

Maria Czerepaniak-Walczak

Uniwersytet Szczeciński

Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości

School's culture – about its complexity and multidimensionality

ABSTRACT: In studies on the everyday education, both institutional, formal and informal particularly attractive, as an analytical category, is the notion of „school's culture”. In this text has been taken an attempt of show the range of meaning of this multidimensional concept. For the purposes of analysis, the school's culture is a set of ideas, opinions, policies, and practices that in open and hidden way affect the development of individuals as well as of social changes, both at school and in its closer and further environment. According to such concept the school's culture, it is an effect of culture of its agents, namely: teachers, pupils, „non-pedagogical” school's staff and parents. Undoubted part in the school's culture are also phenomena and processes which have occurred on local, regional and global levels. In the text has been indicated some chosen criteria describe and interpret of the school's culture and analysis its relationship with hidden curriculum. Also is signalized the interactive nature of culture with the school environment as well as its material and symbolic elements of landscapes, in which the school operates.

KEYWORDS: School's culture, culture of the organization, the hidden curriculum, culture of trust.

STRESZCZENIE: W badaniach nad codziennością edukacyjną, zarówno instytucjonalną, formalną jak i nieformalną, szczególną atrakcyjnością wyróżnia się „kultura szkoły” jako kategoria analityczna. W tekście podejmuję przybliżenie zakresu znaczeniowego tego wielowymiarowego podejścia. Na potrzeby prowadzonych analiz przyjmuję, że kultura szkoły jest zespołem idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w szkole jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców. Swoją niewątpliwą udział w kulturze szkoły mają także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym. W tekście wskazuję niektóre kryteria opisu i interpretowania kultury szkoły oraz analizuję jej relacje z programami ukrytymi. Sygnalizuję także interakcyjne

charakter kultury szkoły ze środowiskiem oraz materialnymi i symbolicznymi krajobrazami, w których szkoła funkcjonuje.

SŁOWA KLUCZOWE: Kultura szkoły, kultura organizacji, program ukryty, kultura zaufania.

Wprowadzenie

W szkole, jak w soczewce, skupiają się zjawiska i procesy dziejące się w środowisku lokalnym i w skali globalnej. Kumulują się w niej nadzieje i napięcia jednostkowe i zbiorowe. Specyficzne jest jednak to, że jest ona obiektem różnorodnych krytyk i ataków. Jest obwiniana za niepowodzenia i zakłócenia osobowych losów i zaburzeń w różnych sferach życia społecznego. Narastające pretensje i zarzuty pod adresem szkoły, nauczycieli i edukacji wywołują z jednej strony działania nakierowane na bieżące (rzadziej długofalowe) inicjatywy zmiany, z drugiej zaś doraźne, nie zawsze do końca przemyślane zachowania reaktywne. Oba prowadzą do rzeczywistych lub pozornych zmian w interakcjach edukacyjnych i społecznych w szkole i w jej otoczeniu. Można wręcz za ryzykować stwierdzenie, że szkoła jest w ustawicznej zmianie.

Dynamika tych zjawisk sprawia, że opisy i diagnozy nie zawsze nadążają za zmianami. Nie zawsze też projekty zmian okazują się adekwatne do istniejącej rzeczywistości. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, gdy projekty zmian mają charakter biurokratyczny i adresowane są, a raczej dekretowane dla wszystkich szkół, bez uwzględnienia ich specyfiki. Podobną uwagę można sformułować pod adresem wniosków formułowanych wyników badań, które bez rzeczowych podstaw, są ekstrapolowane. Pozbawia to szkołę, jako niepowtarzalne środowisko interakcji trzech grup podmiotów o specyficznych właściwościach (to znaczy nauczycieli, uczniów i rodziców) możliwości kształtowania własnej tożsamości, a co najmniej utrudnia to. Ogranicza więc kształtowanie i podtrzymywanie własnej, charakterystycznej tylko dla siebie, kultury. Szkoła bowiem, tak jak każde środowisko, ma własną kulturę. A używając metafory Davida Touhy'ego, ma własną duszę (Touhy 2002). Jak każdą duszę, kulturę szkoły cechuje specyfika i złożoność. Z tego powodu rozważania nad kulturą szkoły wymagają wielostronnego i wielowymiarowego podejścia. Ale nawet najbardziej złożone byty i zjawiska poznajemy rozpoczynając od małych wycinków, od stawiania pierwszych kroków i wytyczania sobie skromnych celów. Taką właśnie perspektywę przyjmuję w tym tekście. Przede wszystkim jednak chcę odpowiedzieć na pytanie dlaczego warto poznawać kulturę szkoły. Komu i czemu ma/może służyć poznanie jej. Moim zdaniem, wiedza o jej złożoności, wielowarstwowości i wielowymiarowości pozwala podejmować działania aktywne (nie reaktywne), racjonalne (nie

