

Anna Babicka-Wirkus

Akademia Pomorska w Słupsku, E-MAIL: ankababicka@gmail.com

Kultura szkoły w optyce metafory

zmiana metafory to zmiana teorii

(Dudzikowa, 2010, s. 246)

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiam odszukane przeze mnie ujęcia metaforyczne kultury szkoły, obecne w tekstach Marii Dudzikowej. Wybrane metafory, oddające sposób oglądu szkoły przez autorkę, podzieliłam na dwie grupy wyznaczone przez potencjał blokujący lub wyzwalający. Do metaforycznych ujęć kultury szkoły, które oddają jej blokujący charakter, zaliczyłam kulturę: pozoru, uniku i nieufności. W grupie kultur o potencjale wyzwalającym mieszczą się zaś ujęcia kultury szkoły jako wojny i jako kultury śmiechu. Kultura szkoły postrzegana jako twierdza, zawiera natomiast w sobie elementy pochodzące z kultury blokującej i wyzwalającej i jest najbardziej dialektycznym z wyróżnionych ujęć.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura szkoły, metafora, kultura dominująca, kultura oporu

Wprowadzenie

W artykule podejmuję próbę ukazania kultury szkoły, jaka wyłania się z dorobku naukowego i badawczego Marii Dudzikowej. Autorka przyjęła inspirowany sposób charakteryzowania, wglębiania się, analizowania oraz interpretowania tej złożonej kategorii. Wykorzystywała do tych celów metaforę, która stanowiła dla niej narzędzie umożliwiające ukazywanie wielowymiarowej, dynamicznej, kontekstowej i często nieoczywistej kultury tej instytucji. Wychodząc z założenia, że metafory organizują nasze myślenie, używała ich, aby nakreślić mapę możliwych odczytań i interpretacji kultury szkoły. Metafory pozwalają także na uniknięcie powierzchownego i jednostronnego spojrzenia na zagadnienie. Ze względu na ramy objętościowe tekstu nie omówię tu wszystkich możliwych ujęć metaforycznych tej kultury, jakie można odnaleźć w tekstach Marii Dudzikowej. Zaprezentuję jedynie zarys, który odzwierciedla przenikające się, lecz często przeciwstawne jej aspekty.

Zarówno kategorie „kultury szkoły”, jak i „metafory” wyznaczają i organizują znaczący obszar dorobku Marii Dudzikowej, co dostrzec można w wielu jej publikacjach oraz w publikacjach członków zainicjowanego i prowadzonego przez nią Zespołu Badania Kultury Szkoły, który działa przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Wyniki prac tego zespołu ukazują się w serii *Kultura Szkoły*, której redaktorkami są Maria Dudzikowa wraz z Ewą Bochno. Do chwili składania niniejszego tekstu ukazały się cztery tomy tej serii, z których każdy przyjmuje inną metaforyczną perspektywę oglądu kultury szkoły, co umożliwia badaczom, teoretykom oraz praktykom dostrzeżenie i zrozumienie tego zjawiska.

Kultura szkoły jest zjawiskiem, w którym współwystępują ze sobą kultura dominująca i kultura oporu (Babicka-Wirkus, 2019). W ramach tych kultur można odnaleźć cały szereg ujęć metaforycznych oddających istotę różnych aspektów ich działania, zachodzących zarówno w samej szkole, jak i poza nią. Na kształt tej kultury ma wpływ polityka oświatowa, relacje instytucji z innymi instytucjami, z nauczycielami, z uczniami, z rodzicami oraz rodzaj i jakość interakcji zachodzących między podmiotami tworzącymi i reprodukcującymi codzienność szkoły.

W dalszej części artykułu omówię, wyłonione na podstawie krytycznej analizy tekstów Marii Dudzikowej, metaforyczne ujęcia kultury szkoły, które ukazują jej specyfikę dostrzegalną w zewnętrznym dyskursie publicznym oraz metafory kultury szkoły wynurzające się z jej wewnętrznego, codziennego funkcjonowania. Obie te grupy metafor współwystępują ze sobą i wzajemnie się przenikają, co pozwala uchwycić dialektyczność funkcjonowania szkoły oraz dostrzec obszary pomijane w dyskursach tworzonych przez hegemoniczne struktury społeczne. Maria Dudzikowa posługując się metaforą pozwoliła odbiorcom swoich prac ujrzeć wielość oblicz tej instytucji edukacyjnej i nie popaść przy tym w pułapki zastawiane przez mity (Dudzikowa, 2004) krążące na jej temat.

Dlaczego metafora?

