

Ukryty program — spojrzenie ogólne

Wykształcenie jest tym, co pozostaje, kiedy zapomnimy wszystko czego nas uczono.

George Halifax

WPROWADZENIE

Ukryty program (*hidden curriculum*) można zdefiniować roboczo jako to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu. W tym rozdziale i w rozdziałach następnych powinny wyłonić się zarówno ograniczenia, jak i zalety tej szerokiej definicji. Poniższy cytat wskazuje niektóre sposoby szerokiego zakresu zagadnień przywoływanych przez pozornie prostą koncepcję ukrytego programu:

Ukryty program to to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel. Niezależnie od tego, jak bardzo 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.

Kanadyjski znawca technik komunikacyjnych Marshall McLuhan powiedziałby, jak sądzę, tak: owa przenikająca do uczniów informacja to jednocześnie środek przekazu (*medium*). Środek natomiast to atmosfera szkoły, jej wyposażenie, układy, stosunki, priorytety. A sama informacja? Cóż, jeżeli ograniczymy naszą odpowiedź do samego procesu uczenia się, to informacja ta brzmi: *uczenie się to*

nauka w szkole;
oceny i konkurencja;
bycie ocenianym;
opanowywanie programu;
otrzymywanie świadectwa;
bycie nauczonym;
bycie nauczonym przez nauczyciela;
bycie nauczonym przez zawodowego nauczyciela;
traktowanie wiedzy jako towaru;
otrzymanie wyspecjalizowanej wiedzy.

Podobne lekcje docierają głębiej niż do poziomu świadomości. W sposób nieunikniony towarzyszą nauce w szkole.

Head, 1974

W słynnym już fragmencie swej pracy Postman i Weingartner (1971) wskazują

pewne prawdopodobne konsekwencje ukrytego programu, jeśli chodzi o przy-
 swojoną postawę; otóż uczniowie mogą nauczyć się, że:

Bierna akceptacja jest bardziej pożądana niż aktywny krytycyzm.

Odkrywanie wiedzy jest poza zdolnościami uczniów i, w żadnym razie, nie powinno ich obchodzić.

Odtwarzanie jest najwyższą formą osiągnięcia intelektualnego, a gromadzenie w pamięci nie powiązanych z sobą „faktów” jest celem edukacji.

Opini władzy należy ufać i cenić ją bardziej niż niezależny sąd.

Własne pomysły i pomysły innych uczniów są bez znaczenia. Uczucia są nieistotne w uczeniu się.

Zawsze istnieje jedna Właściwa Odpowiedź na pytanie.

Język ojczysty to nie historia, a historia to nie fizyka, a fizyka to nie plastyka, a plastyka to nie muzyka; plastyka i muzyka to przedmioty uzupełniające, a język ojczysty, historia i fizyka to przedmioty główne; przedmiot to coś co się wkuwa i zbiera stopnie, a kiedy się już go zaliczyło, to ma się go „z głowy”, a kiedy ma się go „z głowy”, to nie trzeba o nim więcej pamiętać.

Do tego można by dodać jeszcze inne „nauki”, takie jak:

Konkurencja jest ważniejsza od współpracy.

Pomoc innym jest mniej ważna, niż zajmowanie się swoimi sprawami.

Pisanie i czytanie jest ważniejsze niż rozmawianie i myślenie.

Mężczyźni są ważniejsi niż kobiety.

NIEJASNE POJĘCIA I ICH WARTOŚĆ

Pojęcie *ukrytego programu* jest wysoce niejasne. Niektóre spośród konku-
 rujących znaczeń zostaną przedyskutowane na najbliższych stronach, ale
 przydałoby się chyba krótkie zarysowanie problemów i możliwości związanych z
 pojęciami niejasnymi (*ambiguous ideas*). De Bono (1972) klasyfikuje podobne
 pojęcia jako „słowa-kasza” (*porridge words*); pojęcia te, z powodu braku pre-
 cyzji, mogą zostać „roz mieszane”, pobudzając dalsze koncepcje i znajdując
 nowe powiązania. Słowa precyzyjne wykluczają znacznie więcej niż słowa-
 -kasza. Ponieważ jednym z aspektów socjologii, wspomnianych w rozdziale 1,
 jest zdolność do tworzenia powiązań między zjawiskami a wydarzeniami, które
 ludzie potocznie uważają za niepowiązane, „słowa-kasza” są szczególnie
 użyteczne dla socjologów. Jedno z niebezpieczeństw polega tutaj na tym, że
 niespodziewanie może zgubić się i „wyśliznąć” zakładane znaczenie, przez co
 próbę analizy zastąpi fałszywe skojarzenie. Przykładem jest cytowane wcześ-
 niej stwierdzenie, że socjologia to badanie ludzi nie potrzebujących zbadania
 przez tych, którym by się to przydało. Niejasne jest tutaj słowo „ludzie”, po-
 nieważ może ono oznaczać jednostki lub grupy. Psychologowie badają raczej
 zachowania jednostek, podczas gdy socjologowie — raczej zachowania gru-
 powe, stąd autor popełnił błąd w swoim dowcipie: dokładnie rzecz biorąc, jest
 to dowcip raczej o psychologach.

DEFINICJE PROGRAMU

Niejasności kryją się w obu słowach: „ukryty” i „program”. Wiele było prób

zdefiniowania „programu”; oto kilka z nich:

...drobiazgowo opracowany mechanizm do wypełniania określonego czasu.

F. Musgrove

...proste dobicie interesu między tym, czego pewni ludzie są gotowi uczyć, a tym, czego
 inni gotowi są się nauczyć.

D. Riesman

...mechanizm służący do dzielenia dzieci na dobrych i złych uczniów.

J. Henry

...konstrukcja społeczna, w której selekcja i organizacja wiedzy w formie rozkładu zajęć
 szkoły jest rezultatem wyboru spośród możliwych alternatyw.

M. MacDonald

...kurs studiów.

Oxford Dictionary

Powyższe próby definicji kładą nacisk na różne cechy. Niektóre z nich pod-
 kreślają aspekt planowania, niektóre napomykają o możliwej spontaniczności.
 Inne akcentują ograniczoną w czasie bezpośredniość „wypełniania czasu”, je-
 szcze inne długotrwałość toku nauki. Jedną z nich podkreśla narzucony cha-
 rakter programu, inna wyróżnia aspekty negocjowania i „dobijania targu”.
 Jedyną cechą, jaka wydaje się łączyć wszystkie te definicje, jest zasada
 następstwa wydarzeń i doświadczeń oraz gromadzenia pojęć i informacji.

Możliwe jest rozróżnienie innych definicji:

1. Definicje kładące nacisk na oficjalny rozkład zajęć: program widziany jest
 jako zaplanowana działalność kształceniowa szkoły, jako zasób wiedzy za-
 planowanej do przekazania.
2. Definicje podkreślające intencję: program to wszystko to, co zorgani-
 zowane przez nauczycieli, włączając w to lekcje, kola zainteresowań, zajęcia
 pozaszkolne.
3. Definicje obejmujące wszystko to, co związane jest ze szkołą i czego rezul-
 tatem jest uczenie się, niezależnie od tego, czy zamierzone, czy nie.

„Ukryty program” zyskuje największy zasięg w przypadku określonym przez
 ostatnią definicję, ale obecny jest również w pierwszych dwóch przypadkach.
 Ukryte aspekty oficjalnego programu są raczej niedostrzegane w roboczej de-
 finicji podanej wcześniej; jest to również ograniczenie niektórych istniejących
 studiów „ukrytego programu”.

POJĘCIE „UKRYTOŚCI”

Niejasności związane z pojęciem „ukryty” są znaczne. Pierwszy problem stwa-
 rza przyczyna, dla której uczenie się jest ukryte. Czy fakt uczenia się ukrywany
 jest celowo, aby manipulować nim i skuteczniej przekonywać? Czy jest ono
 ukryte dlatego, że nikt go nie zauważa lub nie rozpoznaje? Czy może dlatego,
 że zostało zapomniane lub zlekceważone? Czy może wreszcie dlatego, że nie
 ma już jego sprawcy?

Bardziej znaczące niż przyczyny „ukrytości” mogą okazać się jej rezultaty, stąd też analiza, która się tu pojawi, położy nacisk właśnie na konsekwencje. Warto jednak, mimo to, pamiętać o różnorodności przyczyn, aby nie zakładać celowej zmywy tam, gdzie ona nie istnieje. O ironii działań ludzkich dyskutowaliśmy w rozdziale 1: rezultaty idei i pomysłów mogą okazać się dość dalekie od pierwotnie zamierzonych. Przywołać tu można sprawę kar cielesnych w szkołach brytyjskich. W czasach, gdy rozwinęło się powszechne nauczanie, większość najważniejszych instytucji — domy rodzinne, fabryki, więzienia, armia i marynarka — stosowały karę cielesną; szkoła jedynie przystąpiła na tę praktykę. Dzisiaj, gdy wszystkie pozostałe instytucje ową praktykę kolejno zarzuciły, brytyjskie szkoły zachowały kary cielesne.

KLASYCZNE STUDIUM ILUSTRUJĄCE „UKRYTY PROGRAM”

Dobrze znanym studium zachowania grupy jest praca Lippitta i White'a (1958) dotycząca demokratycznych i autorytarnych systemów zorganizowanych. Autorzy obserwowali uważnie cztery małe grupy dziesięcioletnich chłopców poddawane trzem różnym systemom organizowania zajęć praktycznych, takich jak robienie masek.

W systemie określanym jako autorytarny dorosły przywódca wyznaczał wszystkie strategie, techniki działania i partnerów, krytycznie oceniając uczestników i pozostając z dala od grupy. W systemie demokratycznym dorosły przywódca zachęcał do dyskusji i konsultował decyzje, dopuszczając wybór zarówno zadań, jak i partnerów. (Użycie słowa „demokratyczny” do opisanego typu reżimu jest być może mylące; słowa „rodzicielski” czy „konsultatywny” mogą precyzyjniej opisywać to, co jest jednak alternatywnym rodzajem autorytaryzmu. Kwestia ta dyskutowana jest w rozdziale 16.) W trzecim systemie — nieinterwencji (*laissez-faire*) — chłopców pozostawiono samym sobie; była to rzeczywista sytuacja braku przywództwa.

Ci sami chłopcy zachowywali się zupełnie inaczej w tych różnych systemach, mimo że zadanie praktyczne było to samo. Na przykład, byli oni agresywni bądź bierni w sytuacji autorytarnej, a przyjaźliscy i gotowi do współpracy w sytuacji demokratycznej. Niektóre z takich kontrastów postaw, wraz z towarzyszącymi zachowaniami, podano w tablicy 6.1.

