• A. Bouholiba: Uniwersalny i swoisty charakter ostatecznych celów wychowania. Varšava 1987.

Učitel a architektura školy

Wiktor Złobicki

Moje úvahy se budou týkat přítomnosti učitele v prostorách vzdělávacích zařízení z hlediska architektonického.

Několik slov o skrytém programu

Zdá se, že všechny koncepce, které byly vymyšleny, aby zaplnily ve vzdělávání mezeru mezi svobodou a autoritativním přístupem, mají jistou souvislost s existencí tzv. skrytého programu školy. Tento skrytý program (hidden curriculum) je definován jako „všechno to, co si žáci osvojují ve vyučování vedle oficiálního programu".[1] Obecně se soudí, že pocity, názory, potřeby a přesvědčení učitelů mohou mít (aniž si to sami učitelé uvědomují) při jejich kontaktu s žáky větší vliv na výchovu než oficiální vzdělávací program.

Skrytý program znamená také „mimodidaktické, ale pro výchovu důležité důsledky školní docházky, které se objevují systematicky, ale nejsou obsaženy v žádném souhrnu cílů a zásad osvětové činnosti".[2]

Skrytý program a prostor

Představa skrytého programu se týká také prostor, v nichž probíhá vyučování, hmotný svět, ve kterém žijeme, může různým způsobem ovlivňovat činnost člověka.

Za prvé — školy existují v určitých architektonických prostorách.

Za druhé — autoritativní přístup učitele může být vynucen architekturou školy.

Za třetí — místnosti ve škole (třídy, kabinety, ředitelna) mohou poukazovat na názory učitelů, které se projevují v jejich práci.

Za čtvrté — vliv vyučovacích prostor na výsledky práce učitelů není sice determinující, jeho význam je však příliš často podceňován.

Charakteristika prostor, v nichž společně pobývají učitelé i žáci, vypadá takto:

1. Ve většině tříd je možné podle rozmístění lavic a židlí určit, kde je přední a kde zadní část. Území rezervované pro učitele je obvykle oddělené od zbytku třídy, dokazuje to větší učitelský stůl, vypolstrovaná židle nebo křeslo, umístění tabule a koše na smetí. Toto učitelské území může zaujímat až jednu třetinu dostupné plochy.

[1] R. Meighan: „Socjologia edukacji", s. 71.

[2] A. Janowski: „Uczeń w teatrze zycia szkolnego", s. 64.

2. Způsob rozesazení žáků je ukazatelem očekávaného komunikačního kanálu. Ve většině případů je tento kanál závislý převážně nebo výhradně na učiteli.
3. Školní třídy často demonstrují společenský odstup a autoritativní způsob učení. Žáci jsou totiž zcela závislí na vyučujícím a uspořádání třídy evokuje možnou konfrontaci a analogii s bitvou. V průběhu „bitvy" si každá strana vyznačuje své území a prezentuje vlastní bojovou strategii (např.: učitelé — zastrašování, vyvolávání nervozity; žáci — mluvení, hluk). „Bitva" může skončit vítězstvím jedné ze stran nebo příměřím.
4. V mnoha třídách panuje duch prozatímnosti, který se projevuje nepřítomností jakéhokoliv vztahu žáků k místnostem, v nichž každodenně tráví několik hodin. Zřídka se setkáváme s tím, že by si žáci sami od sebe vyzdobili třídu, pričemž o vystavení žákovských prací rozhoduje obvykle učitel podle svých vlastních kritérií, jen někdy po konzultaci s dětmi.
5. Budovy poskytují také jisté výhody, které jsou ve většině domovů nedosažitelné, např. knihovny, vybavené tělocvičny, lékařské ordinace a také místa (jako třeba WC), kde bez dozoru vyučujících mohou probíhat různé žákovské rituály — třeba kouření cigaret.

Třída nebo klec?

Jak je projektována třída — klec, v níž jsou zavřené děti spolu s učitelem? Je to léta kopírovaný model pravoúhlé místnosti, kde jsou lavice stojící v několika řadách, jedna za druhou, obráceny čelem k místu, které zaujímá učitel a tabule. Žáci v lavicích a učitel proti nim vytvářejí pole možného střetu těch, kteří ještě nevědí, a musí se učit, a toho, kdo už ví, a plní roli vyučujícího.

Podrobíme-li zvyk pravoúhlého řešení školních tříd architektonické analýze, stojí za to sáhnout po neobvyklé knize Thomase Bergera „Malý Velký Člověk", v níž náčelník kmene Čejenů tvrdí, že „ve čtverci není síla". Indiáni byli totiž zásadně proti pravému úhlu, který přerušuje vše plynulé. Velký význam připisovali kruhu, který je ideálním místem pro dorozumívání lidí a který má i předobraz ve tvaru Země. Civilizace Indiánů zachovávala kruh jako přirozené místo lidí, kteří si mají co říci.