wynikające wyłącznie z emocji), refleksyjne (nie spontaniczne), długofalowe (nie doraźne) ukierunkowane na kształtowanie i funkcjonowanie środowiska wychowawczego w szkole i w jej otoczeniu.

Nie oznacza to, że kultura szkoły jest dotychczas nierozpoznana i nieopisana. Wprost przeciwnie. W niemal każdym tekście o edukacji, szkole, nauczycielach i ich pracy znajdują się *explicite* lub *implicite* opisy i interpretacje kultury szkoły, a także wyjaśnienia mechanizmów rządzących nią. Są to zwykle wybrane aspekty lub elementy kultury szkoły, a więc cegiełki, z których można uformować wiedzę o filarach tej kultury, jej elementach centralnych i peryferyjnych, jawnych i ukrytych oraz wielowymiarowych relacjach między nimi. Kultura ta jest i może być opisywana z różnych perspektyw z wykorzystaniem wielu kategorii analitycznych z zastosowaniem różnych narracji. Każdy z tych opisów oraz każda z interpretacji i każde wyjaśnienie jest uprawnione, jeśli spełnia kryteria poprawności naukowej. Przy takim założeniu, nie roszczę sobie pretensji do pełnego i jednoznacznego przybliżenia kultury szkoły jako przedmiotu refleksji pedagogicznej. Moje rozważania w tym tekście skupiam na przybliżeniu zakresu znaczeniowego tego pojęcia, spojrzeniu na kulturę szkoły w kontekście kultury organizacji, zasygnalizowaniu istnienia ukrytych programów oraz interakcyjności kultury szkoły i środowiska. Poszukuję więc odpowiedzi na następujące pytania: a) co to jest kultura szkoły?, b) czym są ukryte programy w kulturze szkoły? oraz c) w czym przejawia się interakcyjność kultury szkoły i kultury środowiska jej funkcjonowania. Pytania te oraz odpowiedzi na nie służą bardziej ukazaniu ich potencjału w poznawaniu i zmienianiu codzienności szkolnej aniżeli wyczerpującemu przedstawieniu ich specyfiki. Nie opuszcza mnie myśl, że w szkole jest wiele kultur (edukacji, zaufania, interakcji itp., jest również kultura pedagogiczna, kultura uczniowska, i inne, ale też kultura ciszy, milczenia...), dlatego moje rozważania nad kulturą szkoły mają charakter ogólny i nie wyczerpują zagadnienia. Bardziej zależy mi na tym, by wskazać, że jest to kategoria atrakcyjna poznawczo i praktycznie, a nie swoisty wytrych, którym można się posłużyć w opisie szkoły i edukacji.

Kultura szkoły, co to jest?

Poznawanie codzienności edukacyjnej, zarówno instytucjonalnej jak i nieformalnej, jest prowadzone z zastosowaniem różnych kategorii analitycznych. Wśród nich szczególną atrakcyjnością wyróżnia się „kultura szkoły”. Jednakże ze względu na potoczność i wieloznaczność obydwu członów nazwy niezbędne jest przyjęcie definicji tego pojęcia. Przede wszystkim chcę zaak-

centować, że „kultura szkoły” to nie to samo co „kultura w szkole”. To również nie to samo co „kultura edukacji”. Oczywiście, te klasy zjawisk pozostają ze sobą w relacji, ale nie można ich utożsamiać. Każda z nich jest specyficznym bytem, ze swoimi treściami, strukturą, a także sposobami poznawania i zmieniania. Czynię tę uwagę dla podkreślenia złożoności omawianej w tym tekście kultury szkoły oraz wieloznaczności tego wyrażenia.

