

III. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

STANISŁAW DYŁAK
JÓZEF SKRZYPCZAK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

PRZESTRZENNE UWARUNKOWANIA FUNKCJI SZKOŁY. WOKÓŁ POJĘCIA PRZESTRZENI JAKO KATEGORII PEDAGOGIKI STOSOWANEJ

ABSTRACT. Dylak Stanisław, Skrzypczak Józef, *Przestrzenne uwarunkowania funkcji szkoły* (The proposition of analysing of school's infrastructure and its theoretical foundation), „Neodidagmata” XXI, Poznań 1992, Adam Mickiewicz University Press, pp. 95 - 105. ISBN 83-232-0565-5. ISSN 0077-653X. Received: September 1991.

The paper discusses the proposition of analysing of school's infrastructure and its theoretical foundation. The essential features of school's infrastructure are stated by a shape and organizational space of a school building. However, the school's infrastructure should be analysed on the base of *in-controlology* i.e. philosophy of *human meeting* and on the base of sociology of big cities centers.

To conclude the authors contained the set of the basic questions which should be answered; and the authors have proposed some procedures for searching.

Stanisław Dylak, Józef Skrzypczak, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska-Poland.

UWAGI WSTĘPNE

Wszelkie procesy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze zachodzące wewnątrz obiektów szkolnych wymagają przede wszystkim kontaktów, bezpośrednich bądź pośrednich, pomiędzy nauczycielami lub może szerzej, pomiędzy personelem szkoły a uczniami. Owa konieczność kontaktów nie jest to warunek jedyny i wystarczający dla powodzenia wymienionych oddziaływań, jest to jednak warunek konieczny. Wypełniona różnego rodzaju urządzeniami, podzielona na części, spełniająca różnorodne funkcje przestrzeni obiektu szkolnego winna być tak zorganizowana, aby wymienionym kontaktom – interakcjom – sprzyjać w jak największym stopniu.

Takie podejście do kwestii organizacji przestrzeni szkolnej jest też nawiązaniem do rodzącej się dopiero inkontrolologii – filozofii spotkań ludzkich, której twórca A. Nowicki (1987) twierdzi, iż człowiek nie jest i nie może być widziany jako jednostka abstrakcyjna, samotna, izolowana od innych; jest on wypełniony

przez życie społeczne, a istnieje naprawdę właśnie w powiązaniach z innymi ludźmi. Aby jednak spotkania takie spełniały swój cel, aby stały się rzeczywiście twórcze i wartościowe dla obu stron, dla wszystkich osób w spotkaniach uczestniczących, wymagają głębokiego zastanowienia, wymagają opracowania wręcz całej teorii, zawierającej zarówno wiedzę o człowieku, jak i wiedzę o samych spotkaniach jako takich.

Nie czujemy się kompetentni, aby rozwijać inkontrolologię w jej podstawowej problematyce. Możemy jednak zastanowić się nad tym, jakie być powinny optymalne warunki przestrzenne szkoły, aby spotkań takich nie zakłócić, aby im sprzyjać i je wspierać.

Rozwija się na świecie wiedza o wykorzystaniu przestrzeni społecznej, zwana niekiedy też proksemiką, określająca optymalne warunki dystansu, w jakim dziać się powinny interakcje, aby ze względu na zamierzony ich cel stawały się najbardziej efektywne (E. Hall 1976). Tego właśnie rodzaju badaniami chcemy zainteresować się w odniesieniu do naszych warunków i takie badania tu zapowiedzieć. Czy są one jednak rzeczywiście potrzebne? Jak dalece sensowne jest badanie wpływu kształtu przestrzeni na przebieg toczących się w niej spotkań? Co wniesić ono może do istniejącej już wiedzy pedagogicznej? Przecież właśnie kształtem przestrzeni i wpływem na proces dydaktyczno-wychowawczy zajmuje się np. technologia kształcenia już od wielu lat i to z widocznymi efektami. Otóż uważamy, iż badania takie są jednak sensowne, między innymi z przyczyn, które spróbujemy w dalszym ciągu tego opracowania wyłożyć, relacjonując także rezultaty podjętych przez nas badań pilotażowych, a także próbując zarysować bardziej ogólną koncepcję badań systemowych w tej problematyce. Najpierw jednak trzeba zdefiniować i określić bliżej samo pojęcie „przestrzeni”.

1. POJĘCIE PRZESTRZENI I JEJ RODZAJE

W języku polskim pojęcie „przestrzeń” jest wieloznaczne. Otóż, choć pojęciem tym posługują się chętnie zarówno politolodzy, filozofowie, jak i socjologowie czy pedagogowie, jest ono przez przedstawicieli poszczególnych tych nauk rozumiane wcale nie jednakowo. Pojawia się więc np. pojęcie „przestrzeni demograficznej”, „przestrzeni kulturalnej”, „przestrzeni ekonomicznej”, „przestrzeni życiowej”, przy czym sama „przestrzeń” bynajmniej nie jest rozumiana tak samo, choć nie bardzo próbuje się owe różnice precyzować.

