

Od redakcji...

Tym razem „Meritum” poświęcamy tematowi przestrzeni edukacyjnej szkoły. Naszym celem jest zwrócenie uwagi na to, że jakość nauczania i uczenia się w dużej mierze zależy od środowiska fizycznego, w którym ten proces się odbywa, a co za tym idzie od umiejętnego wykorzystania posiadanych zasobów oraz projektowania i urządzania przestrzeni edukacyjnych na miarę XXI wieku.

Temat numeru analizowany jest z różnych perspektyw przez osoby zaangażowane – w taki czy inny sposób – w edukację. Ze względu na jego specyfikę zaprosiliśmy do współpracy również architektów. Efektem jest nie tylko artykuł na temat współczesnych trendów w projektowaniu budynków szkolnych, ale również oryginalna okładka.

Zasadnicze pytanie, wokół którego zbudowany jest problem, brzmi: Jak architektura i aranżacja przestrzeni szkolnej wpływa na zarządzanie szkołą, interakcje społeczne, uczenie się i nauczanie, stosowane formy i metody pracy oraz osiągnięcia uczniów?

Zależało nam na tym, aby pokazać relacje pomiędzy elementami środowiska fizycznego szkoły a wyzwaniem edukacji, także w odniesieniu do nowej podstawy programowej. Zebraliśmy spostrzeżenia i opinie na temat wykorzystania przestrzeni, mebli i wyposażenia w szkole i wokół niej.

Wprowadzenie do problematyki stanowią artykuły o przestrzeni edukacyjnej rozumianej ogólnie, a następnie o tej konkretnej. Jest więc mowa o uczeniu się w szkole i poza szkołą, ale także o tradycyjnych przestrzeniach i miejscach szkoły (przestrzeń formalna, nieformalna, intymna). Prezentujemy wyniki badań islandzkich związanych z wpływem nowej architektury szkolnej na stosowane metody nauczania.

Temat eksplorowany jest również w odniesieniu do budzącego aktualnie wiele emocji zagadnienia obecności małego dziecka w szkole, wybranych miejsc szkoły (takich jak biblioteka czy tereny przyszkolne), relacji pomiędzy użytkownikami różnych miejsc szkoły, roli technologii oraz uczenia się poza budynkiem szkoły.

Prawie wszyscy nasi autorzy mają doświadczenia związane z pobytem w nowatorskich placówkach edukacyjnych w Europie, a nawet poza jej granicami, mogli więc odwołać się do przykładów krajowych i zagranicznych, porównać szkoły tradycyjne i nowoczesne. Sam pomysł zajęcia się tematem niniejszego numeru pochodzi od redaktor prowadzącej, dla której inspiracją był udział w życie studyjnej w Islandii.

Ciekawy wątek dotyczy pomysłu projektowania budynków szkolnych z udziałem wszystkich interesariuszy, tzw. *design down process*. Jak wynika z polskich nielicznych przykładów, w tym okrzykniętego ikoną polskiej architektury warszawskiego Van Gogha, dobrze byłoby te zasady wcielić w życie również w naszym kraju, żeby przestrzeń edukacyjna była dla wszystkich jej użytkowników, a nie odwrotnie, a hasło reformy nie pozostało pustym sloganem.

Zapraszamy do lektury!

Teorie i badania

<i>Stanisław Drzadzewski</i> Przestrzeń nowoczesnej edukacji najmłodszych dzieci i uczniów	2
<i>Prof. Aleksander Nalaskowski</i> Szkolne gry przestrzenne	5
<i>Dr Anna Kristín Sigurðardóttir, Torfi Hjartarson</i> Budynki szkolne XXI wieku – wybrane zagadnienia dotyczące nowoczesnych budynków szkolnych w Islandii	12
<i>Tłumaczenie: Małgorzata Boryczka</i>	
<i>Karolina Wrzosowska</i> <i>Dr Łukasz Wojciechowski</i> Szkoła jako system operacyjny.....	23

Nauczanie i uczenie się

<i>Anna Klimowicz</i> Strefy kontaktów i dysonansów w szkole.....	28
<i>Agnieszka Skorodzień</i> Małe dziecko w przestrzeni szkolnej.....	34
<i>Anna Wróbel</i> Organizacja przestrzeni edukacyjnej w planie daltońskim.....	36
<i>Bożena Boryczka</i> Warto zmieniać szkolną bibliotekę.....	37

Dobra praktyka

<i>Maria Daszko</i> Pozory nie mylą.....	44
<i>Elżbieta Gęsina</i> Po drugiej stronie lustra	47
<i>Małgorzata Białkowska, Maria Celińska</i> <i>Joanna Drabik, Dorota Pawlikowska</i> Miejsca w przestrzeni szkoły – studium przypadku: Publiczne Gimnazjum w Zakrzewie	50
<i>Małgorzata Gasik</i> Wydźmy na podwórze obejrzyć jądro Ziemi	54
<i>Elżbieta Tokwińska-Królikowska</i> Leśna Szkoła – przestrzeń edukacyjna poza budynkiem szkolnym	57
<i>Iwona Moczydłowska</i> Jak to robią w Islandii?	62

Samokształcenie

<i>Iwona Moczydłowska</i> Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: przestrzeń szkoły	69
--	----

Technologie informacyjne i komunikacyjne

<i>Dr Elżbieta Gajek</i> Przestrzeń cyfrowa w edukacji.....	74
--	----

Prawo oświatowe

<i>Bogusław Tundzios</i> Nowości w prawie oświatowym.....	81
--	----

Stanisław Drzażdżewski



Przestrzeń nowoczesnej edukacji najmłodszych dzieci i uczniów

Przestrzeni nowoczesnej edukacji nie można redukować do przestrzeni szkoły. Szkoła i klasa nie są jedynymi miejscami uczenia się. W wysoko rozwiniętym społeczeństwie edukacja jest obecna niemal wszędzie.

Dotyczy też niemal wszystkich – w równym stopniu dzieci, młodzieży i dorosłych. Co więcej, nowa edukacja dorosłych, oparta na wzorach uczenia się praktycznego i uznawaniu efektów takiego uczenia się w systemach kwalifikacji, nabiera coraz większego znaczenia i zaczyna być wzorem dla szkoły – także w organizacji przestrzeni nauki.

W Polsce przyjmujemy, że edukacja składa się z oświaty i szkolnictwa wyższego. To jednak mało. W krajach wysoko rozwiniętych edukację pojmujemy jako związek kształcenia i szkolenia (*education and training*). Szkolenie wychodzi daleko poza szkoły i uczelnie – jest w zasadzie wszechobecne. Jest też coraz bardziej interesujące, twórcze i dynamiczne – stara się nadążyć za zmianami w gospodarce i społeczeństwie. W krajach, gdzie najlepsze wzory szkoleń rozwijają się w zaawansowanych przemysłach i usługach, mówi się już o równoważności efektów kształcenia i szkolenia. Dla dorosłych w takich krajach szkolenie to główna przestrzeń zorganizowanego uczenia się. Przestrzeń taka różni się istotnie od przestrzeni edukacji w tradycyjnej szkole.

W naszym kraju jeszcze dość słabo wyczuwamy archaiczność przestrzeni tradycyjnej szkoły. Czy, na przykład, dziwi nas to, że uczniowie przez kilkanaście lat dzień w dzień oglądają w szkole plecy rówieśników? Czy wiemy, że dobrego, praktycznie zorientowanego szkolenia (*training*) z zasady nie można w taki sposób organizować? Czy dziwi nas to, że przestrzeń edukacji tradycyjnego przedszkola tak różni się od tradycji wychowywania dzieci w rodzinie, w tym, na przykład, że nie ma w niej miejsca choćby dla babć i dziadków?

Poniżej przytaczam kilka przykładów pokazujących, jak wysoko rozwinięta kultura szkoleń dorosłych potrafi zmieniać przestrzeń edukacyjną organizowaną dla najmłodszych dzieci (w wieku 0-5 lat) oraz najmłodszych uczniów (w wieku 6-9/10 lat). Kultura szkoleń dorosłych oddziałuje tu na różne sposoby:

- przede wszystkim promując wśród najmłodszych dzieci i uczniów wzory aktywnego i praktycznego uczenia się jako podstawy nowoczesnie rozumianej edukacji dorosłych,
- promując praktyczną edukację rodziców, dalszych członków rodzin i innych dorosłych, ważnych dla edukacji małych dzieci w środowisku lokalnym,
- promując częste praktyczne szkolenia kadry, nieodrywające od codziennej pracy – konieczne jednak przy realizowaniu niespotykanych u nas działań edukacyjnych z najmłodszymi dziećmi i uczniami (przeniesienie do nas opisanych niżej wzorów organizacji przestrzeni edukacyjnej bez zapewnienia częstych szkoleń kadry mogłoby przynieść więcej szkód niż pożytku).

Poszerzenie przestrzeni wychowawczej przedszkola

Większość przedszkoli w naszym kraju osiąga standard nieodlegający na oko od przedszkoli w najbogatszych krajach. Co więcej, standard ten wydawać się może nawet wyższy. Standardem jest bowiem wyraźnie wydzielona z otoczenia bryła budynku – podczas gdy w bogatych krajach można znaleźć przedszkola zorganizowane wprost w kamienicach. Standardem jest też własny ogródek, zwykle z roślinnością i kolorowym wyposażeniem – nie wszystkie przedszkola w bogatych krajach mają takie zbytki.

Co jednak sprawia, że nasze ładne przedszkola nie należą do czołówki w organizacji nowoczesnej edukacji przedszkolnej? Jest to zawężenie przestrzeni wychowawczej,

w której nie ma wystarczającego miejsca na wychowanie dzieci w szerszym środowisku, dla dzieci najmłodszych (poniżej 3 roku życia) oraz dla rodziców i innych dorosłych, w tym także osób, które pojawiają się w bajkach – tj. babć i dziadków.

Oto kilka przykładów szerszej organizacji przestrzeni wychowawczej przedszkola, które oglądałem podczas realizacji projektów współpracy europejskiej w edukacji.

Przedszkole leśne w Szwecji

Dzieci z przedszkola w centrum dużego miasta są regularnie zabierane na cały dzień wychowania w naturze. Bus zabiera grupę dzieci pod opieką dwóch wychowawczyń do drewnianej chaty na brzegu lasu. Chata jest bardzo skromnie wyposażona w drewniany sprzęt (zgodnie z tradycją skandynawską). Dzieci przebywają w niej dość krótko, głównie podczas posiłków (posiłki są dowożone). Przez większość dnia dzieci mają zorganizowane zajęcia w lesie i nad jeziorem. I to, w dużym stopniu, niezależnie od pogody. Sam spędziłem kilka godzin w takim otoczeniu edukacyjnym podczas dość chłodnego dnia (około 10°C). Wychowanie tego typu jest szczególnie popierane przez rodziców widzących ograniczenia życia w centrach dużych miast.

Przedszkole wielokulturowe w Niemczech

W centrum miasta jest wiele dzieci imigrantów pochodzących z różnych kultur. Dużym wyzwaniem jest porozumiewanie się w języku niemieckim – nie chodzi tylko o dzieci, proble-

my z tym mają także rodzice. W centrum miasta tworzy się zatem ryzyko wychowywania dzieci imigrantów w swoim własnym „bezpiecznym” środowisku. Może to spowodować trudne do pokonania problemy w przyszłości. W związku z tym przedszkole międzykulturowe poświęca wiele uwagi także rodzicom i jest zorganizowane blisko nich – na pierwszym piętrze normalnej kamienicy w centrum miasta (bez ogródka – dzieci korzystają z ogólnodostępnych ogródków w okolicy).

Przedszkole wspierające rodziców w wychowaniu małych dzieci w postprzemysłowym regionie Anglii

Przedszkole powstało w okresie transformacji starego przemysłu węgla i stali. Transformacja powodowała ogromne problemy społeczne, w tym bezrobocie sięgające powyżej 40% w miejscowości, w której zamknięto hutę. Typowym zjawiskiem w okolicy było wychowywanie dzieci przez samotnych rodziców. Wśród nich wybiły się młode matki odrzucone przez rodziny. Przedszkole powstało w budynkach zlikwidowanej szkoły średniej. W dość krótkim czasie zaczęło świadczyć tzw. usługi zintegrowane na rzecz rodziców wychowujących dzieci w wieku 0-5 lat (integrujące działania z zakresu edukacji dzieci, edukacji rodziców i innych dorosłych, ważnych dla wychowywania małych dzieci, promocji zatrudnienia, promocji kultury, ochrony zdrowia, pomocy społecznej, pomocy prawnej, współpracy z organizacjami pozarządowymi, współpracy z uniwersytetami w szkoleniach kadry i projektach badawczych itp.). Zorientowanie na wsparcie rodziców spowodowało rozwinięcie wielu różnych form pracy przedszkola, które można pogrupować na:

- edukację i opiekę nad dziećmi w wieku 0-5 lat (w samym ośrodku i poza nim, np. w formie żłobków sąsiedzkich – koordynowanych przez kadrę ośrodka),
- edukację rodziców (kursy i formy kształcenia pozwalające na doskonalenie lub uzyskanie nowych kwalifikacji, edukacja wychowawcza, edukacja środowiskowa, edukacja sąsiedzka),
- usługi wspierające rodziny w funkcjach wychowawczych (poradnia wychowawcza, pomoc wychowawcza w domach, świetlica dla rodziców z małymi dziećmi typu „wpadnij choćby na chwilę”, pomoc sąsiedzka, klub dla młodzieży, biblioteka, wypożyczalnia zabawek),
- animację kulturalną i integrację społeczności, w tym organizację regularnych imprez środowiskowych,
- usługi zdrowotne i profilaktyczne dla dzieci i rodzin,

- usługi na rzecz rodziców niepełnosprawnych wychowujących małe dzieci,
- szkolenia praktyczne kadry ośrodków w Wielkiej Brytanii, wspierających rodziny wychowujące małe dzieci,
- współpracę z uniwersytetami i jednostkami naukowymi w edukacji rodziców, edukacji kadry oraz w projektach badań, np. nad skutecznością pomocy samotnym rodzicom.

Przedszkole świadczy usługi na wysokim poziomie. Między innymi posiada salę terapii wodnej, ultranowoczesną salę drzemek, „miękką” salę do zabaw, „plażę” i wieżę zabaw, która zdobyła laur Królewskiego Instytutu Architektury Brytyjskiej nie tylko za ujmujący wygląd, ale przede wszystkim za wkomponowanie jej w otoczenie ośrodka, gdzie miejsca zabaw (edukacji) dzieci są umiejętnie połączone z miejscami przeznaczonymi dla dorosłych, w tym na edukację dorosłych. O każdej porze dnia przez przedszkole przewijają się wielu rodziców i innych dorosłych.

Rodzice oraz inni dorośli współpracujący z ośrodkiem pokrywają około 25% kosztów jego działania, jednak nie poprzez opłaty, ale głównie przez wkład własnej pracy.

Zapewniają w ten sposób około 10% zajęć z dziećmi, około 30% zajęć edukacyjnych dla dorosłych, około 30% projektów wspierania innych rodziców bezpośrednio w ich domach, około 70% organizacji imprez środowiskowych i około 15% usług profilaktycznych. Wkład pracy rodziców i innych dorosłych jest „kontrolowany” poprzez szkolenia oraz asystę etatowych pracowników przedszkola.

Poszerzenie przestrzeni edukacyjnej szkoły

Szkoła dla małych uczniów w dużym mieście w Szwecji

Mali uczniowie, w tym przede wszystkim dzieci 6-letnie objęte rocznym przygotowaniem do obowiązku szkolnego (rozpoczynającego się

w Szwecji od 7 roku życia), mają w szkole odzorowane mieszkanie, w tym swój przedpokój, toaletę, kuchnię i pokoje z różnymi funkcjami. Tak zorganizowana przestrzeń edukacji może dotyczyć także uczniów klas 1, a nawet uczniów całego wczesnego etapu kształcenia. Zależy to od decyzji szkoły i rodziców.

Środowisko podobne do rodzinnego jest zatem głównym ośrodkiem odniesienia dla małych uczniów i ośrodkiem organizacji zajęć edukacyjnych.

„Klasy” dla najmłodszych uczniów urządzone są na podobieństwo mieszkania z centralnym miejscem wyznaczonym dla kuchni. Standardem szkoły dla małych uczniów jest szkoła jednopoziomowa – bez piwnic i pięt – i odpowiednio wyciszona. Bardzo ważna jest możliwość bezpośredniego wyjścia na podwórko, bez konieczności przechodzenia przez system korytarzy. Z możliwości tej można korzystać w dowolnej chwili podczas „lekcji”. Tak urządzone środowisko wchłania naturalną nadaktywność małych uczniów – w porównaniu z tradycyjną klasą z ławkami jest tu zwykle znacznie ciszej i spokojniej. Nawet w dużej miejskiej szkole, bez możliwości częstego wychodzenia na zewnątrz można pokonać tradycję biernego uczenia się w ławkach. Wystarczy odpowiednio skierować interakcje uczniów. Zajęcia organizowane są tak, by uwaga dzieci nie skupiała się jedynie na nauczycielu i przekazywanych przez niego informacjach. Znaczna część zajęć organizowana jest w zespołach, tj. tak, aby dzieci wymieniały interakcje między sobą i uczyły się nawzajem od siebie. Zabawa, tak jak w przedszkolu, jest nadal jedną z głównych form uczenia się. Nauczyciele stosują zasady aktywnego uczenia się, w tym zasadę, że najefektywniej uczymy się, ucząc innych.

Stanisław Drzażdżewski jest Radcą Generalnym Ministerstwa Edukacji Narodowej w Departamencie Strategii i Współpracy Międzynarodowej, koordynatorem upowszechniania europejskiej agendy na rzecz uczenia się dorosłych.

Prof. Aleksander Nalaskowski



Szkolne gry przestrzenne

W 2002 roku pozwoliłem sobie opublikować książkę „Przestrzenie i miejsca szkoły”, w której dość kompleksowo, korzystając z dorobku psychologii, socjologii, nauk o sztuce czy wiedzy o architekturze, próbowałem przyjrzeć się szkolnemu gmachowi pod kątem pedagogicznym. I nie chodziło tu wcale o funkcjonalność budynku czy wygodę pobytu w nim, lecz o próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak czuje się dziecko w przestrzeni niemal całkowicie dookreślonej przez dorosłych. Od tamtego czasu pojęcie przestrzeni zostało w nauce mocno poszerzone. Spotykamy więc terminy typu „przestrzeń psychiczna”, „przestrzeń wyobraźni”, „przestrzeń narracji” i temu podobne. Mnie wówczas chodziło o przestrzeń w znaczeniu fizycznym, którą w wymienionej książce podzieliłem na tzw. miejsca. Było to ujęcie dość proste, ale zważywszy na rozważaną materię, jedyne możliwe do zastosowania. Metaforyzacja pojęcia przestrzeni nie wchodziła w rachubę, gdyż, najkrócej rzecz ujmując, zmuszałaby mnie do nakładania metafory na metaforę, co w tym przypadku byłoby działaniem metodologicznie nieuzasadnionym. Dlatego też odwoływałem się do trójwymiarowego, rzec by twardego, rozumienia przestrzeni. Nadal też uważam, że zbytnia metaforyzacja tego pojęcia rozmywa jego właściwe znaczenie i czyni je mało czytelnym. Powoduje to niejasność relacji pomiędzy przestrzenią a otoczeniem, otoczeniem a środowiskiem i w gruncie rzeczy prowadzi do banalizacji wszystkich tych terminów.

Bezpośrednią inspiracją do zajęcia się problematyką przestrzeni były moje liczne podróże, których nieodłącznym elementem było fotografowanie szkół w różnych zakątkach świata,

w różnych kulturach, szkół o różnych tradycjach. Przy czym wyraźnie chcę zaznaczyć, że chodzi tu o gmach szkoły. Z czasem setki, a może nawet tysiące fotografii zaczęły się układać w pewną spójną całość. Jeszcze nie potrafiłem tego nazwać, ale już docierała do mnie świadomość, że dotykam problemu ważnego. Na tyle ważnego, że dla mojej naukowej ojczyzny, jaką jest pedagogika, zupełnie niedostrzegalnego. To zdumiewające, ale poza nielicznymi wyjątkami zawartymi w niewielu pozycjach pedagogicznych problem gmachu szkolnego praktycznie nie istniał. Przy czym muszę dodać, że przez problem gmachu szkolnego rozumiem zarówno jego bryłę, jak i zawartą w niej przestrzeń, otaczającą go infrastrukturę i drogi doń wiodące, stanowiące zespół bodźców oddziałujących codziennie na dziecko. Coraz bardziej nurtowało mnie pytanie, jak to możliwe, że przy rozważaniach o tożsamości płciowej nauczycieli, o konstrukcji podręczników czy też o trudnościach w nauczaniu-uczeniu się tak ważny i realny problem był niemal pominięty, a mimo swojej fizyczności prawie zupełnie niedostrzegalny. Czy umiemy sobie wyobrazić sytuację, że osoby projektujące jednorazowe pieluchy, wózki dla niemowląt, łóżeczka dla dzieci, zabawki, czy w końcu komponujące suplementy diety pomijają tak ważny aspekt swojej twórczości, jakim jest ostatecznie odbiorca? A tak właśnie wydaje się mieć rzecz ze szkołą. Jej gmach projektowany jest przez architektów zupełnie pozbawionych wiedzy pedagogicznej¹. Po pierwsze, widziany jest przez nich z perspektywy passanta, czyli przechodnia podziwiającego jego widzialny na zewnątrz kształt, elewację, wkomponowanie w osiedle czy też środowisko naturalne. A zatem wydaje się, że jego pierwotną funkcją jest szeroko rozumiana

¹ Zob. Włodarczyk J.A. *Architektura szkoły*, Warszawa 1992.

funkcja artystyczna, aby nie rzecz ozdobna. Zupełnie nie wiadomo, skąd bierze się przekonanie, że gmach szkoły musi być przede wszystkim ładny. To trochę tak, jakby chirurg mający wykonać cięcie jamy brzusznej konsultował z artystą jej kształt. Stąd spotykamy krytyczne analizy gmachów szkolnych czynione przez należących do wyjątków psychologów pracy².

Istota myślenia o budynku szkoły czerpie ze struktur opartych na hierarchii, czyli jednego z wcieleń przemocy. Budynek szkolny bywa więc projektowany na ideowych (ideologicznych) fundamentach koszar (*ergo* są w nim dowódcy, mięso armatnie, oficerowie i szeregowcy, frontowcy i kwatermistrzowie, sale szkoleń), może być osadzony na zrębach szpitala (lekarze, pielęgniarki, ordynator, pacjenci, gabinety zabiegowe, sale operacyjne), może lokować się na obrysie fabryki (główny technolog, brygadziści, plany i hale produkcyjne, bumelanci, przodownicy pracy). Może być szkoła wzorowana na biurze (referaty, działy, dyrektorzy, kierownicy działów, petenci), natomiast esencja szkoły, czyli izba lekcyjna może być świątynią (prezbiterium, ławki wiernych, kapłani, grzesznicy, katedra-ambona), może być teatrem (aktorzy, gwiazdy, widzowie, reżyserzy, scenografia). Również bryła gmachu szkolnego jest wynikiem naśladownictwa. Bywają szkoły mniej lub bardziej metaforycznie nawiązujące do kształtu pałaców, dworków, zamków, biurów, fabryk, świątyń. Tak czy inaczej gmach szkolny nie ma własnej architektury. Szkoła jest bezdomna i zawsze „przykleja się” do pewnej zastanej i wypróbowanej przestrzeni, konstruuje niezbędną hierarchiczność i relacje „nad-pod” nigdy zaś „od-do”.

Wydaje się, że intencje architektów projektujących szkolne gmachy są najbliższe oczekiwaniu rodziców i nauczycieli, a niemal zupełnie rozmiągają się z odczytaniem intencji uczniów. Nie oznacza to jednocześnie, iż projektanci popełniają błędy. Po prostu – realizują oczekiwania zleceńodawców, a zatem ludzi dorosłych dzierżących władzę administracyjną, oświatową, finansową i polityczną. Tak też, wedle owego „dorosłego” rozumienia przestrzeni edukacji wymyślane są szkolne gmachy.

Osobnym zagadnieniem jest tzw. program architektoniczny, czyli, najprościej rzecz ujmując, rozkład pomieszczeń w szkole. Ów rozkład, który tu rozumiemy jako rozłożenie, kształt, wysokość poszczególnych pomieszczeń, wydaje się być

realizacją norm, zakazów, nakazów, przepisów, wytycznych stanowiących o liczbie metrów sześciennych niezbędnych do oddychania, sile światła, wymogach sanitarno-epidemiologicznych czy też przekonaniach o najważniejszym czynniku pracy szkoły, czyli o bezpieczeństwie uczniów. Tego ostatniego nie można oczywiście lekceważyć, ale ogląd wieluset placówek pozwala mi ukuć następujące porównanie: otóż winda mająca unieść około 800 kg musi być *de facto* gotowa do udźwignięcia ciężaru o połowę większego.

Gmach szkolny wydaje się spełniać normy bezpieczeństwa takie, jakby codziennie w jakimś miejscu jakaś placówka miała spłonąć, zawalić się, ulec atakowi tsunami czy też powszechnie panującej epidemii tyfusu plamistego.

Kamienne podłogi (przez kamień rozumiem tutaj marmur, glazurę czy beton), pancerne drzwi wejściowe do szkół czy też liczne oznakowania ukazujące drogi ewakuacji, gaśnice, ale także obowiązkowo wywieszane instrukcje postępowania w razie pożaru (jakby ktoś w takiej sytuacji miał czas na czytanie instrukcji napisanej drobnym drukiem) czynią już na wejściu szkołę „ubunkrowioną”. Ponieważ wspomniana już wcześniej książka „Przestrzenie i miejsca szkoły” powstała ponad 10 lat temu, pisząc ten tekst, odwiedziłem celowo budynek standardowego gimnazjum. Wydaje się, że elementów dyscyplinujących użytkowników gmachu najwyraźniej przybyło. Mało tego. Wydawały się mieć charakter bardziej opresyjny niż kiedykolwiek wcześniej. Posłużę się tylko kilkoma przykładami, które mogłem przeczytać: „Pedagog szkolny przyjmuje wyłącznie uczniów wcześniej zapisanych w sekretariacie”, „W trakcie rozmowy pedagoga z uczniem, proszę pozostawać w odległości nie bliższej niż 2 metry od drzwi” (pisownia oryginalna), „Stołówka wydaje obiady od godz. 12.30 do 15.00, a wszyscy spóźnieni tracą prawo do konsumpcji”, „Proszę nie prowadzić głośnych rozmów w holu”, „Krede z portierni mają prawo pobierać tylko nauczyciele”, „Wstęp do pokoju nauczycielskiego mają uczniowie tylko w ramach absolutnego wyjątku”, „Z automatów wydających napoje mogą korzystać wyłącznie uczniowie naszej szkoły”, „Schoły wyłącznie dla uczniów III klasy gimnazjum”, „Szatniarka wydaje odzież wierzchnią przed za-

² Zob. Bańka A. *Spółeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002.

kończeniem lekcji wyłącznie na ustne polecenie nauczyciela”, „Wstęp do pracowni komputerowej mają tylko uczniowie, którzy wcześniej dokładnie umyli ręce”.

O ile niegdyś ściany szkolnych budynków roły się od prac plastycznych czy tzw. gazetek ściennych, o tyle teraz tę funkcję spełniają komputerowo wydrukowane zakazy, nakazy, polecenia czy prerogatywy. Drukowane najczęściej na czarno, nieodmiennie przypominają klepsydry. Oczywiście jest, że ich skuteczność bardzo szybko maleje. Z czasem ulegają opatrzeniu i stają się beztreściwe. Pozostaje wszak ich obecność, a to nieodmiennie wpływa na zjawisko zwane „klimatem”. Wciąż preferowany układ koszarowy pomieszczeń, do których drzwi umieszczono naprzeciwko szerokiego holu, oraz wszechobecne dyscyplinowanie uczestników życia wewnątrzszkolnego sprawiają, że możemy mówić wyłącznie o użytkownikach szkolnego gmachu, a nie jego domownikach.

Osobnym czynnikiem tworzącym to, co nazwaliśmy „klimatem”, jest dźwięk szkoły. O ile istnieją standardy projektowania sal koncertowych, dających znakomitą akustykę, o tyle w szkołach kwestia dźwięku jest kompletnie niezauważana. Praktycznie wykluczenie ze szkoły wszelkich wykładzin, kotar, drewna, czynione w imię bezpieczeństwa sanitarnego i pożarowego, spowodowało niebywały wzrost hałasu.

Każdy krok postawiony na lastrykowej podłodze, każde tupnięcie nauczycielskich szpilek, każdy pospieszny bieg spóźnionego ucznia czyni ze szkoły przestrzeń kakofonicznej percepcji i karykaturę świątyni skupienia.

Tutaj element własnego doświadczenia. W mojej Szkole Laboratorium od lat, niemal jak w meczecie, klasy, hole czy inne pomieszczenia wyłożone są dywanami, wykładzinami, obwieszone kotarami czy firankami. Stąd też pierwszym wrażeniem gości nas odwiedzających jest wszechogarniająca cisza. Z tego też tytułu wyeliminowaliśmy od samego założenia (1989) dzwonek, którego dźwięk byłby w takiej sytuacji po prostu dręczeniem. Oczywiście nie muszę dodawać, ileż to nasłuchiwałem się uwag o szkodliwości wykładzin pełnych roztoczy, o konieczności prania firanek czy dezynfekowania lizolem drewnianych podłóg. Znosiłem to cierpliwie, ale hermetycznie.

Myślę, że jedną z przyczyn występowania zachowań agresywnych w szkole, kończących się często przemocą, jest hałas w niej panujący. W czasie przerw uczniowie wzajemnie się przekrzykują, głośne kroki odbijają się donośnym echem w ponadnormatywnie wysokich pomieszczeniach. Spożywane w hałasie kanapki, głośne zgniatanie puszek po coli zakupionej w automacie powodują rozhułanie emocji. Pamiętam, jak atakujące oddziały ZOMO dodawały sobie animuszu waląc pałami w tarcze, głośno tupiąc, a niekiedy dodatkowo donośnie pohukując. Zresztą tego typu wzmocnienia nie były monopolem reżimowych jednostek szturmowych. Kozacy, husaria, a nawet rycerze pod Grunwaldem ruszali do boju przy wtórze niekiedy przeogromnych i wydających wręcz katastroficzny dźwięk kotłów. Hałas szkolny wydaje się pełnić podobną funkcję. Posługując się językiem młodzieży czy kibiców, można powiedzieć, że „buzują emocje”, które nie znajdując ujścia w walce czy gromkim dopingowaniu futbolistów, ulegają niekontrolowanej kanalizacji, wymykającej się kontroli pedagogów i często przesądzającej o ich bezradności. Spędzona w niebywałym szkolnym hałasie, czego sobie często nie uświadamiamy, pauza szkolna, nie jest, a przynajmniej nie zawsze, chwilą na wyskakanie się, wyszumienie się po cierpliwie przesiedzianej lekcji, lecz swoistym doładowaniem emocjonalnego potencjału, przekładającego się później na wszelkiego typu „patologie lekcyjne”. Wątki powyżej przedstawione, a właściwie ledwie zasygnalizowane, wydają się przesądzać o tym, iż szkoła jako gmach staje się miejscem sztucznie uświęcanym. Staje się świątynią, w której nie zamieszkał Bóg, a nawet którą pogardził podrzędny bożek.