Rozpocznę od przytoczenia pojęcia kultury, które, jak pisze Peter McLaren jest zasadnicze dla rozważań nad istotą szkoły i edukacji. Dla tego autora kultura to: „specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną »zastanych« okoliczności i warunków życia. Można też nazwać kulturę zestawem praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens światu” (McLaren 2015, s. 246). Kultura jest zatem systemem podzielanych idei i wzorów, wartości i praktyk. Podzielanie odnosi się do wyodrębnionych zbiorowości o różnym zasięgu, stopniu sformalizowania, strukturalnie itp. Taką zbiorowością jest między innymi szkoła.

Na potrzeby moich analiz przyjmuję, że „kultura szkoły” jest to ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty (Ward, Burke 2004, s. 1). Są one kształtowane i podtrzymywane przez wszystkie podmioty: nauczycieli, uczniów, pracowników szkoły (tzw. „niepedagogiczni pracownicy szkoły”), a także rodziców aktywnie uczestniczących w życiu szkoły. 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 sal 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. Tworzą one podstawę wartościowania teraźniejszości oraz wizję przyszłości, rozumienie 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. Dlatego jednym z celów badania kultury jest poznanie jej zintegrowania, spójności, koherencji i komplementarności jej elementów.

W strukturze kultury można wyodrębnić kilka wymiarów, które nie zawsze są koherentne. Zwykle wyróżnia się nauczycielski wymiar kultury szkoły, w którym szczególną uwagę zwraca „kultura pokoju nauczycielskiego” jako system wartości i norm wyznaczających praktyki szkolnej codzienności. Dru-

gim wymiarem jest uczniowska kultura szkoły. Są to wzory i rytuały uczniowskich zachowań wobec opresyjności autorytarnych lub leseferycznych praktyk. Na podkreślenie zasługuje, że opresyjne wobec uczniów może być zarówno surowy dryl i zmuszanie do posłuszeństwa jak i nieograniczona swoboda. Kolejnym wymiarem kultury szkoły są normy i wzory zachowań „niepedagogicznych” pracowników szkoły, to znaczy osób zatrudnionych w szkolnej administracji, zajmujących się utrzymaniem czystości itp. Dodam, że w niektórych szkołach w tej grupie pracowników znajdują się osoby zajmujące się ochroną i bezpieczeństwem. Są to zwykle pracownicy firm ochroniarskich, a szkoła korzysta z tak zwanego *outsourcingu* bezpieczeństwa. Nadaje to szczególną postać kulturze szkoły odbiegającą od tradycyjnego jej pojmowania jako wspólnoty nauczycieli, uczniów i rodziców. Niewykluczone, że upowszechnianie się tych elementów kultury szkoły, w połączeniu z kulturą pokoju nauczycielskiego jako skarbcza (dostęp do pokoju nauczycielskiego wymaga znajomości szyfru lub posiadania specjalnego klucza) doprowadzi do nowych wzorów zachowań uczniowskich. To zaś będzie skutkowało nowymi postaciami interakcji pomiędzy wskazanymi wymiarami i całością kultury szkoły jako instytucji edukacyjnej.

Wśród wymiarów kultury szkoły na uwagę zasługuje kultura rodziców jako podmiotów szkolnej edukacji. Wyraża się ona w uczestniczeniu rodziców w projektowaniu, realizowaniu i ewaluacji szkolnych praktyk wychowawczych i opiekuńczych. Warto dodać, że mimo licznych inicjatyw lokalnych i centralnych rozporządzeń rodzice wciąż mają zdecydowanie ograniczony udział w kształtowaniu i zmienianiu kultury szkoły, do której uczęszczają ich dzieci.