W tym badaniu Lippitta i White'a dobrze zilustrowana jest istota ukrytego programu. Oficjalny program dotyczył wykonania zadania praktycznego. Całe pozostałe uczenie się było niezamierzone lub przypadkowe, lub w inny sposób „ukryte” w takim czy innym sensie. Ten „oboczny” rodzaj uczenia się ma jednak znaczny zasięg i istotność; lista podana w tabeli nie wyczerpuje cech efektów różnych systemów organizacji pracy w szkole zaobserwowanych w tym eksperymencie.

KLASA SZKOLNA JAKO MIEJSCE NAWIEDZONE

Porównywanie do „nawiedzenia” obarczone jest mnóstwem utrudnień, ponieważ jest to pojęcie wywodzące się z przesadów, o bardzo niskim prawdopo-

Tablica 6.1. Eksperyment Lippitta i White'a z systemami organizacji grupy

	Autorytarny	Demokratyczny
Strategia	określa przywódca	konsultacje grupowe
Sposób postawienia zadania	decyduje przywódca	wybór spośród alternatyw
Partnerzy	wybiera przywódca	wybrani przez uczestników
Przywódca	pelen dystansu i rezerwy	zaangażowany i przystępny
Struktura grup	rozbite	podzielone wewnętrznie
<i>Powstałe zachowanie</i>		
Postawy wobec pracy	agresja lub apatia	zainteresowanie
Postawy wobec uczestników	konkurencyjne, szukanie kozła ofiarnego	przyjaźliskie, otwarte na współpracę
Postawy wobec przywódcy	posłuszeństwo	przyjaźń
Przywódca wychodzi	praca ustaje	praca trwa nadal
Duch grupy	niski stopień jedności, napięcia	wysoki stopień jedności, odprężenie
Poziom zadania	wysoki	umiarkowany
Reakcja na problemy	obwinianie innych	zorganizowane atakowanie problemów

dobieństwie faktycznego zaistnienia. Bardziej systematyczne i drobiazgowo badania nad duchami umieścili je raczej trwale w świecie iluzji, sugestii i ułud; jedynie zdecydowana mniejszość badanych dotąd przypadków nie okazała się naturalnym, choć często dziwnym, układem okoliczności. Uznając różne zastrzeżenia trzeba jednak stwierdzić, że analogia ta ma pewną wartość dla zobrazowania ukrytego programu.

Wielu nauczycieli stwierdza, że wszystko co dzieje się w klasie w ich obecności jest pod ich kontrolą i nadzorem: przypisują sobie oni autonomię. Gdy rozważymy te ich pretensje, wyobrażenie klasy jako miejsca nawiedzonego ma pewną użyteczność.

Duchy architektów

Można powiedzieć o klasie szkolnej, że jest nawiedzona przez duchy architektów, którzy ją zaprojektowali, oraz ich doradców. Przy próbach zmiany wyglądu klasy trzeba odrzucić założenia jej twórców. Rezultatem jest często nie zmiana czy odwrócenie koncepcji, które są trwale osadzone w materiałach budowlanych i ścianach budynku, lecz raczej pomieszenie koncepcji.

Duchy autorów książek

Można też powiedzieć, że klasa jest nawiedzona przez duchy autorów książek, projektantów pomocy szkolnych i producentów przyborów. Ich ułomności, wady i uprzedzenia są trwale obecne w tym, co napisali i zaprojektowali; mogą one przejść niezauważone lub nie zakwestionowane. Są one przyswajane razem

z treściami uczenia się przewidzianymi przez program szkolny. Interesujących przykładów dostarczają czytanki ze szkół początkowych. Analizy wykazały, że w zbiorach tekstów o starannie dozowanym stopniu trudności, mających rozwijać sprawność czytania, przekazywane są treści nacjonalistyczne, rasistowskie, dotyczące dyskryminacji płci i uprzedzeń klasowych. Badanie dokonane przez Lobbana (1975) udowodniło, że w świecie przedstawionym czytanek jest więcej dyskryminacji płci niż w świecie rzeczywistym: mężczyźni są aktywni, dominujący, zaangażowani w pracę i kariery, podczas gdy kobiety pokazywane są niemal wyłącznie w rolach domowych. Wiele dzieci ma pracujące matki, czytanki przedstawiają im wypaczony obraz istniejącego świata, nie mówiąc już o projekcji tego, jak świat mógłby wyglądać jak, w opinii ludzi pragnących równych szans życiowych dla kobiet, powinien wyglądać.

Drugi przykład to podręczniki wychowania seksualnego dla szkół średnich, które badane były przez Hoffman (1975). Wyciągnęła ona wniosek, że podręczniki te — zamiast obiektywnego informowania uczniów o zachowaniach seksualnych — dawały obraz uprzedzeń samych autorów, opartych często na błędnej podstawie. Jeden z błędów dotyczył mniemania o niskim popędzie seksualnym kobiet:

Przekaz jest jasny: seksualizm męski jest genitalny, łatwo pobudzany i natarciwy; seksualizm kobiecy, tam gdzie występuje, jest rozproszony, łatwo daje się zastąpić i prawdopodobnie samoistnie ustaje.

Hoffman kwestionuje taki sposób przedstawienia reakcji seksualnych partnera lub własnych. Prawdopodobną jego konsekwencją byłaby obawa dziewcząt przed swoimi partnerami i niepokój chłopców co do swoich dziewczyn. Skłaniałoby to chłopców do zamartwiania się o swoją męskość, w przypadku gdyby ich popęd płciowy nie był „natarczywy”, natomiast u dziewcząt powodowałaby wstyd, gdyby popęd taki właśnie był.

W książkach tych są reprezentowane „błędnie wyobrażone interpretacje naszych przodków”. Uprzedzenia autorów, często oparte na wiktoriańskich przekonaniach na temat seksu, ujawniają się w ich nieprawdziwych uogólnieniach (np.: żaden mężczyzna nie może obejść się bez ekscytujących przygód seksualnych; wszystkie kobiety pragną miłości i małżeństwa). Jeden z autorów, mężczyzna, mówi z przekonaniem o tym, co myślą i czują kobiety:

Seks jest dla dziewcząt mniej ważny niż własny publiczny wizerunek... Dziewczęta właściwie rzadko mówią o seksie jako o seksie, a nawet jeżeli to robią, nie rozmawiają o nim tak jak chłopcy.

Pomeroy, 1969

Hoffman przechodzi następnie do skomentowania konsekwencji tego rodzaju edukacji seksualnej i podaje myśl, że w przeludnionym świecie najważniejszym zadaniem osoby zajmującej się wychowaniem seksualnym jest nauczenie zapobiegania niechcianej ciąży. Jeżeli co roku jest w Wielkiej Brytanii około ćwierć miliona przypadków niechcianej ciąży i jeżeli co tydzień około trzech tysięcy osób zaraża się po raz pierwszy chorobami wenerycznymi, to twierdzenie, że wychowujący seksualnie nie wywiązują się ze swoich zadań, brzmi wiarygodnie. Hoffman postrzega emancypację kobiet oraz prawo i zdolność dziewcząt do działania poza sferą domową lub przynajmniej nie tylko w niej

jako jednoznacznie pozytywne, skoro obniża to statystyki niechcianej ciąży i chorób wenerycznych. Według Hoffman (1975), realia współczesnego świata są takie, że ludzie pobierają się wcześniej, żyją dłużej i są zmuszani przez okoliczności ekonomiczne do posiadania mniejszych rodzin. Stąd też trudno twierdzić, że małżeństwo i rodzina to wszystko, co wypełnia życie. Opinia autorki o podręcznikach wychowania seksualnego jest następująca: nie dość, że zawierają one ukryte i często fałszywe przekazy, ale również

...znoszą one swoją główną odpowiedzialność, jaką jest pomniejszanie nadużyć ludzkiego seksualizmu: niechcianej ciąży, sztucznych poronień i chorób wenerycznych, na rzecz moralizowania o czystości przedmałżeńskiej i małżeńskiej oraz szterzenia poglądów na społeczeństwo pełnych uprzedzeń do seksu. Nie odzwierciedlają one życia takim, jakie ono jest, ale tworzą uogólnienia na podstawie skrajnych przypadków.

Duchy języka i mentalności naszych przodków

Nieuniknienie nawiedzają klasę szkolną duchy naszych przodków, którzy rozwinięli nasz język, ponieważ język jest jednym z głównych (jeżeli nie najistotniejszym) środków komunikacji stosowanych przez nauczycieli i uczniów. Jakiegokolwiek jego nie rozpoznane ograniczenia, wypaczenia i zawarte w nim uprzedzenia są wchłaniane i przestają być świadomie kontrolowane i przezwyciężane. Niektóre z takich konstruktyw utrwalone zostały przez grupy od dawna wymarłe; fałszywy sposób myślenia naszych przodków często trudniej wykorzystać niż błędy współczesne. Język to temat następnego rozdziału; tutaj wystarczy kilka przykładów.

W języku angielskim istnieje wyraźna tendencja do posługiwania się dychotomią, np. czarny/biały, dobry/zły, silny/słaby; konsekwencją tego jest często nadmierne uproszczenie złożonych zjawisk (zob. de Bono, 1971). To ograniczenie rozszerza się również na socjologię, np. nauczanie analizuje się tak, jakby istniały tylko dwa przeciwstawne sobie jego typy, np. otwarte/zamknięte, tradycyjne/postępowe, autorytarne/demokratyczne. W dalszej części książki, poświęconej ideologiom, pojawiają się argumenty na rzecz tezy, że istnieją znacznie bardziej różnorodne typy nauczania.

Inni komentatorzy zauważyli w opisach społeczeństwa przemysłowego przewagę obrazów większości oraz, w mniejszym stopniu, odniesień militarnych (Seabrook, 1971). W tym drugim przypadku, opisywanie konfliktu od początku jako bitwy lub walki, a nie jako problemu do rozwiązania czy konfliktu interesów wymagającego negocjacji, może mieć konsekwencje dla dalszego biegu wydarzeń. Jednym z komentarzy często wygłaszanych przez gości z krajów, w których stosunki przemysłowe (*industrial relations*) są raczej mniej „gęste” niż w Anglii, jest stwierdzenie, że jeżeli od początku określa się sytuację jako bitwę, zaczyna ona być widziana przez wszystkich zainteresowanych jako bitwa.

Można dalej szukać kolejnych „duchów”, ale można też skorzystać z innego — zacierpniętego z elektroniki — wyobrażenia: działania niewidzialnej siły pola i niewidzialnego przekazu przez fale radiowe. Analogia ta, mimo swych wad, ma jedną mocną stronę — pomaga bardziej precyzyjnie umiejscowić przyczyny. Zamiast zakładać złą wolę lub zły charakter uczących, wymienione

analogie sugerują możliwość nieumyślnych, niezamierzonych działań tych osób oraz proponują teorię kompleksu przyczyn. Obie analogie są również optymistyczne: duchy można odzębnić, a siłę pola zneutralizować.