Ta wieloznaczność widoczna jest też w próbach definiowania „przestrzeni” w *Słowniku języka polskiego* (PWN, 1979, s. 1009). W jednym z podanych tam znaczeń jest to „trójwymiarowa rozciągłość nieokreślona i nieograniczona, w której zachodzą wszystkie zjawiska fizyczne”, w innym „część takiej rozciągłości, objęta jakimiś granicami”; „obszar, także miejsce zajmowane przez dany przedmiot materialny”. Pod pojęciem przestrzeni rozumie się również niekiedy „rozległy, pusty obszar, rozległą pustą powierzchnię”.

Z przytoczonych znaczeń najbliższe naszym rozważaniom będzie rozumienie przestrzeni jako „części trójwymiarowej rozciągłości, objętej jakimiś granicami, obszar”, czy jednak nieokreślony?

W dążeniu do operacjonalizacji podstawowego tu przecież pojęcia nie znajdujemy wsparcia w literaturze przedmiotu, tam bowiem pojęcie przestrzeni traktowane jest z reguły jako pierwotne, „co to jest przestrzeń, każdy wie”. W ciekawej i inspirującej pracy, niemal w połowie poświęconej zrozumieniu przestrzeni, Yi-Fu Tuan za całą podstawową definicję przestrzeni potraktował następujące sformułowanie: „w doświadczeniu znaczenie przestrzeni nakłada się często na znaczenie miejsca”.

„Przeźren” jest bardziej abstrakcyjna niż „miejsce”. To, co na początku jest przestrzenia, staje się miejscem w miarę poznawania i nadawania wartości. Architekci mówią o przestrzennych walorach miejsca, mogą jednak równie dobrze mówić o lokalnych (sytuacyjnych) walorach przestrzeni. Pojęcia „przeźren” i „miejsce” potrzebują siebie nawzajem dla sformułowania definicji. Bezpieczeństwo i stabilność miejsca zwraca naszą uwagę na otwartość, wielkość i grozę przestrzeni – i na odwrót. Co więcej, kojarząc przeźren z ruchem odczuwamy miejsce jako pauzę: każde zatrzymanie w ruchu umożliwia przekształcenie sytuacji (położenia) w miejsce (Yi-Fu Tuan 1987).

Wydaje się, że i my, tutaj, winniśmy zmierzać do nadania wyjściowej, otwartej, wielkiej przestrzeni wymiarów, kształtów, granic – do przekształcenia „przeźreni” w „miejsce”.

Również literatura *par excellence* pedagogiczna, w tym i traktująca o zagadnieniach technologii kształcenia, posługuje się najczęściej pojęciem „przeźreni” potocznie raczej, w odniesieniu do obiektów szkolnych używając pojęcia „materialnego środowiska dydaktycznego” (M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek 1974), co nie może nas tutaj satysfakcjonować.

Inne widzenie „przeźreni”, nawiązujące do przesłanek socjologiczno-antropologicznych (E. Hall 1976, s. 165 - 168), każe ją widzieć w trzech wymiarach: jako przeźren wzrokową, słuchową i węchową (nie sposób powstrzymać się od uwagi, iż i tam „przeźren” uważana jest za pojęcie podstawowe i nie definiuje się jej). Ponadto czołowy rzecznik takiego „widzenia” przeźreni, socjolog i antropolog E.T. Hall, proponuje rozróżnić, na potrzeby interakcji społecznych, cztery dystanse przeźreni: dystans intymny, dystans indywidualny, dystans społeczny, dystans publiczny (E. Hall 1976). Odległości charakterystyczne dla poszczególnych dystansów są naturalnie umowne. Owa umowność staje się tym bardziej zrozumiała, jeśli weźmie się pod uwagę różnorodność uwarunkowań kulturowych i obyczajowych różnych ras i narodowości. Brak do tej pory opracowań, podejmujących próby wyznaczenia granic poszczególnych, wyliczonych tu dystansów, dla naszej obyczajowości i tradycji kulturowych naszego narodu.

Niezależnie od tego wyodrębnienie owych dystansów i wskazanie rodzajów interakcji, dominujących w poszczególnych z nich, jest propozycją doniosłą i dla działalności szkoły niezwykle istotną.

Podsumowując powyższe rozważania, stwierdzić musimy, iż obraz rozumienia przeźreni w różnych naukach, a także w nie analizowanych tu dziedzinach sztuki, jest zróżnicowany i mało konkretny. Wydaje się wobec tego konieczne bardziej arbitralne zdefiniowanie pojęcia przeźreni, której wpływ na

przebieg realizacji zadań szkolnych zamierzamy tu badać. Oczywiście, pociągająca jest myśl, aby przykładać do biegu procesów szkolnych różne kształty każdej z odmian przestrzeni, wyróżnianych w naukach społecznych. Jest to, naszym zdaniem, sensowne i pożyteczne choćby z poznawczych względów.