Maria Dudzikowa posługuje się metaforą jako narzędziem umożliwiającym odsłanianie niewidocznych lub niedostrzegalnych aspektów działania szkoły, które tworzą jej specyficzną kulturę. Metafora jest również niezbędna do wyjaśnienia tej rzeczywistości. George Lakoff i Mark Johnson (1988, s. 13) twierdzą, że „w rzeczywistości widzieć coś poza metaforą można jedynie posługując się inną metaforą”. Teza ta stanowi bazę organizującą myślenie Marii Dudzikowej o szkole i jej kulturze.

Metaforyczne ujęcie tej złożonej rzeczywistości umożliwia jednocześnie stosowanie porównań i różnic (Chirpaz, 2008), które się uzupełniają. Pozwala także na odwoływanie się do nowych i starych metafor, ukazujących wspólnie głębię badanego zjawiska i jego przeobrażenia. Rozwój kultury szkoły z punktu widzenia organizujących ją metafor nie jest jednak według Dudzikowej liniowy (2010). Nie jest zatem możliwe przewidzenie kolejnego kształtu tej kultury czy jednoznaczne wskazanie najbardziej pożądanego efektu tego rozwoju. Funkcjonujące i ugruntowane w dyskursie publicznym i naukowym metafory kultury szkoły kumulują się. Ich pula natomiast zwiększa się wraz z pojawieniem się nowych odczytań i porównań.

Za pośrednictwem metafor możliwe jest wyrażenie czegoś, „co w istocie jest niewyraźalne” (Dobrzyńska, 2006, s. 157). Zastosowane do opisu metafory przesadzają o sposobie oglądu danego zjawiska. Wydobywając jedne jego cechy, jednocześnie przesłaniają inne. Odnoszą się zatem do przyjętej przez użytkownika danej metafory perspektywy aksjologicznej (Dudzikowa, 2015). Duże znaczenie ma również kontekst, w którym metafora jest używana, ponieważ stanowi on jej ramy interpretacyjne (Dobrzyńska, 1994).

Używane metafory są sposobem myślenia o danej rzeczywistości. Określają specyficzny język i sposób myślenia o pewnym zagadnieniu – w tym przypadku chodzi o język i sposób myślenia „o szkole/w szkole” (Dudzikowa, 2016, s. 20). Metafory odsyłają nas do znanych i rozumianych symboli i znaków, które wiemy, jak interpretować. Umożliwiają tym samym spojrzenie na złożone zagadnienie przez pryzmat rozpoznawalnych kodów i ich interpretacji. Zmiana optyki metaforycznej zmienia perspektywę oglądu, ponieważ odsyła do innych porównań, symboli i znaków.

Kultura szkoły i jej domeny źródłowe

W literaturze z zakresu pedagogiki i socjologii edukacji odnaleźć można wiele nawiązań do problematyki kultury szkoły i kultury edukacji. Są one definiowane w różnorodny sposób, w zależności od przyjętej perspektywy paradygmatycznej. Nierzadko jednak tym ujęciom towarzyszą metafory, które w jednoznaczny sposób oddają specyfikę danej perspektywy. Maria Dudzikowa wielokrotnie w swoich tekstach przywoływała obowiązujące (modne) w danym dyskursie odczytania szkoły, zdając sobie sprawę z płytkości i nietrafności niektórych z nich. „Lista domen źródłowych odnoszących się do domeny docelowej SZKOŁA jest ogromna. Od najbardziej już wytartych, jak: **fabryka, więzienie, wojna, choroba, poprzez gry i zabawy, teatr, sport, kosmos, marynistyczne, roślinne**, do takich, jak: **cyrk, wesołe miasteczko, ogród zoologiczny itp.**” (Dudzikowa, 2016, s. 18). Autorka zaznacza, że

większość z tych ujęć jest negatywna i wskazuje na dysfunkcje zachodzące w środowisku szkolnym i edukacyjnym. Jednak oprócz ciemnej strony szkoła posiada również pozytywne aspekty, które mają znaczenie dla kształtu jej kultury. Należą do nich na przykład uśmiech ucznia, bazujący na moralnej niezgodzie opór lub przejawy antystruktury w znaczeniu Victora Turnera.