W „Przestrzeniach i miejscach szkoły” wyróżniłem trzy przestrzenie, które nie tyle są charakterystyczne dla samej szkoły, co niezbędne nam do życia w ogóle. Potrzebne nam do życia jest bowiem bycie z innymi (tutaj można by doszukiwać się korzeni w naturalnym instynkcie stadnym), gdzie funkcjonujemy na zasadach publicznie akceptowanych, które też ulegają przemianom.

Przestrzenie, o których wspominam, różnią się metaforyczną postacią odzwierciedlenia, który nie zawsze jest właścicielem przestrzeni, ale decyduje, kto może się w niej znaleźć. W przestrzeni publicznej jest to zespół powszechnie akceptowanych praw (również tych formalnie ustalanych), obyczajów podlegających temu, co socjologia nazywa społeczną kontrolą. Interpretacja tych praw nakazuje odpowiednie zachowanie w publicznej przestrzeni. I tak np. na deptaku nie wypada biegać, bo powszechnie przyjęto, że jest to miejsce do

spacerowania. Nie wypada mówić słów powszechnie uznanych za wulgarne, bo jest to nieobyczajne, a dodatkowo zakazane przez prawo. Na przystanku autobusowym możemy wprawdzie uprawiać gimnastykę, robić pompki czy przysiady, a nawet szpagat, gdyż nie są to czynności wpływające na kursowanie autobusów MZK. Jednakowoż takie zachowanie uznalibyśmy zgodnie za dziwaczne, a nawet zdumiewające, albowiem na przystanku się stoi i czeka na miejski pojazd. W sklepie mamy konsumenckie prawo do wypytywania o jakość i cenę danego towaru, możemy poprosić o jego zapakowanie, ale też musimy zań zapłacić i po zakupie, prędzej czy później, opuścić sklep. Już natomiast nie jest przyjęte, żeby zapytać sprzedawcę o stan cywilny, rozmiar jego obuwia czy adres zamieszkania. I na odwrót. Sprzedawca również nie ma takiego prawa, gdyż nasz publiczny behavior jest dyktowany przez specyfikę miejsca. Oczywiście przestrzenie publiczne różnią się od siebie. W niektórych możemy przebywać według własnej woli i własnego poczucia czasu, a aby dostać się do innych, musimy zawrzeć formalną umowę. Może być ona biletem wykupionym do kina, może być ona umową o pracę świadczoną jako nauczyciel, może też być umową wynikającą z bycia rodzicem ucznia w danej placówce. Prawo do uchylania zasad obowiązujących w przestrzeni publicznej mają ściśle określone osoby: policjant mogący nas wylegitymować, konduktor w pociągu, lekarz każący nam się obnażyć w szpitalu w celu zbadania czy jubiler mierzący nam rozmiar palca, aby wykonać właściwą obrączkę. Zatem w przestrzeni publicznej może znaleźć się każdy, kto zaakceptuje w niej metaforyczną postać odźwiernego.

Przestrzeń prywatna nie jest wbrew pozorom trudna do zdefiniowania. Jej właścicielem jest bowiem konkretna osoba bądź grupa osób (np. rodzina czy nieformalny krąg koleżeński), wobec których czujemy przyzwolenie na wejście do ich przestrzeni prywatnej. I tak listonosz dostarczający mi korespondencję najczęściej czyni to przy furtce do mojej posesji. Aby wejść głębiej, a zwłaszcza do domu, musi mieć moje przyzwolenie, które w tym przypadku możemy nazwać zaproszeniem. Natomiast mój brat z takiego zaproszenia korzystać nie musi, gdyż ma ono charakter stały i wpisuje się w całokształt naszych bliskich relacji. Dom, mieszkanie jest najlepszym przykładem przestrzeni prywatnej. Skrywa bowiem, a może lepiej zawiera, wiele dalekich od przestrzeni publicznej informacji o nas. Są owe informacje zawarte w porządku panującym w domu, znajdujących się na ścia-

nach, bądź nie, symbolach religijnych, wyposażeniu mogącym świadczyć o zamożności etc. Przestrzeń prywatna jest więc otwarta dla tych, którym doraźnie lub na stałe ją udostępniamy. Intruza nazywamy natrętem bądź złodziejem, a osoba obca, penetrująca nasze szuflady, musi mieć legalny nakaz przeszukania, czyli sankcjonowaną prawem możliwość naruszenia naszej przestrzeni prywatnej.

Przestrzeń intymna to przestrzeń, w której właścicielem i „odźwiernym” jest ta sama osoba. Nie jest to, jak można by sądzić, fragment przestrzeni prywatnej. I tu znowu przykład. Mój brat może doskonale znać moje mieszkanie, pamiętać datę urodzenia, dzwonić do mnie niemalże o każdej porze, ale informacje o mojej miłości, nienawiści, chorobie może pozyskać tylko ode mnie. O ile przestrzeń prywatna nakazuje mi (oczywiście poza pewnymi wyjątkami) wpuszczać każdego bliskiego do domu, o tyle ja jestem dystrybutorem swoich tajemnic i ode mnie zależy, czy ujawnię je komukolwiek. Pierścionek ze szmaragdem niewiasty w przestrzeni publicznej jest dość pospolitą ozdobą. W przestrzeni prywatnej może podlegać ocenie (np.: „Basiu, ten pierścionek zupełnie nie pasuje do twojego wizerunku”). Prawa do takiej oceny nie ma już współpasażer w przedziale kolejowym. Natomiast osoba ofiarodawcy, przyczyna ofiarowania tej ozdoby (zaręczyny, narodziny dziecka, wyraz uczucia) to informacje mocno ograniczone i dostępne tylko dla znajdujących się osób. Podobnie rzecz ma się z nagością. W większości kultur jest ona (jak cielesność w ogóle) widokiem zarezerwowanym dla tych, którym chcemy ją pokazać. Oczywiście w tej sferze dochodzi do przemian kulturowych, którymi tu się nie zajmuję, pozwalających na zaistnienie np. plaż dla nudystów.

Człowiek wszechprzestrzenny

Psychologiczny mechanizm rozwojowy powoduje, iż mamy potrzebę jednoczesnego przebywania we wszystkich trzech przestrzeniach naraz³. Wydawałoby się to paradoksem. Tak jednak nie jest. Stojąc na przystanku, pokornie czekamy na przybycie autobusu. Mamy kupiony bilet, wiemy, z publicznie dostępnego rozkładu jazdy, że autobus ma przybyć o określonej porze, liczymy się z tym, że może być przepełniony i mamy prawo liczyć na to, że nikt nas nie zapyta o nazwisko czy relacje intymne z innymi osobami. Jednocześnie mamy przy sobie dowód osobisty, informujący

³ Por. Erikson E., Erikson J. *Dopełniony cykl życia*, Warszawa 2011.

o dacie i miejscu naszego urodzenia, miejscu zameldowania, numerze pesel, lecz nie mamy obowiązku (poza wcześniej wskazanymi kazusami), z racji bycia pasażerem, nikomu go okazywać. Ale w tym samym czasie, stojąc na przystanku ze schowanym w portfelu dowodem osobistym, mamy w tym samym portfelu zdjęcia najbliższych, niekiedy kosmyk włosów ukochanej osoby czy niewielki gabarytowo symbol religijny. Przebywamy zatem jednocześnie w trzech przestrzeniach i stanowią one dla nas rodzaj życiodajnego powietrza, które jest mieszanką azotu, tlenu, dwutlenku węgla, argonu, neonu, helu i innych.

Pozbawienie człowieka możliwości przebywania we wszystkich przestrzeniach naraz jest dokuczliwością, a niekiedy karą. I tak, osadzeni w zakładach karnych muszą liczyć się z tzw. kłopotem, czyli przeglądaniem wszystkich posiadanych przez nich rzeczy. Tak też należy traktować cenzurowanie listów przychodzących do więźniów, tak też należało traktować absolutny zakaz posiadania przez więzionych w obozach koncentracyjnych jakichkolwiek przedmiotów osobistych. W okresie PRL-owskiej armii każdy z poborowych miał przy łóżku metalową „ogólnowojskową” szafkę, w której przedmioty (przybory higieniczne, dokumenty etc.) miały być ułożone wedle ściśle określonych reguł. Do szafek tych miał dostęp każdy z przełożonych.

Do nieobyczajności i głównego naruszenia intymności są zaliczane powszechnie publikowane, bez wiedzy i zgody zainteresowanych, ich listy, fotografie, rejestracje filmowe. Tego typu czyny mają charakter kryminalny i są ścigane z racji obowiązującego prawa.

Utwardzone przestrzenie szkoły

Szkoła jest oczywistą przestrzenią publiczną o wyraźnych regułach wstępu, zachowania, obowiązku wobec niej i powinności wobec niej. Sądzę, że jest to wystarczająco czytelne i nie wymaga dalszych wyjaśnień. Ale są w niej ukryte, a raczej do niej przemycane, niezbędne do normalnego funkcjonowania jednostki, elementy przestrzeni prywatnej i intymnej. Bez wątpienia namiastką przestrzeni prywatnej są coraz powszechniejsze (bo coraz tańsze) indywidualne szafki dla uczniów. Tam dziecko może przechowywać nie tylko podręczniki i zeszyty, ale również ulubioną maskotkę, sporządzoną przez mamę kanapkę (fragment domu!), a dziewczęta przedmioty do higieny intymnej. Sam fakt zaistnienia takich szafek, kryjących prywatność

ucznia (np. jego sposób rozumienia porządku) świadczy o próbie zaspokojenia potrzeby bycia w przestrzeni prywatnej. Przestrzeń intymna szkoły to m.in. ukryty pod swetrem z golfem medalik wznaniowy, trzymany w kieszeni zielony kamyk-amulet czy też podarowany przez chrześtnych zestaw do pisania. Każdy z tych elementów zawiera treść o charakterze intymnym, z którą nie chcemy się rozstawać. Jest ona swoistym oswojeniem przestrzeni dojmująco publicznej, w której – jakkolwiek by nie patrzeć – dominują ustalone dla wszystkich, dla całej zbiorowości, prawa, zwyczaje i obowiązki.

Niekiedy wszak dochodzi do wymuszania, upubliczniania prywatności czy intymności. Jest bowiem niejako ukrytym „marzeniem” przestrzeni publicznej zawłaszczanie przestrzeni prywatnej i intymnej. Stąd biorą się plotkarskie tabloidy, aktywność paparazzich czy popularne wśród młodzieży rejestrowanie telefonami komórkowymi sytuacji prywatnych lub intymnych. W szkole wydaje się to być szczególnie sposobem dyscyplinowania uczniów poprzez specyficzny typ szantażu, który zamknięty w jedno zdanie mógłby brzmieć następująco: „Miej na uwadze, że mogę upowszechnić coś, co chciałbyś ukryć”. Taką rolę odgrywają np. „zapasowe” klucze od szafek uczniowskich. Oczywiście ich istnienie jest racjonalizowane przez konieczność posiadania zapasowego klucza (ale przez administrację szkoły) na wypadek, gdyby uczeń swój klucz zgubił. Takim naruszeniem prywatności, wręcz intymności, jest też stosowanie mebli szkolnych, a ściślej ławek pozbawionych lica, czyli przedniej ściany zasłaniającej ucznia od pasa w dół, tak jakby widok spódnic, spodni, butów czy rajstop miał istotne znaczenie dla procesu nauczania.

Potrzebne jest nam bycie w przestrzeni prywatnej, które wydaje się być wytworem czysto kulturowym (przy najprostszej definicji, że kulturą jest wszystko, co nie jest naturą) i przestrzeni intymnej, w której przechowujemy sekrety i tajemnice udostępniane wyłącznie wybranym (od nagości, przez życie osobiste, aż po cierpienie).

Poczucie obecności we wszystkich trzech przestrzeniach wydaje się być nam niezbędne do życia, do normalnego funkcjonowania, do wspierania poczucia własnej tożsamości. Jest więc „ja publiczne”, „ja prywatne” i „ja intymne”. Żadne z nich nie może istnieć bez drugiego. Nie byłoby możliwości mówienia o przestrzeni intymnej, gdyby nie było jej przeciwieństwa, czyli przestrzeni publicznej. Nie byłoby tęsknoty za domem, czyli przestrzenią prywatną, gdyby nie tajemnice przestrzeni intymnej.

Brak poczucia obecności w jednej z tych przestrzeni możemy sobie rekompensować pewnymi substytutami. I tak np. jadąc samotnie własnym autem, słucham publicznego radia. W ten sposób mam poczucie bycia w przestrzeni publicznej. Poczucie samotności, a być może – lepiej – osamotnienia, jest konstytuowane przez niemożność ogarnięcia, co w tym przypadku oznacza obecności, trzech przestrzeni. Dobrym przykładem jest tu sytuacja z popularnych ogródków kawiarnianych. Spotykamy się przy stoliku ze swoim znajomym (przestrzeń prywatna), powierzamy mu jakiś swój sekret, a zatem wpuszczamy do przestrzeni intymnej, a jednocześnie jesteśmy wszak na rynku staromiejskim, będąc widocznymi i widzając inne obce osoby.

Wszystko ma być publiczne?

Szkoła niejako dysponuje dwiema ofertami przestrzeni prywatnej i intymnej. Pierwszą z nich są formalnie wyznaczone dla uczniów miejsca, gdzie według opinii administratorów szkoły będą się oni dobrze czuli. Stąd też znajdujemy pomieszczenia o nazwie „klub ucznia”, świetlica szkolna czy też szkolne boisko. Nie zawsze, a śmiem twierdzić, że z rzadka, miejsca te spełniają przypisywaną im rolę. Stąd też ich funkcje przejmują przestrzenne nisze bądź szczeliny. To owa druga oferta – nieformalna. Swego czasu w jednej z wiejskich szkół pojawił się w kącie korytarza pozyskany z wojska sporych rozmiarów termos z kranikiem wypełniony herbatą dla uczniów. Obok na stoliku stały zwykle ceramiczne kubeczki. Było to jeszcze przed sanitarno-epidemiologiczno-medialną histerią. Ważne, żeby dodać, że termos miał kształt walca, pomalowanego w charakterystyczne wzory khaki. Był jedynym owalnym przedmiotem, a więc jedynym łagodnym kształtem na tym niedużym szkolnym holu. Bardzo szybko stał się więc centrum, wokół którego uczniowie spędzali przerwy. Słychać tam było głośne śmiechy i autentyczne wygospodarowanie fragmentu przestrzeni prywatnej w sformalizowanej przestrzeni publicznej szkolnego korytarza. Po pewnym czasie miejsce to zostało przez dyrekcję szkoły zidentyfikowane jako odpubliczniona szczelina i całe to herbaciane wyposażenie przeniesiono w poblizsze pokoju nauczycielskiego, a liczba uczniów przebywających wokół niego zaczęła się równać liczbie osób wyłącznie czujących pragnienie.

Innym przykładem jest zaobserwowane przeze mnie zjawisko zamknięcia przestrzeni prywatnej w bardzo renomowanej szkole średniej. Otóż w pewnej części holu istniała absyda, kolistą przestrzeń otwarta na hol główny. Według projektu

miała służyć jako miejsce do zainstalowania aparatów telefonicznych na monety czy karty. Jednakże w międzyczasie w lawinowym tempie rozwinęła się telefonia komórkowa i takie aparaty w szkole straciły rację bytu. Opisywana absyda stała się miejscem nieformalnych spotkań uczniów w czasie przerw, opowiadania żartów, a z czasem uczniowie wnieśli do niej krótką ławeczkę „wykradzioną” z holu głównego. Następnego dnia ławeczka wróciła na swoje miejsce, aby znowu za sprawą uczniów znaleźć się w zakolu. Przez jakiś czas trwała gra między administracją placówki czy jej obsługą a młodzieżą. W końcu na ścianie pojawił się oprawiony w antyramę (wszak renomowana placówka) napis: „Istnieje tutaj zakaz wnoszenia jakichkolwiek przedmiotów z holu”. Uczniowie posłuchali zakazu, gra z ławeczką się skończyła, ale ta nieformalna agorka nadal funkcjonowała. Okazuje się, że i to było nie do zniesienia przez publiczną przestrzeń gmachu. Po jakimś czasie cała absyda wypełniła się egzotycznymi i roslymi palmami, paprociami, filodendronami, skutecznie blokującymi niemal każdy jej centymetr. Ponieważ pomieszczenie to nie posiadało okien i panował w nim mrok, wszystkie te rośliny były sztuczne.

Nic dziwnego więc, że funkcje przestrzeni prywatnej już niemal tradycyjnie w szkole pełnią toalety, piwniczne szatnie, a raczej znajdujące się w nich zakamarki czy inne spontanicznie „wydeptane” miejsca. Zwyczajem szkoły są one traktowane jako efekt niesubordynacji, miejsce, w którym „na pewno dzieje się coś złego” czy próba wymknięcia się spod wszechobecnej (ale zawsze dla „dobra dziecka”) kontroli przestrzeni publicznej.

Brak możliwości zaspokojenia potrzeby obecności w przestrzeni prywatnej bądź limitowanie takiej możliwości wydaje się mocno wpływać na dysfunkcjonalność procesu nauczania i wychowania. Jeśli zsumujemy negatywne czynniki występujące w gmachu szkolnym, takie jak: hałas wywoływany pogłosem, wymuszana przepisami sterylność, wszechobecne zakazy, nakazy, ostrzeżenia, fluorescencyjne BHP-owskie oznakowania, przypominające o zagrożeniu hydranty i gaśnice i elementy przesądzające o bunkrowatym charakterze szkolnego wnętrza, to okaże się, że szkoła ma służyć wielkim celom, których realizację nadzwyczaj skutecznie utrudnia.

Osobliwymi elementami każdej z napotkanych przestrzeni szkolnych są miejsca ją sakralizujące. To nieodmiennie popiersia patronów wykonane przez lokalnych artystów, masywne gabloty, w których przechowuje się szkolne sztandary, wystawka pucharów, wyróżnień, dyplomów mających

podkreślać doniosłe tradycje bądź „tradycje” placówki. Wbrew pozorom takie sakralizujące działania nie odnoszą pożądanego skutku, są bowiem próbą sztucznego wyznaczenia miejsca lokalnego kultu i tak naprawdę nieodmiennie mają charakter dyscyplinujący. Bezpośrednio łączą się z nawiązaniem źródłowym do szkoły/akademii jako świątyni wiedzy, miejsca uświęconego ciężką pracą, wiodącą do mądrości, tajemnicy ludzkiego poznania czy nawet przestrzeni metafizycznej. To pozostałość po wyniesionych onegdaj na podesty katedrach profesorskich czy po kształcie klasy podzielonej wyraźnie na przestrzeń *sacrum* i *profanum*. Ta druga to ławki i krzesła dla uczniów, a pierwsza to biurko nauczycielskie, nieco dostojniejsze i wygodniejsze krzesło dla pedagoga czy niekiedy nawet mównica, będąca czystym nawiązaniem do ambony.

Konieczność poszukiwań

Problem przestrzeni szkolnej i właściwego projektowania szkół wciąż czeka na rozwiązanie. Poza nielicznymi wyjątkami nie istnieje porozumienie między architektami a pedagogami. Moim zdaniem należałoby zastosować „neoklasyczny” kształt szkolnego wnętrza. Winien on wrócić do swoich źródeł. A zatem trzeba by odrzucić „praktyczne” i „higieniczne”, łatwe do utrzymania w czystości materiały. Laminowane blaty ławek, białe tablice, glazurowe podłogi, przytłaczające „normatywną” wysokością klasy mają służyć, bodaj głównie, sprzątaczkom, a ich zastosowanie wiąże się przede wszystkim z łatwością zaprowadzania porządku. W naszej Szkole Laboratorium wróciliśmy do katedr, drewna i, jak wcześniej już wspominałem, miękkich podłóg. Szkolna biblioteka, w której nigdy nie było bibliotekarki, ale gdzie całe ściany pokryte były półkami pełnymi książek, wyposażona była w miękkie fotele, niewielkie stoliki i stanowiła rodzaj spontanicznego i zawsze otwartego klubu uczniowskiego. Gabinet dyrektora, wyposażony w wytworne przedwojenne meble, miał zawsze na oścież otwarte drzwi. Zamykano je tylko na czas prowadzenia rozmów wymagających dyskrecji i komfortu prywatności. Wydaje się, że ducha szkoły, w najlepszym rozumieniu tego pojęcia, można z powodzeniem tworzyć przy pomocy stosownej aranżacji przestrzeni i szkolnego obyczaju. Jasne jest, że przykłady z naszej małej Szkoły Laboratorium nie dają się łatwo ekstrapolować do dużych masowych szkół. Przynajmniej nie wszystkie. Z całą pewnością jednak szkoła, każda szkoła, jest w stanie połączyć ducha dydaktycznej klasyki i niezbywalnej w nauce dyscypliny z atmosferą przyjaznej bliskości,

dalekiej od sztucznego patosu i w gruncie rzeczy kanalizującej wynikającą z obowiązkowości i nieuchronności uczenia się niechęć, a niekiedy wrogość wobec szkoły jako miejsca rozmaicie rozumianej opresji. Szkoła bezpieczna, szkoła ergonomiczna to niekoniecznie szkoła prostokątna czy kanciasta. Niejako na przekór wszystkiemu nie powinna gnać ku nowoczesności, wydumanemu *designowi* czy modnym technologiom interaktywnym. Perswazja jest daleko silniejszym i skuteczniejszym narzędziem budowania spokoju i namysłu w szkole, a także upodmiotowionej przez uczniów dyscypliny niż jaskrawe tablice z nakazami i rozkazami. Drewniane, nieco staroświeckie ławki zrobią więcej dobrej roboty niż postulowane tablety.

Wielokrotnie spotykałem się ze zdziwieniem odwiedzających nas gości, że pokój nauczycielski w Szkole Laboratorium ma na oścież otwarte drzwi, a nawet słyszalne bywają zabawne, pełne dowcipu i fraternizacji prywatne dialogi między pedagogami. Nie zdarzyło się, aby stojący otworem gabinet dyrektora czy pokój nauczycielski stały się pretekstem do poufalitych zachowań uczniów czy przyczyną poczucia dyskomfortu pracowników.

Warto zwrócić uwagę, że wspomniane tu wielokrotnie otwarte na oścież drzwi mogą być potraktowane jako element wyposażenia szkoły. I jeszcze jeden przykład z naszej szkoły – przykład udanego łączenia prywatności z publicznością przestrzeni. Otóż w klasach, w których wiszą tradycyjne tablice, stoją katedry i regały z książkami, uczniowie (w związku z dywanowymi wykładzinami obowiązkowo zmieniają obuwie) siedzą bardzo często w typowych dla pobytu w domu bamboszach, futrzanych czy wełnianych kapiach, chociaż mieliby prawo do używania normalnych trzewików, byleby służyły one wyłącznie do poruszania się wewnątrz budynku.

Niedocenie znaczenia przestrzeni szkoły jest problemem, z którym pedagogika współczesna musi się jeszcze zmierzyć. Bodajże od czasów Rudolfa Steinera (którego pomysły można uznać za szkodliwe czy kontrowersyjne) nie zaistniał spójny nurt pedagogii przestrzeni edukacji. Jest to wyzwanie właśnie dla pedagogów, bo to oni mają się stać „inwestorami” merytorycznymi szkolnych przestrzeni i miejsc, a nie pozostającymi na łasce artystów petentami.

Profesor **Aleksander Nałaskowski** jest Dziekanem Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, dyrektorem Szkoły Laboratorium w Toruniu.

Dr Anna Kristín Sigurðardóttir
Torfi Hjartarson



Budynki szkolne XXI wieku – wybrane zagadnienia dotyczące nowoczesnych budynków szkolnych w Islandii

Tłumaczenie: Małgorzata Boryczka

Celem niniejszej pracy jest scharakteryzowanie zmian w projektowaniu współczesnych budynków szkolnych w Islandii oraz ich wpływu na metody nauczania. Czynniki środowiskowe i architektoniczne, cechujące budynki szkolne zaprojektowane i zbudowane na początku XXI wieku, zostały zbadane pod kątem wyzwań architektonicznych, ideologii edukacyjnej, polityki szkoły i technologii cyfrowej. Badanie przeprowadzono na próbie 20 szkół z czterech gmin. Cztery z wziętych pod uwagę budynków szkolnych zaprojektowano i zbudowano w XXI wieku, pozostałe 16 budynków pochodzi z XX wieku. Wszystkie budynki zostały zbadane i ocenione przez multidyscyplinarny zespół. Dane zebrano w każdej szkole metodą obserwacji, fotografii, a także przeglądu dokumentacji technicznej. Zależność między budynkiem szkolnym a metodami nauczania zbadano za pomocą ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli. Miała ona na celu sprawdzenie, czym praca nauczycieli w nowoczesnym środowisku różni się od pracy nauczycieli osadzonych w bardziej tradycyjnym otoczeniu klasy szkolnej. Wyniki wskazują wyraźnie na potrzebę zmian w sposobie projektowania budynków szkolnych. Elastyczność, przepływ, otwartość i praca zespołowa wydają się być wytycznymi dla współczesnych projektów szkół. Łączenie sal lekcyjnych [ang. *clusters*], otwarta przestrzeń, przezroczyste lub przesuwalne granice klas, a także przestrzeń wspólna pozwalająca na różnorodne interakcje w elastycznych grupach zastępują tradycyjne klasy ciągnące się wzdłuż korytarzy.

Nauczyciele pracujący w środowisku otwartych klas szkolnych współpracują ze sobą częściej od innych nauczycieli. Ich metody nauczania stwarzają również więcej możliwości dla uczniów, którzy mogą wybierać zadania i doświadczają większej różnorodności w kwestii podziału na grupy i organizacji przestrzeni do pracy.

Historia projektowania szkół publicznych czy budynków szkolnych w Islandii jest względnie krótka, a swoje źródła ma w zmięczeniu ery industrializacji na początku XX wieku¹. Podobnie jak w innych krajach, potrzeby społeczne i edukacyjne miały wpływ na kształt budynków szkolnych. Decyzje projektowe zależne były początkowo od stopniowo rosnącej liczby architektów kształcących

się w różnych krajach. W każdym indywidualnym przypadku decyzje projektowe musiały do pewnego stopnia opierać się na konsultacji z pedagogami, co odzwierciedlało ich różnorodne podejście do nauczania. Według Borrelbach² podobna sytuacja ma miejsce w Niemczech, gdzie projekty szkół najczęściej opierają się na koncepcjach uzgodnionych dla indywidualnego projektu.

¹ Guttormsson L. *Atmeningsfræðsla á Íslandi 1880-2007*, Haskolautgáfan, Reykjavík 2009.

² Borrelbach S. *The Historical Development of School Buildings in Germany* [w:] Walden W.R. [ed.] *Schools for the Future*, Hogrefe & Huber Publishers, 2009, s. 45-74.

Udział w procesie projektowym różnych osób zainteresowanych stał się popularny dopiero niedawno. Najnowszym przykładem takiego podejścia w kontekście Islandii jest polityka wdrożona przez organy władz oświatowych w Reykjavíku, która kładzie nacisk na nauczanie zindywidualizowane i kooperatywne³. Ma ono wpłynąć na wszystkie aspekty życia szkoły – nauczanie i uczenie się, a także na budynek szkoły i całe środowisko edukacyjne. Zgodnie z nową polityką budynki szkolne mają oferować elastyczne przestrzenie przeznaczone do realizacji różnych zadań w zróżnicowanych wielkościowo grupach. Mają one również przejąć rolę ośrodka kultury w okolicy⁴. Przy pomocy starannie dobranej grupy konsultantów w kilku szkołach wprowadzono tak zwany *Design Down Process* (proces projektowania oparty o konsultacje z wszystkimi zainteresowanymi), by odpowiednio przygotować nowe budynki szkolne. Metoda *Design Down Process* została opracowana na przełomie wieku przez grupę badawczą na Uniwersytecie Minnesoty⁵. Podstawą do wprowadzenia zmian w Reykjavíku była polityka dążąca do zindywidualizowanego nauczania i współpracy między uczniami. Aby wspierać jej wdrożenie, stworzono narzędzie do oceny zindywidualizowanego nauczania⁶. Narzędzie to zostało użyte jako rama odniesienia w naszym badaniu i w obszerniejszym projekcie badawczym skupiającym się na nauczaniu i uczeniu się w islandzkich szkołach.

Zagadnienia istotne dla środowiska uczenia się w XXI wieku zostały zdefiniowane przez program OECD planowania i projektowania budynków i infrastruktury dla celów edukacyjnych (OECD/PEB) oraz [brytyjski] Wydział Edukacji i Umiejętności (DFES)⁷. Czołowi architekci i edukatorzy zwrócili uwagę na 7 elementów: wyzwanie, jakim jest zaprojektowanie szkoły w zmieniającym się świecie; wpływ nowych technologii na projekt szkoły; zwiększony dostęp do edukacji poprzez odpowiednio zaprojektowaną szkołę; zaprojektowanie przyjaznych, komfortowych budynków szkolnych; włączenie w projektowa-

nie szkoły wszystkich zainteresowanych; obiekty oświatowe jako narzędzie edukacyjne; zapewnienie jakości projektu.

Niektóre z nich zostały szczegółowo omówione w dalszej części pracy.

Wyzwanie, jakim jest zaprojektowanie szkoły w zmieniającym się świecie

Oczekuje się, że każdy budynek szkolny będzie służył do bliżej nieokreślonej przyszłości – jedyne, co o niej wiadomo, to że będzie się różniła od teraźniejszości. Dlatego też kluczowym wyzwaniem dla projektantów jest zapewnienie elastyczności projektowanego budynku⁸. Ta potrzeba elastyczności dotyczy jego wielu różnych aspektów, takich jak przestrzenie i środowiska dla grup różnej wielkości i o różnych stylach uczenia się, dynamiczne granice i możliwość dostosowywania obiektów do potrzeb i koncepcji pedagogicznych. Projektowanie na przyszłość ma jednak nie tylko przygotować szkołę na zmiany, jakie mogą nastąpić, ale także wpłynąć na procesy szkolne w związku z np. najnowszą wiedzą lub koncepcjami nauczania, a także wymaganiami, które niesie ze sobą wdrażanie nowych technologii.