Otóż, uważamy, iż wobec wszystkich rodzajów przestrzeni opisanych tu wcześniej, pierwotne będzie pojęcie jednak trójwymiarowej rozciągłości (niekoniernie w jej rozumieniu materialnym – fizycznym), najczęściej objętej jakimś granicami. Natomiast wyjść w takich badaniach wypadnie od przestrzeni czysto fizycznej, wzrokowej, słuchowej czy zapachowej, której elementami są np. terytorium, budynki, urządzenia infrastrukturalne itp. (por. Z. Pióro 1982, s. 167). E. Hall tego rodzaju przestrzeń nazywa trwałą (E. Hall 1976), można ją także nazwać, z punktu widzenia funkcji realizowanych w danej szkole, przestrzenią sformalizowaną, jest ona bowiem dana „z zewnątrz” i szkoła nie bardzo jest w stanie ją szeroko zmieniać. Pod pojęciem przestrzeni sformalizowanej rozumiemy bowiem przestrzeń wewnątrz obiektów szkolnych, posiadającą swoje konkretne wymiary, podzieloną na sale, korytarze, tak a nie inaczej wobec siebie zorientowane i tak dalej.

W sposób naturalny pojawia się zaraz pytanie o wpływ tego rodzaju przestrzeni na przebieg procesów podejmowanych i realizowanych na terenie szkoły. A więc np., jak dalece na realizację funkcji dydaktycznej, wychowawczej czy opiekuńczej dużej szkoły wpływa taka a nie inna wielkość owej przestrzeni, taka a nie inna liczba wydzielonych jej fragmentów (sal, gabinetów, korytarzy, klatek schodowych itp.), takie a nie inne ich wobec siebie usytuowanie, przy takiej a nie innej liczbie zespołów klasowych, liczbie dzieci, obsadzie nauczycielskiej i tak dalej. Nie są to pytania zbyt odkrywczyste, stawiano je już wcześniej, czy jednak nie zbyt jednostronnie? Czy uzyskane odpowiedzi mogą w takim razie satysfakcjonować i czy można je uznać za wyczerpujące?

Zanim przedstawimy na ten temat swoją opinię, zwróćmy jeszcze uwagę na konieczność, zdaniem E. Halla (1976), wyróżnienia również tzw. przestrzeni niesformalizowanej. Ten rodzaj przestrzeni odnosi się do odległości, jakie utrzymują, bądź skłonne są utrzymywać, jednostki między sobą. Ta przestrzeń, mająca bardziej charakter społeczny, choć również i postrzegana w wymiarach fizycznych, jest z jednej strony zdeterminowana tkwiącymi wewnątrz owych jednostek potrzebami wyznaczenia konkretnego dystansu pomiędzy sobą a jednostkami pozostałymi, z drugiej zaś strony – charakterem owej przestrzeni sformalizowanej, wewnątrz której te jednostki przebywają.

I tutaj, w sposób oczywisty, pojawia się wiele pytań. Jak dalece przestrzeń sformalizowana winna ułatwić jednostkom wchodzącym w interakcje wyznaczanie pożądanego dystansów? W jakich dystansach przebiegać winny poszczególne interakcje pomiędzy personelem szkoły a uczniami, w rezultacie których realizowane są najważniejsze funkcje szkoły? Czy są to reguły ważne w obrębie całej szkoły, czy też odmienne w poszczególnych jej obszarach (inne w klasach szkolnych, inne w świetlicy, inne w stołówce, inne w sekretariacie itp.). Ku jakim dystansom, wchodząc w interakcje z dziećmi, dążą w konkretnych sytuacjach nauczyciele? Ku jakim dystansom, wchodząc w interakcje z nauczycielami, dążą

uczniowie? Jak się mają te dążenia do cech osobowości jednostek? I tak dalej. A także, czy przypadkiem owa nuda i lęk, o które pomawia się szkołę, nie rodzą się również z takich a nie innych uwarunkowań przestrzennych tej szkoły? Nie sposób niemal znaleźć w literaturze pedagogicznej odpowiedzi na tak sformułowane pytania (por. np. jedną z nielicznych prób: K. Szymczak 1987), ale też, czy są to pytania sensowne? Jak dalece aktualna wiedza może pomóc rozstrzygnąć tę ostatnią wątpliwość?

Wydaje się, że współczesna pedagogika zbliżyła się do odpowiedzi także na poruszone kwestie. Uważamy, że pytania takie są sensowne i dotąd nie udzielono na nie odpowiedzi. Próba częściowego przynajmniej uzasadnienia takiego przekonania jest zawartość kolejnej części tego opracowania, przywołująca niektóre znane już fakty, opinie, a także i rezultaty podjętych przez nas badań pilotażowych.