Koherencja i komplementarność wymiarów kultury szkoły jest stanem idealnym. W codziennym życiu szkoły przeważają między nimi napięcia. I właśnie one decydują o kulturze szkoły. Wskazane wymiary, moim zdaniem, można, przez analogię do klasyfikacji przyjętej przez Petera McLaren (McLaren 1999, s. 86) nazwać stanami kultury: nauczycielskiej, uczniowskiej, porządkowo-ochroniarskiej i rodzicielskiej. W zależności od tego, która najsilniej oddziałuje na atmosferę i zachowania w szkole, staje się kulturą dominującą (Babicka-Wirkus 2015, s. 121) i jako taka jest stroną w sporach z pozostałymi wymiarami kultury szkoły. Jest też głównym pryzmatem przez który kultura lokalna, regionalna i globalna oddziałuje na życie osób i grup w szkole.

Złożoność i wielowymiarowość kultury szkoły sprawia, że jest ona przedmiotem badań podejmowanych przez wiele dyscyplin (pedagogika, socjologia, antropologia, psychologia społeczna, zarządzanie, ale także psychiatria). Wśród przesłanek i inspiracji podejmowania tej problematyki niemałą rolę odegrały

koncepcje szkoły i edukacji formułowane przez przedstawicieli różnych, nie-rzadko opozycyjnych wobec siebie, koncepcji. Nie bez znaczenia są idee deskolaryzacyjne i teksty kwestionujące istnienie szkoły (między innymi Ivana Illicha). Ale jak stwierdza Neil Postman, mimo wszystko „szkoła przetrwa, gdyż nie wynaleziono lepszej drogi wprowadzania młodych ludzi w świat uczenia się” (Postman 1995, s. 197). Dlatego ważne jest poznanie dynamicznie zmieniających się warunków i sposobów jej działania, a zwłaszcza konfiguracji idei, przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad wyznaczających jej funkcjonowanie i zachowania jej podmiotów.

Wyróżnione wymiary – stany kultury szkoły – nie wyczerpują kryteriów jej opisu i interpretacji. Tę złożoną strukturę można analizować między innymi jako organizację (Kołodziej-Durnaś 2012). Pozwala to wyłonić rodzaje kultur szkoły na przykład według typologii Geerta Hofstede: a) kultury kobiece, które cechuje mały dystans w stosunku do władzy, przewaga empatii i opiekuńczości (aczkolwiek nie jest to wyznaczone przez feminizację zawodu nauczycielskiego), b) kultury męskie zorientowane na duży dystans w stosunku do władzy, przewagę relacji formalnych i asertywność (Hofstede 2000). Nie rozwijam tego wątku, a jedynie sygnalizuję możliwość spojrzenia na kulturę szkoły przez pryzmat wiedzy o zarządzaniu.

Szczególnie interesującym zagadnieniem jest rozpoznanie kultury szkoły według rodzaju zaufania pomiędzy podmiotami – uczestnikami interakcji edukacyjnych. Ze względu na to kryterium można wyróżnić kultury zaufania paternalistycznego i kultury zaufania krytycznego. Pierwszy typ kultury szkoły cechuje zaufanie interpersonalne bazujące na magicznym lub naiwnym zaufaniu tym, którzy sprawują władzę, uznawaniu formalnych symboli oraz praktyk społecznych i edukacyjnych, a także poleganiu na normach ustalanych ogólnie. Przejawia się to w idolatrii oraz uznaniu moralnego i intelektualnego zwierzchnictwa tych, którzy dysponują siłą oraz tworzą ramy doświadczeń uczestników życia szkolnego. Natomiast kulturę krytycznego zaufania cechuje rozumienie i emocjonalne zaangażowanie podmiotów oraz zdawanie sobie przez nich sprawy z własnej mocy sprawczej, możliwości dokonywania wyborów i gotowości do ponoszenia odpowiedzialności. Ten typ kultury szkoły funkcjonuje w efekcie negocjowania znaczeń, uzgadniania celów i dróg ich osiągnięcia. Może to się odbywać zarówno w każdym z wyszczególnionych wyżej wymiarów, jak i pomiędzy nimi. W tym drugim przypadku (zaufania pomiędzy wymiarami/stanami kultury) czyni kulturę szkoły znaczącym czynnikiem nadawania podmiotowych sensów codzienności szkolnej. Wzajemne zaufanie jest podstawą kształtowania i funkcjonowania zaangażowanej kultury szkoły.