PRÓBY ANALIZY „UKRYTEGO PROGRAMU”

Jackson (1968) stosuje termin „ukryty program” do opisu nieoficjalnych „trzech R” — reguł, rutynowych form i rozporządzeń (*Rules, Rutines, Regulations*), których uczniowie muszą się nauczyć, aby przetrwać wygodnie w większości szkolnych klas. Uczniowie muszą ponadto nauczyć się radzić sobie z przewlekaniem, odmowami, zakazami i przerywaniem ciągłości, co towarzyszy praktyce uczenia się w szkołach.

Przewlekanie występuje, kiedy uczniowie czekają na apelach, gdy czekają na korytarzach, czekają na swoją kolej przy jakimś przyrządzie, czekają na rozpoczęcie lekcji, czekają aż nauczyciel będzie osiągalny lub czekają, by zostać poproszonym o odpowiedź. Dość wstrząsający wynik daje zsumowanie tych opóźnień: niektóre dzieci spędzają większość swojego czasu na radzeniu sobie z przewlekaniem, a przeważająca część dzieci spędza w ten sposób połowę swojego czasu.

Odmowa i zakaz występują, gdy uczniom zabrania się rozmawiać między sobą, kiedy nie mogą zadawać pytań, nie mogą oddawać się wybranemu zajęciu lub nie mogą wykonywać ćwiczeń przy jakimś urządzeniu, mimo iż przyszła ich kolej, ponieważ upłynął przeznaczony na to czas.

Przerywanie występuje, gdy w środku zajęć dzwoni dzwonek, gdy przychodzi pielęgniarka żeby sprawdzić włosy, gdy dany przyrząd jest potrzebny gdzie indziej albo gdy nauczyciel zostaje gdzieś wezwany podczas dyskusji.

Jackson (1971) podsumowuje to tak:

...większości uczniów przez część czasu, a części uczniów przez większość czasu klasa szkolna przypomina klatkę, z której nie ma ucieczki.

Postawieni przed regułami, rutynowymi praktykami i rozporządzeniami oraz wynikającymi z nich zwlekaniem, odmowami i przerywaniem uczniowie muszą wynaleźć strategie przetrwania. Niektóre z tych strategii, jak przekonuje Jackson, pozwalają na uniknięcie lub zredukowanie konfrontacji z nauczycielem, ale ich ceną jest obniżenie efektywności przyswajania oficjalnego programu. Do tych strategii należy „rezygnacja”, czyli porzucenie nadziei na to, że szkoła może być czymś sensownym, albo „maskarada”, czyli fałszywe zaangażowanie. Bardziej pozytywną strategią jest „cierpliwość”; niektóre dzieci zostały w niej dobrze wyćwiczone jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole, podczas gdy inne mają pod tym względem gorszy start.

Holt (1969) opisuje kolejny zbiór strategii, które dzieci wynajdują dla zmniejszenia strachu i obawy przed życiem klasowym — właściwe odpowiadanie (*right answerism*), czyli odgadywanie oczekiwań nauczyciela i prezentowanie tego, czego on na danej lekcji oczekuje. Jest to zbiór strategii pozwalający uzyskać właściwą odpowiedź lub akceptowaną reakcję. Strategie takie mają pewną wartość dla przetrwania (*short-term survival value*),

ale przez to, że zastępują czynność myślenia nad odpowiedziami, na dłuższą metę redukują one właściwe uczenie się. Do strategii tych należy odczytywanie „podpowiedzi” dostarczanych przez wyraz twarzy nauczyciela; zaobserwowanie regularności wzorców odpowiedzi i przewagi odpowiedzi „tak”; zaobserwowanie, że pytania podchwytliwe sygnalizowane są przez zmianę tonu głosu; dawanie niewyraźnych i wymamrotanych odpowiedzi, które maksymalnie zwiększają szanse mylnego wzięcia ich za odpowiedzi prawidłowe; także zgłaszanie się, gdy zgłasza się wiele innych osób, ze świadomością, że możliwość wywołania do odpowiedzi jest mała i że nawet gdy to się stanie, można zasłonić się pełnym zażenowaniem „Ojej, zapomniałem”.

Snyder (1971) postrzega ukryty program jako powiązany bardzo ściśle z systemem oceniania. Badanie studentów medycyny dokonane przez Beckera (1968) demonstruje, w jaki to sposób „handel ocenami” (*trading for grades*) konkuruje z „uczeniem się niezależnego i krytycznego myślenia” i jak je ostatecznie zastąpił:

Realia sytuacji skłaniają ich do definiowania klasy jako miejsca, gdzie można otrzymać upragnioną ocenę dzięki odegraniu tego, czego żąda od nich nauczyciel [...]. Podejmują oni dwa jednoczesne przedsięwzięcia. Poszukują oni wskazówek, które — prawidłowo zinterpretowane — pozwalają na zrozumienie, czego żąda nauczyciel w zamian za określoną ocenę. W tym samym czasie próbują oni robić rzeczy, o których zdecydowali, że są ważne dla uzyskania pożądanej przez nich oceny.

Becker, 1968

Według Snydera ukryty program obejmuje wybiórcze zaniedbywanie niemożliwych do zmierzenia i przeegzaminowania aspektów programu oficjalnego. Uczniowie uczą się przekładać złożone pojęcia matematyki, fizyki, historii itd. na zbiór oderwanych zadań określonych przez reguły systemu oceniania, co zwykle ma bardzo niewiele wspólnego z efektywnym uczeniem się. Snyder odnotowuje ironiczną uwagę jednego z autorów zajmujących się „deschoolingiem”:

Pewne autentyczne doświadczenia z uczeniem się (*educational experience*) muszą wystąpić w szkołach. Występują one jednak mimo szkół, a nie z powodu szkół.

Reimer, 1971

Holly (1973) rozwinął analizę programu nauczania szkół brytyjskich jako instytucji wyalienowanych i alienujących osoby im poddane. Rozpatruje on cztery aspekty nauki w szkole: sprawy organizacyjne, treści nauczania, metodykę nauczania i rodzaj propagowanych wartości ogólnych. Przy użyciu tych kluczowych terminów rozwija on użyteczną analizę ukrytego programu, mimo że sam ten termin nie pojawia się. Holly pisze w zakończeniu, że program definiowany jest jako kurs, który należy odbyć, jako czynność, którą należy doprowadzić do końca tak sprawnie i wydajnie, jak to tylko możliwe, bez wspomniania o tym, co oznacza cały ten wysiłek.

...to, co się liczy, to bycie pierwszym na mecie, ocena, zdanie egzaminu, otwarcie drogi do kariery i dalszej edukacji. Jest to myślenie w swojej istocie instrumentalne. Myślenie to jest także z natury wyalienowane, oddzielające sens działania od samego działania.

Vallance (1974), omawiając edukację i wychowanie w Stanach Zjednoczonych, kładzie nacisk na ukryty program jako na mechanizm służący kontroli

społecznej. Autorka definiuje ukryty program w kategoriach nieakademickich konsekwencji nauki w szkole, które występują regularnie, ale nie pojawiają się wprost w oficjalnych zasadach działania instytucji edukacyjnych. Vallance twierdzi, że funkcja kontroli społecznej była niegdyś wymieniana jawnie, kiedy publicznie dyskutowano o „cywilizowaniu klasy robotniczej” przez edukację. Stała się ona „ukryta”, kiedy uznano, że szkoły podlegają już kontroli społecznej, kiedy uwagę można było przenieść powoli na rozwój jednostek. Wzrastające zróżnicowanie potrzeb przemysłu dopomogło w poszerzeniu programu oficjalnego, wspomagając w ten sposób proces „ukrywania”.

Kontroli społecznej jako celu nie zarzucono; zmieniła się jej „widzialność”, w miarę jak cele edukacji ulegały przeformułowaniu w duchu rozwoju indywidualnego w kontekście społecznym.

Vallance, 1974

Bowles i Gintis (1976) opracowali teorię korespondencji dotyczącą ukrytego programu. Główna jej teza jest taka, że postawy kształtowane przez większość szkół odpowiadają postawom związanym ze społecznymi stosunkami pracy w gospodarce kapitalistycznej i że programy te stanowią przygotowanie do życia w społeczeństwie podzielonym na klasy.

Szkoły umacniają usankcjonowaną już nierówność przez rzekomo merytokratyczny sposób nagradzania i promowania uczniów; wyznaczają one uczniom pozycje w hierarchii zawodowej. Tworzą one i umacniają w uczniach wzorce identyfikacji z klasą społeczną, rasą i płcią; wyznaczają one uczniom pozycje w zawodowej hierarchii władzy i znaczenia w procesie produkcji. Szkoły promują typy rozwoju osobowego odpowiadające stosunkom dominacji i podporządkowania w sferze gospodarki. Poza tym, szkoły wytwarzają nadwyżki wykwalifikowanej siły roboczej, wystarczającą duże, by zapewnić efektywność podstawowej broni pracodawcy zapewniającej dyscyplinę wśród pracowników, jaką jest władza nad zatrudnieniami i zwolnieniami. [...] System edukacyjny funkcjonuje wobec tego nie tyle dzięki świadomym działaniom nauczycieli i dyrektorów w trakcie ich codziennych zajęć, ile raczej dzięki dużej odpowiedzialności między stosunkami społecznymi rządzącymi interakcjami osobowymi w miejscu pracy a stosunkami społecznymi w systemie edukacyjnym. Mówiąc konkretniej, relacje władzy i kontroli między dyrektorami a nauczycielami, nauczycielami a uczniami, uczniami między sobą oraz uczniami a ich pracą powielają hierarchiczny podział władzy, który dominuje w miejscu pracy. Władza zorganizowana jest wzdłuż pionowych linii zależności: od władz oświatowych, przez nauczycieli, do ogółu uczniów. Wpływ uczniów na program, według którego się uczą, jest porównywalny do wpływu, jaki ma robotnik na wybór przedmiotu jego pracy.

Bowles i Gintis, 1976

Efekty różnicowania (*differential effects*) powodowanego przez ukryty program w różnych grupach uczniów są tematem analizy Hargreavesa. W przypadku uczniów identyfikowanych z klasą robotniczą, skutkiem jest zniszczenie ich godności. Hargreaves twierdzi, iż istotne przesłanie ukrytego programu mówi: źle jest należeć do klasy robotniczej, a już z pewnością źle pozostać w tej klasie.

Większość uczniów z rodzin robotniczych musi nosić blizny zdeptanej godności; towarzyszy temu nieuniknione piętno bycia nieudacznikiem; uczniowie ci dobrze się orientują, że są „spisani na straty”.