Wpływ nowych technologii na projekt szkoły

Wdrażanie technologii informacyjnej oraz nowych mediów wymaga innowacyjnych rozwiązań zagospodarowania przestrzeni, umeblowania, komunikacji, a także nauczania i uczenia się. Szkoły na różne sposoby zareagowały na rozwój technologiczny. Wcześniejsze badania przeprowadzone w islandzkich szkołach wykazują, że w efektywnym wykorzystaniu technologii informacyjnej w wielu dziedzinach kluczową rolę może odgrywać biblioteka szkolna. Wiele

³ Sigurdardottir A.K. *Troun einstaklingsmidads nams 1 grunnskolum Reykjavíkur*, <http://netla.khi.is/greinar/2007/012/index.htm>, dostęp 10.05.2011.

⁴ *Husndi grunnskola Reykjavíkur: Greining a þorð fyrir byggingar og endurbxtur*, Fasteignastofa Reykjavíkur and Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, Reykjavík 2004.

⁵ Copa G.H., Pease V.H. *A New Vision for the Comprehensive High School: Preparing Students for a Changing World*, University of Minnesota Site, Department of Vocational and Technical Education, St. Paul, Minnesota 1992; Jilk B.A. *Place Making and Change in Learning Environments* [w:] Dudek M [ed.] 2005; Oskarsdottir G. *Lysing a undirbuningsferli honnunar fra hinu almenna til hins sérstaða*, 2001; *Design Down Process*, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, Reykjavík 2005.

⁶ *Measurement Tool for Individualized and Cooperative Learning*, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/skyrslur/einstaklingsmidad-nam_enska.pdf, dostęp 5.05.2011.

⁷ *21st Century Learning Environment*, Wydawnictwo OECD, 2006.

⁸ Copa G.H., Pease V.H., ibidem; Jilk B.A., ibidem; Dudek M. *Architecture of Schools: The New Learning Environment*, Architectural Press, Oxford 2000; Nair P., Fielding R. *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Prakash Nair & Randall Fielding, DesignShare.com 2005.

szkół podjęło próby połączenia pomieszczeń bibliotecznych z pracowniami komputerowymi, w niektórych przypadkach tworząc z tradycyjnych zasobów biblioteki i pracowni komputerowej spójne centrum informacyjne, zlokalizowane w strategicznym miejscu⁹.

Zwiększenie dostępu do edukacji poprzez odpowiednio zaprojektowaną szkołę

Jednym z najważniejszych celów projektowania szkoły jest dostępność dla wszystkich. Zarówno architekci, jak i badacze zajmujący się oświatą muszą zidentyfikować elementy projektu szkoły, które wspierają lub utrudniają integrację metod nauczania, szczególnie nauczania zindywidualizowanego i kooperatywnego. Koncepcje architektoniczne, takie jak wykończenia, przejrzystość, przepływ czy elastyczność, a także pojęcia podejścia włączającego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami, edukacji wielokulturowej, dostępu do nowych mediów i zasobów edukacyjnych mogą ułatwić zrozumienie związanych z tym kwestii.

Przy projektowaniu powinno się również rozważyć kwestię funkcji społecznej pełnionej przez szkołę i umożliwić kontakt uczniów i pracowników ze społecznością lokalną.

Zrównoważone projektowanie budynków szkolnych

W ostatnich latach coraz większą uwagę przykuwa zrównoważone projektowanie budynków. Podobnie jest w Islandii, jednak pomysły i koncepcje na tym polu zrealizowano w ograniczonym zakresie. Standardy zrównoważonego projektowania, takie jak BREEAM (<http://www.breeam.org>) czy LEED (<http://www.usgbc.org>), wykorzystywane są do określenia cech dobrych elastycznych przestrzeni edukacyjnych: użycia naturalnego światła dziennego i naturalnej wentylacji, kiedy to tylko możliwe, niskiego zużycia

Dr Anna Kristín Sigurðardóttir, Torfi Hjartarson

energii elektrycznej oraz wody, dobrej akustyki i użycia ekologicznych materiałów budowlanych.

Zaangażowanie w projektowanie szkoły wszystkich zainteresowanych

Aby projekt budynków szkolnych pasował do naszych obecnych i przyszłych potrzeb związanych ze środowiskiem efektywnego nauczania, kluczowe jest od samego początku zaangażowanie w proces projektowania wszystkich zainteresowanych¹⁰. Wykazano również, że ważne jest włączenie w ten proces samych uczniów. Dobrym przykładem jest wspomniany powyżej *Design Down Process*. Wymaga on, by różne grupy interesariuszy – nauczycieli, uczniów, badaczy oświatowych i pracowników administracyjnych, reprezentantów społeczności lokalnej, rodziców, techników i architektów – pracowały wspólnie nad zdefiniowaniem celów i potrzeb lokalnych, by stworzyć ogólny zarys nowego budynku¹¹. Podobny proces konsultacyjny stosowano również przy renowacji i rekonstrukcji starych budynków szkolnych. Jednym z aspektów procesu jest sformułowanie przesłania, które budynek powinien spełniać wobec uczniów, pracowników i społeczności.

Budynek jako narzędzie edukacyjne

Obiekty edukacyjne i ich otoczenie mogą stać się użytecznym narzędziem edukacyjnym na wiele sposobów. Kształt budynku lub oświetlenie mogą stać się przedmiotem badań uczniów. Stworzenie budynku przyjaznego dla środowiska może uczyć o ekologicznym trybie życia. Architekci mogą również rozważyć wprowadzenie do projektu interesujących aspektów podstawowych przedmiotów, takich jak matematyka, fizyka czy sztuka, tak by uczniowie i nauczyciele mogli korzystać z nich w różnych sytuacjach. Na przykład wzory na podłodze czy oświetlenie na suficie mogą prezentować gwiazdy i galaktyki, które w ten sposób stają się częścią codziennego życia. Za pomocą światła i cienia elementy takie jak drzwi czy okna mogą posłużyć do demonstrowania kolorów, kształtów, rozmiarów i schematów¹².

Obecnie mało jest empirycznych dowodów na zależność między architekturą szkoły a metodami

⁹ Macdonald A., Hjartarson T., Johannsdóttir Th. [ed.] *Upplysinga- og samskiptatakni i starfi grunnskola: Af sjonarholi skolestjornenda og tolvuumsjonarmanna*, 2005.

¹⁰ Walden W.R. *Schools for the Future, Design Proposals from Architectural Psychology*, Hogrefe & Huber Publishers, 2009; Woolner P. *The Design of Learning Spaces*, Continuum, Nowy Jork 2010.

¹¹ Oskarsdóttir G. *Lysing a undirbuningsferli honnunar fra hinu almenna til hins sérstæða*, 2001.

¹² Nicholson E. *The School Building as Third Teacher* [w:] Dudek M. [ed.] *Childrens Spaces*, Architectural Press and Elsevier, Oxford 2005, s. 44-65.

nauczania¹³, a większość istotnych badań przeprowadzanych jest z perspektywy architektonicznej. Niemniej jednak istnieje kilka prac naukowych, których wyniki wskazują, że fizyczne środowisko edukacyjne może wpłynąć na rozwój i osiągnięcia naukowe dziecka na różne sposoby¹⁴. Większość tych wyników jest jednak w pewien sposób ograniczona i kontrowersyjna. Istnieją względnie przekonujące dowody na poparcie zależności między osiągnięciami ucznia a warunkami takimi jak jakość powietrza, temperatura czy hałas. Inne dowody – dotyczące m.in. kolorów i oświetlenia – wydają się mniej rzetelne. Wyniki z dużego projektu badawczego Waldena¹⁵, obejmującego inicjatywy związane z projektami szkół w 11 krajach z całego świata, wykazują, że dobry projekt może poprawić samopoczucie oraz interakcje społeczne, które z kolei związane są z wyższą oceną wyników uczniów.

Autorzy niniejszego badania próbują przyczynić się do rozwoju wiedzy na temat budynków szkolnych i ich wpływu na metody nauczania. Mamy podwójny cel: po pierwsze – zidentyfikować wskaźniki zmiany w ostatnich projektach budynków szkolnych w Islandii, a po drugie – zbadać, w jaki sposób wprowadzone zmiany mogą wpłynąć na współpracę nauczycieli i na metody nauczania.

Metody

W badaniu użyto następujących metod: niezależna i uczestnicząca obserwacja budynków szkolnych, ankieta przeprowadzona wśród pracowników, analiza fotografii i dokumentów. Próba składała się z wybranych dwudziestu szkół z czterech gmin, które posłużyły jako próba lo-

sowa dla dużego projektu badawczego na temat nauczania i uczenia się w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w Islandii¹⁶. Niniejsza praca jest częścią tego projektu. Cztery z wybranych budynków szkolnych zostały zaprojektowane i zbudowane w XXI wieku, pozostałe 16 szkół pochodzi z XX wieku. Cztery najnowsze budynki, wzniesione w nowym tysiącleciu, omówione zostały jako przykład współczesnego islandzkiego budownictwa oświatowego. Trzy z nich zostały zbudowane na przedmieściach, czwarty powstał na obszarze wiejskim, gdzie zastąpił konstrukcję sprzed 50 lat, pierwotnie przeznaczoną na szkołę z internatem. Tabela 1 przedstawia informacje o wymienionych szkołach.

Dwadzieścia szkół zostało zbadanych i ocenionych przez multidyscyplinarny zespół badaczy, w tym dwóch badaczy oświaty z Uniwersytetu Islandzkiego, dwóch dyrektorów szkół i architekta. Dane zostały zebrane metodą obserwacji i dokumentacji fotograficznej każdego miejsca, a także na podstawie przeglądu dokumentów technicznych, szkiców oraz zapisków. Zbadane i dokładnie opisane zostały kwestie środowiskowe i architektoniczne, z uwzględnieniem układu klas, obiektów do nauki sztuki i techniki, przestrzeni publicznej i świetlic, bibliotek lub centrów informacyjnych, wdrażania technologii informacyjnej, miejsca pracy nauczycieli, obiektów do nauczania na zewnątrz budynku, powiązań z lokalną społecznością i procesu projektowego poprzedzającego budowę każdej szkoły.

W roku szkolnym 2009/2010 wśród pracowników wszystkich 20 szkół przeprowadzono elektroniczną ankietę składającą się z 244 zagadnień rozłożonych na 4 części. Ankietę wypełniło 725 osób (niemal 92% zapytanych), z czego 601 osób było pracownikami szkół. Zagadnienia w ankie-

Tab. 1. Podstawowe informacje o szkole

	Rok założenia	Nowy budynek	Wiek uczniów	Liczba uczniów	Pow. budynku w m ² (w przybliżeniu)	Pow. szkoły na ucznia w m ² (w przybliżeniu)	Obszar, na którym zlokalizowana jest szkoła
Szkoła A	2001	2005	6-15	435	5 856	13	Przedmieścia
Szkoła B	1965	2011	6-15	104	2 000	19	Obszar wiejski
Szkoła C	1999	2005	6-12	183	2 664	14	Przedmieścia
Szkoła D	2005	2011	6-15	350	6 000	17	Przedmieścia

¹³ Gislason N. *Architectural Design and the Learning Environment: A Framework for School Design Research*, Learning Environment Research nr 13/ 2010, s. 127-145.

¹⁴ Higgins S., Hall E., Wall K., Woolner P., McCughey C. *The Impact of School Environment: A Literature Review*, Uniwersytet Newcastle, Newcastle 2005; Tanner C.K. *Explaining the Relationships Among Student Outcomes and the School's Physical Environment*, Journal of Advanced Academics nr 19(3)/2008, s. 444-471.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Bjornsdottir A., Jonsdottir K. *Starfskaettir 1 grunnskolum: Fyrstu nidurstodur ur spurningakonnumum medal starfsmanna skola, Radstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*, Menntavisindasvid Haskola Islands, Reykjavik 2010, <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/001.pdf>, dostęp 11.02.2011.

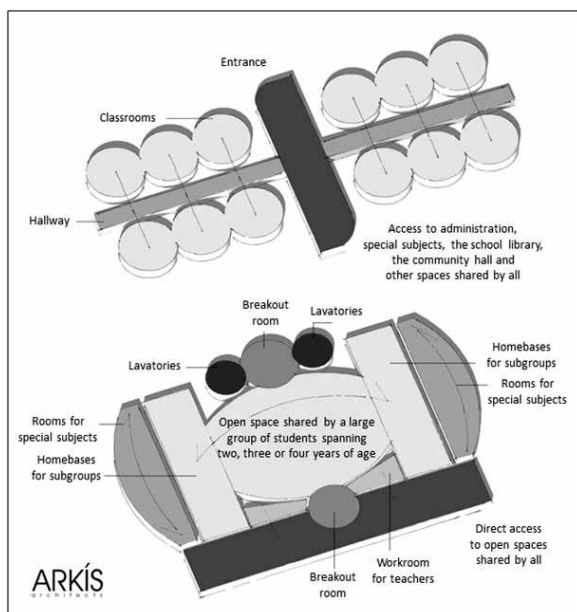
cie dotyczyły bazy dydaktycznej, współpracy między nauczycielami i ich podejścia do środowiska klasy szkolnej oraz metod nauczania.

Spośród ankietowanych nauczycieli 62% naucza jedynie lub przeważnie w tradycyjnej klasie szkolnej, podczas gdy 18% nauczycieli twierdzi, że naucza jedynie lub przeważnie w otwartej przestrzeni edukacyjnej. W niniejszej pracy przedstawiono krótkie porównanie tych dwóch grup.

Wyniki wskazujące na cechy nowego projektowania

Obserwacje przeprowadzone na próbie dwudziestu szkół pokazują, że cztery najnowsze szkoły znacznie różnią się od starszych budynków. Szkoły A, C i D to jedne z pierwszych szkół w Islandii zaprojektowanych metodą *Design Down Process*¹⁷. Reprezentują one zmianę w projektowaniu szkół na poziomie krajowym. Projekt szkoły B oparty jest na nieco podobnym procesie konsultacji, którego rezultatem są grupy małych sal lekcyjnych, pozwalające na różne sposoby tworzyć otwartą przestrzeń i przepływ między pomiesz-

Rys. 1. Tradycyjny rozkład klas wzdłuż wąskich korytarzy, typowy dla wielu szkół XX wieku, kontra otwarte i współdzielone przestrzenie edukacyjne, mogące pomieścić duże grupy uczniów i grona pedagogicznego, charakterystyczne dla najnowszych projektów szkół. Autor: ARKIS 2011.



¹⁷ *The Design Down Process: Summary Report for New Grunnskoli i Grafarholti Reykjavik, Iceland*, KKE Architects, Minneapolis 2001.

zeniami. Szkoła C łączy małe i duże przestrzenie w przejrzysty i elastyczny sposób. Szkoły A i D natomiast, większe od pozostałych dwóch, składają się z przestrzeni mogących pomieścić duże grupy uczniów i zapewnić im pracę w różnych warunkach, co ilustruje przykład na rysunku 1. Projekty wszystkich czterech szkół przedstawiono bardziej szczegółowo w tabeli 2 oraz 3.

W tabeli 2 oraz 3 przedstawiono w ogólnym zarysie niektóre cechy charakterystyczne dla czterech omawianych budynków szkolnych. W tabeli 2 opisano cechy dotyczące układu klas oraz podziału uczniów na grupy. Tabela 3 zawiera informację o świetlicach, bibliotekach, pracowniach komputerowych oraz stanowiskach pracy nauczycieli. Niektóre z tych cech przedstawiono bardziej szczegółowo poniżej.

Tab. 2. Układ klas i podział uczniów na grupy

<p>Szkoła A</p> <p>Duże otwarte przestrzenie dla grup od 80 do 100 uczniów w różnym wieku. Przestrzeń jest częściowo podzielona za pomocą mebli lub ścian, pokoju nauczycielskiego i jednego pomieszczenia do odpoczynku lub pracy kreatywnej (<i>breakout room</i>). Z założenia uczniowie pracują w grupach. Najstarsi uczniowie mają własne biurka lub stanowiska pracy. Każda przestrzeń klasowa ma dostęp do głównego korytarza i całkowicie otwartej biblioteki. Lekcje sztuki i techniki zostały zintegrowane z innymi przedmiotami, wydzielone są jednak dwie mniejsze sale na magazyn materiałów i pracownię plastyczną. Z podobnej wielkości sali muzycznej korzysta się na lekcjach muzyki i w czasie indywidualnych zajęć prowadzonych przez szkołę muzyczną.</p>
<p>Szkoła B</p> <p>Połączone razem trzy sale lekcyjne dla 12-20 uczniów każda, w sumie trzy zestawy klas dla grup o rozpiętości wieku do 3 lat. Uczniowie pracują w grupach. Dwie z trzech sal w każdym zestawie podzielone są za pomocą składanych ścianek, natomiast do trzeciej prowadzą szerokie drzwi lub przejście przez małe zaplecze. Trzy pracownie, poświęcone krawiectwu, sztuce i rzeźbiarstwu, tworzą jeden zestaw w podobny sposób, ale posiadają również małe zaplecze do wspólnego użytku. Salę muzyczną można otworzyć tak, by łączyła się z otwartym korytarzem lub świetlicą.</p>
<p>Szkoła C</p> <p>Duże otwarte przestrzenie dla grup od 30 do 60 uczniów w różnym wieku. Uczniowie pracują w grupach. Klasy szkolne otoczone są wewnętrznymi oknami, co pozwala na wgląd i bezpośredni dostęp do głównego centrum informacyjnego, będącego połączeniem biblioteki i pracowni komputerowej. Duża sala przeznaczona na pracownię plastyczną podzielona została na trzy części – pracownię krawiectwa, warsztat rzeźbiarski i salę do sztuki. Sala muzyczna ma przesuwaną ścianę, którą można wykorzystać, by powiększyć przestrzeń. Zamiast stolików i krzeseł umieszczono tu miękkie siedziska. Przeszronna sala do nauki przedmiotów przyrodniczych często używana jest jako <i>breakout room</i> do specjalnych ćwiczeń czy pracy grupowej.</p>

Szkoła D

Duże otwarte przestrzenie dla grup od 90 do 120 uczniów w różnym wieku. Każda przestrzeń klasowa ma dostęp do głównej świetlicy. Przestrzenie klasowe dopełniają obiekty zewnętrzne, m.in. ogród na dachu. Każda duża sala posiada *breakout room* rozmiaru normalnej klasy, przenośne parawany dla mniejszych grup, a także zasłony oraz przenośne półki i szafki pozwalające na różnorodną organizację przestrzeni. Uczniowie pracują w grupach. Duży warsztat z pomieszczeniami i stoiskami, przeznaczony do zajęć plastycznych, zaprojektowano w ramach integracji przedmiotowej. Oprócz sali muzycznej, pozwalającej na próby zespołów, szkoła posiada także mniejsze pomieszczenia na zajęcia indywidualne.

Zestawy sal lekcyjnych i przestrzenie otwarte

Szkoły A i D to przykłady radykalnych kroków w stronę likwidacji przedziałów wiekowych i integracji grup klasowych poprzez zapewnienie nauczycielom otwartych przestrzeni dla grup od 80 do 120 uczniów. Na powstanie takiego projektu miał wpływ nacisk na zindywidualizowane nauczanie i coraz większa elastyczność w kwestii dostosowywania treści programu nauczania do potrzeb i zainteresowań uczniów. *Breakout room*, przenośne meble, składane ścianki i parawany używane są, by stworzyć odpowiednie warunki dla różnych grup czy do indywidualnej nauki. Nauczyciele i uczniowie ze szkoły D mają również możliwość korzystania z ogrodu na dachu, balkonów na piętrze oraz obiektów zewnętrznych.

Dwie pozostałe szkoły (B i C) są mniejsze. Oferują elastyczność i otwarte przestrzenie, ale – jeśli wziąć pod uwagę, że były projektowane dla względnie małych grup – sale lekcyjne nie różnią się tak bardzo od tradycyjnych klas szkolnych. Praca z różnymi grupami wiekowymi jest tu łatwiejsza w stosunku do tradycyjnego układu pomieszczeń ze względu na półotwarty charakter sal lekcyjnych, zastosowanie licznych przeszkleń i pogrupowanie sal ze względu na wiek uczniów.

Szkoła B prezentuje trend projektowy odczuwalny również do pewnego stopnia w starszych szkołach, w którego ramach tradycyjne klasy szkolne są łączone, aby ułatwić pracę zespołową nauczycielom zajmującym się uczniami o rozpiętości wieku od 2 do 4 lat. W tym przypadku mamy do czynienia z trzema zestawami małych sal zajęciowych dla 12-20 uczniów na salę – trzy połączone sale z uczniami o rozpiętości wieku do 3 lat w każdym zestawie. Składana ścianka między dwiema salami, łączące je zaplecze i podwój-

ne drzwi pozwalają na znaczny przepływ i interakcję między trzema salami w każdym zestawie. Przestrzeń można zaaranżować również w bardziej tradycyjny sposób – zamknąć drzwi i rozłożyć ścianki.

Przejrzystość, elastyczność i przepływ

We wszystkich czterech przypadkach widoczna jest próba przejrzystego i przemyślanego zaprojektowania budynku. Projektanci dążyli do tego, by podstawowa struktura obiektów była zachęcająca, przystępna i logiczna. Skupili się na podziale wiekowym i przeznaczili każdej grupie wiekowej przestrzeń, dzięki której wytwarza się poczucie przynależności.

Świetlice są raczej półotwarte lub umieszczone w centrum budynku w postaci szerokich korytarzy wykorzystywanych codziennie na różne sposoby. W szkole B otwarty hol na parterze przebija się przez pierwsze piętro i dzieli cały budynek na dwie części. Hol można powiększyć, otwierając przylegającą do niego salę muzyczną.

W szkole C widoczny jest nacisk na przejrzystość – klasy otoczone są wysokimi oknami wewnętrznymi, zapewniającymi wgląd do środka sal oraz do centrum informacyjnego, będącego połączeniem biblioteki i pracowni komputerowej. Przeszkłone ściany i wewnętrzne okna są często spotykane w najnowszych konstrukcjach, takich jak dobudówki do starszych części szkół poddanych naszemu badaniu. Należy również zaznaczyć, że w niektórych starszych szkołach zaobserwowaliśmy małe okienka umieszczone na drzwiach lub obok drzwi do sal lekcyjnych, co – jak ujmuje to Fram – oferuje „wgląd w kulturę”¹⁸.

Elastyczność, jaką cechują się klasy szkolne, widać również w innych częściach omawianych czterech szkół. Świetlica jest z reguły wielozadaniowa, a jej rozmiar może być dopasowywany w zależności od potrzeb. W szkole B świetlica i sala muzyczna podzielone są za pomocą składanej ścianki. W szkole C takie same obiekty podzielone są ruchomą ścianą, którą można przesunąć na zewnątrz lub do środka, by powiększyć jedno lub oba pomieszczenia. W szkołach A, C i D świetlicę można połączyć z salą gimnastyczną. Centralnym punktem szkół A i D jest otwarty

¹⁸ Fram S.M. *One Educational Built Environment: An Example for School Administrators and Planners*, Journal of Educational Administration nr 4(48)/2010, s. 476.

szeroki hol służący jako wejście, stołówka i świetlica, a w przypadku szkoły A – również jako biblioteka. W tych dwóch szkołach wszystkie kluczowe strefy otaczają ten centralny hol i są od niego oddzielone za pomocą betonowych ścian, przeszkleń, zasłon i szerokich drzwi, co wspiera przepływ i przejrzystość. Bardziej oddzielone są jedynie obiekty przedszkolne, również znajdujące się w szkole D.

Tab. 3. Świetlice, biblioteki, centra informacyjne i stanowiska pracy nauczycieli

<p>Szkoła A</p> <p>Długi i przestronny hol pod wysokim łukowatym sufitem. Wszystkie sale lekcyjne znajdują się po obu stronach holu na parterze i piętrze. Hol pełni funkcję wejścia, korytarza i świetlicy. Biblioteka szkolna zlokalizowana jest na środku holu i przypomina położoną na dużym placu restaurację ze stolikami na zewnątrz. Ściana z jednego końca może zostać złożona, by połączyć hol z dużą salą gimnastyczną. Nauczyciele mają dostęp do laptopów i mobilnych szafek z laptopami dla uczniów. Każda przestrzeń klasowa ma mały pokój dla nauczycieli.</p>
<p>Szkoła B</p> <p>Jest to piętrowy budynek, którego część znajduje się pod ziemią. Na parterze mieści się otwarty korytarz dzielący budynek na pół. Korytarz pełni rolę stołówki i świetlicy i tworzy otwarty podział między zestawami sal lekcyjnych na obu poziomach. Sale lekcyjne wraz z zapleciami tworzą trzy zestawy. Jeden zestaw sal przeznaczony jest na zajęcia plastyczno-techniczne, a jeden służy gronu pedagogicznemu i administracji. Biblioteka zlokalizowana jest w zamkniętej przestrzeni obok pomieszczeń dla pracowników. Konwencjonalna pracownia komputerowa położona jest w oddzielnym pomieszczeniu w innej części budynku.</p>
<p>Szkoła C</p> <p>Przez szkołę przebiega korytarz przypominający małą uliczkę lub ścieżkę. Z jednej strony korytarz otwiera się za wysokimi oknami wewnętrznymi na kwadratowy obszar, na którym znajduje się otwarta biblioteka i otwarta pracownia komputerowa. Częściowo przeszkłone sale lekcyjne otaczają to centrum informacyjne z trzech stron. Świetlica jest wydzielana z korytarza za pomocą składanej ścianki. Za korytarzem znajduje się sala gimnastyczna, z którą można go połączyć. Ściana za wbudowaną sceną może być przesuwana, by powiększać scenę lub salę muzyczną po drugiej stronie. Nauczyciele mają dostęp do laptopów i mobilnych szafek z laptopami dla uczniów. Częściowo przeszkłone małe pomieszczenia dla grona pedagogicznego zlokalizowane są między salami lekcyjnymi.</p>
<p>Szkoła D</p> <p>Duża trójkątna świetlica – czy też centralny korytarz – znajduje się pod wysokim stropem. Dwie strony korytarza tworzy piętrowa konstrukcja z balkonami na piętrze i kilkoma rozległymi salami. Na trzecim boku trójkąta zlokalizowana jest sala gimnastyczna, którą można połączyć z korytarzem. Ta przestrzeń zapewnia dostęp do wszystkich części szkoły. Można ją podzielić za pomocą zasłony opuszczonej z mostu na piętrze, przecinającego korytarz w połowie. Na środku korytarza można również zamontować scenę. Obiekty edukacji przedszkolnej są nieco odseparowane, biblioteka natomiast zlokalizowana jest w jednym z rogów na pierwszym piętrze. Nauczyciele mają dostęp do laptopów i mobilnych szafek z laptopami dla uczniów.</p>

Dynamika społeczna i praca zespołowa

Wszystkie cztery szkoły zaprojektowano, by wspierać współpracę nauczycieli i pracę zespołową. Jednym ze sposobów na osiągnięcie tego celu jest umiejscowienie pomieszczeń dla nauczycieli między salami lekcyjnymi z drzwiami lub oknami po obu stronach, tak jak w przypadku szkoły C. Każde takie pomieszczenie jest współdzielone przez grupę nauczycieli, którzy dzielą również obowiązki związane z tą samą grupą uczniów. W ten sposób pomieszczenia te przejmują częściowo rolę jednego pokoju nauczycielskiego, umieszczonego w strefie administracyjnej szkoły.

Dostęp do zasobów informacyjnych i mediów cyfrowych

Uczniowie i pracownicy szkoły B mają dostęp do tradycyjnej biblioteki szkolnej i typowej pracowni komputerowej. W szkole C z kolei obiekty te zostały połączone w jedno spójne centrum informacyjne, otoczone z trzech stron korytarzami. Wszystkie klasy mają bezpośredni dostęp do półek z książkami, stanowisk komputerowych, a także laptopów. Pojawily się narzekania na problem hałasu i wzmożonego ruchu w otwartym centrum informacyjnym. Częściowo tłumaczy to fakt, że centrum otoczone jest dużymi szklanymi powierzchniami, które potęgują bodźce słuchowe i wzrokowe, wpływając w ten sposób na uczniów i pracowników. W związku z tym prowadzenie zajęć w otwartej pracowni komputerowej jest nieco utrudnione. Nauczyciele w szkołach A i D polegają na laptopach – zasoby biblioteki i mobilne szafki z laptopami dostarczane są do różnych miejsc w szkole na życzenie.

Warto zauważyć, że pomimo dużych nakładów finansowych związanych z realizacją takich projektów szkół, nie we wszystkich salach lekcyjnych znajdują się projektory. Jest ich coraz więcej, podobnie jak tablic interaktywnych, jednak nie są one jeszcze normą w islandzkich szkołach podstawowych. Istnieje możliwość skorzystania z projektora przenośnego, jednak urządzenia zainstalowane na stałe zapewniłyby łatwiejszy dostęp do technologii i zasobów internetowych.

Dostęp do środowiska i związku ze społecznością lokalną

Omówione szkoły dążą do bliższych relacji ze społecznością lokalną. Obiekty sportowe czy sale muzyczne są powszechnie używane przez osoby

spoza szkoły. Goście mogą być jednak zaskoczeni położeniem biur i innych pomieszczeń o charakterze recepcyjnym. Nie tak łatwo je znaleźć – zamiast przy wejściu, często umieszczone są na piętrze lub w zakamarku, ustępując miejsca innym kluczowym strefom szkolnym.

Nie wszystkie szkoły w takim samym stopniu nawiązują kontakt ze społecznością lokalną. Wyróżnia się tutaj szkoła D – zlokalizowana jest w centrum młodej społeczności podmiejskiej i stara się wspierać wszelkie z nią związki. Dla osób starszych przeznaczony ma być specjalny kącik – kawiarnia, w nowym budynku szkoły mieści się przedszkole, a biblioteka szkolna może służyć zarówno uczniom i pracownikom szkoły, jak i całej społeczności. Na indywidualne lekcje muzyki i próby zespołów muzycznych przeznaczone są specjalne sale. Miejsce kluby sportowe mają korzystać z sali gimnastycznej, choć może być nieco za mała na ich potrzeby. W okolicy nie zbudowano jeszcze kościoła, więc obiekty szkolne służą okazjonalnie uroczystościom religijnym. Nie powstał jeszcze plac zabaw, zaplanowany jest jednak w centrum i zaprojektowany, by służyć jako miejsce rekreacji zewnętrznej dla wszystkich grup wiekowych. Szkoła systematycznie korzysta również z położonego w pobliżu obszaru leśnego, regularnie organizując zajęcia na świeżym powietrzu.