Pro koho je škola?

Při hledání odpovědi na tuto otázku stojí za to připomenout extrémní experiment, který byl proveden na škole Downes Grove v Chicagu. Typická školní lavice byla nahrazena „jeskyní" ve tvaru osmiúhelníku. Takové jeskyně byly spojeny do třístupňového plástu medu od podlahy ke stropu. Každé dítě mělo svou vlastní jeskyni se sedátkem, stolkem, zásuvkami a skříňkami na učebnice, oblečení a různé drobnosti. Mohlo ve své jeskyni kreslit, číst, hrát si a dělat, co se mu chtělo. Ředitel školy Avery Coonley a teoretik výchovy Larry Busch poté vypracovali zprávu, v níž uvedli, že práce dětí se stala originálnější a sami žáci si nový způsob výuky oblíbili. Zde je ukázka snahy odbourat tradiční místo učitele v prostoru třídy.

Jiným příkladem přizpůsobení architektonického řešení třídy pedagogické koncepci je německá škola Gievenebeck. Vznikla v roce 1979 a B. Sliwerski ji řadí mezi své „ostrovy podpory výchovy". Novou kvalitou vyučování se zde stalo také to, že každá třída dostala k dispozici několik místností, mimo jiné:

- tzv. „místnost tiché aktivity", sloužící k učení se věcí, které vyžadují velké soustředění (zde děti mohly také svačit, obědvat, přičemž si jídlo mohly připravit v přilehlé kuchyni);
- místnost, v níž je umožněno podporovat proces učení pohybovou aktivitou (děti se mohly volně pohybovat, šplhat do mezipater a po provaze se mohly dostat do podstropní čítárny).

Také v Polsku vznikl v sedmdesátých letech pokus zlepšit prostorové uspořádání školy na základě teoretických prací vroclavské „Školy budoucnosti". Podle těchto prací by škola měla být institucí, která se snaží optimalizovat příznivé podmínky pro rozvoj a vzdělávání dětí a mládeže. Proto by měly školy nabízet:

- několik místností určených pro pracovní vyučování
- prostory pro výuku vaření
- laboratoř pro vyučování společenských věd
- informačně-didaktické centrum zahrnující sklad knih, map, časopisů, atd., fonotéku, filmotéku, planetárium, čítárnu, místní radiotelevizní studio, audiovizuální posluchárnu
- několik kluboven (určených mj. pro poslouchání hudby a sledování televize)
- veřejné prostranství s venkovní částí
- sportovní komplex s bazénem a tělocvičnami
- několik laboratoří pro vyučování exaktních věd
- jazykové laboratoře
- místnosti pro individuální činnost
- sektor pro mladší děti, několik polyfunkčních místností spojených pohyblivými stěnami, které umožňují jejich přizpůsobení pro účely výtvarné, hudební, divadelní výchovy atd.
- hangár pro konstruování velkých předmětů (např. modelů aut, plachetnic apod.)

Výše předložený projekt může posloužit učitelům při hledání nových tvůrčích programů.

O čem vypovídají prostory školních budov?

Kritici věnují pozornost školám, které se odklánějí od standardu. Jak např. vypadá prostorové uspořádání a způsob aranžování prostor v soukromých školách?

Průzkum proběhl v pěti soukromých školách:

- škola A: mateřská škola se zaměřením na tvořivost dětí

- škola B: soukromá základní škola s programem zaměřeným na životní prostředí
- škola C: pobočka soukromé školy (1.–3. třída)
- škola D: soukromé gymnázium s autorským programem seberozvíjení
- škola E: soukromé gymnázium s autorským všeobecně zaměřeným programem

Základním studijním materiálem určeným k analýze byl 240-minutový záznam natočený videokamerou. Točilo se ve třídách, specializovaných pracovnách, školních aulách, tělocvičnách, klubovnách, jídelnách, kabinetech, sborovnách, ředitelnách, na chodbách i v šatnách. Nyní podrobíme analýze některé prostorové prvky, které mají vliv na efektivitu učení.

I. Rozestavení lavic a židlí ve třídách

Výrazné rozdíly byly zaznamenány mezi školami, které realizují autorské programy (školy B, D, E) a školou s programem klasickým (škola C). Ve školách s autorským programem nacházíme oválné stoly, židle postavené do tvaru kruhu, čtverce či obdélníku. Učitel nemá „privilegovanou" pozici za katedrou. Ve škole C je rozestavení lavic a židlí tradiční, a to ve všech třídách. Účelem takového rozestavění je „dívat se přímo před sebe" a jak píše R. Meighan, „...žáci ve skutečnosti vidí zatarasený prostor vyplněný lidskými rameny, hlavami a zlomky postavy učitele".

