe pojęcia*. Translated by Olga Siara, and Paweł Tomanek, PWN, 2014.

Hall, Edward T. *Poza kulturą*. Translated by Elżbieta Goździak, PWN, 2001.

Kozielecki, Józef. *Transgresja i kultura*. Wydawnictwo Naukowe „Żak”, 1997.

Marcuse, Herbert. *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Translated by Stanisław Konopacki, PWN, 1991.

McLaren, Peter. *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowan & Littlefield Publ. Inc., 1999.

---. *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Translated by Agnieszka Dziemianowicz-Bąk, et al., Wydawnictwo Naukowe DSW, 2015.

Quesel, Carsten. „Die »Grammar of Schooling« als populistische Ressource. Zum Scheitern von zwei Bildungsreformen in Deutschland und der Schweiz”. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 34, no 1, 2012, pp. 97-114.

Tyack, David, and William Tobin. „The »Grammar« of Schooling: Why Has It Been so Hard to Change?”. *American Educational Research Journal*, vol. 31, no. 3, 1994, pp. 453-479.

■ ABSTRACT

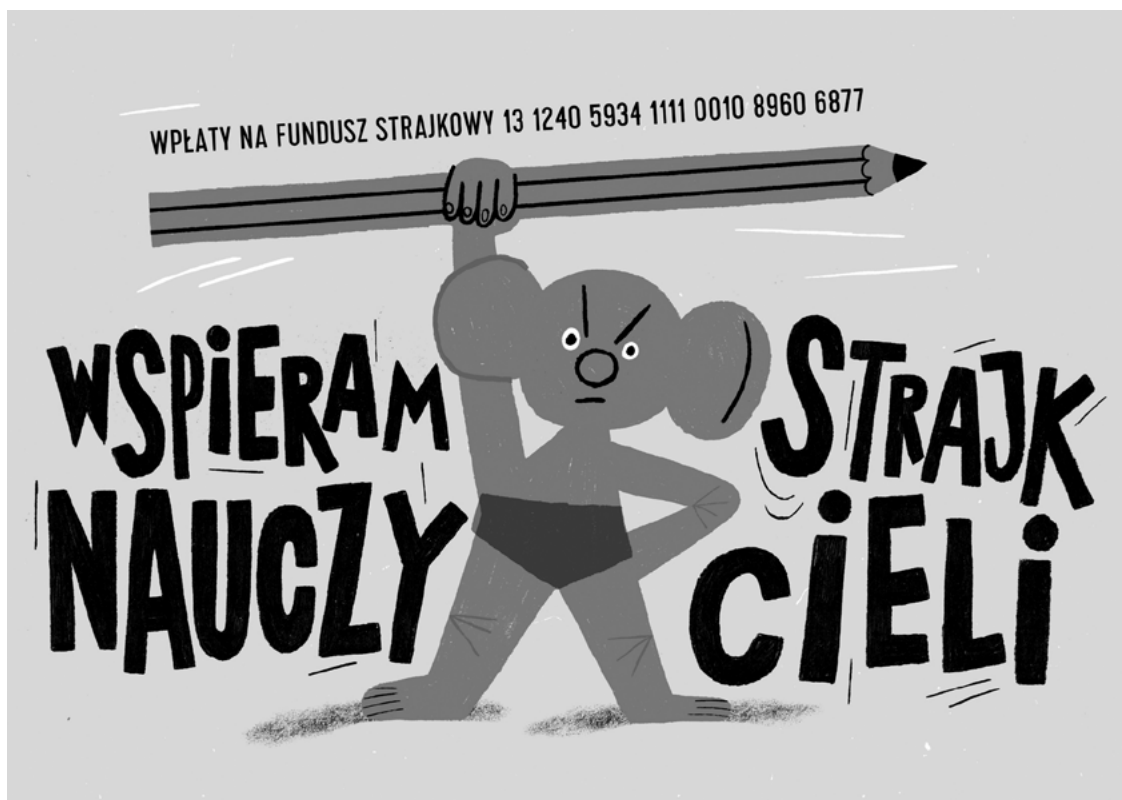
SCHOOL CULTURE, CONTINUITY AND CHANGE. ON THE POWER OF A “SCHOOL GRAMMAR”

Maria Czerepaniak-Walczak

This text intends to familiarize the reader with the essence and significance of conventionally perpetuated rules for perceiving and understanding school culture, and the mechanisms

that govern its permanence – a “school grammar.” This term is a metaphor for the permanence and habituality of the phenomena and processes comprising a school culture. Similarly to how grammar governing a language is not always clear and its rules consciously followed, a “school grammar” is accepted habitually, and what occurs in schools and education is perceived stereotypically.

KEYWORDS: school culture, “school grammar”, education reform



Przemek Sokolowski (2019)



Zosia Dzierżawska (2019)