2. PRZESTRZEŃ FIZYCZNA SZKOŁY W KONTEKŚCIE JEJ PODSTAWOWYCH FUNKCJI

„Architektura jest sztuką kształtowania formy w powiązaniu z konstrukcją budowlaną w sposób, który organizuje przestrzeń niezbędną do zaspokojenia materialnych i duchowych potrzeb człowieka (E. Charytonow 1981, s. 6). Budowle, jakie stawiał w swej historii człowiek, były przeważnie dostosowane do typu interakcji zachodzących w ich wnętrzach. Choćby np. wygląd wnętrza chat mieszkalnych stawianych przez plemiona słowiańskie około V w. p.n.e.; kształt ten – jedna izba i jedno wielkie wspólne łóżce – sprzyjał podejmowaniu interakcji w dystansie interpersonalnym między partnerami wspólnie rozwiązującymi wspólne problemy. Interakcje takie były wiązane z pełną jawnością życia dorosłych wobec dzieci i młodzieży, gdyż obserwacja dorosłych była dla tych dzieci jedynym sposobem edukacji. Innym przykładem mogą być choćby łaźnie rzymskie i wiele innych konstrukcji, dawnych czy współczesnych. Ów funkcjonalny wymiar nie tylko poszczególnych typów budowli, ale i nawet pojedynczych mebli jest zawsze widoczny i uwzględniony, na tyle przynajmniej, na ile projektant i użytkownik owe funkcje postrzegają i potrafią skonkretyzować.

Każda sytuacja, w której znajduje się człowiek, jest wynikiem interakcji dwóch grup czynników (A. Biela 1981, s. 11). Pierwsza grupa to czynniki tkwiące w osobowości, tj. postawy, wiedza, umiejętności, wartości, temperament itp. Drugą grupę czynników można określić jako pozapodmiotowe, a są to fakty społeczne oraz warunki obiektywnie tworzące każdą sytuację, w jakiej znajduje się człowiek. Na związki między warunkami materialnymi a przebiegiem interakcji z zachowaniami człowieka wydają się także wskazywać współczesne badania nad funkcjonowaniem mózgu ludzkiego. Oto z badań takich wynika, że występują związki między ruchami ciała a zapamiętywaniem czy rozwiązywaniem problemów. Wynika to z wzajemnego, zaobserwowanego powiązania obszarów mózgu, w którym zachodzą tak różne procesy, jak: myślenie, spostrzeganie, ruch ciała, wykonywanie zaplanowanego zadania, zapamiętywanie czy rozwiązywanie problemów (E. Hall 1984, s. 246). Takie założenie wydaje się być

wzmacniane przez badania A.R. Łurii; w badaniach tych dzieci, które nie mogły wypowiadać głośno dźwięków i słów podczas nauki pisania, popełniały więcej błędów aniżeli dzieci, które wypowiadały słowa przy ich zapisie (tamże). Jakże niewielkie możliwości ruchu ciała czy głośną werbalizację zapewnia dzieciom, tym które najbardziej tego potrzebują, nasza współczesna klasa szkolna.

Gdy przyjrzymy się bliżej naszym szkołom i ich pomieszczeniom, a przede wszystkim salom lekcyjnym, łatwo dostrzeżemy, że projektanci szkół są zwolennikami takiego kształcenia, które przede wszystkim polega na przekazywaniu wiadomości, które zmierza do ukształtowania człowieka tylko oświeconego, a nie również innowacyjnego (J. Kozielecki 1987). Zresztą niebawem duża liczba błędów projektowych, popełnianych w najnowszych nawet szkołach, błędów uniemożliwiających sprawne prowadzenie nauczania choćby tylko podającego, jeżeli oczywiście odrzucimy wyraźnie złą wolę architektów jako rzecz możliwą, musi mieć swoją przyczynę gdzieś głębiej, czy nie przypadkiem w braku dostatecznej wiedzy o skutkach przecież bardzo niekiedy groźnych, wręcz nieodwracalnych, takich błędów zarówno wśród architektów, jak i wśród nadzoru pedagogicznego?

Wreszcie sprawa zatłoczenia większości szkół. W naszych szkołach zbyt często jest więcej dzieci, aniżeli przewiduje to norma projektowa. Czyż stan taki nie powoduje naruszeń dystansu osobistego i intymnego, a w konsekwencji zachowań agresywnych? Właśnie zatłoczeniem szkół wytłumaczyć by można wiele agresywnych zachowań uczniów starszych wobec młodszych. W odpowiednich badaniach stwierdzono nadto, iż uczniowie ze szkół mniejszych, mniej zatłoczonych wykazują zdecydowanie większą aktywność pozalekcyjną (E. Hall 1984, s. 257).