Ukryte programy w kulturze szkoły

Większość ludzi lubi się uczyć, ale jest duża grupa tych, którzy nie lubią chodzić do szkoły. Można się zastanowić, co jest przyczyną takiego nastawienia do instytucjonalnego, formalnego uczenia się, zwłaszcza że uczęszczanie do szkoły umożliwia uczenie się nie tylko tego, co planują nauczyciele – organizatorzy sytuacji edukacyjnych – ale znacznie więcej. Otwiera to perspektywę spojrzenia na kulturę szkoły przez pryzmat programów ukrytych, odkrywania w niej tego, co jawne, uświadamiane, intencjonalne i tego, co nie poddaje się bezpośredniemu oglądowi, co dzieje się niezależnie, a niekiedy wręcz wbrew intencji. Można wprawdzie postawić pytania: przez kogo uświadamiane/nie-uświadamiane, dostrzegane/niedostrzegane, rozumiane/nierozumiane, dla kogo pożądane/niepożądane, które elementy i wymiary kultury szkoły cechuje jawność, a które skrytość i dla kogo (ale z całą mocą podkreślam: nie przed kim, i z jakich powodów coś jest ukryte; nie o taki rodzaj skrytości chodzi w koncepcji programu ukrytego). Złożoność formalnych celów i zadań edukacyjnych w połączeniu z dynamiką i wieloaspektowością codziennego życia podmiotów szkoły sprawia, że szkoła jest miejscem doświadczeń wykraczających poza to, co oficjalne i zaplanowane. Znajduje to odzwierciedlenie w dyspozycjach osób i układzie stosunków społecznych. W kulturę szkoły jest zatem wpisane to, czego uczy przebywanie w szkole, a czego nie planuje nauczyciel. Jak pisze Roland Meighan: „Niezależnie od tego, jak światła jest kadra nauczycielska, jak postępowy jest program i jak bardzo zorientowana na społeczność jest szkoła, do uczniów dociera coś, o czym nigdy nie mówi się na lekcjach języka ojczystego ani w modlitwach na szkolnych apelach. Uczniowie podchwytyją pewne podejście do życia i pewną postawę w uczeniu się” (Meighan 1993). Na podkreślenie zasługuje to, że elementy programu ukrytego nie tylko oddziałują na uczniów. Są one również „podchwytywane” przez nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły oraz rodziców. A więc programy ukryte obecne w kulturze szkoły mają wpływ na wszystkie podmioty. Warto w tym kontekście podkreślić, że programy te mogą być zarówno pozytywnymi jak i negatywnymi elementami kultury szkoły. Z tego względu poznawanie programów ukrytych, a więc odsłanianie ich treści i form, jest atrakcyjnym zadaniem badawczym nad kulturą szkoły.

W kontekście programów ukrytych interesująca jest orientacja temporalna kultury szkoły wyznaczająca afirmowane idee, przekonania, poglądy, postawy i zasady. Nie mniej interesujące są relacje między orientacjami filozoficznymi: indywidualizmem i komunitaryzmem. Kultura szkoły może być przejawem

afirmacji osoby, jednostki, może również przybierać postać swoistej kultury plemiennej zorientowanej na kształtowanie wspólnotowości, ale też masowości. Każdą z nich cechują odrębne intencje, postawy i zasady organizujące relacje w szkole. Umieszczam je w kręgu ukrytych programów, gdyż zarówno orientacje temporalne, jak i perspektywa filozoficzna, zwykle stanowią wiedzę *tacit*, niejawną, a wręcz nieuświadomianą, aczkolwiek przejawiającą się w działaniu.