Hargreaves, 1978a

Ważnym składnikiem ukrytego programu jest uczenie się nudy:

Uczymy się czytania i nudy, pisanie i nudy, arytmetyki i nudy i tak dalej, zależnie od pro-

gramu, aż potem można nas, z dużą pewnością, obarczyć najbardziej nudnym zajęciem, a my to i tak zniesiemy.

Common, 1951

Kolejnym elementem, który uczniowie powinni sobie przyswoić, jest wiedza o tym, że sukces spotyka kilka wybranych osób, kosztem niepowodzenia wielu innych. Tutaj także, chociaż niejawnie, pojawia się kwestia niszczenia godności, ponieważ — jak przekonuje Hargreaves — świadomość bycia gorszym, niezdolnym, bez siły przebicia niszczy poczucie pewności siebie, godności, które wymaga szacunku dla samego siebie, kreatywności, krytycyzmu i wewnętrznej siły potrzebnej do dokonania zmiany osobowości i pozycji społecznej.

Powyższy wybór badań nie jest wyczerpujący. Na temat ukrytego programu pisali także inni autorzy, m.in. Illich (1971), Dreeben (1968), Dale (1977), Henry (1963) i Lister (1974); do ich prac można z dużym pożytkiem sięgać dla poszerzenia znajomości zagadnień. Interesujący zbiór artykułów na ten temat zawiera książka pod redakcją Whitty'ego i Younga (1976).

PODSUMOWANIE

W tym rozdziale podjąłem próbę pokazania zasięgu pojęcia ukrytego programu. Przywołane tu w skrócie różnorodne analizy sięgają od obserwacji i interpretacji codziennych, zwykłych wydarzeń w klasie szkolnej aż po analizę funkcjonowania systemu edukacyjnego jako systemu działającego na rzecz społeczeństwa i jego gospodarki. Inaczej mówiąc, niektóre z tych analiz były analizami mikrosocjologicznymi, kładącymi nacisk na to, jak uczestnicy tego systemu tworzą wzorce i efekty w swoich codziennych działaniach i przekształcaniach w ramach szkół; inne natomiast były analizami makrosocjologicznymi, podkreślającymi w obrębie społeczeństwa i jego gospodarki wzorce stanowiące podbudowę działań edukacyjnych i silnie wpływające na system oświaty. W jeszcze innych analizach przyjęto perspektywę interakcyjną, poszukując sieci wpływów i dopuszczając pewne sprzeczności w obrębie tej sieci. Podsumowanie metod interakcyjnych zawiera następujący fragment:

W tej perspektywie działanie ludzkie nie jest postrzegane jako w pełni zdeterminowane przez siły społeczne, kulturowe czy psychologiczne; uważa się, że siły te działają za pośrednictwem procesów społecznej interakcji. Rezultat jakiegokolwiek procesu interakcyjnego czy interpretacyjnego nigdy nie jest w pełni przewidywalny, ponieważ wylania się on ze wzajemnych oddziaływań różnych interpretacji i działań i jest od nich uzależniony.

Woods, 1977a

Większość prac na temat programu szkolnego pomija pojęcie programu ukrytego i skupia się na programie oficjalnym. Wielu studentów uważa takie prace za nieprzekonujące i zniechęcające, ponieważ mają one skłonność do przedstawiania niekompletnych analiz jako kompletne oraz oddzielania działań związanych z programem od modelu kształcenia (*pattern of schooling*) jako całości. Przykładem tego typu opracowań może być seria sześciu książeczek poświęconych programowi szkolnemu, opublikowanych przez wydawnictwo Open Books. Ukrytemu programowi poświęcono trzy strony w jednej z tych książeczek; pozostałe w ogóle o nim nie wspominają. Jeden z autorów odnoto-

wuje, że ukryty program jest niezwykle potężnym i znaczącym zjawiskiem, czym nie wspomina już o nim ponownie. Poszczególne jego aspekty, takie jak chociażby wprowadzone podziały ze względu na pleć, prawie nie zostały zauważone przez tych autorów; bardzo rzuca się w oczy nieobecność uczniowskiej interpretacji szkoły i uczniowskich doświadczeń jej dotyczących.

Pozostają wciąż problemy z definicją. Nie jest jasne, czy ukryty program to pojęcie o rozpoznawalnej zawartości, czy też jedynie pewien motyw ukrytości, który okazuje się być cechą łączącą różne inne pojęcia; użyteczne może się okazać stosowanie obu tych interpretacji. Widać teraz kilka ograniczeń definicji podanej na początku; szczególnie zdefiniowanie ukrytego programu jako formy czy też obramowania kształcenia i przeciwstawianie go programowi oficjalnemu jako treści kształcenia uszczupla jego zakres, ponieważ zaciemnia ono ukryte aspekty programu oficjalnego oraz ignoruje pewne „samobójcze” procesy, takie jak zachęcanie przez system oceniania do selektywnego zaniedbywania różnych partii programu oficjalnego w trakcie „handlu ocenami”.

Warte odnotowania są reakcje na pojęcie ukrytego programu. Jak wspomniano, wielu teoretyków pomija to pojęcie lub go nie uznaje. Inną reakcją jest odrzucenie oświaty szkolnej i wysunięcie argumentów na rzecz „społeczeństwa odszkołonego” (*deschooled society*).

Jeszcze inną reakcją jest pesymizm i fatalizm. Często przyczyniają się do nich perspektywy makrosocjologiczne, przez to, że podkreślają one istnienie trwałych i potężnych sił w społeczeństwie, które socjalizuje swoich członków, ćwicząc ich w uległości. Kolejną reakcją jest zwrot ku kierowaniu i zarządzaniu — w przekonaniu, że z pomocą ostrożnej administracji można zaradzić niektórym najbardziej negatywnym aspektom ukrytego programu, unikając, przynajmniej częściowo, konfliktów. Inną reakcją to odnowa kształcenia (*reschooling*). Pojawia się tu pogląd, że możliwe jest opracowanie różnych schematów organizacyjnych w celu wyeliminowania ukrytego programu ze współczesnego kształcenia powszechnego.

Tak zróżnicowany sposób reagowania ilustruje jedno ze stwierdzeń wyrażonych w rozdziale otwierającym. Te same wnioski z analiz socjologicznych mogą często zostać przejęte przez zupełnie różne, a często sprzeczne z sobą taktyki postępowania. Dobry wywiadowca składa raporty z tego, co dzieje się w danym miejscu. Inni tych raportów używają do swoich celów.

Dalsze rozdziały w części II zawierają analizy ukrytego programu dotyczące wybranych aspektów kształcenia.

STRESZCZENIE

1. „Ukryty program” to pojęcie niejasne, lecz za to uchwytujące związki między zjawiskami a wydarzeniami, których często się nie rozpoznaje.
2. Podstawowa definicja „programu” (*curriculum*) jest najbardziej ogólną definicją jaka jest możliwa — program to wszystko to, czego rezultatem jest uczenie się. Jednak również najbardziej zawężona definicja,

określająca ów program jako zaplanowane działania mające na celu kształcenie, niesie w sobie ukryty program.

3. Definicja „ukrytości” często wskazuje motywy. Mogą one sięgać od celowej manipulacji, przez nieświadomość, uporczywość przekraczającą pierwotne potrzeby, aż po ironię skutków niezamierzonych.
4. Eksperyment Lippitta i White’a ilustruje różnorodność typów uczenia się niejako „przy okazji” planowanych zadań.
5. Nauczyciele, którzy twierdzą, że kontrolują to, co dzieje się w klasie od momentu, gdy zamykają się za nimi drzwiami, być może nie dostrzegają „duchów” architektów, wpływu poglądów autorów książek oraz dziedzictwa w postaci utrwalonych w języku relikwii mentalności naszych przodków.
6. Reguły, rutynowe działania i rozporządzenia związane z nauką w szkole, doprowadzające do wytworzenia różnych uczniowskich strategii i reakcji, takich jak „rezygnacja” czy „maskarada” — to jeden z aspektów „ukrytego programu”, analizowany przez Jacksona.
7. Strategia „właściwego odpowiadania” (*right answerism*) stosowana przez uczniów opisana została przez Holta.
8. System oceniania ma swoje własne ukryte przesłania, a jedno z nich brzmi: „handel ocenami jest ważniejszy niż uczenie się myślenia”.
9. Jedną z konsekwencji ukrytego programu może być alienacja.
10. Aspekty kontroli społecznej zawartej w ukrytym programie zostały przeanalizowane z zastosowaniem „teorii korespondencji”, według której postawy wpajane przez szkołę postrzegane są jako odpowiadające postawom niezbędnym do utrzymania kapitalistycznej gospodarki i społeczeństwa klasowego. Za istotny czynnik uważa się tutaj ćwiczenie w znoszeniu nudy.
11. Reakcje na koncepcję ukrytego programu mogą sięgać od jej odrzucenia, przez pesymizm i fatalizm, odnowę kształcenia (*reschooling*), po odszkołowanie (*deschooling*).

Lektura uzupełniająca

- Rowles S. i Gintis H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, London: Routledge and Kegan Paul. Marksistowska interpretacja ukrytego programu. Dalsze prace pojawiają się w następnej bibliografii.
- Giroux H. A. (1981) *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Lewes: Falmer Press.
- Head D. (1974) (red.) *Free Way to Learning*, Harmondsworth: Penguin. Pierwszy rozdział tej książki zawiera przejrzyste napisane objaśnienie pojęcia „ukrytego programu”.
- Jackson P. (1971) *The Student's World*, w: Silberman M., *The Experience of Schooling*, Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston. Jeden z mikroaspektów ukrytego programu jest tematem dokonanej przez Jacksona prezentacji reguł, rutynowych działań i rozporządzeń (trzech R) oraz ich konsekwencji.
- Whitty G. i Young M. F. D. (1976) *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton. Ten zbiór referatów zawiera sporo interesującego materiału dotyczącego różnych aspektów ukrytego programu. Rozdziały 7 i 13 traktują o aspektach nie wspomnianym w niniejszym rozdziale — o środkach masowego przekazu.

Whyld J. (1983) (red.) *Sexism in the Secondary School*, London: Harper and Row. Praca ta bada ukryty program pod kątem przesłań propagujących uprzedzenia do płci (*sexist messages*) — zob. także rozdział 25, pt. „Płeć” (*Gender*).

Dyskusja i ćwiczenia

1. Czy ukryty program jest nieuniknioną częścią każdego działania mającego za cel edukację?
2. O definicji ukrytego programu podanej na początku rozdziału powiedziano, że jest nieścisła. Spróbuj podać jej przeformułowaną wersję.
3. Spróbuj rozróżnić „ukryty program” praktyk w klasie, „ukryty program” szkół oraz „ukryty program” systemów edukacji. Podaj odpowiednie przykłady.
4. Czy istnieją jeszcze jakieś „duchy” nawiedzające klasy szkolne, inne od trzech już wspomnianych? (Pewne pomysły mogą podsunąć dalsze rozdziały.)
5. Jak można wykorzystać koncepcję ukrytego programu do dokonania zmiany w szkołach? Punktem wyjścia jest pojęcie „programu budowania zaufania” (*confidence-building curriculum*) stworzone przez Hemminga (1980).