Demokratyczne procesy projektowania

Wspomniany wcześniej *Design Down Process* został wykorzystany przy przygotowaniu i realizowaniu projektów budynków szkół A, C i D. Administratorzy placówek oświatowych, politycy, nauczyciele, architekci, inżynierowie, badacze, mieszkańcy, rodzice, a nawet młodzi uczniowie wzięli udział w projekcie pod nadzorem władz gminy. Takie podejście okazało się owocne i wpłynęło na projektowanie budynków szkolnych w innych częściach kraju. Osoby zaangażowane w ten proces mają pomóc przy podjęciu odpowiednich decyzji i wykształceniu najlepszych działań edukacyjnych w szybko zmieniającym się społeczeństwie¹⁹. Zespół projektowy ma wykonywać konkretne kroki, a każdy z nich powinien bazować na decyzji podjętej na poprzedzającym go etapie. W przypadku szkoły A grupa 40 zainteresowanych osób spotkała się trzykrotnie, za każdym razem na dwa dni. Definiując fundamentalne idee i wartości,

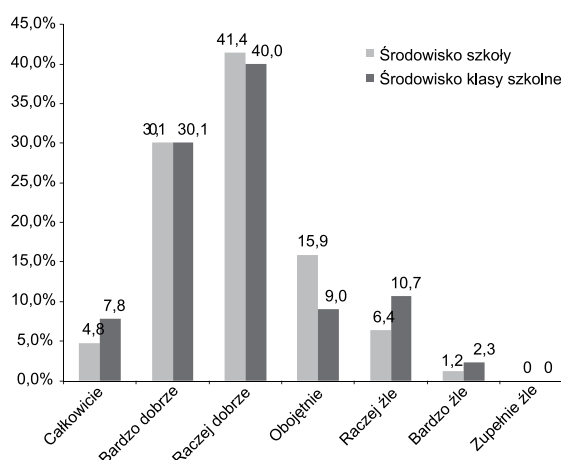
które powinny stanowić bazę dla pracy w szkole, ściśle trzymali się każdego kroku procesu przed zagłębieniem się w strukturę pracy pedagogicznej. Ostatnim krokiem było podjęcie decyzji dotyczących samego budynku. Przed podjęciem ostatecznej decyzji co do projektu i zaangażowaniem architektów czy firm budowlanych, władze oświatowe z Reykjavíku oceniły przedłożony im raport z procesu²⁰.

Wyniki nauczania i uczenia się w środowisku otwartym

Powyżej przedstawiono przykłady najnowszych projektów budynków szkolnych, jednak na zasadnicze pytanie – jak wprowadzone zmiany mogą wpływać na nauczanie i uczenie się – nie udzieliliśmy jeszcze odpowiedzi. Ze względu na ograniczony rozmiar tej pracy nie będziemy wdawać się w szczegóły – przedstawimy jedynie kilka wyników opartych na odpowiedziach, jakich nauczyciele z 20 szkół udzielili w ankietach. Wyniki te przedstawiają porównanie między nauczycielami pracującymi jedynie lub przeważnie w środowisku otwartej klasy szkolnej (18%) a tymi, którzy nauczają jedynie lub przeważnie w tradycyjnych klasach (62%).

Nauczyciele z obu grup są raczej zadowoleni ze swoich budynków szkolnych. Około 70-80% nauczycieli z 20 szkół utrzymuje, że zarówno sam budynek, jak i środowisko klas szkolnych odpowiadają ich ideałowi. Obrazuje to rysunek 2.

Rys. 2. Środowisko klasy szkolnej. W jakim stopniu obecne warunki pracy – szkoła/środowisko klasy szkolnej – odpowiadają Pani/Pana metodom nauczania?

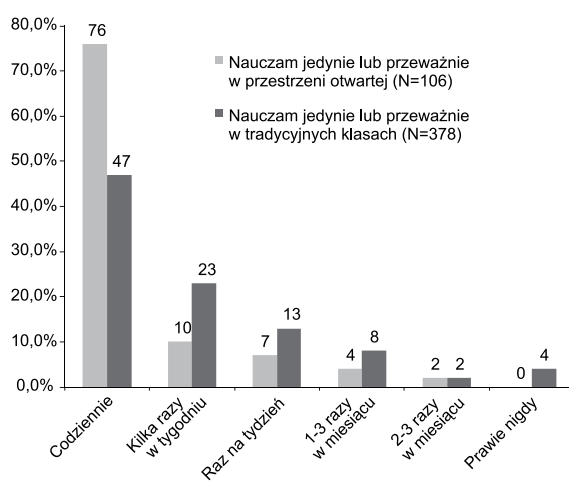


¹⁹ Jilk B.A., ibidem.

²⁰ *The Design Down Process: Summary Report for New Grunnskoli i Grafarholti Reykjavik*, ibidem.

Okolo 23% ankietowanych nauczycieli odpowiedziało, że ich warunki pracy odpowiadają ich metodom nauczania w stopniu raczej złym, bardzo złym lub obojętnym. Nie udało się jednak określić, co chcieliby oni zmienić w swoim otoczeniu. Pytanie z opcjami do wyboru o to, czym nauczyciele chcieliby się zajmować więcej, a czym mniej, nie wykazało wyraźnych różnic w odpowiedziach. Zarówno grupa nauczycieli zadowolonych, jak i niezadowolonych ze swoich warunków pracy wskazała różne opcje. Nie stwierdzono szczególnej różnicy między nauczycielami uczącymi w tradycyjnych klasach szkolnych a nauczycielami pracującymi w środowisku otwartym.

Rys. 3. Jak często współpracujesz z innymi nauczycielami? Porównanie między nauczycielami pracującymi jedynie lub przeważnie w środowisku otwartej klasy szkolnej a tymi, którzy nauczają jedynie lub przeważnie w tradycyjnych klasach.



Rysunek 3 ilustruje, że współpraca jest bardziej powszechna wśród nauczycieli pracujących w przestrzeni otwartej. Porównanie średnich wyników za pomocą testu t-Studenta dla próby niezależnej wskazuje na znaczną różnicę ($t=4,42$; $p<01$). Różnica jest jednak dużo mniejsza w przypadku pytania o metody nauczania, z zastrzeżeniem, że nauczyciele pracujący w otwartej przestrzeni uważają, że ich uczniowie mogą częściej wybierać zadania niż ich rówieśnicy uczący się w tradycyjnych warunkach ($t=3,3$; $p<05$). Dodatkowo ci pierwsi mają większe zróżnicowanie podziału na grupy ($t=3,12$; $p<05$) oraz organizacji swoich stanowisk ($t=4,16$; $p<01$). Dane zgromadzone w większym projekcie badawczym pozwalają na dalsze zgłębienie kwestii zależności między fizycznymi warunkami pracy a metodami nauczania. Wyniki takich badań zaprezentujemy na dalszym etapie.

Wnioski

Niniejsza praca jest częścią większego projektu badawczego i skupia się na czterech szkołach reprezentujących najnowsze trendy w projektowaniu budynków szkolnych w Islandii, wybranych z próby 20 szkół.

Te cztery budynki wydają się odzwierciedlać siedem wytycznych środowiska nauki XXI wieku zdefiniowanych przez OECD. Każdy z tych budynków reprezentuje rozwojowe podejście w kwestiach architektonicznych oraz edukacyjnych i odzwierciedla społeczno-polityczne dążenia do znalezienia się w czołówce szkół rozwijających się w ciągle zmieniającym się świecie. W projektach szkół zdecydowanie widoczne jest stopniowe, ale konkretne przejście w stronę bardziej otwartego i dynamicznego środowiska szkolnego. Zmiana ta oparta jest na nowej wiedzy i toczącej się dyskusji na temat edukacji i nauczania. Przejawia się ona w architekturze i różnych sposobach organizacji codziennej pracy.

Wyznacznikami projektowania szkół stały się elastyczność, otwarte i włączające podejście, przejrzystość, przepływ, aktywna praca zespołowa i dynamika społeczna. Zespoły połączonych sal lekcyjnych lub otwarta przestrzeń, przezroczyste lub przesuwalne granice klas, a także przestrzeń wspólna, pozwalająca na różnorodne interakcje w elastycznych grupach, wydają się zastępować tradycyjne klasy ciągnące się wzdłuż korytarzy.

Widoczne są rozwiązania projektowe, które adaptują szkołę do osiągnięć technologii informacyjnej i umożliwiają jej dostęp do zasobów sieci. Podobnie wygląda kwestia nawiązywania kontaktów ze społecznością lokalną.

W niniejszej pracy nie omówiono szczegółowo zagadnień związanych z ekologią, zwrócono jedynie uwagę na ogólny pogląd, że środowisko edukacyjne powinno zachowywać wysoki standard z możliwością przystosowywania go do zmian. Nauczanie na zewnątrz budynku i otwarty dostęp do natury wydają się odgrywać ważną rolę w rozwiązaniach architektonicznych większości rozwojowych szkół z naszej próby. Obiekty zewnętrzne i przestrzenie do nauki na świeżym powietrzu, wielozadaniowy plac zabaw oferujący różnorodne możliwości i nauczanie w środowisku naturalnym mogą być postrzegane jako mosty łączące społeczność szkolną i jej otoczenie w rozumieniu fizycznym i kulturowym.

Wreszcie udział różnych osób zainteresowanych w procesie projektowania szkoły na wczesnym etapie, który pozwala na stworzenie odpowiadającego

wiednich koncepcji i wspieranie zmian w szkole, wydaje się być udanym przedsięwzięciem²¹. Takie podejście wprowadzono w Islandii na przełomie wieków i od tamtego czasu wykorzystano w kilku gminach. Przedstawiciele społeczności lokalnej, pracowników administracyjnych, badaczy oświatowych, nauczycieli, uczniów, techników, inżynierów i architektów połączyli siły w demokratycznym procesie i stworzyli rozwojowe projekty odzwierciedlające nową wiedzę i nowe podejście do edukacji. W efekcie uzyskano bardziej otwarte i elastyczne środowisko, zaprojektowane, by wspierać współpracę i otwartość na wszystkich poziomach.

Przy porównaniu naszych wyników z siedmioma wytycznymi projektowania stworzonymi przez OECD dla szkół XXI wieku okazało się, że w większości przypadków szkoły spełniły te wymagania. Najnowsze budynki szkolne w Islandii prezentują poziom rozwoju podobny do tego w innych krajach i w innych częściach świata²². Należy jednak zauważyć, że zestawy sal szkolnych i otwarte przestrzenie edukacyjne nie są nowością – pomysły te przetestowano w ostatnim wieku w wielu szkołach w różnych krajach, w tym – Islandii. Przykłady ze Szwecji wskazują, że takie inicjatywy często spotykały się ze sceptycznym podejściem i niekoniecznie prowadziły do radykalnych zmian dotyczących nauczania i uczenia się²³. Podobnie jest w Islandii. Z drugiej strony, nowa wiedza i wgląd w edukację i reformy, a także rozwój technologiczny i politykę lokalną wyznaczyły ścieżkę dla tego typu inicjatyw i sprawiły, że mają one większą szansę na wprowadzenie gruntownych zmian.

Obecne badania dotyczące związku między budynkami szkolnymi i fizycznym środowiskiem edukacyjnym a metodami nauczania mają rozjaśnić kwestię współczesnego projektowania, zgłębić cechy charakteryzujące projekty nowych budynków szkolnych i określić, jak projektowanie ewolu-

owało w stronę przyszłych potrzeb edukacyjnych. Wstępne wyniki ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli z 20 szkół stanowiących próbę wskazują, że nowe środowiska edukacyjne mogą wspierać współpracę nauczycieli, co w literaturze fachowej kojarzone jest z efektywnością szkoły²⁴ i daje uczniom większą możliwość wyboru. Na dalszych etapach badania spodziewamy się bardziej szczegółowo określić, jak różne kwestie pedagogiczne związane są z aranżacją otoczenia fizycznego. W osobnej pracy przyjrzymy się rekonstrukcjom i rozbudowom starszych budynków i porównamy je z obecnymi założeniami projektowania. Zbadamy również bardziej szczegółowo układ klasy i zgłębimy rolę zasobów informacyjnych, mediów i nowych technologii. Warto również śledzić dalszy rozwój czterech omówionych szkół, a także innych szkół z próby, aby określić, jak dwa rodzaje szkół zareagują na przyszłe potrzeby.

Pedagogom i architektom zalecamy podczas procesu projektowania, którego ostatecznym celem jest zapewnienie lepszej edukacji uczniów, ścisłą współpracę z wszystkimi osobami zainteresowanymi.

Władze oświatowe i pracownicy szkoły będą również musieli przystosować się do pracy w nowym środowisku i zapewnić stałe wsparcie rodziców i innych osób zainteresowanych.

Ponadto osoby przygotowujące programy nauczania powinny zastanowić się, jak najlepiej przygotować potencjalnych nauczycieli do nowych metod nauczania w otoczeniu różniącym się od znanego im środowiska.

Powyższa praca jest częścią obszernego projektu badawczego *Starfshaettir i grunnskolum* („Nauczanie i uczenie się w islandzkich szkołach”) – <http://www.skrif.hi.is/starfshaettir>, który otrzymał grant Islandzkiej Rady ds. Badań Naukowych, Funduszu Badawczego Uniwersytetu Islandzkiego, Funduszu Badawczego Uniwersytetu Akureyri, a także nagrodę za innowacyjność (*Nyskopunarsjodur namsmanna i Vinnumalasjodur*).

Pozostali członkowie zespołu badawczego: Arny Inga Palsdottir, dyrektor Vikurskoli, Reykjavík; Helgi Grimsson, dyrektor Sjalandsskóli, Garðabær; Egill Gudmundsson, architekt ze studia architektonicznego ARKIS.

²¹ Walden W.R., ibidem; Woolner P., ibidem.

²² Walden W.R., ibidem.

²³ Tornquist A. *Skolhus for tonaringar: Rumsliga aspekterpa skolans organisation och arbetsatt*, Arkus, Sztokholm 2005.

²⁴ Sigurðardóttir A.K. *Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness*, 2010; Teddlie C., Reynolds D. [ed.] *The International Handbook Of School Effectiveness Research*, RoutledgeFalme, Londyn 2000.

Bibliografia

1. *21st Century Learning Environment*, Wydawnictwo OECD, 2006.
2. Borrelbach S. *The Historical Development of School Buildings in Germany* [w:] Walden W.R. [ed.] *Schools for the Future*, Hogrefe & Huber Publishers, 2009, s. 45-74.
3. *Children's Spaces* [w:] Dudek M. [ed.] Rannsóknarstofnun Kennarahaskola Islands, Oxford: Architectural Press, s. 30-43.
4. Copa G.H., Pease V.H. *A New Vision for the Comprehensive High School: Preparing Students for a Changing World*, University of Minnesota Site, Department of Vocational and Technical Education, St. Paul, Minnesota 1992.
5. *Design Down Process*, Fradslumidstod Reykjavikur, Reykjavík 2005.
6. Dudek M. *Architecture of Schools: The New Learning Environment*, Architectural Press, Oxford 2000.
7. Fram S.M. *One Educational Built Environment: An Example for School Administrators and Planners*, Journal of Educational Administration nr 4(48)/2010.
8. Gislason N. *Architectural Design and the Learning Environment: A Framework for School Design Research*, Learning Environment Research nr 13/ 2010.
9. Guttormsson L. *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007*, Haskolautgafan, Reykjavík 2009.
10. Higgins S., Hall E., Wall K., Woolner P., McCughey C. *The Impact of School Environment: A Literature Review*, Newcastle University, Newcastle 2005.
11. *Husnæði grunnskola Reykjavíkur: Greining á þarf fyrir byggingar og endurbætur*, Fasteignastofa Reykjavíkur and Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, Reykjavík 2004.
12. Jilk B.A. *Place Making and Change in Learning Environments* [w:] Dudek M [ed.], 2005.
13. Macdonald A., Hjartarson T., Johannsdottir Th. [ed.] *Upplýsinga- og samskiptatakni í starfi grunnskola: Af sjónarholi skolestjórnenda og tolvuumsjónarmanna*, 2005.
14. *Measurement Tool for Individualized and Cooperative Learning*, Fradslumidstod Reykjavikur, http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/mentasvid/pdf_skjol/skyrslur/einstaklingsmidad-nam_enska.pdf, dætt 5.05.2011.
15. Nair P., Fielding R. *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*, Prakash Nair & Randall Fielding, DesignShare.com 2005.
16. Nicholson E. *The School Building as Third Teacher* [w:] Dudek M. [ed.] *Childrens Spaces*, Architectural Press and Elsevier, Oxford 2005.
17. Oskarsdottir G. *Lýsing á undirbuningsferli honnunar fra hinu almenna til hins sérstæða*, 2001.
18. *Scandinavian Journal of Educational Research*, nr 54(5), s. 395-412.
19. Sigurðardóttir A.K. *Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness*, 2010.
20. Sigurðardóttir A.K. *Troun einstaklingsmidads nams 1 grunnskolum Reykjavíkur*, <http://netla.khi.is/greinar/2007/012/index.htm>, dætt 10.05.2011.
21. Tanner C.K. *Explaining the Relationships Among Student Outcomes and the School's Physical Environment*, Journal of Advanced Academics nr 19(3)/2008.
22. Teddlie C., Reynolds D. [ed.] *The International Handbook Of School Effectiveness Research*, RoutledgeFalme, Londyn 2000.
23. *The Design Down Process: Summary Report for New Grunnskoli i Grafarholti Reykjavik, Iceland*, KKE Architects, Minneapolis 2001.
24. Tornquist A. *Skolhus for tonaringar: Rumsliga aspektera pa skolans organisation och arbetssatt*, Arkus, Sztokholm 2005.
25. Walden W.R. *Schools for the Future, Design Proposals from Architectural Psychology*, Hogrefe & Huber Publishers, 2009.
26. Woolner P. *The Design of Learning Spaces*, Continuum, Nowy Jork 2010.

Doktor **Anna Kristín Sigurðardóttir**, adiunkt na Uniwersytecie Islandzkim, obecnie dziekan Wydziału Edukacji Nauczycieli. Zakres jej zainteresowań obejmuje różne aspekty rozwoju szkoły, takie jak społeczności uczących się nauczycieli, fizyczne środowisko nauki, praca zespołowa, przywództwo i szkoła włączająca. Pełniła różne funkcje w islandzkim systemie szkolnictwa jako nauczyciel, konsultant i pracownik administracyjny.

Torfi Hjartarson, adiunkt w dziedzinie pedagogiki i technologii informacyjnej na Uniwersytecie Islandzkim. W badaniach skupia się głównie na wdrażaniu technologii informacyjnej i mediów w szkołach, środowiskach nauczania, bibliotekach szkolnych i centrach informacyjnych oraz projektowaniu materiałów programowych.

Karolina Wrzosowska
Dr Łukasz Wojciechowski



Szkoła jako system operacyjny

Nieformalne spotkania

Architektura publiczna służy spotkaniu. Spotkaniu w celu nauczania, wymiany myśli, wiedzy, poglądów, w celu poznania innych, odkrywania świata poprzez teatr, kino, zabawę czy sport. Budynki nazywamy salami koncertowymi, szkołami, centrami konferencyjnymi, bibliotekami – wszystkie jednak mają podstawową cechę – przestrzeń wspólną.

Podział architektury publicznej na typologie nie jest do końca usprawiedliwiony, albo inaczej – nie jest do końca potrzebny. Bez względu na wiek, bez względu na to czy jesteśmy w przedszkolu, czy pracy, chcemy spotykać innych ludzi, przywitać się ze znajomymi, w biegu porozmawiać z kolegą, usiąść na chwilę ze starą znajomą.

Zwyczajnie usiąść

Ludzie nie oczekują wiele od architektury. Mimo upływu lat, przemian stylów architektonicznych i różnych koncepcji naukowych związanych z kształtowaniem przestrzeni, mimo rozwiniętych technik budowania, energooszczędności czy zarządzania ludzie mają niezmiennie potrzeby społeczne i np. banalne siedzenie z przyjaciółmi na schodach jest równie aktualne jak potrzeba nowatorskich rozwiązań technicznych.

Magazyny naukowe prześcigają się dziś w przepowiadaniu przyszłości komputerów, motoryzacji, militaryzacji, medycyny, genetyki – jednak niemal milczą o architekturze. Czasem wyobraźnię publicystów rozbudzi projektowanie parametryczne (wykorzystujące algorytmy przy kształtowaniu brył), superszybka prefabrykacja wieżowców albo nowy najwyższy budynek świata, który pojawia się co kilka lat.

Jednak heroiczne rozwiązania konstrukcyjne, które zachwycają publiczność, ekspresyjne formy uzyskane dzięki nowym technikom projektowania i realizacji (np. drukowanie 3D), zaawansowane systemy energooszczędne czy nawet nowe teorie społeczne nie mają większego wpływu na to, jak będziemy siedzieć na schodach.

Zdarzenie

Dla wszystkich jest jasne, że budynek powinien być funkcjonalny. Oznacza to jednak często, że każdą funkcję zamyka się w oddzielnym pomieszczeniu, których ciągi łączy się korytarzami. Jednak tak sztywny układ ogranicza użytkownika do zaprogramowanego działania, powoduje, że w budynku brakuje marginesu na nieformalne aktywności.

Architektura funkcjonalistyczna była skrojona pod określony model społeczny, dzisiejsze społeczeństwo jest różnorodne, dawno już przeszło rewolucję obyczajową i cały czas przekracza nowe granice. Dziś wejście do jednej z najważniejszych galerii sztuki współczesnej na świecie, Tate Modern w Londynie, to nie jest portal, który dystygowani państwo przekraczają z dumą, ale miejsce spotkań, gdzie dzieci jedzą drugie śniadanie, ktoś leży na pochylni, a inny zbiega z niej z radością.

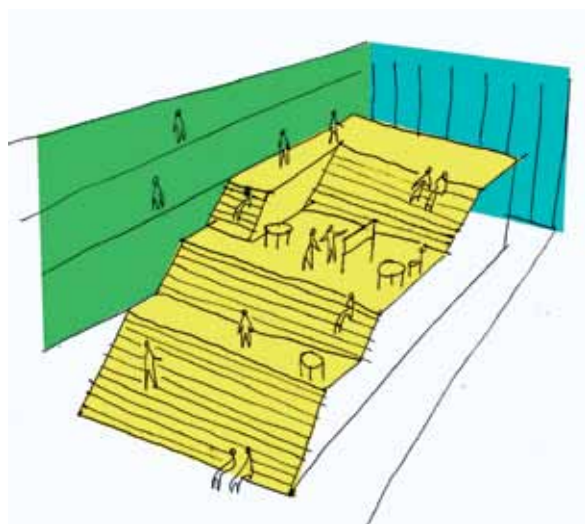
Jednym zdaniem – architektura staje się „wyluzowana”. I to jest największe jej osiągnięcie na przełomie XX i XXI wieku.

Budynki niekoniecznie muszą zachwycać nas formą, ponieważ to jest sprawa subiektywna, ani techniką, bo ona jest niezbędną, zmienną i oczy-

wista, ale przede wszystkim stają się platformami swobodnej wymiany, otwierają się na zróżnicowane aktywności ludzi.

Wybitny architekt Bernard Tschumi był jednym z pierwszych w latach 70. XX wieku, którzy próbowali odwieść projektantów od postmodernistycznych dyskusji o formie i nostalgicznych wycieczek donikąd. W swoim manifestie „Manhattan Transcripts” sformułował pojęcie zdarzenia w architekturze. Według Tschumiego budynki są polami nieformalnych i nieprzewidywanych aktywności. Postulował, aby przejść od maszynek formalno-funkcjonalnych do platform indywidualnych aktywności i kolizji zdarzeń. Tschumi w kilku projektach rozwinął ideę zawartą w „Manhattan Transcripts”. Na przykład sercem szkoły architektury w Marne-la-Valle są szerokie schody przystosowane do swobodnego wykorzystania przez studentów (wystawy, spotkania, odpoczynek, dyskusja).

Tschumi podkreśla brak możliwości (i postuluje zaniechanie) definiowania przez architekta programu i funkcji: *W dzisiejszym świecie, kiedy stacje kolejowe stają się muzeami, a kościoły klubami nocnymi, musimy oswoić się z wzajemną zmiennością formy i funkcji, utratą tradycyjnego związku przyczyna – efekt, uświęconego przez modernizm.* Konsekwencją takiego sposobu myślenia jest umożliwianie i inspirowanie różnorodnych aktywności w zróżnicowanym formalnie otoczeniu – tj. intensyfikowanie bogatej kolizji zdarzeń i przestrzeni. Tschumi podkreśla zanik typologii w architekturze, która bez względu na tymczasowe przeznaczenie powinna spełniać uniwersalną rolę społeczną. W późniejszych projektach Tschumi spełniał te założenia dzięki zastosowaniu topografii użytkowej.



System operacyjny

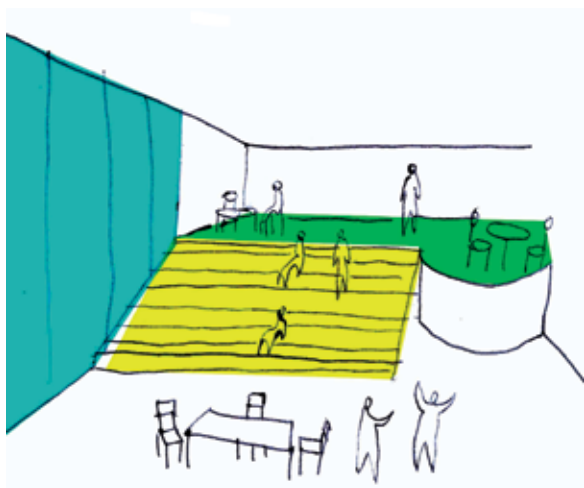
Architektura nie jest do oglądania, choć nikt nie zaprzeczy, że schludność nie może być atutem. Piękne formy to często obietnica bez pokrycia – za fasadami kryją się tradycyjne, funkcjonalistyczne wnętrza. Architektura może inspirować różne aktywności społeczne. Tak jak komputer, który nie ma być tradycyjny w wyglądzie ani mieć ekstrawagancko zaprojektowanej klawiatury, ale za to musi mieć system operacyjny maksymalnie elastyczny, w którym możemy zainstalować aplikacje zgodnie z naszymi upodobaniami. W ten sposób może działać architektura – nie ograniczać działań do pojedynczych funkcji, ale umożliwiać ich jak najwięcej.

Współczesne budynki dają odpowiedzi, jak to zrobić. Wystarczy czasem, aby architektura pozostała tłem czy ramą dla zdarzeń, jak opisał to wybitny dydaktyk i architekt Oskar Hansen – autor koncepcji formy otwartej. Szczegółowe cechy architektury powinny wynikać nie z narzuconej przez projektanta idei czy kształtu, ale z unikalnych właściwości kontekstu i zachowań użytkowników.

Świetnym przykładem takiego budynku jest wyższa szkoła w Norymberdze autorstwa Sep Rufa z 1954. Białe ściany, duże przeszklenia i zaciągające je dachy tworzą niezwykle prosty układ pawilonowy, który jest tłem dla aktywności uczniów i zieleni otaczającej budynek.

Inspirujący zgiełk

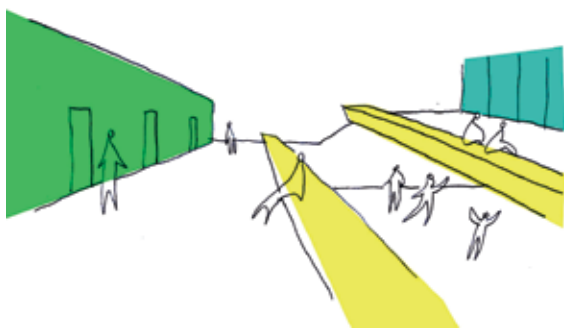
Koncepcja architektury rozluźnionej nie jest nowa i przejawia się już w projektach z lat 60. i 70. XX w. Za przykład mogą posłużyć tu realizacje amerykańskiej pracowni HHPA. Jedną z nich, zbudowaną w 1971 roku, to rodzaj niewielkiej hali, w której znalazły się wolno stojące kontenery mieszczące zaplecza, a wokół nich można swobodnie przechodzić. W ten sposób całkowicie wyeliminowano korytarze, komunikację połączono z biblioteką, jadalnią, świetlicą. Architekci stworzyli platformę pod codzienny zgiełk szkolny – nie skupili się na z góry zaplanowanej formie, ale umożliwili tymczasowe aranżacje przestrzeni wspólnych, w zależności od zmiennych potrzeb czy pomysłów nauczycieli.



Istotną częścią projektu otwartej przestrzeni są materiały pochłaniające dźwięk (wykładziny, przestrzenny sufit), które zapobiegają nadmiernemu hałasowi. Klasy zaprojektowano jako miejsca spotkań (*clusters*), gdzie oprócz zwykłych ławek znalazły się szerokie schody do siedzenia i zabawy. Całość ma przemysłowy charakter, ale to nieważne – dzieci wypełniły wnętrza rysunkami, pracami ręcznymi i radością spotkania.

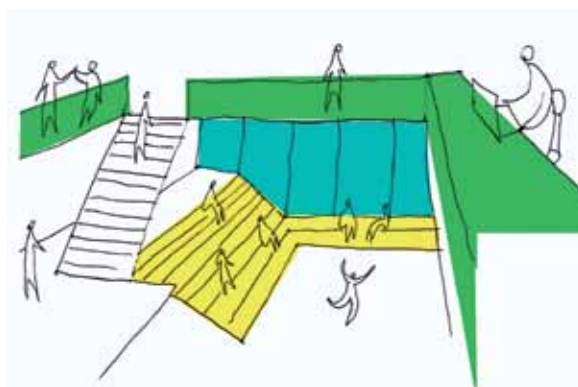
Zero korytarzy

W szkole brazylijskiego architekta Joao Vilanova Artigasa z 1962 roku wszystkie klasy otwierają się na część wspólną. Otwartą strefę zamiast korytarzy tworzą patia, audytorium i rozwiązane na zasadzie antresol platformy. Znowu architektura budynku nie jest zakłeta w fikuśnych kształtach ani gipsowych ozdobach, ale jest tu dla codziennych aktywności uczniów, jednocześnie pozwala im na kreatywne wypełnianie przestrzeni podczas codziennych spotkań i wypoczynku między lekcjami.