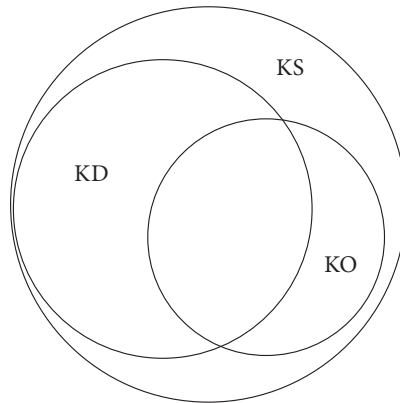
Kulturę szkoły tworzą materialne, niematerialne oraz symboliczne elementy działania organizacji. Jej ujęcie jest dopełniane także różnymi odniesieniami metaforycznymi, takimi jak na przykład kultura ulicy (McLaren, 1999), kultura oporu (Babicka-Wirkus, 2019; Mikiewicz, 2016), kultura twierdzy (Dudzikowa i Jaskulska, 2016), kultura pozoru (Dudzikowa, 2013) itp. Kultura szkoły, będąc przestrzenią wielowymiarową, wykracza poza tradycyjne ujęcie kultury jako zbioru wartości, norm i przekonań członków tego środowiska. Jest ona przestrzenią rozwoju podmiotu oraz kształtowania ładu zbiorowego, a jej podstawę tworzy ogół przekonań, poglądów, relacji postaw oraz pisanych i niepisanych zasad organizujących funkcjonowanie szkoły w aspekcie instytucjonalnym, organizacyjnym i wspólnotowym (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 80).

Istotne znaczenie dla kształtu kultury szkoły mają jej uczestnicy, którzy ją konstruują, odtwarzają i rekonstruują. Ich wzajemne relacje tworzą przenikające się wymiary: nauczycielski (kultura pokoju nauczycielskiego), uczniowski (kultura przerwy), rodziców oraz pracowników niepedagogicznych (Czerepaniak-Walczak, 2015, 2018). Dopełnieniem ich jest wymiar przestrzenny (Nalaskowski, 2002), w którym zachodzą interakcje intra- i intergrupowe.

Wielowymiarowość ujęcia problematyki kultury szkoły możliwa jest dzięki zastosowaniu optyki różnych metafor, które uwypuklają poszczególne elementy jej działania. W tekstach Marii Dudzikowej odnalazłam metaforyczne ujęcia kultury szkoły, które wykraczają poza utarte schematy myślenia o tej strukturze i ukazują odmienne jej oblicza.

Dominujące i opozycyjne aspekty kultury szkoły

Wyłonione metafory kultury szkoły (ryc. 1), podzieliłam na dwie grupy. Pierwszą tworzą ujęcia charakteryzujące kulturę dominującą szkoły. Obrazuje ją metafora: pozoru, uniku i nieufności/podejrzliwości. Druga grupa natomiast składa się z metafor ukazujących istnienie kultury oporu w kulturze szkoły. Typowymi dla niej ujęciami są: kultura śmiechu, kultura wojny i kultura twierdzy.



Ryc. 1. Kultura szkoły

KS – kultura szkoły, KD – kultura dominująca szkoły, KO – kultura oporu

Źródło: opracowanie własne.

Ujęcia metaforyczne przyporządkowane do pierwszej grupy można za Marią Czerepaniak-Walczak (2010) nazwać kulturami blokującymi. Myślenie o kulturze szkoły w kategoriach wojny i śmiechu zaliczyć można za autorką do kultur wyzwalających. Kultura twierdzy natomiast może być rozpatrywana przez pryzmat tych dwóch aspektów (tab. 1).

Tab. 1. Metaforyczne ujęcia kultury szkoły ze względu na ich potencjał blokujący i wyzwalający

kultury blokujące	kultury wyzwalające
kultura pozoru	kultura śmiechu
kultura uniku	kultura wojny
kultura nieufności/podejrzliwości	
kultura twierdzy	

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Czerepaniak-Walczak (2018, s. 110).

Pozór jest metaforą trafnie oddającą funkcjonowanie dominującej kultury szkoły. Odnosi się do mechanizmów stosowanych w celu podtrzymania ułudy konieczności istnienia danego, zazwyczaj arbitralnie narzuconego, stanu rzeczywistości tej instytucji. Dudzikowa (2013, s. 28) podkreśla, że taki stan rzeczy podtrzymywany jest za pomocą zasady di Lampedusy. Polega ona na przekonaniu większości, że brak zmiany jest zmianą. Działają tu mechanizmy uwodzenia i mistyfikacji, które mają przekonać uczestników życia szkoły oraz opinię publiczną, że wszystko jest w jak najlepszym porządku,

że zmiany są wdrażane, a w szkole najważniejszy jest uczeń i jego potrzeby (Dudzikowa, 2004). Zasadą tą często kierują się osoby zarządzające oświatą na szczeblu ministerialnym, a także dyrektorzy szkół, a więc ci, którzy są kreatorami dominującej kultury szkoły.