Interakcyjność kultury szkoły i kultury środowiska jej funkcjonowania

Kultura szkoły pozostaje w stałej relacji ze zdarzeniami i zjawiskami w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu, z rzeczywistością, w której szkoła funkcjonuje, i w której żyją nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Nie budzi wątpliwości, że kultura poszczególnych szkół różni się ze względu na lokalizację, poziom mediatyzacji środowiska, czyli zmiany społeczne połączone ze środkami cyfrowymi i ich rozwojem, status ekonomiczny środowiska itp. Te zjawiska zaznaczają swoją obecność na wiele sposobów i z różną siłą. Szkoła, niezależnie od wielkości, szczebla edukacji, miejsca w różnych rankingach, które, niczym epidemie rozprzestrzeniają się w całym świecie, funkcjonuje w warunkach dynamicznych zmian następujących w czasie wykładniczym, w „płaskim świecie”¹ oraz w erze G(oogle) i LTE². Znajduje się, podobnie jak jej otoczenie „w trzech kryzysach jednocześnie. [...] buntuje się ludzka natura, która dusi się i głupieje w nieludzkich strukturach technicznych, organizacyjnych i politycznych” (Schumacher 2013, s. 148). Szkoła znajduje się w samym środku tych kryzysów. Jest w nie uwikłana, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę. Jest miejscem przenikania się wielu perspektyw oglądu rzeczywistości, wielu krajobrazów (w znaczeniu Appaduraia, który wyróżnił pięć, pozostających ze sobą w interakcji „krajobrazów”: etniczny, medialny, techniczny, finansowy i ideowy – Appadurai 1990). Jak pisze przywołany autor, wspólny przyrostek *scape* (krajobraz – M.Cz.-W.) wskazuje przede wszystkim, że wybrany wycinek rzeczywistości (a więc i szkoła – M.Cz.-W.) z każdego punktu widzenia wygląda inaczej, jest konstruktem o głębokiej perspektywie, w której odzwierciedlone jest historyczne, językowe i polityczne usytuowanie różnych podmio-

¹ To określenie zaczerpnęłam z tytułu książki Thomasa L. Friedmana, *The World is Flat. A Brief History of the Twenty-first Century* (2005).

² *Long Term Evolution LTE* to technologia bezprzewodowego szerokopasmowego dostępu do Internetu w roamingu za pośrednictwem telefonów komórkowych i urządzeń przenośnych.

tów indywidualnych i zbiorowych, dla których dynamiczne krajobrazy stanowią źródła osobistego i wspólnego doświadczenia.

Oznacza to, że kultura szkoły jest konstruowana przez specyfikę każdego z wymienionych krajobrazów, ale jednocześnie odciska swoje znamię na ich strukturze. Kulturę szkoły można opisywać i analizować z każdej z tych perspektyw (to znaczy przez pryzmat każdego z krajobrazów) oddzielnie, ale można też podjąć trud poznania udziału kultury szkoły w tworzeniu i przekształcaniu struktury każdego z krajobrazów. Moim zdaniem, może to być atrakcyjne poznawczo zadanie. Wykracza ono jednak poza strukturę tego tekstu.

Nie jest to jedyny przejaw relacji kultury szkoły i jej otoczenia społecznego, materialnego i przyrodniczego. Wartości wyznaczające podmiotowe interakcje, atmosferę, aspiracje i ambicje są powiązane z tym, co dzieje się zarówno w bliskim, ale i w dalekim otoczeniu szkoły, jako instytucji i organizacji.

Uwagi końcowe

Kultura stanowi kluczową kategorię w badaniach nad edukacją i w edukacji. Poznanie jej treści i form istnienia pozwala na dostrzeżenie i (z)rozumienie mechanizmów rządzących funkcjonowaniem instytucji edukacyjnych, i w konsekwencji rozwijanie i upowszechnianie dobrych praktyk oraz ograniczanie takich zjawisk jak urynkawianie, ale też brutalizację a także infantyilizację inhibitorów edukacji.