Wskazówki do studiowania

1. Krytyka pojęcia „ukrytego programu”.

Pojęcie „ukrytego programu” stało się przedmiotem wielu krytycznych komentarzy. Oto dwa artykuły będące atakiem na całe to pojęcie: C. Cornbleth (1984), *Beyond Hidden Curriculum?*, *Journal of Curriculum Studies*, 16/1, 29–36; oraz R. Dreeben (1976), *The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values*, *Journal of Curriculum Studies*, 8/2, 111–124.

2. Ukryty program w oświacie ponadśredniej (*Further Education*).

„Ukryty” program na poziomie powyżej szkoły średniej stał się w Wielkiej Brytanii przedmiotem uwagi z powodu uruchomienia programów szkolenia młodzieży (*Youth Training Schemes*) jako zastępczego zatrudnienia i jako reakcji na bezrobocie wśród młodzieży.

Punkty wyjścia: D. Gleeson (red.) (1983) *Youth Training and the Search for Work*, London: Routledge and Kegan Paul; R. Fiddy (red.) (1983) *In Place of Work: Policy and Provision for the Young Unemployed*, Lewes: Falmer Press; L. Barton i S. Walker (red.) (1986) *Youth Unemployment and Schooling*, Milton Keynes: Open University Press.

Rozdział 7

Przestrzeń mówi. Ukryty program budynków szkolnych

To, co na stacjach metra nazywa się zatłoczeniem, jest bardzo cenione w klubach nocnych jako znak intymności.

Simeon Strunsky

WPROWADZENIE: PRZEKAZY Z PRZESTRZENI?

Wiele analiz stosowanych w socjologii opiera się na analogiach wywodzących się ze świata teatru; wydaje się więc zaskakujące, jak mało uwagi poświęca się analizie miejsca, w którym toczy się dramat edukacji. Jeżeli odwołamy się do tych ludzi, którzy zajmują się fizyczną przestrzenią, tj. planistów, architektów, projektantów przemysłowych, odkryjemy, że ich praca wytyczana jest w ogromnej mierze przez tradycję i nagromadzone doświadczenie; raczej przez zdroworozsądkowe recepty niż systematyczne, intelektualne studia. Kilku autorów zajmujących się edukacją poświęciło jednak uwagę przestrzeni przeznaczonej na kształcenie szkolne. Ciekawy punkt wyjścia stanowią tu przemyslenia pewnego nauczyciela próbującego dokonać zmian w swojej szkole:

Rozmieszczenie obiektów w przestrzeni nie jest dowolne; pomieszczenia reprezentują w formie fizycznej ducha i dusze miejsc i instytucji. Pokój nauczyciela mówi nam coś o tym, kim on jest, a bardzo wiele o tym, co robi.

Kohl, 1970

Próbując wypracować alternatywę dla nauczania „zamkniętego” (*„closed” teaching*), człowiek ten rozejrzał się wokół siebie, dostrzegając, że układ wewnętrzny klas szkolnych oparty jest tam na przymusie, a nie na uczestnictwie, oraz na narzucanych decyzjach, a nie na dokonanych wyborach. Kohl uświadomił sobie, że kwestionuje układ przestrzenny dla niego przeznaczony:

Dlaczego klasa musi mieć przód, tył i dwa boki? Pojęcie istnienia „przodu klasy” oraz autorytarny styl przekazywania wiedzy — z góry do znajdujących się niżej uczniów, to dwa wyobrażenia, które sobie towarzyszą.

Kohl, 1970

W rozdziale 4 nawiązywano do wystroju gabinetów dyrektorów szkół. Istnieją interesujące paralele między układem pokoiów dyrektorskich a układem pomieszczeń biurowych. Joiner (1971) w swoich badaniach nad pomieszczeniami biurowymi zaobserwował, że traktowane są one z dużą powagą w instytucjach państwowych:

Sposób w jaki wchodzimy w interakcje ze sobą oraz sposób w jaki kierowane są organizacje, wpływa na nasz sposób korzystania z przestrzeni i na nasze odczucia jej dotyczące. Instytucje państwowe uznają ten fakt przez przestrzeganie ścisłych zasad co do rozmiarów pomieszczeń oraz ilości i rodzaju meblowania, którego może używać pracownik na każdym ze szczebli.

Joiner, 1971

Joiner stwierdza, że w grę wchodzi tu dwa rodzaje informacji społecznej: informacja o użytkowniku pomieszczenia oraz o tym, jakiego zachowania innych w tymże pomieszczeniu ów użytkownik sobie życzy.

ĆWICZENIE BADAWCZE: BUDYNEK SZKOLNY OGÓLNIE

W rozdziale otwierającym nawiązywano do koncepcji warstw znaczeniowych (*layers of meaning*) oraz do poglądu, według którego jednostka w codziennym życiu może doświadczyć jedynie kilku z nich. Interesujących przykładów istnienia warstw znaczeniowych dostarcza budynek szkolny.

Budynek szkolny przedstawia sobą pole do różnych doświadczeń dla różnych grup ludzi z nim w jakiś sposób powiązanych. Dla administratora szkoły jest to budynek o pewnych rozmiarach, przeznaczony dla określonego zbioru uczniów oraz posiadający szczegółowo zinwentaryzowany zestaw wyposażenia. Dla ucznia jest to miejsce, gdzie spędza on ogromną część swojego życia, gdzie spotyka inne dzieci, gdzie doświadcza działań nauczycieli. Dla nauczyciela budynek szkolny to przede wszystkim kilka wybranych pomieszczeń, być może nieodpowiednio wyposażonych i konserwowanych. Dla rodziców będzie to głównie szkolna aula, w której ich dzieci odgrywają przedstawienia i śpiewają na scenie razem z innymi dziećmi. Dla woźnych i sprzątaczek jest to często miejsce dostarczające kłopotów wiążących się z utrzymywaniem czystości; miejsce, gdzie pękają rury, gdzie są podłogi do pastowania, psujące się okna i wymagające konserwowania instalacje.

Poniższe ćwiczenie badawcze będzie koncentrować się na warstwie znaczeniowej znanej nauczycielom.

Założenia wyjściowe

Budynki wykorzystywane do kształcenia są przedmiotem zainteresowania z co najmniej trzech względów:

1. Sugerują one możliwości i sposobności kształcenia szkolnego.
2. Nakładają ograniczenia na możliwości działania.
3. Rodzą koncepcje psychologiczne, filozoficzne, socjologiczne i pedagogiczne dotyczące kształcenia szkolnego, które — choć często przyjmowane z góry za słuszne — łatwo mogą być zakwestionowane.

Cel

Celem tego ćwiczenia jest przeanalizowanie różnych cech budynku z punktu widzenia nauczyciela i odniesienie ich do możliwości nauczania, ograniczeń

nakładanych na nauczanie oraz do elementarnych założeń teoretycznych dotyczących nauczania i uczenia się.

Procedura

1. Zdobycie planu szkoły albo wykonanie takiego planu z odmierzeniem odległości krokami lub przez naszkicowanie z pamięci.
2. Wypełnienie poniższego zestawienia lub opracowanie nowego, odpowiadającego naszemu celowi.
 - a. Ogólne przeznaczenie przestrzeni szkolnej. Ustal procent przestrzeni przeznaczonej na:
 - pomieszczenia dydaktyczne ogólne, np. klasy szkolne;
 - pomieszczenia dydaktyczne specjalistyczne, np. pracownie szkolne;
 - pomieszczenia wielofunkcyjne, np. aule szkolne;
 - przestrzeń komunikacyjną, np. korytarze;
 - przestrzeń administracyjną, np. biura;
 - inne pomieszczenia i przestrzenie, zarówno dydaktyczne, jak i pozadydaktyczne, np. pokoje nauczycielskie, stolówka, portiernia.
 - b. Zanotowanie własnych komentarzy, np.: jakie są założenia na temat przebiegu uczenia się dzieci; czego powinny się one uczyć; pożądane stosunki między nauczycielami a dziećmi; jak powinna być zorganizowana szkoła; jakie powinny być sprzyjające uczeniu się rozmiary grup; struktura kadry nauczycielskiej; komu przyznano najwięcej miejsca, a komu najmniej; kluczowe zadania szkoły.
 - c. W czym dany budynek szkolny różni się od fabryki?
 - d. Jakie założenia leżą u podstaw projektu fabryki?
 - e. W czym owe wspomniane wyżej założenia różnią się od założeń będących podstawą projektu analizowanej szkoły?
 - f. W czym są założenia projektu szkoły podobne do założeń dotyczących fabryki?
 - g. Skomentuj możliwości nauczania, jakie daje badana szkoła.
 - h. Skomentuj ograniczenia narzucane przez badany budynek szkolny.
 - i. W czym ten budynek różni się od domów i mieszkań uczniów?
 - j. Wszelkie inne spostrzeżenia.

Dyskusja

Oczywiste jest, że spostrzeżenia będą różnić się od siebie w zależności od szkoły: badanie budynków szkół początkowych da nieco inne wyniki niż badanie budynków szkół średnich. Podobnie szkoły zbudowane na planie otwartym dadzą nieco inne wyniki, niż szkoły oparte na schemacie „foremki do jajek”. Wyłaniają się jednak pewne wspólne dla wszystkich szkół wnioski. Oto one:

1. Częste jest przekonanie, że grupy liczące od 30 do 40 uczniów pod opieką jednego dorosłego są najkorzystniejsze dla procesu uczenia się.
2. Proces edukacji widziany jest równocześnie jako zdyscyplinowany i jako najwyraźniej niezbyt odpowiadający uczącym się. Budynki przedstawiają często sobą kliniczną surowość, jaką cechują się miejsca, w których nie oczekuje się przyjemnych przeżyć.
3. Podział przestrzeni i urządzeń szkolnych jest niesymetryczny: nauczyciele mają większe biurka, wyściełane krzesła, szafki zamykane na klucz, mają także dostęp do większego obszaru klasy. Uczniowie mają ograniczone prawa do korzystania z urządzeń szkoły. Budynek szkoły jest bardziej budynkiem nauczycieli niż uczniów; jest to „ich” budynek, a nie „nasz”.
4. Wygląd klas szkolnych wykazuje podobieństwo do fabryki: dzieci przechodzą etapy „produkcji” lub „obróbki”, zgodne z pewnymi kryteriami takimi jak płeć i wiek, w pomieszczeniach o regularnych wymiarach, w grupach o regularnych wymiarach i przy stołach i ławkach o regularnych wymiarach.
5. „Kierownikowi produkcji” (dyrektorowi) przyznana jest dodatkowa przestrzeń i dodatkowe udogodnienia dla nadzorowania czynności „produkcyjnych” „brygadzystów” (nauczycieli).
6. Układ wewnątrz budynków często ogranicza uczenie się indywidualne i w małych grupach, lub wręcz je uniemożliwia.
7. Podobnie układ ten przeciwdziała stosunkom współpracy i demokracji.
8. Budynki zapewniają natomiast pewne udogodnienia nieosiągalne w domu, takie jak pomieszczenie dla biblioteki i wyposażone sale sportowe.
9. Budynki często wprowadzają pewne reguły nieobecne w domach i mieszkaniach, np. osobne toalety dla różnych płci, regularne uczenie się w dużych grupach oraz ogromne obszary przestrzeni, na które wstęp jest dzieciom wzbroniony.