W budynku szkoły w Hoorn autorstwa Hermana Hertzbergera (2004) przestrzeń komunikacyjną tworzą pomosty na różnych poziomach (*antresole, galerie*), na których zlokalizowano

również biurka i stanowiska komputerowe. Szerokie schody sprzyjają chwilowemu zatrzymaniu się, zorganizowaniu apelu czy spędzeniu czasu z przyjaciółmi podczas przerwy.



Ulica i plac

Architekt Herman Hertzberger jest autorem kilku podstawowych publikacji na temat architektury spotkań i szkół. Książkę „Space and Learning” wypełnił obserwacjami ze swoich zrealizowanych budynków. Hertzberger pisze o szkole jako mikromieście: *są takie budynki szkół, gdzie nie ma już korytarzy. To, co było przestrzenią przechodzenia, jest obecnie miejscem przebywania. Więc ważne jest, aby tak projektować tę strefę, żeby zapewnić jak największą liczbę miejsc, gdzie można pracować samemu, w parach, w grupach, gdzie można być częściowo oddzielonym i bezpiecznym, ale też widzieć i być widzianym. Uzyskanie takiej równowagi to największe zadanie dla architekta¹.*

Korytarz jest więc zastąpiony elementem urbanistycznym, jak plac czy ulica, gdzie oferowane są różne aktywności i możliwości spędzania czasu, czy to na nauce, czy na odpoczynku. W ten sposób budynek staje się bardziej krajobrazem miejskim niż funkcjonalnym urządzeniem. To tu można zebrać się podczas przedstawienia, ale także usiąść w samotności w niszy pod schodami.

Hertzberger opisuje rozwój szkół od prostopadłościennych klas, modyfikowanych z czasem wykuszami czy wnękami, przez wprowadzanie buforów funkcjonalnych między klasami a korytarzem, po zróżnicowany przestrzennie krajobraz szkolny.

Przenikanie

Każda szkoła pracuje w dwóch podstawowych trybach – tryb zajęć i tryb przerw. Każdy z nich, w równym stopniu, powinna uwzględniać archi-

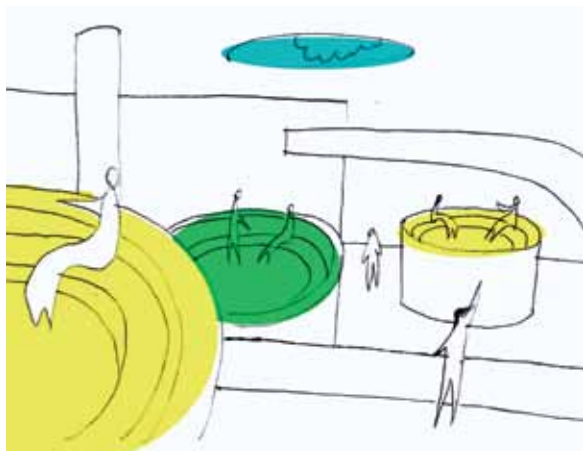
¹ Hertzberger H. *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam 2008.

tektura. Szkoła często traktowana jest jedynie w kategorii budynku edukacyjnego, gdzie świetnie zaprojektowane sale zajęciowe połączone są korytarzem. Tryb przerwy, czyli czas odpoczynku, integracji i nieformalnych działań zostaje całkowicie pominięty. A przecież szkoła to podstawowe miejsce zawierania nowych znajomości. Poza tym przestrzenie nauki i odpoczynku mogą się wzajemnie przenikać, wspierając swoje podstawowe funkcje.

Szkoła otwarta

Orestad College w Kopenhadze to szkoła, gdzie nie ma wyraźnej granicy pomiędzy salami zajęciowymi a miejscami spotkań i odpoczynku. To właśnie interakcja tych dwóch trybów była kluczem do zaprojektowania otwartej, elastycznej przestrzeni, gdzie istnieje możliwość pracy indywidualnej i grupowej.

Strukturę tej szkoły tworzą zawieszone na różnych poziomach platformy, spięte w całość przez otwarte atrium. Główne przeznaczenie platform to właśnie sale zajęciowe, gdzie zastosowanie materiałów tłumiących pozwala na bardziej kameralny charakter. Platformy są jednocześnie otwarte na atrium, przez co ciągle uczestniczymy w życiu szkoły. W trakcie gdy nie odbywają się tam zorganizowane zajęcia, uczniowie mogą wykorzystywać platformy także jako miejsce do odpoczynku lub nieformalnych spotkań. Większość przestrzeni w tej szkole nie ma jednej zdefiniowanej funkcji, przez co mogą być wykorzystywane na wiele sposobów.



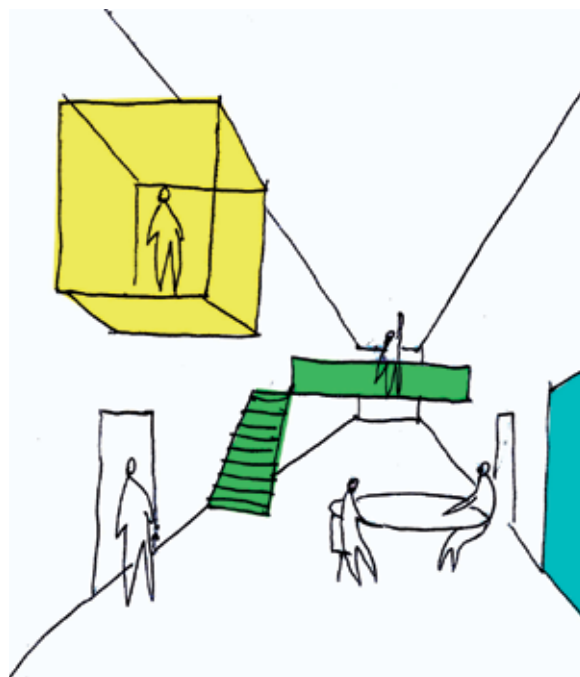
Wyjątkowy układ tego budynku pozwala na różnicowane prowadzenie zajęć. Wymiary klasy nie są już ograniczeniem – jedna lekcja może odbywać się nawet na kilku poziomach jednocześnie, a jej uczestnikami stają się wszyscy przebywający w danej przestrzeni. Dzięki

ciągłej dostępności większości miejsc uczniowie w wolnym czasie mogą zbierać się w nieformalne grupy, wspólnie uczyć czy po prostu spędzać razem czas.

Otwarty układ szkoły w Kopenhadze pozwala także na poczucie bycia w jednej społeczności. Wchodząc do szkoły, można od razu ocenić, jak dużo osób akurat w niej przebywa lub gdzie dzieje się coś ciekawego. Łatwiej spotkać się ze znajomymi będącymi w różnych grupach lub znaleźć swojego nauczyciela. Zwiększa się poczucie, że znamy każdego (choćby z widzenia), przez co czujemy się bardziej bezpiecznie.

Przeplatanka

Krótkie przerwy pomiędzy zajęciami sprawiają, że uczniowie spędzają je zazwyczaj siedząc przed salą. Często jest to wąski korytarz, który łączy poszczególne części szkoły. Stworzenie jednego wspólnego miejsca, gdzie uczniowie mogliby odpoczywać, nie zawsze jest wystarczające ze względu na czas, który muszą poświęcić, aby do niego dotrzeć. Dlatego najlepiej, gdy taka przestrzeń równomiernie „rozlewa się” pomiędzy salami do zajęć dydaktycznych, przez co jest dostępna w każdym miejscu szkoły.



Przykładem szkoły, gdzie przestrzenie do nieformalnych spotkań i odpoczynku wypełniają luki pomiędzy klasami jest Liceum Hakuo w mieście Kurihara (Japonia). Długie liniowe hole łączące sale dydaktyczne nie są jedynie komunikacją. Poprzez swoją szerokość mieszczą liczne

miejsca do siedzenia, umożliwiające spotkania w mniejszych lub większych grupach. Poprzez przebiecia w stropie możemy, tak jak w przypadku szkoły w Kopenhadze, zajrzeć, co dzieje się na innych kondygnacjach.

Liniowe hole na zmianę przeplatają się z salami dydaktycznymi, sprawiając, że uczniowie i nauczyciele zawsze znajdą przyjemne miejsce na spędzenie przerwy blisko miejsca, gdzie mają zajęcia. Miejsca te pozwalają też na indywidualną naukę i zachęcają do samodzielnego poszerzania wiedzy.

Duże otwarte przestrzenie to nie tylko miejsca na odpoczynek pomiędzy zajęciami czy spotkanie znajomych. Poprzez swoją kubaturę i dostępność dają możliwość organizowania licznych akcji (wystawy, przedstawienia), dla których przestrzeń klas jest za mała, lub gdy chcemy, by uczestniczyła w nich większa grupa ludzi. Tylko od kreatywności uczniów i nauczycieli zależy, jak zechcą ją wykorzystać.

Na zewnątrz, ale w środku

Najczęściej bycie w szkole oznacza bycie wewnątrz budynku. Przechodząc obok szkół, często możemy zauważyć uczniów wypełniających boisko szkolne w czasie przerwy, uczniów, którzy choć na chwilę chcą być na zewnątrz. Szkoła podstawowa w Wiedniu świetnie pokazuje, jak połączyć te dwie strefy. Wewnętrzne atria pełnią funkcję miejsc odpoczynku i integracji uczniów.

Z każdej klasy w wiedeńskiej szkole możemy wyjść do atrium, a każde atrium łączy dwie klasy. Daje to możliwość spotkania podczas przerw kolegów z innej grupy lub zabawy w większym gronie. Atria mogą służyć nie tylko jako miejsce integracji i odpoczynku w czasie przerw. Bliskość klas sprawia, że nauczyciel może zdecydować o prowadzeniu zajęć na zewnątrz. Atria wypełnione są zielenią, więc nawet będąc w klasie, dzięki dużym przeszkleniom mamy cały czas wgląd w naturę.

Atria łączą klasy, zapewniając przyjemny sposób odpoczynku i integracji. Są zorganizowane

wewnątrz (otoczone przez klasy oraz hol), co zwiększa poczucie bezpieczeństwa. Rozdzielają różne funkcje szkoły, ale wciąż możemy obserwować przez nie, co dzieje się w poszczególnych częściach – tak jak w dwóch wyżej opisanych szkołach.

Podsumowanie

Architektura często jest postrzegana jedynie zewnętrznie, w oparciu o wygląd. Estetyka nie jest bez znaczenia, ale budynki mają także wielki wpływ na organizację życia społecznego. Sprawdzanie przestrzeni do utartych schematów może powstrzymywać rozwój więzi międzyludzkich. Być może niektóre z postulatów otwierania przestrzeni wydają się dziś trudne do zaakceptowania, ale poszukiwanie odpowiednich proporcji między spokojem a zgiełkiem to wielkie wyzwanie zarówno dla użytkowników: nauczycieli i uczniów, jak i dla architektów.

Bibliografia

1. *Detail Konzept*, Schulbau 3/2003.
2. Hardy Holzman Pfeiffer Associates, *Buildings and projects 1967-92*, Rizzoli, Nowy Jork 1992.
3. Hertzberger Herman, *Lessons for students in architecture*, 010 Publishers, Rotterdam 2005.
4. Hertzberger Herman, *Space and Learning*, 010 Publishers, Rotterdam 2008.
5. Joao Vilanova Artigas, 2G nr 54, Barcelona 2010.
6. Kazuhiro Kojima/Cat, 2G nr 43, Barcelona 2007.

Inż. arch. **Karolina Wrzosowska** jest studentką architektury na stopniu magisterskim na Politechnice Wrocławskiej. Studiowała także w Bratysławie. Odbywała praktyki w biurach w Polsce oraz Holandii. W 2012 roku otrzymała nagrodę SARP za Inżynierski Dyplom Roku.

Doktor inż. arch. **Łukasz Wojciechowski** jest współzałożycielem VROA architektki, asystentem na Wydziale Architektury Politechniki Wrocławskiej, publikował m.in. w „A10 New European Architecture”, „Architekturze”, „ARCH”. Prowadzi blog niepokoje.wordpress.com i działa w Fundacji Jednostka Architektury.

Rysunki: Łukasz Wojciechowski

Anna Klimowicz



Strefy kontaktów i dysonansów w szkole

Dawno temu byłam uczennicą dwóch szkół podstawowych, następnie dwóch liceów ogólnokształcących. Potem pracowałam jako nauczycielka w sześciu szkołach podstawowych, jednym gimnazjum i jednym liceum społecznym. Później jeszcze odwiedziłam jako edukator kilkanaście szkół w różnych miejscowościach w Polsce, w kilku placówkach występowałam w roli ewaluatora, gdy pracowałam w programie Comenius Partnerskie Projekty Szkół. Miałam też przyjemność jako gość z Polski odwiedzić kilkanaście szkół za granicą. Ponieważ jestem matką dwojga dzieci, regularnie bywałam na zebraniach w dwóch szkołach podstawowych, a potem w jednym gimnazjum i dwóch liceach. Nie jestem ani badaczem, ani naukowcem. Moje przekonania i opinie buduję na podstawie własnych doświadczeń, rozmów ze znajomymi, spotkań z nauczycielami i dyrektorami szkół, sąsiadami, rodziną, a także w oparciu o przeczytane książki i artykuły. Ten artykuł poświęcam rozważaniom na temat użytkowania przestrzeni szkoły przez uczniów, rodziców, nauczycieli i innych pracowników szkoły.

Przestrzeń a komunikacja

Człowiek funkcjonuje w przestrzeni, postrzega ją, przetwarza, dostosowuje do swoich potrzeb. Przestrzeń przemawia do nas, jest przesłaniem kulturowym, posiada znaczenie w sensie społecznym. Wpływa na nasze samopoczucie, energię i zdrowie, oddziałuje na nasze zachowanie, sprzyja lub nie budowaniu relacji z innymi ludźmi. Nie raz nie zdajemy sobie sprawy, dlaczego w jednym wnętrzu czujemy się szczęśliwi, radośni, tryskamy energią, a w innym siedzimy przygnębieni, smutni i bez życia. Otoczenie wywiera na nas ogromny

wpływ. Człowiek czuje się dobrze w otaczającej go przestrzeni, jeśli jest mu przyjazna, daje poczucie bezpieczeństwa i sprawia, że wszystkie jego zmysły pracują harmonijnie.

Czasami nie uświadamiamy sobie, że przestrzeni używamy również, aby się porozumieć, aby wysłać komunikat innym. „Przestrzeń życiowa” jest absolutną koniecznością dla istoty ludzkiej¹. Każdy z nas ma swoje osobiste terytorium. Swoją intymną przestrzeń, której nie lubi dzielić z innymi, chyba że są to osoby bardzo mu bliskie. W każdym miejscu publicznym staramy się zaznaczyć i chronić swoje terytorium. Czasem jesteśmy zmuszeni, aby je zawęzić, ścisnąć. Warto zdawać sobie z tego sprawę, bo przecież w dzisiejszych czasach nie tylko wielu dorosłych spędza coraz więcej czasu poza domem, dzieci i młodzież również.

Dla kogo istnieje szkoła?

W czasach mojego dzieciństwa i młodości nikt raczej nie zastanawiał się nad tym, czy i jak przestrzeń otaczająca dziecko wpływa na jego funkcjonowanie. Szkoła miała za zadanie nauczyć i wychować przede wszystkim posłusznego człowieka, który niezbyt będzie odstawał od pozostałych członków społeczeństwa. Dziś, pomimo transformacji ustrojowej, kolejnych reform i pojawiających się co rusz nowych trendów nie myślimy zbyt często o tym, jak bardzo budynek szkoły i znajdujące się w nim pomieszczenia wpływają na samopoczucie przebywających tam ludzi. Osoby pracujące w placówkach oświatowych skoncentrowane są przede wszystkim na realizacji podstawy programowej, planów wynikowych, nauczaniu i wychowywaniu, sprawdzaniu i ocenianiu, przeprowadzaniu

¹ Balon Ch., Mignot X. *Komunikacja*, Wydawnictwo FLAIR, Kraków 2008, s. 160.

ewaluacji, dokonywaniu klasyfikacji. Mało kto się zastanawia nad tym, że procesy te nie zachodzą w próżni. Osoby reprezentujące organ prowadzący szkołę oraz sprawujące nadzór merytoryczny na ogół widzą ją poprzez pryzmat finansów i wyników nauczania. Dla jednych istotne są wydatki na pensje i remonty, dla drugich ewaluacja i realizacja podstawy programowej. Dyrekcje zarządzają bardziej dyrektywnie niż demokratycznie i starają się przypodobać i jednemu, i drugiemu. Zaś nauczyciele, nie mając zbyt wiele czasu, lubią decydować za uczniów, często też ich wyręczają, zaś raczej okazjonalnie dają im możliwość wykazania się kreatywnością. Nawet jeśli chodzi o coś tak bardzo pozostającego w zakresie możliwości uczniów, jak wystrój klasowego wnętrza.

Klasy dla uczniów otwierane są tylko na czas lekcji, uczniowie w zasadzie nie mają swoich miejsc w szkole, w których mogliby czuć się gospodarzami. Zastanawiam się, dla kogo tak naprawdę istnieje polska szkoła?

Czy typowa polska szkoła stanowi przestrzeń prospołeczną?

Spójrzmy na nasze szkolne przestrzenie. Na ile są prospołeczne? O czym opowiadają, co komunikują nam mury polskich szkół? Większość budynków jest do siebie podobna. Właściwie już z daleka można poznać, że to szkoła. Typowy, zwykle szarobury budynek z rzędem jednakowych okien. Na szybach szkół podstawowych czasami naklejone są kolorowe kwiatki, ptaszki, listki czy gwiazdki, w zależności od pory roku. W późnojesienne i zimowe popołudnia widać biurowe oświetlenie, dające zimny siny blask. Wiele budynków szkół, w których byłam, jest usytuowanych na środku sporego placu, zwykle jego dużą część zajmuje boisko, są jakieś trawniki i ścieżki wyłożone chodnikowymi betonowymi płytami. Te budowane w latach osiemdziesiątych najczęściej mają kształt czworoboków ze znajdującym się w środku patio, które jest puste i nieużywane. Czasami mury szkoły są pogryzmołone graffiti, a trawniki zdeптane. Rzadko, bardzo rzadko rosną drzewa i krzewy. Raczej nie ma żadnych ławek ani klombów. Nie widziałam w naszym kraju ani jednej publicznej szkoły, w której uczniowie uprawialiby swój ogród. Być może gdzieś to robią, ale ja się z tym nie spotkałam, choć podczas różnego rodzaju szkoleń nawiązałam do tego wielu nauczycieli. Myślę, że byłby

to bardzo dobry zwyczaj, gdyby uczniowie sami sadzili swoje drzewa, uprawiali warzywa i hodowali kwiaty. Na pewno byłoby to z korzyścią nie tylko dla otoczenia szkoły, ale również dla zdrowia uczniów oraz ich stosunku do przyrody.

W środku w wielu szkołach też jest podobnie. Muszę przyznać, że kiedy wchodzę do typowego budynku polskiej szkoły, choć czuję się dosyć swojsko, to jednak nie najlepiej. Najczęściej pachnie w niej stołówkowym jedzeniem i środkami czystości, a w czasie przerwy kłębią się tłumy uczniów, których krzyki nie pozwalają na usłyszenie własnych myśli. Na ogół w budynkach polskich szkół przeważa układ korytarzowy i obowiązuje standardowa kolorystyka – zieleń i seledyn lub brązy z beżami. Na ścianach tablice z gazetkami, jakieś gabloty z pucharami, czasem oprawione prace uczniów, czasami jakieś zdjęcia i plakaty. Zawsze się dziwię, że gazetki wiszą tak wysoko, iż nie sposób niczego przeczytać. Tak samo rozmaite regulaminy i zarządzenia, które są zawieszane tam, gdzie wzrok nie sięga. Wydaje mi się, że to, co chcemy, aby ktoś przeczytał, powinno być zawieszane mniej więcej na wysokości jego wzroku. Chociaż od wielu lat mówi się o tym, że w każdej szkole powinna być sformułowana misja i nakreślona wizja szkoły, nie zauważyłam, aby gdzieś były widoczne. W salach klasowych pod jedną ścianą regał ze sklejką, trzy rzędy stolików z krzesłami, biurko dla nauczyciela pod oknem, a za nim ściana z tablicą (coraz częściej interaktywną). Typowe meble szkolne przypominają biurowe, są kanciaste i twarde, nieustawne, stanowią mało trwałe i mało bezpieczne połączenie metalu ze sklejką.

Szatnie zwykle umieszczone są w podziemiach. Są to po prostu ciasne boksy z drucianej siatki, gdzie zawieszane są wieszaki z haczykami na ubrania i worki na obuwie. Stoją tam niskie, niewygodne podłużne ławeczki. W szatniach jest dosyć duszno i ciemno. Mało przyjemnie. Nietypową szatnię zobaczyłam niedawno w gimnazjum w Mszczonowie. Jak tylko weszłam do szkoły (która mieści się w całkiem nowym obszernym budynku) po szerokich schodach do dużego przeszklonego holu z pomarańczową podłogą, zaraz z przyjemnością zauważyłam, że ta szkolna szatnia przypomina szatnię w teatrze. Spora przestrzeń, z dającymi się swobodnie przesuwac skrzydłami wieszaków, odgradzona od pozostałej części dużego holu niewysokim murkiem z blatem. Uczniowie stali grzecznie w kolejce i podawali numerki, a dwie panie wydawały im okrycia. W obszernym pokoju nauczycielskim znajdowały się szafki dla każdego nauczyciela, było też stanowisko komputerowe, długi stół z miejscami praktycznie dla każdego, wieszaki na ubrania. Nauczyciele zachowywali się swobodnie i serdecznie w stosun-

ku do siebie, do pokoju na chwilę weszli uczniowie i wcale nie byli z niego wypędzani. Polonistka z dumą pokazała mi spore pomieszczenie przy jej pracowni, z szafami na pomoce dydaktyczne, książki, filmy, płyty. Tak, w tej szkole z pewnością każdy może znaleźć przyjazne dla siebie terytorium, przestrzeń, która jest dla niego.

Warto zauważyć, że teren szkoły posiada inne znaczenie i wartość dla uczniów, ich rodziców, nauczycieli oraz pozostałych pracowników, bo każda z tych grup ma inne oczekiwania i potrzeby.

Przestrzeń dla rodziców w szkole?

Najczęściej w szkole bywają rodzice i dziadkowie małych dzieci. Ci, którzy odprowadzają swoje maluchy, nierzadko niosąc za nie plecaki. Ale ich pobyt w szkole ogranicza się głównie do szatni. Kiedy dziecko zaczyna naukę w gimnazjum, jego dorośli opiekunowie bywają tam raczej tylko w razie konieczności. Podobnie jest, gdy dziecko uczy się w szkole ponadgimnazjalnej – rodzice na ogół są wtedy w szkole sporadycznymi gośćmi. Odwiedzają ją w wyznaczone przez nauczycieli dni. Wchodzą do budynku, rozglądając się za informacją, do której klasy mają się udać na zebranie. Zdarza się, że takiej informacji nie ma, więc wówczas błędzą, pytając kogo popadnie. Sama niejednokrotnie tak błędziłam jako matka najpierw jednego, potem drugiego dziecka. Szczególnie trudno jest znaleźć poszukiwanego nauczyciela w szkole ponadgimnazjalnej, zwłaszcza gdy jest się rodzicem pierwszoklasisty. No ale na szczęście najczęściej dyrekcje szkół dbają o wywieszenie informacji, w której sali odbywa się zebranie prowadzone przez jakiego nauczyciela. Jako bardzo upokarzającą dla rodzica sytuację wspominam stanie przed klasami w długiej kolejce do nauczycieli uczących wybranych przedmiotów w oczekiwaniu na krótką z nimi rozmowę podczas tzw. dni otwartych w szkole. Nauczyciel zwykle siedział wówczas w swojej pracowni, a kolejny rodzic wchodził do klasy i stawał przed nim, przedstawiał się, czym jest rodzicem, i pytał o postępy dziecka w nauce. Oprócz typowych rad typu: musi się więcej uczyć i uważać podczas lekcji, nie usłyszałam żadnych profesjonalnych wskazówek, których można by oczekiwać od osoby, która w końcu powinna być ekspertem od nauczania. Najlepiej wspominam nauczycielki, które uczyły moje dzieci w ich pierwszych latach szkolnych. Faktycznie stosowały indywidualizację nauczania, organizowały klasowe imprezy, do których angażowały rodziców, znały bardzo dobrze dzieci, z którymi spotykały się codziennie. Z rozmów z moimi znajomymi i rodziną wynika, że

większość nauczycieli nauczania zintegrowanego potrafi nawiązać dobrą współpracę z rodzicami. Organizuje klasowe uroczystości, na które zaprasza rodziców, a ci chętnie oglądają swoje pociechy w różnych rolach. Chętnie też oglądają prace swoich dzieci, które często zdobiją klasowe ściany.

Na późniejszych etapach edukacji szkolnej w polskiej szkole publicznej nie ma tradycji angażowania rodziców w życie szkoły w sposób aktywny (wg mnie taka jest prawda: rodziców najmocniej angażują panie od nauczania zintegrowanego, później jeszcze trochę w szkole podstawowej, ale na następnych etapach rodzice raczej są wykorzystywani jedynie do załatwiania pewnych spraw, np. związanych ze studniówką – tak jest najczęściej, sporadycznie, bardzo rzadko bywa inaczej).

Większość rodziców się nie zna, no i raczej z większością nie pozna. Ponieważ zebrania, podczas których każdy rodzic siada jak uczeń w jednym z trzech rzędów ławek, nie sprzyjają integracji. Każdy widzi jedynie plecy innego rodzica, chyba że siedzi w pierwszej ławce lub rozgląda się na boki. Postać wychowawczynie lub wychowawcy stojąca do nich przodem jest najważniejsza: wita rodziców, podaje niezbędne informacje, odczytuje istotne z punktu widzenia szkoły komunikaty, przedstawia dokumenty, omawia wyniki. Jako rodzic nigdy nie byłam na zebraniu, podczas którego nauczycielka stworzyłaby sytuację sprzyjającą poznaniu się rodziców czy sympatycznej wymianie rodzicielskich doświadczeń. Jeśli była jakakolwiek dyskusja, to zwykle dotyczyła nieprzyjemnych wydarzeń, jakichś ekscesów uczniowskich lub nieakceptowanego zachowania któregoś z nauczycieli. Nie spotkałam nigdy nauczyciela, który chciałby poznać warunki domowe ucznia, spytałby rodziców, co sądzą na temat rozmaitych przepisów zawartych w szkolnych regulaminach lub co mają do powiedzenia na temat systemu oceniania. A szkoda. Z moich rodzicielskich doświadczeń wynika, że z reguły nauczyciele traktują rodziców jak osoby, które są ignorantami w sprawach edukacji i wychowania. Nie pytają, czym zajmuje się rodzic, nie znają jego osiągnięć zawodowych. Chyba że jest postacią medialną, celebrytą, popularnym politykiem. Pozostali rodzice stłoczeni w klasie są dla niego szarą masą. Czasami czekając przed klasą, rodzice wymieniają ze sobą różne spostrzeżenia na temat nauczycieli, ale na ogół znają się jako mama Tomka czy ojciec Ali.

A gdzie można porozmawiać w rodzicem ucznia w dzień niewyznaczony? Raczej na korytarzu lub w pustej klasie. W polskich szkołach nie ma pokojów przeznaczonych do rozmów z rodzicami. Kiedy rodzic przychodzi do szkoły

w niewyznaczony specjalnie dzień, czuje się jeszcze bardziej intruzem. Rozmowa z nauczycielem zwykle odbywa się na korytarzu, ewentualnie w pustej klasie, sporadycznie w pokoju nauczycielskim. Jest to mało zręczne, czasami kłopotliwe lub wręcz przykre dla rodzica, jeśli nauczyciel opowiada o nieprzyjemnych incydentach z udziałem dziecka, o jego kłopotach w nauce lub problemach z rówieśnikami.

Myślę, że to, w jaki sposób traktuje się w polskiej szkole rodziców, jest odzwierciedleniem naszego powszechnego sposobu traktowania innych ludzi w ogóle. Jako społeczeństwo nie jesteśmy na ogół zbyt otwarci na obcych, rzadko mamy poczucie humoru, traktujemy się w sytuacjach zawodowych dosyć nieufnie i śmiertelnie poważnie. Stawiamy wobec innych wygórowane wymagania, lubimy występować w roli wszechwiedzących ekspertów. Na ogół też więcej wymagamy od innych niż od siebie, zwłaszcza jeśli jesteśmy przełożonymi. Zdarzają się ludzie zupełnie bezinteresownie życzliwi i przyjaźnie nastawieni do innych, jednak raczej rzadko. Wielu nauczycieli po prostu boi się rodziców swoich uczniów, uważa ich za roszczeniowych, nie potrafi z nimi rozmawiać w sposób szczerzy i otwarty, a zarazem konstruktywny, niesprawiający im przykrości.

A gdyby tak usiąść z rodzicami naszych uczniów przy okrągłym stole, poczęstować ich herbatą czy kawą, ugościć ciastem i okazać swoją ludzką twarz? Czy nauczyciel może się zaprzyjaźnić z rodzicami swoich uczniów? Ja uważam, że tak. Zachowując oczywiście pewien niezbędny dla pełnionej przez siebie funkcji dystans.

Strefa dla ucznia

Od niepamiętnych czasów uczniowie w większości europejskich klas siedzą w trzech rzędach. A przecież klasa ze stolikami ustawionymi w rzędy nie sprzyja pracy w zespołach. W ogóle nie sprzyja raczej uczeniu się. Jeśli nie siedzisz w pierwszej ławce, zawsze możesz się pochylić i ukryć za plecami koleżanek i kolegów przed wzrokiem siedzącego za swoim stołem nauczyciela. Możesz w ogóle nie brać udziału w lekcji. Dużo zależy od rodzaju wykonywanych przez uczniów zadań. Są zadania wymagające indywidualnej koncentracji i zadania, podczas których trzeba koniecznie naradzić się z koleżankami i kolegami. Dlatego też szkolne ławki powinny być łatwe do przestawiania, lekkie i o kształtach pozwalających łatwo się łączyć i rozłączać. Od kilkunastu lat propaguje się w polskich szkołach metody aktywizujące proces nauczania.

Metody te na ogół polegają na pracy zespołowej. Tradycyjne ustawienie ławek w rzędach czy nawet w podkowę (jak na zebraniu czy weselnej biesiadzie) nie daje takiej możliwości. Pracując w zespołach, uczniowie potrzebują nie tylko innego ustawienia stolików, ale też większej przestrzeni. Aby stosować dramę, odgrywać scenki, rysować plakaty, tworzyć kolaże, brać udział w grach dydaktycznych, także potrzeba większej wolnej przestrzeni.