Ve školce A, kde se nepoužívá tabule tak jako ve škole, jsou rozmístěny stolky po celé ploše třídy. Podobně je tomu vlastně ve všech mateřských školách.

II. Stůl učitele

Tato tradiční součást školního nábytku je přítomná ve třech zkoumaných školách — v mateřské škole (A) a dvou základních školách (B, C), přičemž ve škole s autorským programem (B) byla v polovině tříd katedra přesunuta na méně exponované místo a stala se spíše odkládací plochou pro různé pomůcky, než symbolem moci.

Na gymnáziích (D, E) se nenachází katedra téměř v žádné třídě, což svědčí o tom, že tradiční rozdělení třídy na území učitele a žáků bylo potlačeno ve prospěch vzniku společného teritoria určeného ke snadnější komunikaci.

III. Tabule

Co se týče této pomůcky, je patrná následující tendence — čím více se program školy opírá o tvůrčí a samostatnou činnost žáků, tím častěji je tabule přemísťována z čelní stěny na místo méně exponované. (Neznamená to však, že by nebyla potřebná.)

IV. Místa prezentace tvorby žáků

Ve sledovaných školách nacházíme ve srovnání s většinou škol státních mnohem více výstavek dětských prací. Ve školce (A) a obou základních školách (B, C) jsou místa, kde mohou děti prezentovat výsledky své práce, vyznačována učiteli. Pouze na gymnáziích (D, E) žáci sami zaplňují zdi školy svými výtvory. Ve škole E jsou dokonce i sklepy plné prací studentů.

V. Vestibul a chodby škol

Tato místa byla v každé ze škol více či méně využívána pro podporu vzdělávacího procesu. (Ve školách s autorským programem byla využita lépe než ve školách ostatních.)

VI. Administrativní prostory

Rozloha sekretariátu a ředitelny byla ve všech školách omezena na nezbytné minimum. Nenacházíme zde rozlehlé a luxusně zařízené místnosti. Naopak ředitelny ve všech školách působily spíše komorně.

VII. Sborovna

Není tradicí, aby v mateřských školách měli učitelé vlastní místnost, i když se najdou státní mateřské školy, kde takovou místnost mají. Je marné hledat místnost s nápisem „sborovna" na gymnáziu D, protože učitelé tam zůstávají celou dobu ve třídách. Nejsou totiž svazování zvukem zvonku ohlašujícím začátek a konec hodiny. Ve škole B užívají učitelé jako svůj kabinet malou útulně zařízenou místnost, kde se však na měkkých pohovkách najde vždy místo i pro žáky. Pouze ve škole C je sborovna nápadně podobná těm ve školách státních.

Nadešel čas vysvětlit tajemný podtitul článku „... o eutimii prostor vzdělávacích zařízení". Na první pohled by se zdálo, že se jedná o vytváření jakési novodobé teorie, je to však jen návrat ke starověké filozofii Démokrita a Epikúra. „Eutimie" totiž „... není totéž co rozkoš, jak se mnozí mylně domnívali, ale díky ní zůstává duše v klidu a jistotě, není vystavována strachu z bohů, ani žádným otřesům".[3]

Zůstává otázkou, zda roky strávené ve školách s tvrdými židlemi a s tabulí a katedrou v popředí jsou pro žáky dobrou přípravou pro skutečný život.

Bibliografie

- T. Berger: Mały Wielki Człowiek. Varšava 1988.
- A. Janowski: Uczeń w teatrze życia szkolnego, Varšava 1989
- J. Korczak: Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku. Varšava 1993
- R. Lukaszkiewicz: Edukacja dialektyczna a szkoła przyszłosci. Varšava 1991
- A. Nalaskowski: Edukacja po drugiej stronie lustra. Krakov 1993.
- M. Pakcinska: Hedonistyczna etyka Epikura. Varšava 1959
- H. Rylke, G. Klimkowicz: Szkoła dla ucznia. Jak uczyc zycia z ludźmi. Varšava 1992
- B. Sliwerski: Wyspy oporu edukacyjnego. Krakov 1993.

V rámci semináře týkajícího se problematiky učitele vystoupily dále **Anna Kozlowska** a **Teresa Stasienko**. První vystoupení zdůraznilo vzdělávání učitelů v Polsku, kteří se zabývají působením mezi dospělými, druhé vystoupení se zaměřilo na některé okruhy změn v učitelské práci. Byly zvýrazněny změny v určování cílů výukových programů, jejich modernizace,

[3] M. Pakcinska: „Hedonistyczna etyka Epikura", s. 39.

moderní projektové metody a metody klasifikace intelektuální a emocionální pohotovosti žáka.