Wychowanie polega głównie na wyuczaniu ludzi, w jakie mają grać gry – twierdzi w znanej pracy Erie Berne (1987, s. 184), dodając zarazem, iż konkretny zbiór takich „gier” jest dziedzictwem określonej kultury. Jak bardzo by się nie obruszać na takie uproszczone widzenie procesu wychowawczego, przyznać trzeba, iż rzeczywiście kształtowanie pożądaných postaw u wychowanków odbywać się może przede wszystkim przez organizowanie ich spotkań z wychowawcami i poprzez specjalne programy takich spotkań, często przypominające właśnie regulaminy gier, w szerokim rozumieniu tego pojęcia. Również i efekty zabiegów wychowawczych sprawdza się najczęściej obserwując i oceniając zachowania się wychowanków w różnych sytuacjach i w różnych okolicznościach.

I znów, odchodząc po trosze od terminologii tradycyjnie stosowanej na gruncie teorii wychowania, zaryzykować możemy twierdzenie, iż wszelkie procesy kształcenia, wychowania i opieki realizowane są poprzez spotkania wychowawców z wychowankami, a w trakcie tych spotkań, również poprzez podejmowanie różnego rodzaju gier. Cały ten wywód był nam potrzebny, aby w sposób w miarę obrazowy zwrócić uwagę na to, iż wszelkie oddziaływania mające charakter dydaktyczny, wychowawczy bądź opiekuńczy, podejmowane np. na terenie szkoły, są w znacznej mierze uwarunkowane przestrzennie, tak właśnie, jak zawsze uwarunkowane przestrzennie są gry opisywane przez E. Berne'a.

Mówiąc inaczej, wszelkie interakcje wymagają określonej przestrzeni, a sposób posługiwania się tą przestrzenią przez wychowanków i wychowawców, przez podopiecznych i opiekunów, przez uczniów i nauczycieli jest uwarunkowany wielostronnie. Z jednej bowiem strony o sposobie tym decydują intencje i zamierzenia obu stron, z drugiej również wpływ na niego ma określony kształt przestrzeni sformalizowanej, w której do spotkania ma dojść, wreszcie też decydują określone tradycje i zwyczaje kulturowe społeczności (narodu, grupy społecznej, grupy wiekowej), w obrębie której do takich interakcji dochodzi.

Istnienie przestrzeni fizycznej i jej udział w procesie szeroko rozumianego wychowania dostrzegają nauki pedagogiczne, wyróżniające m.in. wśród poszczególnych elementów systemu wychowania czy kształcenia tzw. środowisko materialne tego systemu, ze szczególnym uwzględnieniem środków dydaktycznych i ich rozmieszczenia. Znany jest w literaturze przedmiotu szereg prac, niekiedy bardzo gruntownych i obszernych, opisujących pożądaną, ze względu na wyznaczone wcześniej cele konkretnego procesu, kształt przestrzeni materialnej, w jakiej proces ten winien się toczyć (por. np. L. Leja 1976). Prezentowane są tam zarówno schematy funkcjonalne całych obiektów dydaktycznych, jak i poszczególnych pomieszczeń z uwzględnieniem miejsca na stoły, ławki, katedry, poszczególne urządzenia audiowizualne i tak dalej. Propozycje takie, wyrosłe przede wszystkim z dorobku technologii kształcenia, choć bardzo wartościowe, mają w tym jednostronny jednak charakter, iż próbują optymalizować przede wszystkim przebiegi „spotkań” uczestników konkretnego procesu z elementami środowiska materialnego tego procesu właśnie, w znacznie zaś mniejszym stopniu spotkań pomiędzy uczestnikami w tak a nie inaczej zagospodarowanej przestrzeni fizycznej. Tymczasem w świetle tego, co mają do powiedzenia E. Berne (1987), E. Hall (1984) czy E. Goffman (1981), konieczne wydaje się przyjrzenie się tej drugiej właśnie funkcji przestrzeni. Relacje wymienionych autorów zdają się dość przekonująco wskazywać na wagę uwarunkowań przestrzennych wszystkich rodzajów interakcji, zachodzących na terenie szkoły. Wskazują one również, dodajmy, na wyraźne kulturowe uwarunkowania wymagań przestrzennych takich interakcji, spowodowane bardzo niekiedy między sobą zróżnicowanymi stereotypami zachowań i tradycjami kulturowymi przedstawicieli różnych narodów. Obserwacje tego rodzaju prowadzone były między innymi w odniesieniu do mieszkańców USA, Japończyków, Anglików, Niemców. Nie są nam znane natomiast tego rodzaju badania podejmowane wobec mieszkańców Polski, a byłyby zapewne pouczające i potrzebne.

Czy jednak nie wyolbrzymiamy wpływu tego rodzaju uwarunkowań na działalność np. naszego systemu oświatowego, na działalność poszczególnych szkół? W polskiej literaturze pedagogicznej, poza skrótowymi najczęściej relacjami z dokonań badaczy amerykańskich, jedno tylko z doniesień relacjonuje konkretne badania dotyczące wpływu przestrzeni na interakcje w klasie szkolnej, uznając zresztą istotność tego wpływu za znaczącą (K. Szymczak 1987). Spróbowałismy zatem sami rozeznąć wstępnie problem.

3. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WSTĘPNYCH

Współczesna szkoła najwięcej sił i środków poświęca na działalność kształcącą. Znajduje to wyraz zarówno w organizacji pracy szkoły, jak i w organizacji jej przestrzeni fizycznej. Wysiłek kadry pedagogicznej w sferze pedagogicznego i rzeczowego przygotowania zogniskowany jest na funkcji dydaktycznej, rozumianej niestety najczęściej bardzo wąsko – jako przekazywanie i sprawdzanie wiedzy. Najwięcej zabiegów czyni się wokół środków dydaktycznych i materiałów naukowych (D. Tyl 1988). Funkcja wychowawcza w opinii badanych nauczycieli jest przykładem tej sfery, która przebiega raczej niezależnie od warunków rzeczowych, natomiast liczba uczniów w szkołach, liczebność klas szkolnych, popychają administrację i władze szkół w kierunku biurokratyzacji oraz kontroli. Pochodną tego odchylenia jest, jak można sądzić, „oficjalizacja” procesu wychowania oraz deprofesjonalizacja zawodu nauczyciela (nauczyciel staje się głównie administratorem). Jak wynika z sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli szkoły podstawowej, liczącej 1700 uczniów, szkoła taka może mieć i ma poważne trudności w realizacji większości zadań wychowawczych i opiekuńczych. Uczniowie np. nie znają dyrektora, nie mówiąc już o nauczycielach, z którymi nie mają lekcji. Tłok na korytarzu szkolnym podczas deszczowej pogody przeważnie uniemożliwia podjęcie interwencji w sytuacjach konfliktowych, a co dopiero uruchamianie procesów wychowawczych. Panujący hałas, biegi i wzajemne potrącanie się nie sprzyjają odprężeniu i nabieraniu sił przed następną lekcją. W zdecydowanie korzystniejszej sytuacji znajdują się szkoły wiejskie, zarówno ze względu na małą liczbę uczniów, jak i niemal zupełny brak anonimowości (D. Tyl 1988). W naszych badaniach nad organizacją przestrzenną szkół stwierdziliśmy, że dyrektorzy i nauczyciele małych szkół wiejskich cieszą się większym autorytetem wśród uczniów aniżeli nauczyciele w dużych szkołach miejskich. Tymczasem w nowej architekturze szkolnej proponuje się nadal rozwiązania jeszcze bardziej utrudniające pomyslnie rozwiązania wspomnianych wyżej problemów. Wąskie klatki schodowe, sytuowanie „głośniejszej” świetlicy tuż obok „cichej” czytelnicy biblioteki szkolnej, ciemne stołówki, śliskie podłogi, uparte lansowanie w charakterze auli szkolnej tzw. łącznika, to tylko niektóre propozycje powtarzające się nie tylko w szkołach budowanych dawniej.

Co sądzą sami uczniowie i nauczyciele o organizacji przestrzeni w klasach szkolnych? Przeprowadziliśmy takie badania w kilku szkołach miejskich. Większość uczniów tych szkół akceptuje obecny kształt sal lekcyjnych oraz organizację przestrzenną ich wyposażenia, choć też najczęściej ulubionym miejscem ich pobytu na terenie szkoły jest ubikacja (pomieszczenie, gdzie najłatwiej, prawdopodobnie, chronić im ich dystans osobisty); akceptują oni także siedzenie w ławkach parami, gdyż, jak powiadają, można liczyć na pomoc. Niewielu uczniom przeszkadza oglądanie pleców kolegi, a inne niż tradycyjne ustawienie ławek wcale nie jest przyjęte z entuzjazmem.

Także nauczyciele najczęściej akceptują tradycyjną organizację przestrzeni klasowej jako korzystną dla przebiegu procesu kształcenia; jednocześnie uznają ten wymiar klas szkolnych za znaczący dla przebiegu interakcji między nauczy-

ciem a uczniem. Znamienne, że próby aktywizowania uczniów na lekcji przeważnie łączą się ze zmianą ustawienia ławek szkolnych (M. Barciszewska 1988). Większość spośród losowo dobranej z trzech szkół miejskich 45-osobowej grupy nauczycieli stwierdziła, iż w trakcie interakcji szkolnych woli utrzymywać raczej bliską odległość wobec uczniów, zwłaszcza podczas odpytywania; pozwala to bowiem – ich zdaniem – unikać nieporozumień, np. łatwo wtedy stwierdzić, czy odpowiedź jest samodzielna. Uczniowie natomiast w takich sytuacjach preferują większą odległość między nimi a nauczycielem. W trakcie zajęć pozalekcyjnych ci sami uczniowie woleliby przebywać możliwie blisko nauczyciela (tamże).