Mam wrażenie, że w polskich szkołach nadal przeważa tzw. dyrektywny styl nauczania, czyli frontalny, przy tablicy – polegający na tym, że nauczyciel stoi twarzą do siedzących przed nim przy dwuosobowych stolikach uczniów i wyklada, wydaje polecenia, zadaje pytania, ocenia.

Budowaniu dobrych relacji sprzyjają stoły okrągłe, owalne, ewentualnie sześciokątne. W których jednak szkołach są takie meble w klasie? Wymaga to więcej miejsca i zachęca do rozmowy, a nauczyciele nie lubią, kiedy uczniowie w czasie lekcji rozmawiają ze sobą.

System przechodzenia na każdą lekcję do innej pracowni nie sprzyja poczuciu przywiązania się i odpowiedzialności za któreś z pomieszczeń w szkole. Tzw. „nasza” klasopracownia, która zostaje naszą przez przydzielenie jej uczącemu tam nauczycielowi, jest przecież salą, w której mają lekcje również inni uczniowie. Jak można zadomowić się w takiej klasie? Czy chciałbyś, aby przez twoje mieszkanie co godzinę przechodziła prawie trzydziestka innych mieszkańców? Czy chciałbyś po nich sprzątać, dekorować dla nich ściany, podlewać nie swoje kwiaty? Zastanawiałam się wiele razy nad tym, dla kogo faktycznie system klasopracowni jest korzystny – czy dla ucznia?

Szkolne korytarze, często wąskie, czasami dosyć ciemne, nie są przestrzenią sprzyjającą dobremu samopoczuciu. Po 45 minutach spędzonych w bezruchu młody człowiek ma ochotę poruszać się, wyładować energię. Tymczasem z reguły jest zmuszony do spakowania swoich rzeczy i przejścia pod inną salę. Krótkie przerwy spędza na korytarzu. Staje w gronie kolegów, czasem siada gdzie popadnie. Nie zawsze nawet ma miejsce, by usiąść. Na ogół w czasie przerwy korytarze są wypełnione tłumem i gwarne. Ponieważ w szkołach zmienia się obuwie, głównie z uwagi na utrzymanie czystości, uczniowie raczej nie wychodzą podczas przerw poza budynek. Zdarza się, że główne drzwi szkoły w czasie zajęć lekcyjnych są zamykane. Po szóstej, siódmej i ósmej godzinie spędzonej w szkole uczeń jest zmęczony nie mniej niż każdy dorosły pracownik.

W szkole nie ma również miejsca na indywidualną naukę ani na odpoczynek. Zdarza się, że ulubionym miejscem niektórych uczniów staje się biblioteka, gdzie można choć na chwilę odgrodzić się od ciżby i hałasu.

Uczniowie zawsze znajdują w tradycyjnie zaprojektowanym budynku szkolnym miejsce, w którym nie dosięgnie ich wzrok dyżurującego nauczyciela. Dlatego też według mnie w procesie wychowania należy większy nacisk kłaść na odpowiedzialność ucznia za swoje zachowanie, wskazywać na konsekwencje, uczyć samokontroli i samodyscypliny. To z pewnością da lepszy efekt niż zwielokrotnienie nauczycielskich dyżurów oraz system monitorowania szkolnych korytarzy kamerami. Już w wielu klasach pojawiły się przeszklone drzwi do sal, umożliwiające w każdej chwili obejrzenie tego, co dzieje się w klasie podczas lekcji. To bardzo dobrze, bo szkoła to przestrzeń publiczna, każdy, kto w niej przebywa, czy jest to uczeń, czy nauczyciel, musi mieć świadomość, że jego zachowanie może być poddane ocenie i kontroli społecznej.

W wielu szkołach (choć ostatnio samorządom z powodu braku pieniędzy różne pomysły przychodzą do szkoły) funkcjonują stolówki. W nowych ich wygląd jest dosyć schludny, w starych wciąż królują stoły nakryte ceratą, brzydkie sztucce, najtańsze talerze, jakieś sztuczne paprotki zwisające smętnie z tzw. kwietników na ścianach. Kto by tam zwracał uwagę na kolorystykę, estetykę, kiedy wciąż myśli się o oszczędnościach. Podobna sytuacja jest w świetlicach szkolnych. Znowu tradycyjne stoliki, krzesła i ciasnota. Zdarza się fragment podłogi z dywanem lub wykładziną. Na ścianach typowe gazetki. Dzieci spędzają tam mnóstwo godzin. Są zmęczone, śpiące. Jak można robić postępy w nauce, umieć się koncentrować i układnie zachowywać, skoro od rana do późnego wieczora cały czas funkcjonuje się w licznej i dość hałaśliwej grupie rówieśników?

Na szczęście od kilkunastu lat poprawia się też wygląd uczniowskich toalet. Prawie wszędzie są jasne kafelki, zamykane kabiny, jest również mydło w pojemnikach, bywają papierowe ręczniki. Czasami brak jednak papieru toaletowego. O czym to świadczy? Nie tylko o niedoinwestowaniu oświaty, ale o szeroko pojętej kulturze. A przecież mamy XXI wiek i należymy do Europy.

Terytorium dla nauczyciela

Nauczyciele są w szkole warstwą uprzywilejowaną, przynajmniej w oczach uczniów, mają oddzielne toalety, nie muszą zmieniać obuwia i mają pokój nauczycielski, gdzie można napić się herbaty.

A tymczasem pokoje nauczycielskie bywają różne. W nowych szkołach są większe i jaśniejsze. Są w nich stoły i krzesła, szafki dla każdego nauczyciela. Jest czajnik elektryczny, umywalka. Są wieszaki na płaszcze i kurtki. Centralnym miejscem jest ściana z tablicą, na której znajduje się rozkład zajęć oraz wiele różnych kartek z informacjami i ogłoszeniami. Bywają takie pokoje, w których jest wąsko i ciasno, gdzie podczas przerwy usiąść może zaledwie kilka osób, a jeśli ktoś przyjdzie później, to już może tylko stać. W takim miejscu pracy nie można odpocząć, nie ma jak nawiązać ze współpracującymi koleżankami i kolegami przyjaznych więzi. Trudno jest sprawdzać prace uczniów lub przygotowywać się do zajęć, dlatego też najczęściej nauczyciele jak najszybciej po zakończonych lekcjach uciekają do swoich domów.

Czego potrzebuje nauczyciel w szkole? Przede wszystkim, tak jak wszyscy pracujący ludzie, szacunku dla wykonywanej przez siebie pracy. Każdemu człowiekowi, który codziennie przebywa w tym samym miejscu przez dłuższy czas, potrzebny jest kątek, w którym może położyć i przechować swoje rzeczy, w którym może usiąść, a nawet się położyć i choćby przez chwilę odpocząć, coś przekąsić, czegoś się napić, spokojnie się załatwić, pobyć przez chwilę samemu lub też porozmawiać z innymi. W pokoju, gdzie jest ciasno, gdzie z trudem znajduje się miejsce na wypicie herbaty czy kawy, gdzie jest zimno i ponuro, nie bardzo chce się zostawać po lekcjach. Pokój dla nauczycieli mógłby przypominać salon. Dlaczego stoły w pokojach nauczycielskich są kanciaste? Dlaczego krzesła niewygodne? Dlaczego szafki są tak ciasne? Nauczycielom stawia się duże wymagania, a czy ktoś myśli o tym, jak oni czują się w swoim miejscu pracy? A może wstawić do pokoju nauczycielskiego niepotrzebną już komuś sofę? Albo stary narożnik? Może stół mógłby być okrągły lub owalny? A może mogłoby być kilka mniejszych okrągłych stolików? Wstawmy też kwiaty i powieśmy ciekawe obrazy lub artystyczne fotografie.

Strefa personelu administracyjnego

Tym, co stanowi dla odwiedzających szkołę gości wizytówkę, jest sekretariat szkoły. W sekretariacie szkolnym bywa różnie. Czasem przypomina on urząd pocztowy, bywa nawet odgrodzony barierką, na którą napotyka petent wchodzą-

cy do tego bastionu wiedzy. Bardzo wiele w tym pokoju zależy od sekretarki i tego, czy lubi swoje miejsce pracy oraz jakie relacje łączy ją z dyrekcją, no i również od jej osobowości i prywatnego gustu. Na ogół w sekretariacie jest wystarczająco dużo miejsca. A może tam mogłoby znaleźć się również miejsce na rozmowę z niespodziewanie przybywającym do szkoły rodzicem?

W szkole ważne są również woźne, szatniarki i sprzątaczkę. Często tych kilka funkcji pełnią te same osoby. Czy zastanawialiście się kiedyś, gdzie osoby sprząające w szkole mają swoje miejsce na przebranie się, na wypicie herbaty i zjedzenie kanapki? To najczęściej jakaś kanciapa w szatni. A jak wygląda odzież ochronna personelu administracyjnego? Dlaczego fartuchy i klapki pań są tak mało estetyczne? Czy ktoś pyta w ogóle, jak one się czują i co myślą? Jak sprawić, aby uczniowie doceniali ich pracę? Może mogliby im pomóc? Może częściej trzeba organizować spotkania nauczycieli z pozostałymi pracownikami szkoły? Ale po co? Niech już lepiej siedzą w swojej kanciapie, bo jeszcze zbyt szczerze powiedzą, co o tym wszystkim myślą.

Szkolna sfera dysonansów

Psycholodzy społeczni na podstawie wielu badań stwierdzili, że gdy u danej osoby występują (lub dotrą do niej) sprzeczne elementy poznawcze (mogą to być twierdzenia, przemyślenia, postawy, informacje, oceny, zachowania itp.), pojawia się u niej stan nieprzyjemnego napięcia psychicznego. Nazwano go dysonansem. Powoduje go rozbieżność występująca między deklarowanymi postawami i wartościami z jednej strony a zachowaniami z drugiej. Gdy człowiek uświadamia sobie, że postępuje niezgodnie z własnymi przekonaniami, odczuwa przymus przywrócenia harmonii, pragnie zredukować dysonans.

A jeśli nie jest w stanie? W książce Eliota Aronsona „Człowiek – istota społeczna”² czytamy: *Jak daleko sięgają skutki dysonansu? W ostatnich latach badacze wykazali, że nie ograniczają się one do postaw: dysonans może modyfikować nasz sposób odczuwania podstawowych popędów fizjologicznych. W pewnych ściśle określonych warunkach redukcja dysonansu może spowodować, że ludzie głodni będą w mniejszym stopniu odczuwali głód, a spragnieni – pragnienie, ludzie zaś otrzymujący silne impulsy elektryczne będą odczuwać mniejszy ból.* Aleksander Nalaskowski pisze, że *przestrzeń szkolna, zaprojektowana i zadana do wykorzystania może wierać w sposób, którego nawet nie będziemy potrafili nazwać, którego do*

końca nie będziemy mogli pojąć czy nawet dostrzec. Sądzę, że wiele niezrozumiałych zachowań, interakcji, działań zachodzących w budynku szkolnym może mieć podłoże „dysonansowe”³. Warto mieć tego świadomość. Może czas, by zacząć bardziej zdecydowanie domagać się wpływu na warunki, w jakich pracujemy?

Zastanawiam się nieraz, kiedy rozmaici decydenci w naszym kraju rozumieją, że na oświacie nie warto oszczędzać. Warto inwestować w szkoły, aby były miejscami przyjaznymi młodemu ludziom, ich rodzicom i pedagogom oraz innym osobom tam pracującym.

Brak środków jednak nie usprawiedliwia wielu zaniedbań lub złych przyzwyczajęń samych nauczycieli. Czasami można po prostu inaczej zagospodarować przestrzeń, ustawić stoliki i krzesła w kręgu, który sprzyja bardziej partnerskim relacjom.

Warto zachęcić uczniów do wykonania ciekawszych gazetek, prac plastycznych, wykorzystać zmysł artystyczny koleżanek i kolegów w przygotowaniu nietypowych dekoracji z wykorzystaniem naturalnych materiałów (np. gałęzi, suchych bukiećków, traw, liści, gazet, szarego papieru, sznurka). Można się skrzyknąć i wykorzystać meble, których ktoś chce się pozbyć z domu. Można stare meble szkolne pomalować na nowo, sięgając przedtem do źródeł wiedzy na temat oddziaływania różnych barw na nasz organizm. Czasem wystarczy zorganizować konkurs wśród uczniów na najciekawszy projekt muralu, który później, w ramach zajęć plastycznych, uczniowie sami wykonają.

Szkoła nie jest biurem ani zakładem produkcyjnym. Jest miejscem spotkań ludzi z ludźmi, miejscem przeznaczonym do nauki, do rozwijania uzdolnień i talentów, pobudzania kreatywności. Również uczenia empatii i szacunku dla drugiego człowieka. Powinna być miejscem ciepłym, miłym, bezpiecznym. Miejscem, w którym wszyscy członkowie szkolnej społeczności czują się dobrze. I nie sprawi tego ani większa liczba komputerów i tablic interaktywnych, ani też darmowe tablety dla każdego ucznia.

Anna Klimowicz jest edukatorką współpracującą z wieloma instytucjami oświatowymi, w przeszłości związana z CEO, CODN, FRSE, obecnie w Centrum Edukacyjnym IPN Przystanek Historia, autorką licznych publikacji edukacyjnych.

² Aronson E. *Człowiek – istota społeczna*, PWN 2000, s. 217.

³ Nalaskowski A. *Przestrzeń i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s.72.

Agnieszka Skorodzień



Małe dziecko w przestrzeni szkolnej

Każdy człowiek chce dobrze pracować, czuć, że realizuje swój potencjał, że wykorzystuje to, co w nim najlepsze, ale, cytując Emmersona: *Najbardziej pragnie, by ktoś uczynił go takim, jakim być może.*

W 1999 roku robiłam badania poświęcone nowej roli nauczyciela – lidera i przywódcy, który kształtuje charakter drugiego człowieka, a swoją postawą wystawia nauczaniu wizytówkę i buduje wizerunek szkoły. Od tego czasu wiele się zmieniło w podejściu do edukacji, z wyjątkiem jednego: dziecka, ucznia, małego człowieka, który na progu edukacji szkolnej chce rosnąć w siłę i rozum. Jak mu to zapewnić? Oczywiście niezbędne jest wsparcie dorosłych, ale obok tego wsparcia bardzo istotnym czynnikiem, a niestety często z różnych przyczyn pomijanym i traktowanym po macoszemu, są warunki sprzyjające dobrej i skutecznej edukacji. Warunki dostosowane do potrzeb i indywidualnych predyspozycji małego ucznia.

Badania wykazały, że przestrzeń, w jakiej przebywa człowiek, ma ogromny wpływ na jego samopoczucie, rozwój, potencjał i efektywność. Dziecko spędza w szkole często połowę swojego dnia.

W tej sytuacji niezwykle ważny jest sposób aranżowania przestrzeni, w jakiej przebywa. Dlaczego? Dlatego, że właściwe zagospodarowanie przestrzeni wpływa na jakość edukacji. Co to znaczy „właściwe”? Znaczy to, że wewnątrz, ogród, podwórko, plac zabaw pozwala dziecku na zaspokajanie podstawowych potrzeb rozwojowych. Warto

zatrzymać się w tym miejscu. Zgodnie z nowelizacją ustawy o systemie oświaty obowiązek szkolny dla dzieci 6-letnich wprowadzony zostanie w 2014 roku. Oznacza to, że placówki już dziś powinny przygotować się na dobre przyjęcie 6-latka. Wiele szkół wypracowało już standardy, z których można skorzystać, w wielu 6-latki już się uczą i dość dobrze sobie radzą. Jednak, by mały uczeń dobrze czuł się w szkole i w klasie, ta pierwsza powinna podjąć kroki przygotowawcze na jego przyjęcie. I tu bardzo ważnym czynnikiem jest adaptacja sal lekcyjnych na potrzeby ucznia 6-letniego.

Posłużę się kilkoma znanymi cytatami: *Edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie spleść naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły¹. Podstawa programowa dokładnie opisuje, jakie warunki powinny zostać spełnione. Przytoczę: Sale lekcyjne powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczniki), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Uczeń powinien mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych².*

Rzadko zdajemy sobie sprawę, że aranżacja przestrzeni jest jednym z elementów składowych metodyki pracy nauczyciela. Natomiast udowodniono, że w działalności pedagogicznej wystrój i sposób adaptacji miejsca, w jakim się ona odbywa, warunkuje:

- zdrowy rozwój dzieci,
- ich pomyślną adaptację,
- jakość kontaktów społecznych, budowanie atmosfery życzliwości,

¹ Podstawa programowa, Tom 1 – Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, Rozdział I, Część ogólna.

² Profesor Zbigniew Marciniak; więcej informacji na ten temat w mojej prezentacji „Twoja Szkoła: bezpieczna, przyjazna – otwarta na małego ucznia. Sala dla 6-latka ucznia klasy pierwszej i szkolnego oddziału przedszkolnego”, <http://www.slideshare.net/akademiabambino/sala-dla-uczniaklasypierwszej/>

- stworzenie możliwości uczenia się rozumienia otaczającego świata,
- stymulowanie samodzielnych działań dziecka, budujących jego wiedzę i umiejętności.

Psychologowie przyznają, że sprzęty, meble, zabawki, pomoce edukacyjne otaczające dziecko, a także kolorystyka pomieszczenia mogą sprzyjać bądź ograniczać kształtowanie się dziecięcej sfery psychofizycznej. Co za tym idzie? Bardzo waż-



Strefa rekreacyjna zajmuje ważne miejsce w przestrzeni klasy. Niezbędne elementy to kącik czytelniczy i tablice ekspozycyjne. Warto też zadbać o kącik: przyrodniczy, plastyczny, manipulacyjno-konstrukcyjny.



Strefa edukacyjna.



Indywidualne szuflady zapewnią przestrzeń prywatną dla dzieci. Obok półka na przechowywanie i ekspozycję pomocy dydaktycznych. Ważne, by pomoce rozwijały różne obszary umiejętności i kompetencji: mowę, myślenie, spostrzeganie, konstruowanie i manipulowanie, przeliczanie, sortowanie.

ny wniosek: przestrzeń, w której przebywa uczeń, wpływa na jego proces uczenia się i albo ten proces wspiera, albo ten proces blokuje. Dzieci dobrze czują się i rozwijają w otoczeniu stymulującym do aktywności, uporządkowanym i jednocześnie bogatym w przedmioty pobudzające ożywcze działanie wyobraźni. Warto więc o nie zadbać i to nie tylko dlatego, że takie są wymagania określone ustawą, ale kierując się własnym zaangażowaniem w edukację swoich uczniów, by aranżacja przestrzeni i wyposażenia uwzględniała potrzeby rozwojowe dzieci, pobudzała chęć eksperymentowania i ciekawość oraz umożliwiała różne formy interakcji między dziećmi.

Jak to zrobić? Obok przedstawiam przykład pracowni modelowej, jaką firma Moje Bambino miała przyjemność zaaranżować i ofiarować jednej z warszawskich szkół podstawowych.

Zaproponowana aranżacja jest bezpieczna, funkcjonalna i przyjazna dla dziecka, a jednocześnie, jako jedna ze składowych metodyki pracy, umożliwia realizację zadań dydaktyczno-wychowawczych.

O co jeszcze warto zadbać? Na pewno o pierwsze wrażenie: szatnia i szkolny korytarz. Dobrze jest, jeśli są pomieszczeniami przeznaczonymi tylko dla najmłodszych dzieci. Niestety warunki lokalowe czasami wymuszają inne rozwiązania. Warto jednak wygospodarować mały fragment powierzchni przeznaczony tylko dla malucha, nadać mu przyjemne kolory i dostosować szatnię. Dodać naklejki, które sprawią, że maluch bez trudu odnajdzie się w nowej dla niego rzeczywistości, takie oznakowanie bowiem zna i pamięta z przedszkola. Poza tym będzie pewny, że zawsze znajdzie swoją półkę, a to doda mu odwagi i wiary w swoje siły i możliwości, co więcej, będzie dumny, że może pokazać rodzicom, jak świetnie radzi sobie w szkole. Pamiętajmy, że ciepłe kolory nastawiają dziecko optymistycznie. Szatnia to miejsce rozstania z rodzicem, może sprowadzać uczucie zagubienia, osamotnienia, pustki, zatem musimy dołożyć wszelkich starań, by szatnia „całą sobą”, czyli kolorem ścian, mebelkami, naklejkami, dekoracjami pokazała małemu uczniowi, że za drzwiami czeka magiczny świat, który przyjaźnie zaprasza, by go poznać i zdobyć.

Agnieszka Skorodzień jest absolwentką filologii polskiej oraz marketingu politycznego i medialnego. Pedagog z 10-letnim doświadczeniem, twórcza autorskich warsztatów „Wykreowanie wizerunku nauczyciela – lidera”. Od 5 lat związana z firmą Moje Bambino, obecnie zastępca dyrektora ds. marketingu oraz trener Akademii Bambino.

Anna Wróbel



Organizacja przestrzeni edukacyjnej w planie daltońskim

Plan daltoński, opracowany przez Helen Pankhurst, nie jest metodą, lecz koncepcją szeroko wpływającą na organizację przestrzeni placówki. Dzięki temu każda szkoła daltońska, pomimo funkcjonowania wg takich samych zasad, jest niepowtarzalna i ma własną charakterystyczną tożsamość. Wyróżniają ją elementy swoiste, charakterystyczne dla danej placówki. Ma to wielkie znaczenie, ponieważ ogromną wartość dydaktyczną w indywidualnym rozwoju dzieci stanowi organizacja przestrzeni edukacyjnej pomieszczenia, w którym dzieci przebywają wraz z nauczycielem. Dlatego też zarządzanie nią jest jednym z najważniejszych elementów w koncepcji edukacji daltońskiej. Zadaniem nauczyciela jest celowe zagospodarowanie przestrzeni oraz w efektywny sposób wykorzystanie jej w codziennej pracy z dzieckiem.

Na przestrzeń edukacyjną składa się przede wszystkim przestrzeń trwała i półtrwała (meble i inne wyposażenie znajdujące się w sali zajęć oraz pomoce dydaktyczne, zabawki i wytwory dziecięce). Stoliki i krzesła powinny być ustawione tak, aby umożliwiać dzieciom działanie we współpracy z innymi, by dzieci mogły swobodnie poruszać się po sali, nie zakłócając pracy pozostałym dzieciom. Różnorodne kąciki zainteresowań, pomoce dydaktyczne należy umieścić w sposób łatwo dostępny dla dziecka. Dziecko powinno mieć możliwość pozostawienia wykonanych prac plastycznych, rysunków, konstrukcji w miejscu ich powstania lub w miejscu do tego przeznaczonym, tak aby zaprezentować nauczycielowi wykonaną pracę lub mieć możliwość dokończenia zadania w innym czasie. Kąciki działań plastycznych, konstrukcyjnych warto tak przygotować, aby nie ograniczały dziecka, np. poprzez perspektywę zabrudzenia stołu czy podłogi.

Charakterystycznym elementem koncepcji edukacji daltońskiej jest wizualizacja procesu edukacyjnego. Niestandardowe środki dydaktyczne znajdują się w każdej sali zajęć oraz w innych pomieszczeniach placówki daltońskiej. Edukacja daltońska świadomie i planowo wykorzystuje naturalną potrzebę aktywności dziecka. Punktem wyjścia jest danie dzieciom niezależności i możliwości samodzielnego działania poprzez wiedzę i świadomość procesu edukacyjnego. Dlatego też we wszystkich przedszkolach i szkołach daltońskich znajdują się: kolory dnia, zwizualizowany rytm dnia, tablica zadań, wizualizacja dyżurów w grupie, zegary, które umożliwiają orientację w czasie, co dzieciom daje poczucie bezpieczeństwa, i inne pomoce – w zależności od potrzeb i inwencji nauczyciela. Podstawową zasadą rozplanowania tablic i pomocy dydaktycznych w pomieszczeniach jest ich dostępność dla dzieci, które w każdej chwili w swobodny sposób mogą z nich skorzystać. Taka aranżacja przestrzeni powoduje, że wychowankowie zdobywają coraz większą autonomię. Powierzenie dzieciom pełnego administrowania swoją pracą według określonych zasad motywuje je do brania odpowiedzialności za własny proces edukacyjny. Nabycie wymienionych umiejętności będzie skutkowało w przyszłości umiejętnością brania odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale także za innych.

Anna Wróbel jest prezeską Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP, członkiem zarządu Polskiego Stowarzyszenia Dalton, konsultantem Polskiego Stowarzyszenia Dalton, dyrektorem Przedszkola nr 31 im. Z. Witwickiego w Warszawie, posiadającego międzynarodowy certyfikat International Dalton School.

Bożena Boryczka



Warto zmieniać szkolną bibliotekę

Zmieniająca się rzeczywistość wpływa na odmianę oblicza polskich bibliotek. Przeobrażenia dotyczą nie tylko podstawowych funkcji tych placówek, czyli gromadzenia i udostępniania zbiorów, ale także wyglądu budynków bibliotecznych, ciekawej, nowoczesnej aranżacji ich wnętrza. W głównej mierze można to zauważyć w dużych bibliotekach (naukowych, publicznych) – często modernizowane są istniejące budynki lub wznieszone zupełnie nowe bryły architektoniczne. Niestety, najrzadziej modernizowane są biblioteki szkolne, choć jest ich w Polsce najwięcej.

Można by tutaj dociekać, czy tak niewiele uwagi poświęca się wymogom lokalowym i wyposażeniu szkolnych bibliotek, ponieważ są one zbyt małe lub mało istotne w „wielkim” bibliotekarstwie? Czy raczej jest ich zbyt dużo, by wszędzie możliwe było stosowanie i egzekwowanie zalecanych norm? Czy ambiwalentny stosunek resortu edukacji do potrzeb rozwojowych podległych sobie placówek nie wpływa na ich postrzeganie przez tzw. opinię społeczną czy samorządy prowadzące szkoły? Jeżeli już poruszany jest temat bibliotek szkolnych, to mówi się więcej (co w pewnym sensie jest zrozumiałe) o ich funkcjach, zadaniach, oczekiwanych rezultatach wspomaganiania edukacji, tak jakby warunki do działania nie miały żadnego wpływu na osiągnięte efekty – stwierdziła Danuta Brzezińska, jedna z prelegentek konferencji „Biblioteka XXI wieku, nowoczesna architektura, funkcjonalne wyposażenie, pomysły aranżacji. Trzy lata po Kielcach – najnowsze realizacje”, która odbyła się w dniach 1-2 września 2011 roku w Poznaniu¹. Chyba po raz pierwszy na tym właśnie spotkaniu pochyłono się uważniej nad kondycją lokalową i aranżacją wnętrza bibliotek szkolnych, nad możliwością takiego kształto-

wania ich współczesnego wizerunku, żeby można było mówić: „centrum multimedialne i informacyjne”, „nowoczesna biblioteka”.

Obecnie w Polsce nie ma norm gwarantujących właściwe funkcjonowanie biblioteki w szkole, dlatego w wielu placówkach może ono wyglądać bardzo różnie. Sporadycznie zdarza się, że specjalnie na cele biblioteki szkolnej wybudowano oddzielną część szkoły lub rozbudowano ją w taki sposób, aby zapewnić bibliotece integralne miejsce w szkole. Wyposażenie bibliotek szkolnych także nie jest jednoznacznie określone w dokumentach i zależy bardziej od możliwości płatnika niż potrzeb czytelników. To nie standardy, rozporządzenia czy normy stanowią o skali zmian. Stąd przychylność i świadomość społeczności lokalnej, dobra wola samorządów, pełne zaangażowanie dyrektora oraz determinacja nauczycieli bibliotekarzy – to elementy często decydujące o kształcie bibliotecznego wnętrza.

Wzorcowym przykładem takiego współdziałania szkoły i władz lokalnych jest Zespół Szkół im. Walerego Goetla w Suchej Beskidzkiej. Chlubą tej szkoły jest centrum informacyjne placówki: biblioteka z multimedialną pracownią – Szkolne Centrum Informacji. Budowa nowego lokalu SCI, a nie adaptacja wygospodarowanych pomieszczeń, pozwoliła na urzeczywistnienie jej nowej wizji. Ten nowoczesny obiekt biblioteczny służy nie tylko edukacji uczniów, ale, zgodnie z wolą twórców, także sensownemu korzystaniu z czasu wolnego młodzieży i edukacji społeczności lokalnej. Łączna powierzchnia wynosi 350 m² – w tym na salę główną wraz z salą kinową i za-

¹ Pełny test referatu ukazał się w: Brzezińska D. *Lokale i wyposażenie bibliotek szkolnych – marzenia i rzeczywistość*, Poradnik Bibliotekarza nr 12/2011.

pleczem operatora przypada 73 m², na magazyn ze zwartym przechowywaniem zbiorów 30 m², na hol wystawienniczy, będący równocześnie drogą komunikacyjną pomiędzy szkołą a halą sportową 66 m², na kawiarnię 24 m².



Sala główna w SCI w Zespole Szkół im. Walerego Goetla w Suchej Beskidzkiej

W skład tej nowoczesnie zaaranżowanej przestrzeni wchodzi:

- multimedialna pracownia z dostępem do wszystkich źródeł informacji, gromadzonych w SCI – miejsce wypożyczania zbiorów, pracy indywidualnej i grupowej użytkowników centrum, z wydzielonymi stanowiskami do czytania i korzystania z Internetu,
- sala audiowizualna (kinowa) z zapleczem operatora,
- magazyn z systemem zwartego przechowywania zbiorów,
- hol wystawienniczy,
- kawiarnia,
- pracownia informatyczna – siedziba administratora sieci SCI, pomieszczenie do technicznego opracowania zbiorów i przetwarzania informacji, przygotowania różnych opracowań oraz publikowania w postaci cyfrowej i papierowej.

Szkolne Centrum Informacji stało się także biurem doradztwa zawodowego oraz punktem informacyjnym o możliwościach i wyborze właściwego kierunku dalszego kształcenia i doskonalenia młodzieży. Nowoczesna przestrzenna aranżacja biblioteki pozwala na organizację koncertów, konferencji, sympozjów naukowych, projekcje wartościowych filmów, rozwijanie twórczości indywidualnej i zbiorowej. Oferta ta spotkała się z dużym zainteresowaniem całego środowiska lokalnego. Szkolne Centrum Informacji w ZS im.

W. Goetla można uznać za wzorcową bibliotekę szkolną realizującą zadania multimedialnego ośrodka dydaktyczno-kulturalnego. Infrastruktura lokalowa i sprzętowa tej placówki stwarza jej pracownikom możliwość podejmowania różnorodnych działań wpisujących się w obszar zadań lokalnego centrum oświatowego².