Maria Dudzikowa zdiagnozowała główny mechanizm uruchamiający działania pozorne w szkole. Jest nim „mechanizm organizacyjno-decyzyjny, związany ściśle (...) z aksjologicznym i rzekomo pragmatycznym, a w następstwie z mechanizmem obowiązkowego wykonywania nieżyciowych poleceń. Porządek ten nie ma charakteru liniowego, ale nakładających się spirali” (2013, s. 51). Arbitralne decyzje władz ministerialnych i szkolnych niosą dalekosiężne konsekwencje dla kształtu kultury szkoły i rozwoju uczęszczających do niej uczniów i pracujących w niej nauczycieli. Jednak te podmioty nie są brane pod uwagę, gdy wprowadzane są kolejne reformy systemu edukacji (Śliwerski, 2013, 2009), które są ułudą i stwarzając pozór dobrej zmiany, w rzeczywistości doprowadzają do degradacji szkoły.

Pozory dbania o ucznia i jego indywidualny rozwój dostrzec można w zestawieniu nieżyciowych reguł, zapisanych w regulaminach szkolnych i rzeczywistym ich funkcjonowaniu w codzienności placówki edukacyjnej. Przykładem tego typu praktyk jest strój i wygląd ucznia, który stanowi, w szczególności jeżeli chodzi o uczennice, obszar wielu wewnętrznych regulacji. W praktyce obostrzenia dotyczące wyglądu są zazwyczaj traktowane przez nauczycieli z „przymrużeniem oka” (Babicka-Wirkus, 2016a). Jednak w sytuacjach kryzysowych nauczyciele przypominają sobie o szkolnych regulacjach i stosują je, aby podporządkować sobie uczniów. Stosują podwójne standardy i wykorzystują swoją uprzywilejowaną pozycję, aby pod pozorem rozwoju indywidualności ucznia w rzeczywistości „wciskać go” w przygotowany dla niego gorset uległego konformisty (Groenwald, 2013; Mendel, Cieślak, 2009). Pozór tworzy kulturę bazującą na mechanizmach blokujących, a nie wyzwalających. Działa jednak „pod przykrywką” tych ostatnich.

Kolejną kulturą szkoły, którą zaliczyłam do grupy blokującej, jest kultura uniku. Jest ona powiązana z poprzednią i w pewnym sensie ją dopełnia, szczególnie gdy chodzi o sytuacje problematyczne lub ambiwalentne. Uniki związane są zazwyczaj z całą gamą usprawiedliwień i poszukiwania kozłów ofiarnych, aby odsunąć od siebie podejrzenia. Jak podkreśla Odo Marquard (1994, s. 87): „Do usprawiedliwiającego wyjaśnienia różnicy jakości między tym, do czego dążono, a tym, co faktycznie wystąpiło, potrzebne jest wyobrażenie anty-sprawcy, który, jak *diabolus redivivus* – dopuszcza się zdrady i udaremnia dobrodziejstwa postępu”.

Kultura uników typowa jest dla wszystkich uczestników życia szkoły. Stosują ją uczniowie, nauczyciele, personel niepedagogiczny, rodzice i władze szkoły. Czynią to, ponieważ nie chcą ponosić konsekwencji swoich decyzji. Warto podkreślić, że ta kultura jest szczególnie niebezpieczna, gdy jest uprawomocniana przez reprezentantów środowisk uprzywilejowanych w szkole. Wówczas kozłami ofiarnymi stają się słabsi, czyli uczniowie. Przykładem działania takiej kultury są próby poradzenia sobie przez władze oświatowe z problemem funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych w szkołach powszechnych. Objęcie ich przymusową edukacją domową doprowadzi do ich izolacji społecznej i w konsekwencji ci uczniowie będą ponosić konsekwencje arbitralnych i krótkowzrocznych decyzji osób, które kreują pozorny dyskurs dbania o indywidualne potrzeby tych uczniów. Innym przykładem jest rozwój kultury testomanii, która jest usprawiedliwiana koniecznością przygotowywania uczniów do jednolitych egzaminów, które zgodnie z ideologią edukacyjną umożliwiają porównanie wiedzy i zdolności wszystkich uczniów do nich przystępujących. W rzeczywistości zaś uczenie pod klucz testowy wdraża do schematycznego myślenia i braku kreatywności. Jak wskazuje Czerepaniak-Walczak (2008, s. 283), posłuszeństwo jest środkiem i ośrodkiem oraz warunkiem realizacji celów edukacyjnych.