Możliwych jest jeszcze znacznie więcej innych spostrzeżeń. Jedną z analiz (Hardy, 1977) podkreśla, w jaki sposób błędy w projekcie budynku mogą wtłaczać nauczyciela w autorytarną rolę nadzorcę:

Jednym z zasadniczych wyznaczników relacji między nauczycielami a uczniami jest przekonanie, że nieporozumienia są mniej prawdopodobne tam, gdzie obie te grupy dostrzegają sprawiedliwy i sensowny system. Ale czy dostrzeże go para szesnasto-latków, ważących po siedemdziesiąt kilogramów, huśtających się delikatnie na wyściełanej ławeczce, kiedy dyżurujący w czasie przerwy obiadowej nauczyciel uparczywie zwraca im uwagę, każąc im siedzieć spokojnie?

Czy nauczyciel ten zachowuje się rozsądnie? A co można powiedzieć o nauczycielu, który besztuje ucznia za otwieranie drzwi kabiny w ubikacji kopnięciem? Że uczeń zachowuje się nierozsądnie? Być może, ale u dołu drzwi przymocowane są metalowe płytki przeznaczające właśnie do otwierania drzwi nogą.

Z pewnością całkowicie nierozsądnie wygląda w oczach dzieci nauczyciel, dyżurujący na boisku w czasie przerwy, który z uporem każe zmienić miejsce zabawy dwójce pierwszoklasistów, którzy przepychają się nawzajem dla zabawy i gonią wokół filaru z umocowaną do niego rurą odprowadzającą wodę z rynny. Czy słuszne jest zakazywanie grupie uczniów wstępu do świetlicy przez zastępcę dyrektora, któremu znudziło się ustawiczne prośenie ich o to, by nie opierali się piętami o ściankę działową w czasie dyskusji o postępach miejscowej drużyny piłkarskiej czy plotkowania o klasowych parach?

W wymienionych przypadkach większość dorosłych i dzieci miałaby odczucie, że nauczyciele zachowują się nierozsądnie. Taka właśnie śmieszna drobiazgowość nauczycieli nie pozwala wielu uczniom cieszyć się szkołą.

Opisanych działań nauczycieli nie można usprawiedliwić twierdząc, że zachowania dzieci były aktami wandalizmu. Rezultatem tych działań jest stale i niedostrzegalne podkopywanie stosunków między kadrami a dziećmi. Czyżby nie było żadnego tego przyczyny?

Przy bardziej wnikliwym badaniu okazałoby się, że metalowe nogi podtrzymujące ławeczkę umocowane były do części ławeczki wykonanej z płyty pilśniowej śrubami o średnicy ponad 1 cm. Z kolei nad metalową płytą na drzwiach ubikacji znajdowała się kratka wentylacyjna wykonana z cienkiego, odlewane tworzywa sztucznego.

Problem z filarem i sąsiadującą z nim rurą polegał na tym, że połączone one były ze sobą cienkim, plastikowym uchwytem. Kiedy dzieci gonią się wokół filara to w jedną, to w drugą stronę, chwytając się przy tym rury, dla ułatwienia, rura ta obluźwuje się i podczas deszczu cieknie z niej woda.

Problem zastępcy dyrektora polegał na tym, iż wiedział on o tym, że ścianka działowa to jedynie kawałek gipsu, a z drugiej strony o tym, że każdy, kto opiera się o ścianę, może oprzeć się o jej podstawę piętami i że wskutek stukania w nią lub długotrwałego nacisku wkrótce może pojawić się w ścianie dziura, która potem będzie się coraz bardziej powiększać.

Jakość wszystkich tych stałych elementów budynku jest bardzo niska i z pewnością nie są one w stanie znieść przez dłuższy czas intensywnego użytkowania przez dorastające dzieci, które przecież nie zachowują się w sposób nienormalny [...].

We wszystkich przytoczonych przykładach nauczyciele wtłoczeni zostali w autorytarną i nadzorczą rolę polegającą na rekompensowaniu niedociągnięć w projekcie budynku. Wynika z tego, że pozytywną rolę mają tu do odegrania architektki — mogą przyczynić się oni do polepszenia stosunków między nauczycielami a uczniami.

Hardy, 1977

Szkoły zbudowane na planie otwartym stanowią interesujący przypadek, jeżeli chodzi o osobliwości przestrzeni i projektu, jako że klasy tracą swój „przód” i „tył”, pozwalając nauczycielom na dowolne poruszanie się. Ławki i stoły są ustawione tu w ten sposób, że uczniowie mają z sobą kontakt wzrokowy; dzięki temu prawdopodobnie stają się, że wymienią więcej doświadczeń i że będą się ze sobą częściej komunikować. Środowisko uczenia się będzie tu prawdopodobnie bardziej zrelaksowane. W niektórych szkołach korytarze zmieniono w pomieszczenia do pracy i miejsca gromadzenia podręcznego księgozbioru. Urządzenia sanitarne zaplanowano obok pomieszczeń dydaktycznych (zob. Pearson, 1971).

Specyficznych problemów przysporzyły użytkownikom układy przestrzenne szkół starszych. Gould (1976) pisze, że w budynku szkoły pochodzącym z początku tego wieku, gdzie kiedyś pracował, klasy były z sobą połączone w ten sposób, że do klasy pierwszej wchodziło się przez szatnię, do drugiej przez pierwszą, a do trzeciej przez drugą. Pomieszczenie środkowe spełniało funkcję łącznika między pomieszczeniami pozostałymi i nauczyciel odbywający zajęcia w tym właśnie pomieszczeniu musiał pogodzić się z tym, że stale kręcili się tam uczniowie i nauczyciele — i to zarówno mający w danym momencie zajęcia, jak i inni.

Przestrzeń poza budynkiem szkolnym może być wskaźnikiem założeń dokonywanych na temat wzajemnych relacji. Evans (1974b) odnotowuje, że pierwszym badaczem, który zwrócił uwagę na znaczenie, jakie ma dla grupy linia graniczna szkoły (*border-line*), był Simmel. Linia graniczna określa, kto

należy do szkoły, a kto jest spoza niej. W swoich badaniach nad szkołami początkowymi (*infants schools*) Evans zaobserwowała, że tylko jedna spośród badanych szkół wywiesiła zakaz wstępu rodziców na teren szkoły, ale ten sam efekt osiągnięto gdzie indziej innymi sposobami. Niektórzy dyrektorzy napisali do rodziców, prosząc ich o odbieranie dzieci przed bramą szkoły, inni zrobili to samo ustnie. W jednej ze szkół rodzice potulnie czekali na białej linii namalowanej na szkolnym boisku, poza którą nie mieli wstępu.

Źródłem sporów może być część terenu w obrębie szkoły. Evans odkryła, że dyrektorzy szkół mieli zróżnicowane doświadczenia z woźnymi. Jedna trzecia dyrektorów była pełna uznania dla woźnych, ale ta sama liczba skarżyła się na ustawiczne trudności z nimi. Jedna z dyrektorek podała, że jej największe problemy w kierowaniu szkołą związane były z woźnym, który zaniedbywał podłogi i dywany, a także dopuszczał do tego, by ubiorki nieprzyjemnie pachniały. Woźny ten upierał się przy sprowadzaniu specjalistów do nawet najbardziej błahych napraw.

Stosunki między szkołą a kuchnią były czasami dobre, a czasami złe. W jednej ze szkół dyrektor opowiadał, że personel kuchni miał zwyczaj czekania na rozpoczęcie szkolnego apelu, aby zacząć trzaskanie talerzami. Prośby o przerwanie hałasów pozostawały bez echa. Jedna z kobiet zdawała się czerpać ogromną przyjemność z walenia metalowymi pojemnikami. Dyrektor próbował zmienić godzinę apelu, ale niczego to nie poprawiło. Później ustalił, kiedy personel kuchni ma przerwę na podwieczorek i przeniósł apel na tę właśnie porę. W odpowiedzi, zmieniono czas przerwy na podwieczorek. W końcu dyrektor otworzył gwałtownie drzwi kuchni i wrzasnął: „Po jaką cholere musimy to sobie robić?”. Nie był to być może odpowiedni występ w samym środku apelu szkolnego dla siedmiolatków, ale za to wydawało się, że odniósł jakiś skutek. Kuchnia technicznie nie podlega dyrektorowi, jest ona terytorium kierownika stołówki.

ĆWICZENIE BADAWCZE — KLASY SZKOLNE

W szkole Downers Grove w Chicago dzieciom w wieku 7–11 lat (*junior-school age*) biureczka zastąpiono „jaskinią” (*caves*). Każde dziecko otrzymało „jaskinię” w kształcie ośmiokąta, wykonaną z dykty, umieszczoną w czymś w rodzaju trójpłaszczyznowego „plastra miodu” wznoszącego się od podłogi do sufitu. Pomysł ten analizowany jest w raporcie Bealinga (1972):

Artykuł w 14 tomie (nr 3) *Educational Research*, zatytułowany „The Organization of Junior-School Classrooms”, podaje w wątpliwość rewolucję, która miała się dokonać w ostatnich latach w dziedzinie organizacji klas szkolnych w brytyjskich szkołach początkowych. „Mimo przyjęcia stosunkowo nieformalnego wyglądu klas przez ogromną większość nauczycieli, znaleźć można było tyle dowodów na ścisłą kontrolę nauczyciela nad takimi sprawami, jak rozmieszczanie i przemieszczanie się dzieci, że w przypadku większości klas wydaje się wysoce wątpliwe, aby dzieci miały wiele sposobności do wybierania i organizowania swoich własnych zajęć”. Uzasadnieniem jest tu praktyczna konieczność, a nie teoria pedagogiczna — twierdzi Deanne Bealing.

Praktyczne konieczności istotnie wywierają spory wpływ. Powstaje tu pytanie: czy — aby zmienić organizację klas i zachowanie w nich — trzeba zmienić samą ich strukturę, i to w sposób odważniejszy niż czyniono to dotąd?