Oczywiście nie jest to jedyna wzorcową biblioteką szkolną. Godne wymienienia są także: Gimnazjalne Centrum Informacji w Gimnazjum im. Feliksa Szołdrskiego w Nowym Tomyślu, wyposażone w zbiory na różnych nośnikach, 12 stanowisk komputerowych i salę multimedialną na 36 miejsc, oraz Centrum Biblioteczno-Informacyjne w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 im. Władysława Szybińskiego w Cieszynie, zajmujące prawie 400 m² na poddaszu. Tutaj ciekawie wykorzystano różnice poziomów i zaprojektowano wypożyczalnię, czytelnię na 40 miejsc oraz salę z 16 komputerami z dostępem do Internetu. Cechą charakterystyczną tej bibliotecznej przestrzeni są schody. Co ciekawe, projekt został zrealizowany już kilka lat temu (w 2005 roku).



Centrum multimedialne w Gimnazjum im. Feliksa Szołdrskiego w Nowym Tomyślu

Najczęściej przyczyną zmian wyglądu i funkcjonowania biblioteki szkolnej jest wprowadzenie do użycia nowych technologii informacyjnych. Należy jednak zauważyć, że nie jest to jedyny powód przeobrażeń. Modyfikacja wyglądu i oferty szkolnej biblioteki wiąże się również z poszerzeniem grona adresatów i zakresu oddziaływań czytelniczych. Taka sytuacja miała m.in. miejsce w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Bydgoszczy, gdzie w związku z utworzeniem w szkole oddziałów dwujęzycznych włączono do biblioteki szkolnej przylegające po-

² Więcej informacji w artykule Hanny Batorowskiej [w:] Biblioteka – Centrum Informacji nr 2/2011.



Salonik językowy na strychu

wierzchnie strychowe z przeznaczeniem na czytelnę-salonik językowy. Zgromadzone tam zbiory książek, czasopism i multimediiów w różnych językach udostępnia się czytelnikom w pomieszczeniu, którego architekturę skutecznie zaadaptowano dla celów bibliotecznych.

Interesujące wnętrza miałam możliwość oglądać podczas wizyt w bibliotekach szkolnych w ramach wyjazdów edukacyjno-szkoleniowych dla bibliotekarzy, organizowanych od kilku lat przez Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie we współpracy z Unią Europejskich Federalistów w Łodzi. W większości odwiedzonych placówek wnętrza bibliotek są przestronne, sale urządzone estetycznie i przede



Różne lada biblioteczne

wszystkim praktycznie. Zapewniają czytelnikom komfort i swobodę korzystania za zgromadzonych w nich materiałów. Do dyspozycji są miejsca pracy indywidualnej oraz połączone stoliki dla grup i zespołów. Większość zbiorów jest objęta wolnym dostępem do półek. Różne rodzaje zbiorów przechowuje się w odpowiednich dla danego typu dokumentów warunkach. Meble i sprzęty są funkcjonalne, mobilne, ergonomiczne, estetyczne, bezpieczne, kolorowe, dopasowane do potrzeb czytelników. Zwracają uwagę ciekawe rozwiązania w postaci kombinacji szafek, szuflad, wózków, wiszaków, stojaków, ruchomych ekspozycji i tablic informacyjnych. Nie zamierzam opisywać dokładnie przykładowych placówek zagranicznych, ale chciałabym wskazać na pewne elementy wnętrza, które można zaadaptować do polskich warunków.

Miejscem pierwszego kontaktu ucznia i bibliotekarza zazwyczaj jest wygodnie zaprojektowana duża lada biblioteczna. Jeśli ma odpowiednie rozmiary, można na niej ustawić komputery dla uczniów, umożliwiające dostęp do elektronicznego katalogu bibliotecznego i wyszukanie odpowiedniej pozycji książkowej.

Często znajduje się na niej także sprzęt potrzebny bibliotekarzowi – telefon, drukarka, kse-



Przykłady regałów bibliotecznych do gromadzenia zbiorów, powierzchnia niskich regałów służy jako miejsce wystawiennicze

rokopiarka itp. Lada biblioteczna to także doskonałe miejsce na eksponowanie materiałów informacyjnych i promocyjnych.

Lekkie regały biblioteczne zwykle są wyposażone w kółka, co ułatwia ich przemieszczanie i daje możliwość szybkiej zmiany wyglądu wnętrza, dostosowania go do potrzeb. Bardzo często między regałami ustawione są miękkie kanapy, fotele i różnokolorowe siedziska, które zachęcają do odpoczynku z książką lub czasopiśmie czy też nauki w wygodnej pozycji.

Ciekawe rozwiązanie zastosowano w Gimnazjum Humanistycznym w Salzburgu, gdzie biblioteka zajmuje dość małą powierzchnię. Aby zapewnić czytelnikom wygodne miejsce do czytania czy odpoczynku, w jednym rogu sali wybudowano szerokie drewniane schody obite grubą tkaniną. Całość dopełniły różnokolorowe poduszki i oprawione i powieszono na ścianie prace uczniów. W ten sposób powstał bardzo miły zakątek, wykorzystywany także podczas organizowanych w bibliotece imprez, na przykład spotkań autorskich.



Małe detale w postaci puf do siedzenia (Biblioteka Deutschsprachiges Humanistisches Gymnasium w Bolzano) czy kolorowych poduszek ocieplają wnętrza bibliotek i czynią je bardziej przyjaznymi dla czytelników



Przykłady kącików zaaranżowanych dla najmłodszych czytelników we włoskich bibliotekach szkolno-publicznych (Bibliothek Hans Glauber w Toblach po lewej i Öffentliche Bibliothek Lana po prawej)

Schody to element zastosowany także w Mediothek der WFO Bruneck, ale są one tam wykorzystywane nie tylko jako miejsce do siedzenia. Okazjonalnie, w razie potrzeby, pełnią funkcję przestrzeni wystawienniczej (agory) – układane są na nich np. nowości książkowe lub prace uczniów.

Na fotografiach powyżej przedstawione są przykłady zaaranżowania wygodnych miejsc do czytania dla najmłodszych uczniów. Czasami wystarczy odpowiednio ustawić kilka skrzynek na kółkach z książkami i czasopismami i połączyć je miękkim, dużym siedziskiem na podwyższeniu. Pomysł prosty, koszt wykonania takiego kąciaka z pewnością nie jest wysoki, a korzyść duża.

Równie interesujący pomysł wdrożono w bibliotece szkolnej Mittelschule Dr. Josef Röd w Bruneck (Włochy), gdzie utworzono *mediaroom* – pomieszczenie „do słuchania”, czyli salę z audiobookami i sprzętem audio. Na niskich regałach ustawiono zbiory multimedialne, z których mogą korzystać czytelnicy. Pomieszczenie wyposażone w wygodne sofy, fotele, pufy, poduszki, bardzo kolorowe i przyjazne dla uczniów, jest

miejszem najchętniej przez nich odwiedzanym w bibliotece.

W nowoczesnych bibliotekach – centrach multimedialnych nie może zabraknąć komputerów przeznaczonych do pracy własnej ucznia. W mniejszych bibliotekach zwykle są one ustawiane w rzędzie pod jedną ze ścian. Można jednak stanowiska komputerowe zaaranżować inaczej, ciekawiej, wykorzystując niestandardowe meble lub wolne miejsce obok regałów. W Mediothek der WFO Bruneck dostrzegłam interesujące rozwiązanie – w jednej bryle stołu umiejscowiono sześć monitorów i klawiatur z myszką. Uczniowie nie mają dostępu do jednostki centralnej. W monitory spoglądają przez kwadratowe otwory w blacie, zabezpieczone szybką. Mają też obok okienek sporo miejsca na rozłożenie potrzebnych do pracy materiałów, np. książek czy czasopism.

W bibliotece szkolnej Hartug Hans Skole Haderslev (Dania) ciekawie zaprojektowano kąciak multimedialny, dzięki czemu na niewielkiej powierzchni zmieściły się cztery komputery i drukarka. Takie rozwiązanie spowodowane było koniecznością – małą powierzchnią biblioteki.



Mediaroom w bibliotece szkolnej Mittelschule Dr. Josef Röd w Bruneck



Kącik multimedialny w bibliotece w Hartug Hans Skole Haderslev



Aranżacja stanowisk komputerowych w Mediothek der WFO Bruneck



Skrzynka pocztowa dla czytelników w Deutschsprachiges Humanistisches Gymnasium „Walter von der Vogelweide”

Oba powyższe przykłady zorganizowania stanowisk komputerowych dla uczniów charakteryzuje brak widocznych przewodów zasilających. Są one poprowadzone pod podłogą. To bardzo bezpieczne rozwiązanie.

Ciekawym pomysłem, który warto powielić w polskich bibliotekach, może być oryginalna skrzynka pocztowa, zawieszona przed wejściem do biblioteki Deutschsprachiges Humanistisches Gymnasium „Walter von der Vogelweide” w Bolzano, do której czytelnicy mogą wrzucać listy z zapytaniami i prośbami kierowanymi do bibliotekarzy.

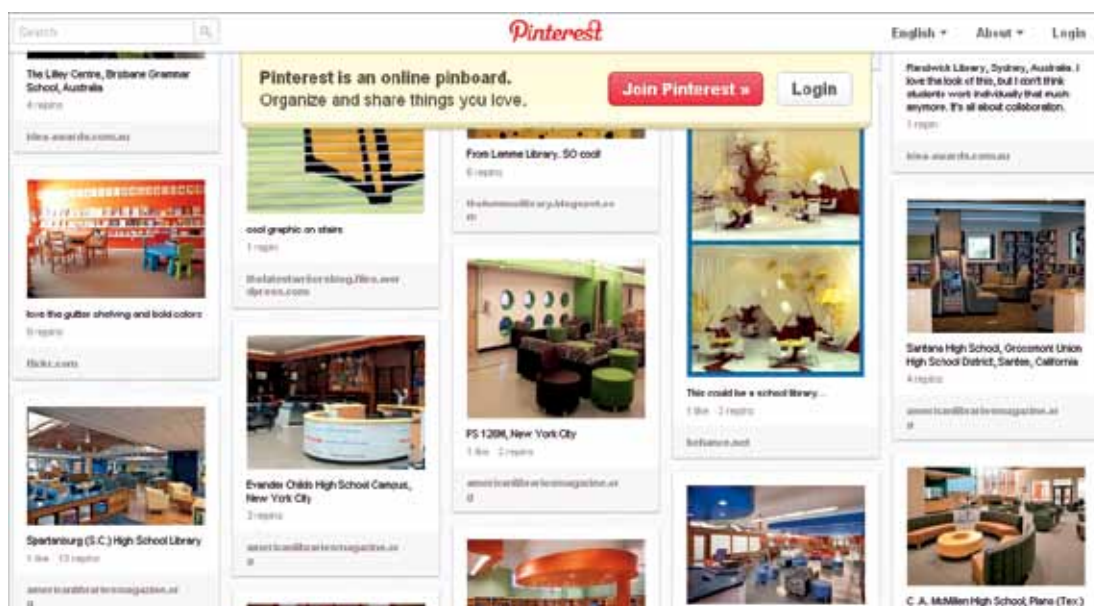
Projektując nowe lokale bibliotek szkolnych lub modernizując istniejące, warto także przemyśleć ważną kwestię magazynowania zbiorów. Najczęściej nawet bardzo liczne zbiory „upychane” na tradycyjnych regałach zajmują dużą powierzchnię. Może zasadniej byłoby zastąpić ten typ składowania zbiorów na magazynowanie zwarte i zakupić regały przesuwne? Taką metodę z powodzeniem zastosowano już w wielu polskich

bibliotekach szkolnych, na przykład w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie, w III LO czy Zespole Szkół Ekonomiczno-Administracyjnych w Bydgoszczy. Dzięki temu uzyskano większą przestrzeń dostępną dla czytelników.

Poszukując pomysłów na modyfikacje wnętrza biblioteki szkolnej, warto skorzystać z przykładów zamieszczonych w Internecie. Polecam stronę „School library design and furnishings”³, zawierającą zbiór ciekawych aranżacji bibliotek szkolnych. Czasami wystarczy kilka niewielkich zmian, aby biblioteka nabrała nowego wyrazu i zmieniła swój wygląd.

Warto także zapoznać się z materiałami dotyczącymi aranżacji wnętrza bibliotek szkolnych, zamieszczonymi w serwisie SLA (*The School Li-*

³ Strona dostępna pod adresem <http://pinterest.com/scsdmedia/school-library-design-and-furnishings/>



Zbiór stron z ciekawymi aranżacjami bibliotek szkolnych

brary Association), dostępnym pod adresem <http://www.sla.org.uk>. Z pewnością z różnych przyczyn, przede wszystkim różnic lokalowych, nie będzie możliwe wierne powielenie zagospodarowania jakiegoś wnętrza, ale na pewno można będzie wykorzystać niektóre jego elementy, idee i rozwiązania.

Niezbędną lekturą byłoby „Szkolne Centrum Informacji. Poradnik dla dyrektorów, samorządowców, bibliotekarzy”⁴ i inne publikacje Bożeny Szyszkowskiej-Sienkiewicz, nauczyciela bibliotekarza w Zespole Szkół Chemicznych i Przemysłu Spożywczego w Lublinie, prekursora przekształcania tradycyjnych bibliotek w nowoczesne centra multimedialne.

Biblioteki szkolne stanowią organizacyjnie integralną część szkoły i są miejscem, gdzie tradycyjna działalność biblioteczna przenika się z szeroko rozumianą działalnością edukacyjną i kulturalną. Trzeba pamiętać, że w bibliotece szkolnej najważniejszy jest czytelnik – młody człowiek, który powinien czuć się w niej wyjątkowo. Dla niego biblioteka nie powinna być miejscem kojarzącym się z zakurzonymi książkami, obowiązkową ciszą i zajmowaniem się tylko nauką. Powinna być azylem, do którego uczeń będzie chciał stale powracać, przestrzenią, w której nie tylko otrzyma informację w różnej postaci, ale będzie mógł realizować swoje zainteresowania, pasje. Takie podejście wynika przede wszystkim z funkcji i zadań, jakie stawiane są przed nowoczesnymi bibliotekami szkolnymi, zmieniając się bowiem modele edukacji, zmieniają

się także style uczenia się dzieci i młodzieży. Biblioteki szkolne wspierające nauczanie i uczenie się powinny nadążać za tymi zmianami.

Bibliografia

1. Batorowska H. *Szkolne centrum informacji w Zespole Szkół im. Walerego Goetla w Suchej Beskidzkiej*, Biblioteka – Centrum Informacji nr 2/2011.
2. Boryczka B. *Biblioteka Deutschsprachiges Humanistisches Gymnasium „Walter von der Vogelweide”*, Biblioteka – Centrum Informacji nr 4/2010.
3. Boryczka B. *Biblioteka szkolna Mittelschule Dr. Josef Röd w Bruneck*, Biblioteka – Centrum Informacji nr 1/2011.
4. Brzezińska D. *Lokale i wyposażenie bibliotek szkolnych – marzenia i rzeczywistość*, Poradnik Bibliotekarza nr 12/2011.
5. Sullivan M. *Divine Design: How to create the 21st-century school library of your dreams*, School Library Journal, http://www.schoollibraryjournal.com/slj/home/889642-312/divine_design_how_to_create.html.csp
6. Szyszkowska-Sienkiewicz B., Powąła-Niedźwiecka B. *Projektowanie, organizacja i funkcjonowanie Multimedialnego Centrum Informacji*, www.kassk.pl/kassk2008a/materialy/prezentacjaMCI_2008.pps
7. Szyszkowska-Sienkiewicz B. *Szkolne Centrum Informacji. Poradnik dla dyrektorów, samorządowców, bibliotekarzy*, Biblioteka – Centrum Informacji nr 1/2008.

Bożena Boryczka jest pracownikiem Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.

⁴ Szyszkowska-Sienkiewicz B. *Szkolne Centrum Informacji. Poradnik dla dyrektorów, samorządowców, bibliotekarzy*, Biblioteka – Centrum Informacji nr 1/2008.

Maria Daszko



Pozory nie mylą

W „Polityce” nr 51/2012 (2888) zamieszczony został artykuł Piotr Sarzyńskiego i Barbary Stolarz pt. „Gabinety do oglądania”, w którym przedstawiono miejsca pracy różnych znanych w Polsce osób. Bardzo ciekawie i znamienne wypada porównanie fotografii gabinetu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Bogdana Zdrojewskiego i Ministra Edukacji Narodowej Krystyny Szumilas. Można chyba powiedzieć, że kultura i edukacja z definicji są sobie bliskie, ale gabinety obu ministrów nie potwierdzają tej tezy. O ile siedziba Bogdana Zdrojewskiego jest starannie urządzona, pełna dobrych obrazów, o tyle miejsce pracy Krystyny Szumilas jest słusznie przez autorów opisane słowami: „cnota powściągliwości”, co w tym zestawieniu brzmi ironicznie. Cóż to znaczy? Niestety znaczy bardzo wiele.

Istnieje potoczne przekonanie, że „pozory mylą”, a przecież niejedni wie, że „jak cię widzą, tak cię piszą” i że „pokaż mi swoje otoczenie, a powiem ci, kim jesteś”. To, jakich dokonujemy wyborów, mówi, kim jesteśmy. Także wyborów dotyczących kształtowania przestrzeni, w której mija nasze życie i która, czy to się nam podoba, czy nie, świadczy o nas. Wizerunek wnętrza mieszkalnego, służbowego, szkolnego niesie nieznośnie dużo informacji i silnie oddziałuje na użytkowników – dowodzą tego nieskończone tomy badań.

Funkcje budynku i otoczenia szkoły nie są opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego, ale ta, wskazując pożądane umiejętności uczniów, nie zakłada przecież próżni jako najlepszego miejsca ich rozwoju. W tej kwestii panuje potężna wolność, której rozumne wykorzystanie zależy od tak zwanej społeczności szkolnej. Ergo: podstawa programowa może do kreatywności nie zachęca, ale też na siermiężność nie skazuje.

Ogród matematyczny

Przestrzenią nader zapamiętałe interesuje się matematyka. Od Euklidesa do dziś namnożyło się mnóstwo sposobów jej opisu, z których z kolei rozliczani są uczniowie przez rozmnażające się przez pączkowanie formy egzaminowania i badania. Bywa też, że *praxis* rozliczy człowieka z *umiejętności korzystania z narzędzi matematyki w życiu codziennym*. Na przykład wtedy, gdy staniemy przed karkołomnym dla wielu zadaniem zamówienia cegły na budowę własnego domu.

Myślenie matematyczne o przestrzeni jest bowiem operacją trudną i źle uczoną, głównie dlatego, że bez udziału przestrzeni.

Od lat obserwuję zjawisko polegające na tym, że dziecko potrafi policzyć powierzchnię prostopadłościanu o podanych wymiarach, natomiast nie poradzi sobie z odpowiedzią na pytanie, ile metrów kwadratowych kafelków trzeba kupić, aby wyremontować łazienkę w jego domu. Jak pokazują obserwacje, dla wielu uczniów przełożenie myślenia abstrakcyjnego na praktykę jest trudne do opanowania.

Jednym z pomysłów na usprawnienie tego procesu jest w naszej szkole w Platerowie ogród matematyczny. Na placu wokół szkoły posadziliśmy kilkaset roślin, które strzyżone dają mnogość figur geometrycznych (stożki, kule, okręgi itp.). Jest też labirynt (posadzony wg projektu dzieci), który ma służyć wykonywaniu pomiarów i zadań matematycznych opisujących rzeczywiste doświadczenie przestrzeni. W zielonym labiryncie

mają też odbywać się lekcje językowe, wychowania fizycznego, teatralne.

„Nauka poszła w las. Idźmy za nią!”

Ministerstwo Edukacji zaangażowało się intensywnie w przeforsowanie pomysłu na objęcie obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków, tak jakby to samo w sobie było przepustką do sukcesu indywidualnego i systemowego. Hipokryzja uzasadnień błogosławieństw tego pomysłu jest przynębiająca. Podleganie obowiązkowi edukacji być może warto ustalić nawet na czwarty rok życia, ale rzecz nie w tym, czy to się będzie nazywało „szkoła”, czy „przedszkole”, ale gdzie, jak i co się będzie z dzieckiem działo. Dzieci w wieku 3-10 lat muszą mieć miejsce na ciągły, spontaniczny ruch. Sam fakt położenia dywanika obok ławek niczym nie skutkuje. Uczniowie muszą mieć miejsce na lepienie w glinie, taplanie się w błocie, malowanie ziemią wszystkim kończynami, bieganie boso, hodowanie myszokoczka, chlapanie, brudzenie, śmiecenie, wygrzebanie robala ze starego pnia czy wyłowienie nartnika z kałuży.

Dzieci powinny mieć w bezpośrednim otoczeniu ścieżki dotykowe, sprzęty sportowe, instrumenty muzyczne. Powinna być możliwość łatwego umycia podłogi, zmiany ubrania, założenia fartucha, umycia się, tańczenia, kopania piłki i dziury w ziemi.

Dwukrotnie realizowaliśmy z dotacji zewnętrznych projekty, dzięki którym wzbogaciliśmy przestrzeń edukacyjną małych dzieci tak, aby spełnić powyższe dyrektywy i umieścić na stałe w bezpośrednim zasięgu pożądane sprzęty i wygody, ale też poszerzyć „miejsca akcji” o pobliskie łąki, pola, kałuże i las. Nauka może odbyć się tuż za płotem szkoły czy przedszkola.

Gdzie szkiełko, a gdzie oko?

Kto spędził chociaż kilka lat w oświacie, ma w głowie tony sloganów na temat konieczności kształcenia myślenia naukowego, umiejętności wnioskowania na podstawie empirii itp. W ilu polskich szkołach dziecko może samodzielnie wykonać eksperyment naukowy? Przeprowadzić obserwację? Ilu uczniów ma na lekcji swobodny dostęp do preparatów, odczynników, mikroskopu, silnika itp.? Ile klas jest tak urządzonych, aby zajęcia badawcze nie były epokowym incydentem, wymagającym heroicznego wysiłku organizacyjnego? Nawet jeśli trafi się klasa z dy-

gestorium i szkłem laboratoryjnym, to głównie zabawia się nim nauczycielka, a uczniowie mają za zadanie śledzić wzrokowo i słuchowo owe ekshibicje. Dlaczego tak się projektuje wnętrza pracowni, że uczeń nie ma szans na samodzielne użycie palnika, kwasu, wykonanie preparatu czy efektowanego wybuchu? Falszywie pojęte bezpieczeństwo dało rezultat w postaci magazynków pozamykanych na cztery spusty i równie hermetycznych szaf, z których przez szyby smętnie wyglądają żaby w formalinie. Uczeń natomiast, w ławce jak w dybach, uczy się *umiejętności formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody* – gapiąc się w podręcznik lub ekran, nazywany „interaktywnym”.

Udało się nam w Platerowie doprowadzić do tego, że każdy uczeń ma na swoim biurku mikroskop, ma łatwy dostęp do preparatów, obwodów elektrycznych, zestawów optycznych, teleskopu. Jednak dużo jeszcze wody upłynie, zanim przekonamy dotujących, aby tak urządzić przestrzeń pracowni fizycznej i chemicznej, żeby każdy uczeń miał swobodę samodzielnego wykonania wulkanu.

Dręcz mnie ręcznie

Można powiedzieć, że tak świetne narzędzia jak ręce stają się coraz bardziej wstydlivym środkiem poznawania świata i wypowiedzania się na jego temat. Bardzo dużo uwagi dokumenty oświatowe poświęcają nowoczesnym technologiom informacyjno-komunikacyjnym (słusznie!), ale sprawność manualna jest sprowadzona na margines.

Ilu uczniów gimnazjum umie przyszyć guzik? Ilu wbić gwóźdź? Ubić białko? Ugotować smaczną zupę?

Czy to są umiejętności archaiczne i *passé*? Być może. Widząc jednak, ile radości daje dzieciom robienie witraży, świec, batików, czerpanie papieru, filcowanie, gotowanie, czuję, że rękodzielniczo jest atrakcyjną formą *zaspokajania ciekawości świata, odkrywania zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji*, a także kształtowania *umiejętności pracy zespołowej*. Przez wiele lat dążyliśmy w mojej szkole do urządzenia pracowni techniczno-plastycznej tak, aby była i duża, i wygodna i miała stosowne sprzęty. Pracownia jest wykorzystywana na plastyce, technice, zajęciach pozalekcyjnych.

Sprawność manualna uczniów, zwłaszcza łączona z projektowaniem, jest bardzo niska. Okazuje się, że wymyślenie, zaplanowanie, dobre wykonanie przedmiotu to proces dostępny nielicznym. Wymaga wytrwałych i mozolnych ćwiczeń. Wielokrotnie spotkałam się ze zdziwieniem lub krytyką pomysłu na zaganianie dzieci do pracowni prac ręcznych. Wielu ludziom rękodzielo kojarzy się z letnim festynem w Pipidówce. Jakże urocze, ale skansenowe.

Kończąc, pragnę jednak cichutko zapytać, czy chcieliby Państwo, aby operował Was chirurg rozwinęty także manualnie, czy tylko umysłowo?

Zrób sobie galerię

Przyznam, że po opublikowaniu wielokrotnie cytowanego tu dokumentu pt. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego” byłam zaskoczona, że wymieniając *najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego*, zacytowano niemal literalnie wykaz kompetencji kluczowych, zredagowanych przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej (18 grudnia 2006 roku) od punktu pierwszego do siódmego, a o ósmym zwyczajnie zapomniano. Jako ósma jest wymieniona przez Parlament Europejski potrzeba kształcenia świadomości i ekspresji kulturalnej. W głębi naszego ministerialnego dokumentu pojawiają się pojęcia i przedmioty usprawiedliwiające szkoły, które starają się rozwijać ekspresję i świadomość kulturalną, jednak nie jest to umiejętność należąca do zestawu *najważniejszych umiejętności*. Dlaczego? Dlaczego udział w kulturze nie jest priorytetem? To boli. W wielu cywilizowanych krajach kultura jest bazą do kształcenia wszystkich innych umiejętności. Przeciętny Polak uważa, że Stany Zjednoczone to kraj niskiej kultury i wiedzy i ma przekonanie, że Polacy znacznie pod tym względem przewyższają Amerykanów. Otóż w USA popularne są w miastach i miasteczkach kluby, w których spotykają się osoby czytające poezję, a w legendarnie „niekulturalnym” Harlemie są na ścianach graffiti, które spokojnie mogą uchodzić za dzieła sztuki. Kiedy widzę w moim powiecie betonowe płoty, fioletowe elewacje, przecudnie pastelowe dachy i ohydne reklamy wśród malowniczych pól, to wiem, że szkoły rzeczywiście wiernie trzymają

się podstawy programowej w kwestii najważniejszych zdobyczy ucznia szkoły masowej. Wychowania estetycznego konsekwentnie brak.

W platerowskiej szkole od 8 lat urządzamy plenery malarskie i rzeźbiarskie, czego skutkiem jest galeria dobrych obrazów i rzeźb autorów z całego świata. Prace na stałe są wyeksponowane na korytarzach, w klasach, w otoczeniu szkoły. Budynek i plac szkolny zamieniły się poniekąd w galerię z nazwiskami, które można zobaczyć w „Zachęcie”. Budowanie galerii, systematyczne jej wzbogacanie powoduje częsty kontakt uczniów z artystami także poza plenerami. Zbiór dziecięcych prac, które notorycznie wystawiamy na widok publiczny, jest pokaźny i, co ważne, dobrej jakości. Grafiki, rzeźby plenerowe, collage, fotografie otworkowe, batiki są stale obecne w otoczeniu uczniów i, mamy nadzieję, że będąc formą ekspresji, uczą też wrażliwości estetycznej. Dzieła sztuki zapelniające naszą szkołę wywołują rozmaite emocje i oceny u uczniów, mieszkańców, osób do nas przyjeżdżających. Obecność artystów we wsi też jest źródłem intensywnych komentarzy.

Wszystko to traktuję jako wartość dodaną, wynikającą z budowania przestrzeni kulturalnej w wiejskiej szkole, na końcu Unii Europejskiej. Marzy mi się, że nasi uczniowie bez najmniejszych zahamowań będą wchodzić do pryncypialnych warszawskich galerii, biele odróżnią na oko Ambroziaka od Dunikowskiego, nie ogrodzą domu betonowymi przęsłami, nie powieszą w sypialni reprodukcji z Ikei.

Przestrzeń życiowa

Przestrzeń szkoły, w której mija potężny kęs życia dziecka i nauczycieli, jest równie ważna co niedoceniona. Wiele obiektów już cieszy oko i rozum fachowca, ale jest to wciąż temat pt. „Lęk przestrzeni”. W żadnym razie nie tłumaczy nas tu „cnota powściągliwości”.

Maria Daszko jest dyrektorem Zespołu Placówek Oświatowych w Platerowie, małego wiejskiego ośrodka od lat aktywnie uczestniczącej w programach krajowych i zagranicznych.

Elżbieta Gęsina



Po drugiej stronie lustra

W dyskusji o edukacji coraz więcej uwagi poświęca się szeroko rozumianemu środowisku edukacyjnemu. Szkoły stają się wielofunkcyjnymi, estetycznymi przestrzeniami edukacyjnymi.

Coraz częściej budynki oświatowe mają wyszukaną architekturę i z powodzeniem pretendują do nagród w kategorii najlepszych budynków użyteczności publicznej. W 2006 roku Stowarzyszenie Architektów Polskich SARP przyznało nagrodę za najlepszy obiekt wzniesiony ze środków publicznych zespołowi oświatowo-kulturalnemu przy ul. Vincenta van Gogha w warszawskiej dzielnicy Białołęka. W wyróżnionym budynku znalazły swoją siedzibę trzy instytucje: Zespół Szkół nr 106 skupiający gimnazjum i liceum, Białołęcki Ośrodek Kultury i Czytelnia Naukowa. Szkoła zajmuje największą powierzchnię, a dyrektor szkoły jest administratorem całego kompleksu.

Nagrodzony obiekt rzeczywiście nie przypomina typowej szkoły. Front budynku ma falistą linię, duże wrażenie robi olbrzymi hol, przeszklone ściany oraz piękny teren wokół szkoły. Wrażenie potęguje zastosowanie surowego szarego betonu na ścianach i sufitach wewnątrz. Trzeba przyznać, że architektura budynku silnie oddziałuje na wszystkich, którzy po raz pierwszy przekraczają jego próg.