Nieufność i podejrzliwość stanowią oś, wokół której budowany jest kolejny rodzaj kultury szkoły według Marii Dudzikowej. Jest ona głęboko zakorzeniona w instytucji szkoły, co stanowi pokłosie kultury ryzyka (Beck, 2012), w jakiej współcześnie żyjemy. Kultura nieufności zaakcentowała szczególnie mocno swoją obecność podczas wprowadzania do szkół monitoringu i ochrony.

Kamery wkraczające do szkoły (równoległe z reformą edukacji rozpoczętą przez ekipę ministra Mirosława Handkego) początkowo nieśmiało, bo w pojedynczych przypadkach, (...) dziś stały się (...) obligatoryjne! (...) Kamery stały się zatem szkolną codziennością, podglądając i śledząc uczniów na wzór Wielkiego Brata, przed którym ostrzegwał George Orwell, czy na wzór „panopticonu”, za pomocą którego wynalazca (...) Jeremy Bentham, pragnął „reformować moralność” poprzez „tresowanie jednostek” (Dudzikowa, 2008, s. 238–240).

Pod pozorem zapewniania bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom wprowadzono w codzienność szkolną wzmoczoną kontrolę i obserwację wszystkich członków tego środowiska. Spowodowało to wzrost poczucia niepewności, wynikający z atmosfery braku zaufania. Nieufność i podejrzliwość nie pozwalają na zaistnienie w szkole relacji opartych na szczerości i otwartości oraz ułatwiają wprowadzanie obowiązkowej kontroli wszelkich aspektów życia szkoły. Nie istnieją wówczas warunki do budowy kultury zaufania, ponieważ

w tworzeniu tego typu kultury muszą uczestniczyć na równych prawach wszyscy członkowie tej społeczności. Nie jest to łatwe zadanie, gdyż kultura szkoły ulega ciągłym przeobrażeniom, co może wzbudzać w jej uczestnikach poczucie niepewności i lęku. Dojrzała kultura zaufania w szkole oparta jest, jak twierdzi Czerepaniak-Walczak (2018), na krytycznej świadomości tworzących ją uczestników. Wymaga realnego zaangażowania i negocjowania jej kształtu. Wymaga także odwagi i zaufania do reprezentantów grupy przeciwnej: nauczycieli do uczniów, uczniów do nauczycieli, dyrekcji do uczniów i nauczycieli.

W dzisiejszej szkole „okablowanej”, odgradzonej od świata zewnętrznego murami i pełnej kamer, trudno jest mówić o zaufaniu. Maria Dudzikowa (2007, s. 80) diagnozuje, że „Polskie szkoły (nie oznacza, że wszystkie) tkwią w kulturze podejrzliwości”. Będąc nią przepełnione uczą takiego podejścia uczęszczających do niej uczniów, którzy opuszczając jej mury będą reprodukcować swoje szkolne doświadczenia w dorosłym życiu. Konsekwencje takiego braku zaufania przedstawia Piotr Sztompka (1996, s. 115), pisząc o kulturze rozpowszechnianej uogólnionej nieufności. Przejawia się ona w braku zaufania do obywateli i obywateli między sobą, co polega na traktowaniu ich jako potencjalnie łamiących prawo, żądaniu certyfikatów poświadczających nawet najmniejszą aktywność, nieustannym sprawdzaniu i stosowaniu poważnych kar nawet za drobne przewinienia.

Przykładem działania kultury nieufności w szkole są zamknięte na klucz lub kod drzwi pokoju nauczycielskiego. Pokój nauczycielski z klamką od wewnątrz jest, jak stwierdza Maria Dudzikowa (2010), egzemplifikacją kultury nieufności wobec uczniów i rodziców. Symbolicznie wyznacza miejsce tych dwóch grup w przestrzeni życia szkolnego, które aby doświadczyć spotkania z reprezentantami kultury dominującej muszą cierpliwie i posłusznie czekać na ich wezwanie. Prowadzi to do swoistej gettoizacji przestrzeni szkoły (Dudzikowa, 2010, s. 232). W wielu szkołach taka praktyka jest codziennością, co ma swoje konsekwencje dla kształtu kultury szkoły w danej placówce. Nie będę w tym miejscu ich omawiać, ponieważ nie jest to przedmiotem analiz dokonywanych w tym artykule. Wielowymiarowe konsekwencje tego spetryfikowanego zwyczaju omówione są między innymi w książce Aleksandra Nalaskowskiego *Przestrzenie szkoły*, czy też w mojej książce podoktorskiej *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*.