Wszystkie dzieci w szkole Downers Grove w Chicago odpowiedziałyby na to pytanie pozytywnie — mają one klasy pod tym względem niezwykle. Nie ma stolików — zamiast nich każde dziecko ma „jaskinię” z dykty w kształcie ośmiokąta, połączoną z innymi w trójpłaszczyznowy „plaster miodu”, sięgający od podłogi do sufitu. Ideą przewodnią było tu danie każdemu dziecku jego własnego miejsca, w którym może ono chować swoje książki, ubrania, sznurki, szmatki i cokolwiek zechce, miejsca, gdzie dziecko może czytać, rysować czy robić na co ma tylko ochotę.

Cale przedsięwzięcie jest pomysłem dyrektora szkoły. Jest nim Avery Coonley — człowiek, który wraz z teoretykiem edukacji Larrym Buschem opracował pomysł „jaskiń”. Dzieci wspinają się do swoich kryjówek po pokrytych wykładziną uchwytych do rąk i nóg umieszczonych na niższych poziomach, każda komórka ma siedzenie, miejsce do pracy, oświetlenie i różne schowki i szafki. Siedzenia i szafki można złożyć i zsunąć równo ze ścianą dla uzyskania większej przestrzeni.

„Jaskinie” są, niemal dosłownie, dziecięcymi pałacami: przyznawane są one na początku roku szkolnego i od tej pory osoby z zewnątrz mogą do nich wchodzić jedynie za zaproszeniem. Dzień roboczy w Downers Grove ma obecnie taką strukturę, że zawsze półtorej godziny przeznaczone jest na zajęcia w jaskiniach, dzieciom wolno jednak spędzać w nich tyle czasu, ile im się podoba.

W rezultacie tego przedsięwzięcia praca dzieci w szkole stała się bardziej oryginalna, choć minęło zaledwie kilka miesięcy odkąd nowy system zaczął funkcjonować. Dzieci poświęcają teraz swoim zadaniom szkolnym więcej czasu i ponieważ nie mogą sobie zerknąć przez ramię, pracują bardziej samodzielnie. Korzystnie działa sama możliwość oddzielenia się od reszty klasy — dzieci bardziej wrażliwe często wycofują się do swoich jaskiń i pojawiają się ponownie, gdy się już uspokoją.

Samie dzieci (w wieku w przybliżeniu do 11 lat) lubią nowe rozwiązanie: główne jego atrakcje to możliwość oderwania się od innych oraz istnienie miejsca, w którym można przechowywać najdroższe rzeczy. W zasadzie tylko kilkoro dzieci chciało większej prywatności — np. drzwi i zamków.

Największe jednak zmiany nastąpiły w dzieciach, które pochodzą z dużych rodzin i nie mają w domu własnego pokoju. Wykonanie „jaskiń” jest tanie — mówi Coonley — więc mogłyby one być pożyteczną pomocą w szkołach w biednych dzielnicach wielkomiejskich (*inner-city schools*).

Materiał ten ukazał się po raz pierwszy w londyńskim *New Society* z 29 VI 1972. (*New Society* to tygodnik poświęcony naukom społecznym.)

Przedstawienie tutaj wszystkich tych szczegółów dotyczących „jaskiń” ma taki sens, że pokazuje możliwości zmiany: klasy szkolne mogą wyglądać inaczej niż te najlepiej nam znane.

Twierdzenia wyjściowe

Przestrzenie przeznaczone specjalnie do nauczania są przedmiotem zainteresowania z co najmniej trzech względów:

1. Sugerują one możliwości i sposobności nauczania.
2. Nakładają ograniczenia na możliwości działania.
3. Zawierają one w sobie koncepcje psychologiczne, filozoficzne, socjologiczne i pedagogiczne, które choć często z góry przyjmowane za słuszne, mogą zostać zakwestionowane.

Cel

Celem tego ćwiczenia jest przeanalizowanie różnych cech przestrzeni dydaktycznej i odniesienie ich do możliwości nauczania, ograniczeń nauczania i elementarnych założeń teoretycznych.

Procedura

1. Naskicuj plan klasy lub inne znane ci pomieszczenie, łącznie z meblami i wyposażeniem. Szkic może być efektem wizyty w klasie, może też być odтворzeniem z pamięci.
2. Odnotuj następujące cechy:
 - a) kształt klasy/pomieszczenia;
 - b) układ stołów/lawek;
 - c) układ krzeseł;
 - d) miejsce ustawienia biurka nauczyciela;
 - e) okna;
 - f) plansze i gablotki (lokalizacja, liczba);
 - g) szafy, szafki itp. (lokalizacja, dostępność);
 - h) wszelkie inne meble i urządzenia;
 - i) czy klasa posiada „przód” i „tył”;
 - j) punkty dostępu (liczba, czy z korytarza?);
 - k) zanotuj swoje własne komentarze, np.: jakie przyjęto założenia na temat przebiegu uczenia się dzieci oraz czego powinny się one uczyć; relacje między nauczycielami a uczniami; jak powinna być zorganizowana szkoła;
 - l) czym klasa ta różni się od kawiarni, teatru, kościoła czy klubu młodzieżowego?
 - l) jakie założenia leżą u podstaw projektu kawiarni lub baru, teatru, kościoła czy klubu młodzieżowego?
 - m) czym owe założenia różnią się od założeń leżących u podstaw projektu klasy, którą analizujesz?
 - n) skomentuj możliwości dydaktyczne badanej klasy/pomieszczenia;
 - o) skomentuj ograniczenia narzucane przez badaną klasę/pomieszczenie.

Dyskusja

Tak jak to było w przypadku budynków szkolnych traktowanych jako całość, także i w tym ćwiczeniu ustalenia końcowe będą się różnić w zależności od klasy. Wylaniają się jednak pewne wspólne wnioski:

1. W większości klas sposób rozmieszczenia stołów, ławek i krzeseł nadaje pomieszczeniu „przód” i „tył”. Teren nauczyciela odgranicza się zwykle od reszty klasy — wskazuje na to większe biurko, lokalizacja tablicy, odstęp od wyjścia, lokalizacja kosza na śmieci czy też kombinacja tych elementów. To nauczycielskie terytorium często może zajmować aż do jednej trzeciej całej dostępnej przestrzeni.
2. Wiele klas, szczególnie w szkołach średnich, ma raczej spartański wygląd i wyposażenie. Przejściowy charakter pobytu uczniów w tych klasach sygnalizuje fakt, że nigdzie nie są tam prezentowane prace uczniów, że brak innych oznak „przywiązania” do tych pomieszczeń — użytkownicy klas nie ozdabiali ich samodzielnie i nie mieli wpływu na ich wystrój.
3. Sposób siedzenia jest wskaźnikiem oczekiwanego kanału komunikacyjnego. W większości przypadków kanał ten jest postrzegany jako skupiony przeważnie na nauczycielu (*teacher-centered*) lub skupiony wyłącznie na nauczycielu. Nauczyciele są w stanie ten układ zmienić i wielu z nich to czyni, szczególnie na poziomie klas początkowych.
4. Klasy szkolne często są wskaźnikiem dystansu społecznego oraz stylów uczenia typu autorytarnego, to jest takich, w których uczący się są całkowicie zależni od uczącego. Układ klasy często przywodzi na myśl konfrontację. Nasuwa się analogia z bitwą: w czasie bitwy terytoria są jasno wytyczone, wypadki na terytorium wroga są traktowane podejrzliwie; bitwa może zakończyć się zwycięstwem, porażką lub rozejmem.
5. Pewne różnice w porównaniu ze szkołami średnimi wykazują szkoły początkowe. Tutaj terytorium nauczyciela jest często wyraźnie zaznaczone. Z badań nad szkołami początkowymi:

Spśród 146 odwiedzonych klas szkolnych, jedynie w sześciu nie rozpięto się dumnie nauczycielskie biurko. Najbardziej ulubionym miejscem dla tego mebla był tradycyjnie środek przodu klasy; biurko to ustawione było zwykle pod kątem prostym w stosunku do głównego wejścia. W 42 przypadkach nauczycielka siedziała za swoim biurkiem przez cały czas pobytu obserwatora w klasie lub przez część tego czasu.

Evans, 1974b

Z drugiej strony:

W żadnej z klas nie pojawił się układ mebli oparty na wzorze prostokątnej siatki, który wciąż zauważalny jest w szkołach średnich.

Evans, 1974b

Evans pisze w podsumowaniu swoich badań nad klasami początkowymi:

...elementy tradycji i kontynuacji w angielskich szkołach początkowych są silniejsze, niż to się czasem zakłada [...]. Wielu nauczycieli podejmowało spore wysiłki, aby pokazać się jako „staroświeccy”.

Evans, 1974b

6. Interesujące są porównania ze współczesną kawiarnią czy barem. Podobnie jak w szkołach, w miejscach takich obsługuje się ogromną liczbę ludzi w ciągu długiego okresu. Kawiarnia (bar) odznacza się wyższym standardem i wyższym komfortem; jej wystrój zachęca do nieformalnych spotkań i działań.

7. Klub młodzieżowy często odznacza się komfortem i wystrojem nieobecnym w szkołach; jego członkowie zaangażowani są w dostarczanie i wybór meblowania, pracują też nad wystrojem wnętrza.
8. Cechy przestrzenne klas szkolnych ma często teatr, o ile nie jest to teatr zbudowany na planie koła, ze sceną pośrodku. Przedstawienie wymaga dużego wkładu profesjonalnego i technicznego, a widzowie doświadczają komfortu i są otaczani znacznymi względami.
9. Ograniczenia narzucane przez klasy szkolne mogą być wyolbrzymiane; teatralni scenografowie osiągają znaczne zróżnicowanie swoich projektów wykorzystując podobną przestrzeń. Eksperyment chicagowski z „jaskiniami” demonstruje tylko jedną z możliwych zmian.

ZAKOŃCZENIE

Przestrzeń jako niemy język

Ukryty charakter przestrzeni i jej niedostrzegany na nas wpływ omówione zostały przez Halla (1959), dla którego jest to pewien „bezgłośny język” (*silent language*):

Terytorializm wykształca się tak gwałtownie, że już nawet drugi wykład z cyklu wystarcza, aby stwierdzić, że znacząca część spośród uczęszczających na wykład siedzi na tych samych miejscach co poprzednio. Co więcej, gdy ktoś siedział wcześniej na jakimś upatrzonym miejscu, a miejsce to zajął inny słuchacz, dostrzec można przelotną irytację. Widoczna jest tu pozostałość starego nakazu pozbywania się intruza.