Oczywiście uczniowie szkół podstawowych bywają potrącani lub popychani na korytarzu czy na boisku. Jednak uznają to za rzecz normalną, a także za normalne uważają reagowanie w podobny sposób. Widać jest to przez nich wkalulowane w ogólne straty wynikające z pobytu w masowej szkole. Dostrzegamy tu wielki problem wychowawczy. Oto od najmłodszych lat za normalne uznaje się naruszanie czyjejs „strefy bezpieczeństwa”, a także podobne reagowanie na przepychanie, kopnięcia itp. Istotnie, nie dziwi fakt, że tak trudno wyeliminować agresję z naszego życia codziennego, nawet ze szkoły – bo to przecież jest normalne.

Ale wróćmy do naszego problemu głównego. Nawet w świetle dotychczasowej wiedzy o wpływie kształtu przestrzeni na przebieg odbywających się w jej obrębie interakcji rzecz można, iż wpływ ten jest co najmniej znaczący. W tym kontekście ogromny niepokój wzbudzać muszą zarówno poczynania projektantów szkół, jak i rezygnacja oraz nieświadomość istnienia takiego wpływu nie tylko wśród uczniów (oni po prostu, zrezygnowani, godzą się, przynajmniej pozornie, z zastaną sytuacją), ale i wśród grona nauczycielskiego. Żadne propozycje rozwiązań administracyjnych tego stanu rzeczy, oczywiście, nie zmieniają w sposób trwały. Konieczna jest rzeczowa argumentacja, wsparta bogatym materiałem badawczym, skierowana z jednej strony do projektantów nowych budynków szkolnych i „służb” modernizujących budynki już postawione, z drugiej zaś – do administracji szkolnej i do nauczycieli. W drugim dopiero etapie owa wiedza winna znaleźć swoje miejsce zarówno w odpowiednich aktach administracyjnych, jak i w programach kształcenia przyszłych nauczycieli. Tymczasem jeszcze takiej wiedzy nie posiadamy. Jak możemy zatem do niej dochodzić?

4. PYTANIA, NA KTÓRE WARTO SZUKAĆ ODPOWIEDZI

Szkoła zobowiązana jest do pełnienia trojkiego rodzaju funkcji wobec podmiotu swoich zainteresowań – ucznia: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Funkcje te pełnione być winny na całym obszarze obiektu szkolnego, zarazem jednak wydzielone są w nim pomieszczenia czy strefy, w których realizowana jest bardziej jedna wybrana funkcja niż wszystkie pozostałe. Ten podział zadań w obrębie budynku szkolnego jest wyraźnie widoczny w odniesie-

niu do funkcji dydaktycznej i opiekuńczej. Realizacji tej pierwszej służą głównie izby lekcyjne, drugiej natomiast – świetlica szkolna i stołówka.

Jeśli zoperacjonalizuje się wymienione trzy funkcje, jeśli uda się wyliczyć zadania szczegółowe szkoły, które ona dla pełnienia swoich funkcji winna realizować, możliwe stanie się wyliczenie wszystkich rodzajów spotkań, które na terenie szkoły, w imię wspomnianych funkcji, byłyby do pomyślenia. Jesteśmy w pełni świadomi, iż nie wystarczy dobra aranżacja przestrzeni szkolnej, sprzyjająca realizacji poszczególnych klas interakcji nauczyciel – uczeń czy uczeń – uczeń, aby wszystkie funkcje szkoły zostały za powodzeniem wypełnione. Upieramy się jednak przy twierdzeniu, iż bez takiej aranżacji pełnienie funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły napotykać będzie na szczególne trudności.

Tak więc, rekapitulując to, co zostało tu powiedziane wcześniej, uważamy, iż dla pomyślnego pełnienia przez szkołę powierzonych jej funkcji jej przestrzeń musi być tak zorganizowana, aby w stopniu maksymalnym ułatwiać wszelkie interakcje zachodzące wewnątrz tej przestrzeni i służące w sposób bezpośredni czy pośredni realizacji owych funkcji; odpowiednią wiedzę na ten temat winni też posiadać użytkownicy przestrzeni szkolnej, w szczególności nauczyciele. Aby jednak dojść do modelu takiej organizacji, konieczne jest podjęcie konkretnych badań, takowych bowiem, tak widzących zadania przestrzeni szkolnej, w naszym kraju do chwili obecnej praktycznie nie prowadzono. A oto, jakie nasuwają się konkretne problemy badawcze, których rozwiązanie może przybliżyć osiągnięcie wspomnianego wyżej celu:

* Jak należy w praktyce rozumieć zadania szkoły wynikające z konieczności pełnienia przez nią funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej?