Na pograniczu kultur blokujących i wyzwalających szkoły umiejscowiona jest kultura twierdzy. Jej pozycja uwarunkowana jest dwoistością wpisaną w jej istotę. Z jednej strony, symbolizuje ona mury odgradzające przestrzeń życia szkolnego zarezerwowane dla uczniów (toalety, zaułki korytarzy) i nauczycieli (pokój nauczycielski). Z drugiej zaś, jest wyrazem walki i ostoi wartości

reprezentowanych przez kulturę dominującą i kulturę oporu. Metafora twierdzy zaczerpnięta przez Marię Dudzikową z twórczości Antoine'a de Saint-Exupéry'ego ukazuje szkołę jako przestrzeń walki i obrony, dominacji i podporządkowania oraz wyzwolenia. Interpretator twórczości Saint-Exupéry'ego, Władysław Kwiatkowski (2003, s. 61), twierdzi, że twierdza jest symbolem „przemiany życia człowieka w wartości, które go przerastają”. Szkoła jest miejscem, które posiada potencjał transformacji człowieka, jest przestrzenią projektowania możliwości (Giroux, 2001), w której człowiek może wzrastać wwyż. Ksiądz Józef Tischner (2016) uważa, że do takiej wolności człowiek dojrzewa stopniowo. Szkoła natomiast, poprzez praktyki ujarzmiania, paradoksalnie może otwierać drogi indywidualnego wyzwolenia się ucznia. Saint-Exupéry (s. 264) dokonuje egzemplifikacji tego założenia w następujących słowach: „Nie rozumiem, dlaczego oddzielać przymus od wolności. Im więcej wytyczę dróg, tym większą masz swobodę wyboru. A przecież każda droga jest przymusem, gdyż ogrodziłem ją z obu stron płotem”.

Kultura szkoły jako twierdzy odzwierciedla także jej oporowy charakter, który zazwyczaj pomijany jest lub lekceważony w dyskursach pedagogicznych (Babicka-Wirkus, 2019). Tymczasem istnienie tej kultury, będącej wyrazem tzw. drugiego życia szkoły, ma istotne znaczenie dla kształtu i przejawianych w niej praktyk, a w konsekwencji dla jej codzienności. Z kulturą tą nierozzerwalnie związane jest kolejne metaforyczne ujęcie szkoły. Chodzi o postrzeganie szkoły jako przestrzeni wojny toczonej między reprezentantami przeciwstawnych obozów, a także wojny rozgrywanej wewnątrz własnej grupy. Chodzi tu głównie, jak wskazuje Dariusz Chętkowski (2010, s. 15), o wojny belfersko-belferskie, belfersko-uczniowskie i belfersko-rodzicielskie. W trakcie ich trwania wykorzystywane są rozmaite taktyki i strategie mające na celu obezwładnienie i/lub pokonanie przeciwnika (wroga).

Szkoła jest swoistym polem walki, na którym toczą się potyczki o obowiązujące znaczenia i interpretacje. Rozpatrując szkołę przez pryzmat metafory wojny, dostrzec można tkwiący w niej permanentnie konflikt zachodzący między strukturą, której egzemplifikacją jest kultura dominująca i antystrukturą, przejawiającą się w działaniach oporowych, kontestatorskich i buntowniczych. Konflikt istniejący w szkole może mieć charakter transformacyjny i pobudzać szkołę do ciągłej zmiany obowiązujących w niej struktur. Jest swoistego rodzaju zrytualizowaną formą zmiany. Występuje „zawsze po czymś i przed czymś” (Mendel, Szkudlarek, 2013, s. 19). W tym ujęciu jest on rozwojowy dla wszystkich członków tego środowiska oraz dla samej instytucji. Mierzac się z przeciwnikami (wrogami), w szczególności uczniowie nabywają umiejętności

walki o własne wartości i normy, stosując taktyki działań zaczepnych lub wprawiając się w działaniach obronnych (Babicka-Wirkus, 2016b).

Kryzys, który może przerodzić się w konflikt, niesie ze sobą potencjał mobilizacyjny. Zmusza do zadawania pytań o aksjomaty i narusza strefę uludnego komfortu (Michalski, 2016), który pozornie przynosi nam to, co znane. W tym znaczeniu stwarza możliwości do wyzwiania podmiotu z własnych ograniczeń i osiągnięcia nowych pól wolności (Czerepaniak-Walczak, 2006). Istnienie permanentnego konfliktu w szkole ma zatem pozytywną stronę, która umożliwi uczniom wćwiczanie się w walce o wyznawane wartości i normy, przy jednoczesnym pozostawaniu w obrębie systemu stworzonego przez kulturę dominującą. Jest to często działalność subwersyjna, odbywająca się na granicach narzuconej struktury, co powoduje jej permanentną zmianę.