Hall, 1959

Kompetencje przestrzenne (*environmental competence*)

Z badań roli przestrzeni w edukacji szkolnej wiele wynika w sensie praktycznym. Koncepcja kompetencji przestrzennych niesie z sobą jeden z tych praktycznych rezultatów. Kompetencja przestrzenna definiowana jest jako:

a) posiadanie przez osobę zdolności do bycia świadomym jej otoczenia i wpływu tego otoczenia na nią; oraz b) zdolność osoby do wykorzystywania i zmieniania otoczenia dla przybliżenia osiągnięcia własnych celów, bez niszczenia tego otoczenia czy pomniejszania poczucia efektywności działania zarówno własnego, jak i innych osób wokół tej osoby.

Steele, 1973

Posługując się tą definicją można sądzić, że zachowanie wielu nauczycieli demonstruje ich ograniczone kompetencje przestrzenne. Najczęstszy układ mebli w klasie szkolnej w szkole średniej to taki, w którym ławki ustawione są w rzędach, frontem do „przodu” klasy, określanego przez biurko nauczycielskie i inne przedmioty, takie jak tablica. Nauczyciele zwykle widzą wszystkich uczniów lub ich większość i z ich punktu widzenia klasa jest uporządkowana i schludna. Uczniowie powinni widzieć tylko swoich sąsiadów i nauczyciela. Przesłanie tego układu jest takie, żeby patrzeć na wprost. Jednak z wyjątkiem sytuacji, gdy rzędy ławek wznoszą się amfiteatralnie, uczniowie w rzeczywi-

stości widzą zagraconą przestrzeń wypełnioną ludzkimi ramionami, głowami i fragmentami postaci nauczyciela.

Przesłanie dla uczenia się — „siedź i słuchaj” — sugeruje wykład lub instruktaż. Ten styl jest właściwy przez część czasu, lecz kiedy nauczyciel dąży do ogólnej dyskusji lub dyskusji grupowej, układ mebli przeciwstawia się temu. Nauczyciel być może podejmuje próbę wymiany poglądów i zgłębiania idei w układzie fizycznym, który temu przeciwdziała; w przypadku niepowodzenia wielu oskarża uczniów o brak reakcji, podczas gdy to właśnie nauczyciel nie zapewnił maksimum szans na uzyskanie takiej reakcji. Dyskusję ułatwiają także wygodne sprzęty i przyjemne pokrycie ścian i podłogi, takie jakie można spotkać w większości współczesnych lokali publicznych.

Istnieją bardziej przyziemne przykłady braku kompetencji środowiskowych. Wielu początkujących nauczycieli i praktykantów trzeba ostrzegać przed roszczeniami terytorialnymi starszej kadry dotyczącymi części pokoju nauczycielskiego i nawet konkretnych krzeseł; ci, którzy nie otrzymują takiego ostrzeżenia, mogą spostrzec, że ich wizerunek wśród grona nauczycielskiego szybko staje się niekorzystny.

Gould podważa sensowność rozmieszczenia zamykanych szafek uczniowskich i twierdzi, że może ono być przyczyną przestępstwa:

Jaki efekt daje umieszczenie dziecięcych schowków w oddalonych szatniach czy w dostępnych dla każdego przejściach? Stają się one nie przestrzenią osobistą, nawet nie obszarem należącym do jakiejś konkretnej grupy, lecz anonimowymi miejscami, które z czasem padną łupem jakiegos złodziejzszka, jako że prawdopodobnie nie zostanie on zauważony i umknie bezkarnie.

Gould, 1976

Zagadnienie kompetencji środowiskowych w klasach szkolnych zilustrowało badanie trzech klas w szkołach podstawowych w Stanach Zjednoczonych, dokonane przez Zifferblatta (1975). Trzech nauczycieli uczących w tych klasach miało podobne poglądy na nauczanie, ale ich działania w klasie różniły się co do sposobu korzystania z przestrzeni. Wniosek Zifferblatta był taki, że niezależnie od intencji nauczyciela, na zachowanie uczniów również ma wpływ architektura. Jeżeli nauczyciel chce wprowadzić pracę indywidualną, układ klasy musi „kazać” uczniom, aby siedzieli oddzielnie, przy minimalnym dostępie do innych i byli w minimalnym stopniu rozpraszani. Zwracanie się do dzieci o określone zachowanie bez wsparcia tej prośby przez odpowiedni układ pomieszczenia to, jak przekonuje Zifferblatt, wykonywanie tylko połowy zadania i stwarzanie niepotrzebnego zamieszania wśród uczniów.

Wymiar historyczny

W rozdziale tym pomijano jeden wymiar opisów i wyjaśnień układów przestrzennych — mianowicie wymiar historyczny. Ciągłość działań edukacyjnych zapewnia między innymi stosunkowo duża trwałość budynków, które mogą istnieć znacznie dłużej niż teorie edukacji, na których oparty został ich projekt. Późniejsi użytkownicy mogą stwierdzić, że ich różne pomysły dotyczące uczenia są w znacznym stopniu ograniczone i podważane przez odziedziczoną

architekturę. (Zob. Seaborne i Lowe, 1977 — przedstawiają oni użyteczne podejście do zagadnienia z historycznego punktu widzenia.)

Umeblowanie jest jednak mniej trwale i daje większe pole do modyfikacji. Meble szkolne przed rokiem 1944 najczęściej składały się z takich elementów, jak ciężkie ławki o szkielecie wykonanym z lanego żelaza. Meble lekkie, konstruowane z pustych w środku rurek, które można z łatwością przesuwac lub nakładać na siebie, zwiększają możliwości działań nauczyciela. Ściany zaprojektowane tak, aby można było przytwierdzać do nich różne elementy, zamiast ścian z pomalowanej cegły mających za zadanie wyłącznie podtrzymywanie sufitu — oto kolejny aspekt poszerzonych możliwości wyboru przez nauczyciela (Dale, 1972a).

Perspektywa uczniowska

Dotychczasowe analizy koncentrowały się głównie na warstwach znaczeniowych doświadczanych przez nauczycieli i na nauczycielskim punkcie widzenia, podobnie jak większość niewielu badań na ten temat. Właściwe wydaje się więc poświęcenie odrobiny miejsca uczniowskiemu punktowi widzenia. W poniższym fragmencie Blisshen (1969) podsumowuje komentarze uczniów na temat ich budynków szkolnych:

Domagają się oni koloru i są bardzo świadomi ponurej jednolitości ścian, między którymi siedzą. Chcieliby mieć coś do powiedzenia w sprawie wystroju swoich szkół. Tęsknią do atrakcyjnego otoczenia, zwłaszcza do drzew. „My to naprawdę dostrzegamy” — mówi jedna z dziewcząt; przychodzi tu na myśl stwierdzenie, które często można usłyszeć wśród nauczycieli — że budynek szkolny się nie liczy. Korzenie takiego stwierdzenia są dosyć oczywiste; ogromna większość naszych budynków szkolnych nie jest nawet w najmniejszym stopniu przyjemna, a nauczyciele, świadomi tego, mogą czuć bardzo realną potrzebę wykazania, że szkoła może być dobra pomimo bylejakości swoich budynków i pomieszczeń. I rzeczywiście to prawda: gdyby ktoś musiał dokonać podobnego wyboru, wybrałby złe budynki i dobrych nauczycieli, a nie złych nauczycieli uczących w pałacu. Dla mnie jest jednak jasne, zwłaszcza że zawsze uczyłem w budynkach dość potwornie wyglądających, że budynki naprawdę mają znaczenie, że gmach szkoły rzeczywiście przemawia do dzieci i że mówi on do nich: „Wyrażam opinię społeczności o tym, czego jesteście warte i na jakie otoczenie zasługujecie”. Brzydki, niewygodny, nieprzyjemny budynek szkoły codziennie komunikuje coś dzieciom; a dzieci naprawdę to dostrzegają. Blisshen, 1969

Teoria i praktyka

Pewne światło rzuca tu na zagadnienia teorii i praktyki w badaniach przestrzeni edukacyjnych. Koncepcja przeciwstawiająca „teorię” praktyce jest wątpliwa w świetle dowodów dotyczących przestrzeni i zachowania. Teoria podbudowująca sposób wykorzystania przestrzeni może być sformułowana wprost lub domyślnie, może być dostrzegana lub niedostrzegana. Konkretną teorię można stosować, stosować błędnie lub jej unikać. Jednak jednym z założeń tego rozdziału jest, że wszystkie praktyki są podbudowane przez jakąś teorię i że możliwe jest odkrywanie praktyk i teorii alternatywnych. Nauczyciele, którzy nie uznają faktu istnienia konkurujących ze sobą teorii,

skłonni są podlegać decyzjom podejmowanym przez innych zamiast korzystać z dostępnych im możliwości wyboru.

Mylące byłoby traktowanie przestrzeni jako czynnika determinującego. W badaniach klas szkolnych (Evans, 1974b), gabinetów dyrektorskich (Evans, 1974a) i pomieszczeń biurowych (Joiner, 1971) podkreśla się zróżnicowane wykorzystanie tej samej przestrzeni i umeblowania.

Wydaje się, że ludzie mogą samodzielnie narzucić sporo rzeczy swojemu otoczeniu, niezależnie od pierwotnych intencji architekta.

Joiner, 1971

Jednak, jak wykazuje Mead (1934), zmiany, jakich dokonują jednostki w porządku społecznym, w którym same się znajdują, pociągają za sobą zmiany w nich samych i w ich wyobrażeniach o sobie.

STRESZCZENIE

1. Stosunkowo niewiele uwagi poświęcano dotąd analizie wpływu, jaki ma przeznaczona dla szkół przestrzeń na kształcenie.
2. Pokoje nauczycielskie mogą powiedzieć wiele na temat samych nauczycieli i ich poglądów na kształcenie.
3. Doświadczenia związane z korzystaniem z budynku szkolnego ilustrują warstwy znaczeniowe: różnią się one znacznie od siebie w zależności od uczestniczącej grupy ludzi.
4. Ćwiczenia badawcze dotyczące budynku szkolnego mogą przynieść odkrycie serii założeń dotyczących kształcenia z góry przyjmowanych za oczywiste.
5. Niedociągnięcia projektu architektonicznego szkoły mogą zmuszać nauczycieli do podejmowania bardziej autorytarnych ról w celu ich zrekompensowania.
6. Ćwiczenia badawcze dotyczące klasy szkolnej mogą dostarczać dalszych założeń przyjmowanych za oczywiste.
7. Wielu nauczycieli wykazuje ograniczone kompetencje przestrzenne; układ pomieszczeń często nie jest w stanie wesprzeć intencji nauczyciela.
8. Budynki mogą przetrwać teorie edukacyjne, na których oparty był ich projekt; stwarza to problemy dla późniejszych użytkowników, którzy mają inne koncepcje.
9. Uczniowie są w znacznym stopniu świadomi wartości budynków szkoły i wielu z nich chciałoby mieć coś do powiedzenia oraz jakiś udział w ich ulepszaniu.
10. Wpływ przestrzeni jest istotny, lecz nie determinujący; jednak jego znaczenie jest często niedoceniane.