* Jaka jest struktura funkcjonalna szkoły? (Pod pojęciem „struktura funkcjonalna” rozumiemy tutaj typową strukturę wnętrza obiektu szkolnego, nawiązującą do powierzonych mu zadań; strukturę, która znajduje swoją praktyczną realizację w każdej szkole. Chodzi więc nie o to, jaka jest w rzeczywistości architektura szkolna, lecz o to, jakie powinny być rodzaje pomieszczeń i jakie wymagania względem tych pomieszczeń formułują dokumenty resortu.)

* Jakich rodzajów interakcji i w obrębie jakich jednostek strukturalnych obiektu szkolnego wymagają rodzaje zadań realizowanych wewnątrz szkoły w ramach pełnionych przez nią funkcji?

* Jakie cechy fizyczne posiadać winna cała przestrzeń obiektu szkolnego i poszczególne jej obszary ze względu na rodzaj interakcji wcześniej wyodrębnionych, tam prowadzonych?

* Jaka jest świadomość konieczności pełnienia poszczególnych zadań szkoły i potrzeb przestrzennych tych zadań wśród nadzoru pedagogicznego, kierownictwa poszczególnych szkół i nauczycieli, a także wśród zespołów projektujących nowe obiekty szkolne?

* Jak dalece istniejąca architektura szkolna wychodzi naprzeciw wymaganiom sformułowanym w odpowiedziach na wcześniej tu określone problemy?

* Jakie konkretnie rozwiązania architektoniczne i organizacyjne przestrzeni szkolnej, uwzględniające z jednej strony realia oświatowe, z drugiej zaś cechy psychofizyczne uczestników procesu kształcenia, są najdogodniejsze dla pomyślnej realizacji poszczególnych zadań szkoły?

Wydaje się, że tak rozwinięty temat wymaga w pierwszym rzędzie szerokich studiów teoretycznych w obszarach już wcześniej zasygnalizowanych. Z kolei również szeroka diagnoza winna pozwolić na podjęcie działań o charakterze innowacyjnym, weryfikowanych głównie metodą sędziów kompetentnych i poprzez symulację komputerową. Podstawowe zmienne zależne takich badań – funkcje szkoły wobec swoich wychowanków – będą opisywane wskaźnikami przede wszystkim inferencyjnymi, definiującymi jednak nie same funkcje, lecz warunki brzegowe, niezbędne do podjęcia tych funkcji. Te warunki brzegowe to sytuacje, które – naszym zdaniem – muszą zaistnieć, aby w ogóle szkoła mogła podjąć pełnienie swoich funkcji; a więc warunki konieczne, ale wcale nie wystarczające.

To tylko szkic badań, do których już przystąpiliśmy¹. W każdym razie pytania tu sformułowane zmierzają również do próby rozwiązania problemów o charakterze bardziej ogólnym. Jednym z nich jest np. intrygująca kwestia, jak dalece uwarunkowany kulturowo jest kształt przestrzeni społecznej, niesformalizowanej, w naszych szkołach i jak się to ma do przebiegu i rezultatów działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych podejmowanych w obrębie tych szkół? Jest też interesujące, jak dalece takie dociekania zaowocować mogą konkluzjami i refleksjami o znaczeniu praktycznym. Podejmujemy bowiem problematykę niezbyt dotąd w naszej pedagogice postrzeganą nie tylko dla uzupełnienia jej podstaw teoretycznych, ale w nadziei, że badania te przysłużą się również praktyce pedagogicznej.

LITERATURA

- Barciszewska M., *Dystanse fizyczne w procesie kształcenia w opinii uczniów i nauczycieli*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dra S. Dylaka w Instytucie Pedagogiki UAM, Poznań 1988.
- Berne E., *W co grają ludzie?*, PWN, Warszawa 1987.
- Biela A. (red.), *Stres psychiczny w sytuacji kryzysu ekologicznego*, Lublin 1981.
- Charytonow E., *Zarys historii architektury*, WSiP, Warszawa 1981.
- Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T., *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1974.
- Hall E., *Poza kulturą*, PWN, Warszawa 1984.
- , *Ukryty wymiar*, PIW, Warszawa 1976.
- Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1.
- Leja L., *Unowocześnienie infrastruktury dydaktycznej*. Wyd. UAM, Poznań 1976.
- Nowicki A., *Człowiek w świecie dzieł*, Warszawa 1979.
- Pióro Z. (red.), *Przestrzeń i społeczeństwo*, KiW, Warszawa 1982.
- Słownik języka polskiego*, PWN, T. II, Warszawa 1989.
- Szymczak K., *Aspekty przestrzenne interakcji klasowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1.
- Tyl D., *Organizacja przestrzenna budynków szkolnych w aspekcie funkcji szkoły podstawowej*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dra S. Dylaka w Instytucie Pedagogiki UAM, Poznań 1988.
- Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987.

¹ Prowadzone są one w ramach problemu centralnie sterowanego: Teoretyczne podstawy innowacji i kierunki optymalizacji kształcenia, wychowania i opieki, nt. „Optymalizacja działalności i infrastruktury szkoły w aspekcie technologii kształcenia”.