Ostatnią z wyróżnionych przeze mnie kultur szkoły w pracach Marii Dudzikowej jest kultura śmiechu. Zaliczyłam ją do kultur wyzwalających, ponieważ śmiech ma znaczenie kataraktyczne, a czasami transformatywne. Jest sposobem na poradzenie sobie z problematycznymi lub paradoksalnymi sytuacjami. Szkolna rzeczywistość przepełniona jest tego rodzaju zdarzeniami. Odwołując się do klasycznej już myśli Michaiła Bachtina (1975, s. 137) w tej kwestii, można powiedzieć, że „śmiech ma głębokie znaczenie światopoglądowe, jest jedną z istotnych form wyrażania prawdy o całości świata, o historii i o człowieku”. Jego wartość dostrzegł też krytyczny pedagog – Peter McLaren (2015, 1999). Dla niego, podobnie jak dla Marii Dudzikowej, śmiech jest jedną z najpotężniejszych broni uczniów, którzy za jego pośrednictwem wprowadzają antystrukturę w skostniałą codzienność szkoły.

Uczeniowski śmiech może mieć znaczenie obronne lub demaskatorskie. W pierwszym przypadku przyjmuje formę ataku lub ucieczki. W drugim, odkrywa prawdziwe podstawy tego, co przybiera w szkole pozór powagi, majestatyczności, wzniosłości itp. (Dudzikowa, 1996a, s. 25). Odsłania pozór i uludę działania szkolnych norm, reguł i wartości. Stanowi zatem realne zagrożenie dla dominującej kultury szkoły.

Maria Dudzikowa wielokrotnie podkreślała, że śmiech odgrywa w szkole istotną rolę. Jest on często skierowany przeciw reprezentantom hegemonicznego porządku, a więc przeciw nauczycielom. Ze względu na kierunek śmiechu uczniowskiego autorka wyróżniła trzy typy nauczycieli. Pierwszy, to nauczyciele, *przeciwko którym śmieją się uczniowie*. Są oni najliczniejszą grupą w środowisku pedagogicznych członków rzeczywistości szkolnej. Zalicza się do nich nauczycieli, którzy skupiają się przede wszystkim na utrzymaniu i eskalacji swojego autorytetu. W tym przypadku „[ś]miech uczniowski rozładowuje przeżywane napięcie, łagodzi stres i jest odwetem, rewanżem za

frustrację, dezorganizuje, niszczy hierarchię i porządek władzy” (Dudzikowa, 1996b, s. 166). Drugi typ nauczycieli to nauczyciele, *z których śmieją się uczniowie*. Centrum ich zainteresowań stanowi pozorowanie władzy. Dotkliwie jest dla nich cierpienie z powodu jej utraty. Trzeci natomiast typ to nauczyciele, *z którymi śmieją się uczniowie*. Jest to najmniej liczna grupa. Cieszą się oni największym szacunkiem i niewymuszonym autorytetem w środowisku uczniowskim. Skupiają się na rozwoju ucznia i są zazwyczaj krytycznie nastawieni do narzuconych w szkole norm i reguł postępowania. McLaren (1999) określa ich mianem „służących progowi”, ponieważ obnażają wraz z uczniami niestabilność dominującej struktury szkoły i afirmują przejawy jej antystruktury. Ten typ nauczycieli jest najbardziej znaczący dla kultywowania kultury oporu w szkole (Babicka-Wirkus, 2019).

Podsumowanie

Kultura szkoły jest egzemplifikacją istnienia i ścierania się w obrębie tej instytucji przeciwstawnych sobie grup, które mają odmienne cele i dążenia. Ich wizje rzeczywistości są często nieprzystawalne (Dudzikowa, 2007), a niekiedy wręcz przeciwstawne. Bazują na odmiennych systemach aksjonormatywnych i z tego względu często dochodzi do starć o obowiązujący i pożądany kształt rzeczywistości szkolnej. Wielość perspektyw i dążeń ujawnia się w złożoności kultury szkoły, której istota jest trudna do zdefiniowania. Z pomocą przychodzi metafora, która ujawnia niedostrzegalne i ukryte aspekty tej kultury, zmienia sposoby myślenia o niej.