Kultura szkoły jest zjawiskiem i procesem odzwierciedlającym „ducha czasu”. Jest uwikłana w zdarzenia i procesy dziejące się w bezpośrednim i pośrednim, bliskim i dalekim otoczeniu. Można je rozpatrywać z perspektywy wyszczególnionych w tym tekście kryteriów. Można też postawić pytanie, co kształtuje kulturę szkoły jako „cegiełki podtrzymującej łuk” codziennego i odświętnego życia osób i grup. Wśród wielu czynników należy wskazać ustrój społeczno-gospodarczy, który lokuje szkołę i edukację w określonym systemie ideowym. Nie mniej ważnymi czynnikami są: tradycja lokalna, regionalna i kultura narodowa. Kulturę szkoły cechują bowiem temporalność i dynamika, odzwierciedlająca związki przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Na uwagę, jako czynniki kształtowania kultury szkoły, zasługują również procesy westernizacji, amerykańizacji i globalizacji codzienności i wzorów świętowania. Ale wciąż istotnym czynnikiem jest wiedza o warunkach rozwoju osoby i zmiany społecznej. Jest to element, którego siła oddziaływania na kulturę szkoły jest związana z rozwojem nauk społecznych i humanistycznych.

Szczególnym wątkiem w rozważaniach nad kulturą szkoły jest jej relacja z dynamicznie zmieniającym się krajobrazem medialnym. Intencjonalna i nie-

intencjonalna, a niekiedy wręcz niechciana obecność materialnych i symbolicznych elementów krajobrazu medialnego w szkolnej codzienności zasługuje na odrębne analizy. Nieuniknioność obecności mediów w edukacji, w procesach społecznych i ekonomicznych, ich potencjał aksjologiczny, emocjonalny i intelektualny czyni z nich ważny i atrakcyjny przedmiot badań nie tylko (zresztą) czynników kształtowania kultury szkoły.

Chcę podkreślić, że lista wyszczególnionych przeze mnie czynników nie aspiruje do wyłączności i kompletności. Jest to propozycja, która wymaga pogłębionych studiów. Przedstawienie jej w tym tekście służy podkreśleniu złożoności i wielowymiarowości kultury szkoły, a jednocześnie niezbędności interdyscyplinarnego podejścia do jej poznawania i przekształcania.

Prezentowane w artykule podejście do kultury szkoły służy podkreśleniu, że każda szkoła ma swoją, niepowtarzalną kulturę i specyficzną dla siebie atmosferę. Dynamika tej kultury uwikłana w przemiany w etnicznym, medialnym, technicznym, ekonomicznym i aksjologicznym kontekście jej funkcjonowania sprawia, że każdorazowe jej przedstawianie obarczone jest (a co najmniej może być) zarzutem fragmentaryczności. Można wprawdzie wyodrębnić pewne wspólne, a przynajmniej podobne, wartości i sposoby ich realizacji, ale to, co budzi (może budzić) niepokój, to, co jest przedmiotem wysiłków ukierunkowanych na zmianę, ma zawsze charakter jednostkowy, specyficzny dla każdej szkoły, każdego środowiska, w którym ona funkcjonuje i każdego krajobrazu, w którym jest widziana i którego element tworzy.

Literatura

- Appadurai A. (1990), *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*, „Theory, Culture Society”, Vol. 7.
- Babicka-Wirkus A. (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Friedman T.L. (2004), *The World is Flat. A Brief History of the Twenty-first Century*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Friedman T.L. (2006), *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, przekł. T. Hornowski, REBIS, Poznań.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. Małgorzata Durka, PWE, Warszawa.
- Kołodziej-Durnaś A. (2012), *Kultura organizacji – idea i instrumentalizacja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- McLaren P. (1999), *Schooling as a Ritual Performance. Towards Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Rowman & Littlefield Publ., Lanham–Boulder–New York–London.
- McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekład A. Dziewianowicz-Bąk, J. Dzierżogowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, przekł. E. Kiszkurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Postman N. (1995), *The end of Education. Redefining the Value of School*, Knopf, New York.
- Schumacher E.F. (2013), *Małe jest piękne. Ekonomia z założeniem, że człowiek się liczy*, przekł. E. Szymańska-Wierzyńska, J. Strzelecki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Touhy D. (2002), *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, PWN, Warszawa.
- Ward R.E., Burke M.A. (2004), *Improving Achievement Low Performing School. Key Results for School Leaders*, Sage Publ., London.