Za pośrednictwem metafory możliwe jest poznanie i zrozumienie mechanizmów rządzących szkołą i tworzących jej kulturę. Metodologia zastosowana przez Marię Dudzikową do odczytania tej wielowymiarowej rzeczywistości oparta jest na przyglądaniu się jej z perspektywy różnych metafor. Autorka wykorzystywała metafory oddające zarówno dominujące, jak i ujarzmiane oblicze szkoły. Przyglądała się szkole z perspektywy nauczycieli i uczniów. Bogaty wachlarz metafor, który zastosowała, pozwolił na krytyczny ogląd rzeczywistości szkoły i umożliwił wskazywanie jej słabych oraz mocnych stron. Nierzadko prowadził do smutnych konstatacji, lecz także zachęcał do poszukiwania nowych odczytań tej rzeczywistości. Kolejne metafory ukazywały szkołę przez pryzmat odmiennych perspektyw, odsłaniały kolejne prawdy o tej złożonej instytucji, co pozwoliło ukazać jej dynamiczny, a nie skostniały charakter.

BIBLIOGRAFIA

- Babicka-Wirkus, A. (2015). *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Babicka-Wirkus, A. (2016a). Miejsce praw dziecka w prawie szkolnym. Studium przypadku. W: I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Babicka-Wirkus, A. (2016b). Przymus w szkole jako warunek podejmowania działań bojowych przez uczniów. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 340–355). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultura(y) oporu: Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Bachtin, M. (1975). *Twórczość Franciszka Rabelais’ego a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. Warszawa.
- Beck, U. (2012). *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*. Przekł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chętkowski, D. (2010). *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chirpaz, F. (2008). Metafora, droga myślenia. *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 2/3 (20).
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, 3 (57)
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2008). Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 4 (s. 263–288). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dobrzyńska, T. (1994). *Mówiąc przenośnie... Studia o metaforze*. Warszawa: IBL PAN.
- Dobrzyńska, T. (2006). Metafora jako narzędzie analizy rzeczywistości. W: W. Bolecki, E. Dąbrowska (red.), *Literatura i wiedza*. Warszawa: IBL PAN.
- Dudzikowa, M. (1996a). *Osobliwość śmiechu uczniowskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (1996b). Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne (konteksty pytań o autorytet nauczyciela). W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśleć siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2008). Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Tom 4 (s. 205–262). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2010). Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 5, (s. 203–246). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2015). Uniwersytet jako... (co?). Wojna metafor o jego tożsamość. W: E.J. Kryńska, M. Głowska-Sołdatow, A. Kienig (red.), *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności* (s. 29–49). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Dudzikowa, M. (2016). Wstępnie o metaforze (także militarnej). W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 11–32). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport.

- Groenwald, M. (2013). Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowski, W. (2003). *Saint-Exupéry. Samotność i więź*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. Przekł. M. Buchta i in. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Marquard, O. (1994). Koniec mocy przeznaczenia? Kilka uwag o nieuchronności tego, czym nie da się rozporządzać. W: O. Marquard, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*. Przekł. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, wyd. 3. Lanham – Boulder – New York – Oxford.
- McLaren, P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przekł. A. Dzieńmianowicz-Bąk. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Mendel, M., Cieslak, A. (2009). (P)rogi szkoły. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mendel, M., Szkudlarek, T. (2013). Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne. *Forum Oświatowe*, t. 25, 3 (50).
- Michalski, Ł. (2016). Pole minowe. O grach polityki z edukacją. W: M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* (s. 246–264). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Saint-Exupéry, A. de (2012). *Twierdza*. Przeł. A. Olędzka-Frybesowa. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Sztompka, P. (1996). *Zaufanie: warunek podmiotowości społeczeństwa*. W: K. Górlach, Z. Seręga (red.), *Oblicza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śliwowski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwowski, B. (2013). Pozory sprawstwa reform oświatowych w III RP. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tischner, J., ks. (2016). *Mysli o wolności, władzy i wspólnocie*. Wybór i układ W. Bonowicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.

SUMMARY

The School Culture in the Perspective of Metaphor

In the article I present the metaphorical perceptions of the school culture which I have found in Maria Dudzikowa's texts. Selected metaphors, showing the way the school was viewed by the author, I divided into two groups designated by blocking or liberating potential. To the metaphorical perceptions of the school culture, which reflect its blocking character, I included the culture of: appearance, avoidance and distrust. In the group of cultures with a liberating potential, there are also perceptions of the school culture as a war and as a culture of laughter. While the school culture is perceived as a fortress, contains elements from the blocking and liberating culture and is the most dialectical of the highlighted perceptions.

KEY WORDS: school culture, metaphor, dominant culture, resistance culture