Uczniowie klas pierwszych licealnych zapytani, dlaczego wybrali właśnie tę szkołę, odpowiedzieli, że istotnym kryterium był jej wygląd. Młodzież ceni sobie także nowoczesną bazę sportową oraz formę



zagospodarowania terenu. Daje się zauważyć, że piękno otoczenia wpływa pozytywnie na postawy i zachowania wychowanków. Pomimo iż w placówce przebywa około 800 uczniów, nie odnotowujemy aktów dewastacji na terenie szkoły i w jej otoczeniu. Młodzież dba o wspólną przestrzeń, więc w ciągu 7 lat istnienia szkoły nie było potrzeby przeprowadzania poważniejszych remontów, a wnętrza np. toalet uczniowskich prezentują się jak nowe. W okresie letnim uczniowie korzystają z należących do szkoły terenów zielonych. Przebywają tam w czasie przerw i niektórych lekcji. Zieleń przyległego parku poprzez przeszklenia ścian i korytarzy przenika w głąb szkoły, tworząc przyjazną przestrzeń sprzyjającą uczeniu się. Dużą część kubatury parteru zajmuje wysoki hol, będący centralnym punktem budynku. Hol spaja w jedno wszystkie instytucje funkcjonujące w obiekcie i jest otwarty dla lokalnej społeczności. W holu głównym znajduje się wejście do sali widowiskowej, administrowanej przez ośrodek kultury. Wszystkie uroczystości szkolne, spektakle, pokazy filmowe przeznaczone dla naszej młodzieży odbywają się w sali widowiskowej. Podnosi to ich rangę, uczy zachowania w teatrze, kształtuje (zwłaszcza u gimnazjalistów) właściwe postawy. Uczniowie, przebywając w szkole, mimowolnie uczestniczą w działalności Ośrodka Kultury, obcują ze sztuką, m.in. oglądając wystawy malarstwa i fotografii.

Jednak mimo tych ewidentnych plusów budynek Zespołu Szkół nr 106 jest przykładem zachwiania równowagi pomiędzy formą architektoniczną a walorami użytkowymi. Nadrzędnym



celem przyświecającym projektantowi powinna być funkcjonalność umożliwiająca prowadzenie takiej działalności, do jakiej obiekt został przeznaczony. W mojej ocenie budynek Zespołu Szkół nr 106 jest dobrym przykładem błędów projektowych utrudniających nauczanie i opiekę nad młodzieżą. Jako użytkownicy tego obiektu mamy wrażenie, że architekt skupił się na walorach wizualnych, niemal całkowicie zapominając o użytkowych. Wady można by wymieniać długo. Co nam, uczniom i nauczycielom najbardziej doskwiera?



Największym problemem jest brak światła dziennego. Tu nasuwa się pytanie: jak to możliwe, że w budynku, który posiada całkowicie przeszklone ściany, brakuje światła? Otóż sale dydaktyczne znajdują się w trzech tzw. blokach ustawionych równolegle do siebie w odległości około 12 metrów. Bloki dydaktyczne wybudowane zostały od strony północno-zachodniej i są dobrze oświetlone jedynie w okresie letnim, czyli wtedy, gdy w szkole nie ma uczniów. W okresie od października do kwietnia w żadnej z sal nie można prowadzić zajęć bez sztucznego światła. Natomiast w miesiącach letnich pomieszczenia nagrzewają się tak, że temperatura przekracza 40°C. Uczniowie nazywają szkołę „szklarnią”, a że w szklarni nie da się przebywać zbyt długo, więc w salach należało zamontować klimatyzatory. Ten sam problem dotyczy korytarza na piętrze, który zaopatrzony został w świetlik. Jest to jedyne dobrze oświetlone miejsce, ale też najcieplejsze tak, że klimatyzatory umieszczone w korytarzu nie są w stanie obniżyć temperatury.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach nakłada na dyrektora i nauczycieli konieczność zapewnienia uczniom higienicznych warunków nauki. Stanowi między innymi, że *„pomieszczenia, w których odbywają się zajęcia, wietrzy się w czasie każdej przerwy, a w razie potrzeby także w czasie zajęć*”. Jak spełnić ten warunek, jeżeli w każdej sali lekcyjnej w przeszklonej ścianie znajdują się dwa okna, które

można uchylić jedynie o 30°, ponieważ słupy konstrukcyjne uniemożliwiają ich dalsze otwarcie? Nikt nie przewidział, że słupy konstrukcyjne znajdują się w świetle okien.

W kontekście przytoczonego wyżej rozporządzenia należy zwrócić uwagę na fakt, iż w holu głównym na wysokości około 6 m zaprojektowano barierę od strony korytarza wysokości jedynie 1,1 m. Każdy, kto pracował w szkole, wie, że inwencja uczniów jest nieograniczona i zrzućcie np. plecaka z piętra na parter wcale nie jest zdarzeniem trudnym do wyobrażenia. Aby tego typu wypadków uniknąć i utrudnić podejście do bariery, wzdłuż całego korytarza ustawiono rośliny wysokie na około 2 m. W celu zapewnienia uczniom bezpieczeństwa, nauczyciele pełnią dyżury w czasie przerw. Każdy blok dydaktyczny złożony z sześciu tradycyjnych sal lekcyjnych ma własny korytarz, długi na 28 m, a szeroki jedynie na 3 m. Jednorazowo w korytarzu przebywa co najmniej 100 osób. Dyżurujący nauczyciel nie jest w stanie dopilnować uczniów, ponieważ na tak dużej przestrzeni niewiele może dostrzec. Trudno zapewnić bezpieczeństwo także na pozostałych korytarzach, gdyż te w najwyższych miejscach mają około 1,6 m.

Wobec takich uchybień drobnostką wydaje się fakt, że nauczyciele i uczniowie pracujący w jednym bloku dydaktycznym obserwują, co dzieje się w drugim. Poprzez przeszklone ściany można śledzić zarówno zajęcia, które są prowadzone w sąsiednich salach lekcyjnych, jak i wszystko, co dzieje się na korytarzu i klatce schodowej. W takich warunkach skupienie uwagi uczniów na przedmiocie lekcji jest dla nauczyciela nie lada wyzwaniem.



Architekt zadbał także o kondycję fizyczną nauczycieli. Pokój nauczycielski znajduje się bowiem na piętrze w odległości około 150 m od pomieszczeń dydaktycznych parteru. Takie same odległości muszą pokonywać uczniowie niepełnosprawni. Projektant jedyną windę umieścił w najbardziej odległej części obiektu, dokładnie po przekątnej w stosunku do bloków dydaktycznych. Przy takich mankamentach brak sali,

w której można przeprowadzić radę pedagogiczną dla 60 osób, to doprawdy drobiazg.

Nie można jednak cały czas narzekać. Szkoła posiada piękną, dużą salę gimnastyczną (z możliwością podziału na trzy części), salę baletową i siłownię. Jednorazowo może ćwiczyć 5 grup, tj. około 100 osób. Architekt przewidział dla tej liczby uczniów 2 przebieralnie o wielkości około 15 m². Nie wiadomo, czym się kierował, że zaprojektował „aż” dwie. Aby młodzież mogła się przebierać w godziwych warunkach, na szatnie w przerobiono magazyn i toaletę, do siłowni wstawiono wieszaki i... nie ma już więcej pomieszczeń, które można by na ten cel przeznaczyć. Osobnym problemem jest szatnia, która jest pomieszczeniem bez okien, czyli z założenia ma utrudnioną wentylację. W szatni znajduje się 30 boksów o wymiarach 2 m x 2,5 m. Obecnie standardem staje się wyposażenie szkół w szafki dla uczniów. Wymiary pomieszczenia szatni nie pozwalają na ustawienie 800 szafek. Umieszczenie szafek nie jest też możliwe w korytarzach, bo te są zbyt wąskie. Szkoła nie ma stołówki, a bufet znajduje się w holu głównym. Obiady wydaje się w naczyniach jednorazowych lub w styropianowych pojemnikach. W holu głównym od godzinie 12.30 unosi się zapach jedzenia. Dodatkową atrakcją jest usytuowanie jednego z wejść do sali widowiskowej na wprost bufetu. Ponieważ odległość pomiędzy bufetem a wejściem do sali widowiskowej nie przekracza 2 m, pracownicy Ośrodka Kultury, organizując spektakle, muszą pamiętać, aby do sali nikt nie wchodził ani z niej nie wychodził w czasie, gdy wydawany jest obiad.

Przestrzeni szkoły, ośrodka kultury i czytelnicy nie można w żaden sposób rozdzielić. Wszystkie trzy instytucje korzystają z tego samego wejścia, holu, toalet, a budynek otwarty jest od rana do późnych godzin wieczornych. Trudno legitymować wszystkich wchodzących, dlatego niezbędna była instalacja monitoringu wizyjnego, obsługiwanej przez pracownika ochrony. Wspólna przestrzeń rodzi problemy z organizacją sprzątnięcia (niemal całą dobę oraz w soboty i niedziele), odpłatnością za energię elektryczną i ciepłą, środki czystości, wodę itp.

Użytkownicy obiektu borykają się także z brakiem pomieszczeń magazynowych. Aby utrzymać czystość w budynku oraz na terenie wokół niego potrzebne są grabie, łopaty, kosiarki, odśnieżarki, wózki, maszyny do sprzątnięcia itp. Architekt zaprojektował duże pomieszczenia gospodarcze, cóż z tego, skoro znajdują się na piętrze i trudno sobie wyobrazić wnoszenie tam ciężkiego sprzętu. Wymienione przeze mnie urządzenia przechowy-

wane są w części toalet i garażu powstałym po zabudowaniu fragmentu parkingu.

Odrębnym problemem są koszty eksploatacyjne. Duże przeszklone powierzchnie generują wysokie koszty ogrzewania zimą i klimatyzacji latem. Płaska metalowa konstrukcja dachu sali gimnastycznej o powierzchni 700 m² wymaga częstego odśnieżania. Spadki dachu poprowadzone do wewnątrz budynku powodują spiętrzanie wody deszczowej lub topniejącego śniegu pośrodku połaci dachowej i przyspieszają degradację pokrycia dachowego.

Można posądzić mnie o malkontentstwo, o to, że szukam dziury w całym i nie zachwyca się budynkiem, który znalazł takie uznanie architektów. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że wszystkim zabrakło wyobraźni: i tym, którzy projektowali, i tym, którzy ten projekt zaakceptowali. Zmieniają się programy nauczania, przepisy oświatowe, potrzeby lokalnych społeczności. Budynki szkolne powinny dostosowywać się do tych zmian. Nowa podstawa programowa liceum prawdopodobnie wymusi w planie lekcji okienka dla uczniów. Będzie istniała wówczas konieczność zorganizowania pomieszczenia na kształt świetlicy, klubu, w którym młodzież mogłaby porozmawiać, odrobić lekcje. Funkcji takich nie może spełnić biblioteka szkolna. W budynku Zespołu Szkół nr 106 znajdują się dwa duże pomieszczenia, z których jedno architekt nazwał „harcówką”. Cóż z tego, skoro nie mają one okien?

W obliczu przyznania nagrody SARP tak niefunkcjonalnemu budynkowi, jakim jest Zespół Szkół nr 106 w Warszawie, należy zastanowić się, czy nie są jednak potrzebne normy dotyczące budowy obiektów oświatowych. Wytyczne takie obowiązywały w latach 60. i 70. XX wieku. Powstały wtedy szkoły zwane 1000-latkami. Szkoły te, choć niezbyt wyszukane pod względem architektonicznym, są bardzo „plastyczne”, dają się rozbudować, łatwo zmienić ich funkcje, dostosować choćby do zmian demograficznych. Budynek przy ulicy Vincenta van Gogha nie da się ani rozbudować, ani zmienić.

Jestem daleka od nawoływania do powrotu do systemu nakazowo-rozdzielczego, jednak budowa szkół i ich utrzymanie jest tak dużym obciążeniem dla samorządów, że nie stać nas jako społeczeństwa na realizację swobodnych wizji architektów.

Elżbieta Gęsińska jest dyrektorem Zespołu Szkół nr 106 w Warszawie

*Małgorzata Białkowska
Maria Celińska
Joanna Drabik
Dorota Pawlikowska*



Miejsca w przestrzeni szkoły – studium przypadku: Publiczne Gimnazjum w Zakrzewie

Otoczenie, w jakim funkcjonujemy, ma ogromny wpływ na nasze życie. To, co nas otacza, jest w stanie sprawić, że czujemy się lepiej lub gorzej, że jest nam miło lub nie, że doświadczamy zachwyty, lub odwrotnie. Lepiej funkcjonujemy w pięknych wnętrzach, gdy otaczają nas przedmioty nam bliskie, lub na łonie natury, gdy możemy podziwiać jej piękno. Naszym zamiarem było stworzenie w zakrzewskim gimnazjum takich miejsc, gdzie uczeń, dzięki dbałości o szczegóły oraz estetykę wnętrza i otoczenia, czuje, że szkoła jest dla niego.

Muzeum Regionalne

Naszym pierwszym projektem było Muzeum Regionalne. Większość eksponatów przynieśli gimnazjaliści zachęceni przez wychowawców,



wyszperali je na strychach swoich domów. Były to rzeczy codziennego użytku pamiętające czasy ich pradziadków, niekiedy stanowiły cenne pamiątki rodzinne. Po pracach renowacyjnych urządziliśmy nimi dwa pomieszczenia w piwnicy. W jednym ustawiliśmy drewniane łóżko nakryte ludową kapą, stary kufer, kołyskę dla niemowlaka oraz mały ołtarzyk, na ścianach powiesiliśmy obrazy z wizerunkami świętych. W części kuchennej obok pieca z lampką stoi maselnica, garnki i żeliwne sagany, kilka niecek, w których wyrabiano ciasto, a zdarzało się, że w większych kąpano dzie-



Szkolne Muzeum Regionalne

ci. Tuż obok widać łopaty do chleba, beczkę do kiszenia kapusty oraz wiklinowy kosz. Naprzeciw kuchni urządziliśmy dawne obejście gospodarskie. Można tam zobaczyć dwa ponadstuletnie kosze na zboże wykonane ze słomy i rzemienia, obok nich ul oraz narzędzia używane w gospodarstwie, np.: świder, uprząż końską, przedwojenne przyrządy szewskie, a wszystko to przy plecionym płocie, który pozwala nam wyobrazić sobie zwyczajne wiejskie podwórze. W drugiej z sal zgromadziliśmy inne cenne przedmioty: kołtrotki, kijanki, żelazka. Ciekawostką jest stary odbiornik radiowy, w którym częstotliwość wybiera się przez ustawienie wskaźnika na odpowiednie miasto, np.: Szczecin, Londyn, Moskwa.

W muzeum przeprowadzane są lekcje historii, języka polskiego czy zajęć artystycznych. Dla zwiedzających uczniów najważniejsze jest jednak to, że eksponaty można nie tylko obejrzeć, ale również dotknąć. Te przedmioty opowiadają historię, snują wspomnienia o życiu naszych przodków, one do nas mówią, mają duszę tchniętą w nie przez ludzi posługujących się nimi przed laty na co dzień. Muzeum przekazuje klimat dawnych lat, pozwala uczniom identyfikować się z ich małą ojczyzną, zabierając ich w sentymentalną podróż w czasie, umacnia emocjonalną więź z ich miejscem na ziemi.

Kawiarenka Muzealna

To kolejny zrealizowany przez nas projekt mający na celu adaptację szkolnej przestrzeni dla uczniów. Kawiarenka Muzealna wystrojem nawiązuje do Szkolnego Muzeum Regionalnego. Tu można się spotkać, wypić herbatę, podyskutować. Znaleźliśmy dla niej miejsce w dwóch pomieszczeniach piwnicy szkoły, które dzięki pomocy rodziców zostały połączone, otynkowane i pomalowane i gdzie ułożono drewnianą podłogę. Przejścia między izbami mają kształt średnio-wiecznych luków.

Chcemy podkreślić, że ogromny wkład we wszystkie prace wnieśli sami uczniowie. Wspólna praca, odpowiedzialność za miejsce, w którym przebywamy razem przynajmniej kilka godzin dziennie, ma niebagatelny wpływ na kształtowanie charakterów i socjalizację. Prosiłiśmy naszych wychowanków i nauczycieli o poszukanie starych krzesel, stołów i innych ciekawych przedmiotów, które mogłyby być wyposażeniem lub ozdobą kawiarenki. Nasza prośba spotkała się z natychmiastową odpowiedzią. Otrzymałiśmy w darze wiele cennych mebli (niektóre spośród nich mają

ponad 120 lat), bibelotów, starych lamp, ozdobnych butelek itp. Czyszczeniem mebli zajęli się gimnazjaliści. W pracach wykończeniowych brali udział nauczyciele, rodzice i uczniowie. Wspólna praca była wartością samą w sobie, wartością nie do przecenienia. Opracowano sposób rozmieszczenia stołów i kredensów. Ściany ozdobiono przygotowanymi wcześniej, oprawionymi w ramki, wierszami i sentencjami, które zaproponowali gimnazjaliści.

Kawiarenka daje nam niecodzienną możliwość spotkania się z uczniami w atmosferze nieformalnej, przy filiżance herbaty. Ułatwia nam nawiązanie kontaktu z uczniami oraz integrację zespołów klasowych. Można tu przeprowadzić lekcje np. z zasad *savoir-vivre*'u. Intymna atmosfera wnętrza pozwala na organizowanie konkursów poetyckich. Miękkie światło świec i oddalenie od zgiełku szkoły powodują, że łatwo się tu odprężyć. Uczniowie lubią tu przebywać: *Lekcja, której nigdy nie zapomnę, odbyła się właśnie w Kawiarence Muzealnej. Fajnie, że w naszej szkole jest takie miejsce, gdzie przy herbacie i ciastkach możemy porozmawiać o tym, co nas wzrusza i bulwersuje. Czujemy wtedy, że nauczyciel jest naszym partnerem, że w dyskusji wszyscy jesteśmy równi. Coś wspaniałego – mówi Natalia z 3 klasy gimnazjum.*

Szkolne arboretum

Ze szkoły wyjdźmy na zewnątrz. Przed budynkiem rozciąga się bogaty w okazy szkolny ogród. Zgromadziliśmy tu rośliny, które pochodzą z naturalnych środowisk i ogrodów botanicznych z całego świata. Nasz ogród służy różnym zadaniom, przede wszystkim edukacji przyrodniczej oraz prowadzeniu badań naukowych, umożliwia uczniom poznawanie botaniki na żywo, a miłośnikom przyrody odkrywanie jej tajemnic, pozwala również osiągnąć bardzo ważne cele wychowawcze: kształtowanie odpowiedzialności za podejmowane obowiązki, uczenie właściwego stosunku do przyrody, wrażliwość estetyczną i emocjonalną. Wśród wielu gatunków znajdujących się w naszym ogrodzie, ze względu na niepowtarzalne piękno warto wyróżnić: brzozę płaczącą, robinie akacjową kulistą, miłorząb dwuklapowy, karaganę syberyjską, kasztanowiec czerwony, magnolię gwiazdzistą, trzmielinę japońską, gęsiówkę Arends, jałowiec wirginijski oraz platan. W ogrodzie znajduje się również oczko wodne, w którym żyją karasie i żółwie błotne. *Interesuje się botaniką. Cieszę się, że także tę moją pasję mogę rozwijać w szkole, a zwłaszcza w szkolnym ogrodzie. Znam na pamięć rosnące tam drzewa i krzewy, mam swoje ulubio-*

ne, przy których chętnie przesiaduję. Bardzo często pomagam w ich pielęgnacji. Jestem za to bardzo wdzięczna – mówi Gosia z 2 klasy naszego gimnazjum.

Środowiska „nie dostajemy w spadku po naszych przodkach, lecz pożyczamy je od naszych dzieci”. Prawda tego hasła dowodzi, że decydujący głos w sprawie ochrony życia na naszej planecie zależy od nas samych. Staramy się, by nasi uczniowie byli tego świadomi. O arboretum dba sama młodzież, co, wiadomo, uczy odpowiedzialności.

MONA

Wydzieloną częścią ogrodu jest MONA (Miejsce Oczekiwania Na Autobusy). Powstało ono z potrzeby zapewnienia uczniom bezpiecznego miejsca, gdzie w pogodne dni mogą w spokoju na świeżym powietrzu spędzić czas przed odjazdem do domu. MONA tętni wtedy życiem. Jest gwarno i wesoło. Całość projektowali uczniowie pod okiem pani architekt prowadzącej warsztat. Znajdują się tu ławy i stoły pod drewnianymi daszkami, a wiosną wiklinowe kosze pełne kolorowych kwiatów. W upalne czerwcowe dni odbywają się tu zajęcia lekcyjne z różnych przedmiotów, a wśród nich zajęcia artystyczne, w trakcie których młodzież wykonuje pra-

ce plastyczne w plenerze. Wiosną uczniowie próbują swoich sił w tworzeniu krótkich form poetyckich w trakcie lekcji języka polskiego. *Nie wyobrażam sobie, aby mogło nie być ogrodu czy MONY. Są one dla mnie nie tylko częścią szkoły, miejscem w którym można się uczyć, ale także prawdziwym azylem, takim przystankiem w codziennym biegu, chwilą wychnienia – zachwyca się Asia, uczennica klasy 1.*

Druga część ogrodów znajduje się za budynkiem szkolnym. Dotrzeć tam można drogą obsadzoną berberysami czerwonymi, mijającą klomb imienia Bohaterów „Krzyżaków”. Posadzone na nim drzewa dobrane były tak, by swoją symboliką oddawać charakter i wyposażenie bohaterów „Krzyżaków”: królowej Jadwigi – lipa drobno-listna, króla Władysława Jagiełły – wiąz polny, Zbyszka z Bogdańca – cis polny, Maćka – jesion wyniosły, Powały z Taczewa – dąb kolumnowy, Danusi – jarząb, Jagienki – orzech włoski, Juran-da – modrzew europejski.

Idąc w głąb ogrodu, nie można nie zauważyć dwóch stanowisk: żyjącej ponad 500 lat i niezwykle rzadkiej w naszej strefie klimatycznej sosny czarnej oraz różnych gatunków wierzby: iw, japońskiej, mandzurskiej oraz płaczącej (białej).



Ogród botaniczny zimą



Oczko wodne przed gimnazjum

Dumą gimnazjum jest kilkumetrowa jodła polska – stanowi ona integralną część ogrodu i zyskała miano drzewa szkoły. Ważnym elementem ogrodu są głązy narzutowe rozsiane po całym arborietum. Zostały one dostarczone z pobliskich pól i stanowią jego ozdobę.

Miasteczko Ruchu Drogowego

Miasteczko Ruchu Drogowego zostało wkomponowane w otaczające szkołę tereny zielone. Na wyłożonych kostką uliczkach, wśród znaków drogowych uczniowie wykorzystują w praktyce nabytą na zajęciach szkolnych wiedzę na temat przepisów ruchu drogowego. Szczególnym powodzeniem cieszy się ulubione w Polsce rozwiązanie komunikacyjne – bezkolizyjne skrzyżowanie – rondo. Zostało ono obsadzone roślinami płożącymi i funkcjonuje równocześnie jako klomb. Tuż przy Miasteczku Ruchu Drogowego rośnie drugie ważne dla nas drzewo – jest nim stara jabłoń, licząca ponad 60 lat – pamiątka po sadzie, na którego terenie zbudowano szkołę.

Od lat zauważamy, że zewnętrzny i wewnętrzny wystrój szkoły ma niebagatelny wpływ na postawy naszych uczniów. Kształtuje wzorce estetyczne, uczy wrażliwości i dbałości o otoczenie, powoduje, że człowiek, przebywając wśród piękna, sam staje się piękniejszy. Oprócz tego, że mamy muzeum, kawiarenkę i ogród, mamy wartość dodaną w postaci wielopokoleniowej i wielośrodowiskowej integracji zakrzewskiej małej ojczyzny. Wypowiedź uczennicy naszego gimnazjum wystarcza za wszelki komentarz i utwierdza nas w przekonaniu, że warto zadbać o szkołę nie tylko w sensie naukowym: *Moja szkoła to fantastyczne miejsce. Życzę wszystkim gimnazjalistom, aby ich szkoły wyglądały równie pięknie, a nauka w nich była równie przyjemna i efektywna* – Marta, klasa 1.

Małgorzata Białkowska, Maria Celińska, Joanna Drabik i Dorota Pawlikowska są nauczycielkami w Publicznym Gimnazjum im. Henryka Sienkiewicza w Zakrzewie.

Małgorzata Gasik



Wyjdźmy na podwórze obejrzeć jądro Ziemi

– *Co byście powiedzieli, gdybyśmy zbudowali na placu przy szkole ogromny otwierany globus z warstwami Ziemi?* – zaproponował jeden z uczniów podczas zajęć pozalekcyjnych w Gimnazjum nr 5 w Płocku. – *I model zamku w Malborku, i miniaturę teatru antycznego...* – podchwyciła pomysł reszta klasy. – *To dopiero byłaby nauka!* – skwitowali jednogłośnie. Tak drugoklasiści z gimnazjum, pod opieką Pawła Kamińskiego, nauczyciela informatyki, postanowili uatrakcyjnić swoją naukę i za zgodą dyrektor szkoły oraz pozostałych nauczycieli opracowali projekt pt. „Moja wymarzona szkoła”. Dzięki niemu chcą zdobyć 100 tys. złotych z potężnej puli 3 mln Budżetu Obywatelskiego Płocka i zbudować niezwykle pole doświadczalne z pomocami dydaktycznymi na miarę XXI wieku. Liczą przy tym na wsparcie rodziców, kolegów z Facebooka, sąsiadów z osiedla, znajomych i nieznajomych, którym spodoba się oryginalny pomysł.

Ułańska fantazja, szwajcarska precyzja

Kiedy w grudniu 2012 roku spotkaliśmy się z gimnazjalistami, żeby opowiedzieli nam o swoim nietuzinkowym pomysle, okazało się, że wszystko mają już dokładnie przemyślane

i dopracowane w najdrobniejszych szczegółach. Pomogło im w tym „drzewko ambitnego celu”, dzięki któremu opracowali plan działania (tab. 1) i „gałązka logiczna” z konkretnymi zadaniami i terminami (rys. 1). Narzędzia myślowe TOC poznali i stosują na swoich lekcjach dzięki projektowi edukacyjnemu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się” (www.toc.mscdn.pl), teraz postanowili je wykorzystać w praktyce. Zgodnie z planem, po uzyskaniu zgody dyrektor szkoły Elizy Ogorzały podzielili między siebie zadania i wybrali osoby za nie odpowiedzialne i lidera oraz spisali kontrakt. Następnie zmierzili teren niezagospodarowanego placu i przeprowadzili wywiady z nauczycielami. Po uwzględnieniu ich wskazówek i sugestii wybrali najlepsze pomysły. Wśród nich: otwierany globus z warstwami ziemi, bryły z wzorami objętości i pól powierzchni, tablicę z potęgami i pierwiastkami, miniaturę teatru antycznego i makietę człowieka (ostatecznie akceptacji nie zyskały: makietę starożytnych Aten, stół z mapą Wielkiej Brytanii i wieża obserwacyjna). Żeby być bardziej wiarygodnym w oczach zespołu weryfikującego projekty, przygotowali mapy, wizualizacje i szkice. Potem opracowali szczegółowy budżet – kwota, o którą się starali, wyniosła 100 tys. zł. Na koniec opisali i uzasadnili projekt,



sformułowali wniosek i 31 stycznia 2013 roku złożyli go w biurze podawczym UMP (świadomie zwlekali do ostatniego dnia wyznaczonego terminu, żeby nikt nie skopiował ich projektu). Teraz zaciskają kciuki, żeby się udało.

Wszystko w rękach płocczan

Każdy płocczanin, organizacja pozarządowa lub instytucja publiczna mogli złożyć projekt dotyczący przedsięwzięcia z różnorodnych sfer działania i starać się o pieniądze w ramach Budżetu Obywatelskiego Płocka. Propozycje na wykorzystanie pieniędzy mogły obejmować swoim zasięgiem całe miasto, dotyczyć jednego osiedla czy ulicy. Wszystkie projekty trafiły na początku lutego do zespołu ds. weryfikacji projektów, który w połowie miesiąca przekazał wybrane pomysły zespołowi ds. Budżetu Obywatelskiego Płocka. Ten z kolei zweryfikował projekty pod względem formalno-prawnym i wybrał dziesięć najlepszych, które 15 marca zostały przedstawione mieszkańcom Płocka. To właśnie płocczanie zdecydują, na co zostaną wykorzystane pieniądze. Gimnazjaliści zobowiązali się zainteresować swoim pomysłem lokalne media, sąsiadów, znajomych, kolegów na Facebooku i innych portalach społecznościowych. Ogłoszenie wyników nastąpiło do 17 kwietnia 2013 roku.

Trzeba przyznać, że argumenty, jakie podali uczniowie w przygotowanym biznesplanie, są przekonujące. Młodzi pomysłodawcy uzasadnili,

że dzięki pracy z wykorzystaniem tak pomysłowych środków dydaktycznych szkoła będzie mogła otwierać nowe klasy z innowacyjnymi programami (np. badawczymi). Ponadto, wykorzystując swoje pomoce, szkoła będzie realizowała doskonalenie przez całe życie poprzez organizację seminariów naukowych dla środowiska lokalnego i wszystkich zainteresowanych. Co więcej, z pomocy będą też mogli korzystać uczniowie innych szkół wraz ze swoimi nauczycielami. Szkoła rozwinie się, bo uczniowie będą chętniej uczestniczyć w lekcjach. (...) Młodzież będzie więcej wiedzieć, (...) osiągnie lepszy wynik na egzaminie. Szkoła to uczniowie, a uczniowie rozwiją swoją kreatywność, pobudzą zainteresowania. Gimnazjaliści dodają, że nauka w takich sprzyjających „okolicznościach przyrody” będzie znacznie ciekawsza i zdecydowanie bardziej przyswajalna. – *To będzie nauka przez zabawę* – podkreślają.

„Moja wymarzona szkoła” jest realna

– *Liczmy na duże poparcie, bo wszyscy doskonale wiemy, jak trudno wysiedzieć w ławce, kiedy na dworze upał – tłumaczą uczniowie. – A tak możemy wyjść na zewnątrz i zorganizować na przykład lekcję języka polskiego w teatrze antycznym. Możemy wystawiać tam scenki dramatyczne, przedstawienia lub po prostu wyobrazić sobie antycznych filozofów wygłaszających swoje mowy. Nauka będzie bardziej atrakcyjna, zdecydowanie szybciej i łatwiej będziemy się uczyć. Wiadomo, dopływ świeżego powietrza doskonale wpływa na myślenie* – przekonują.

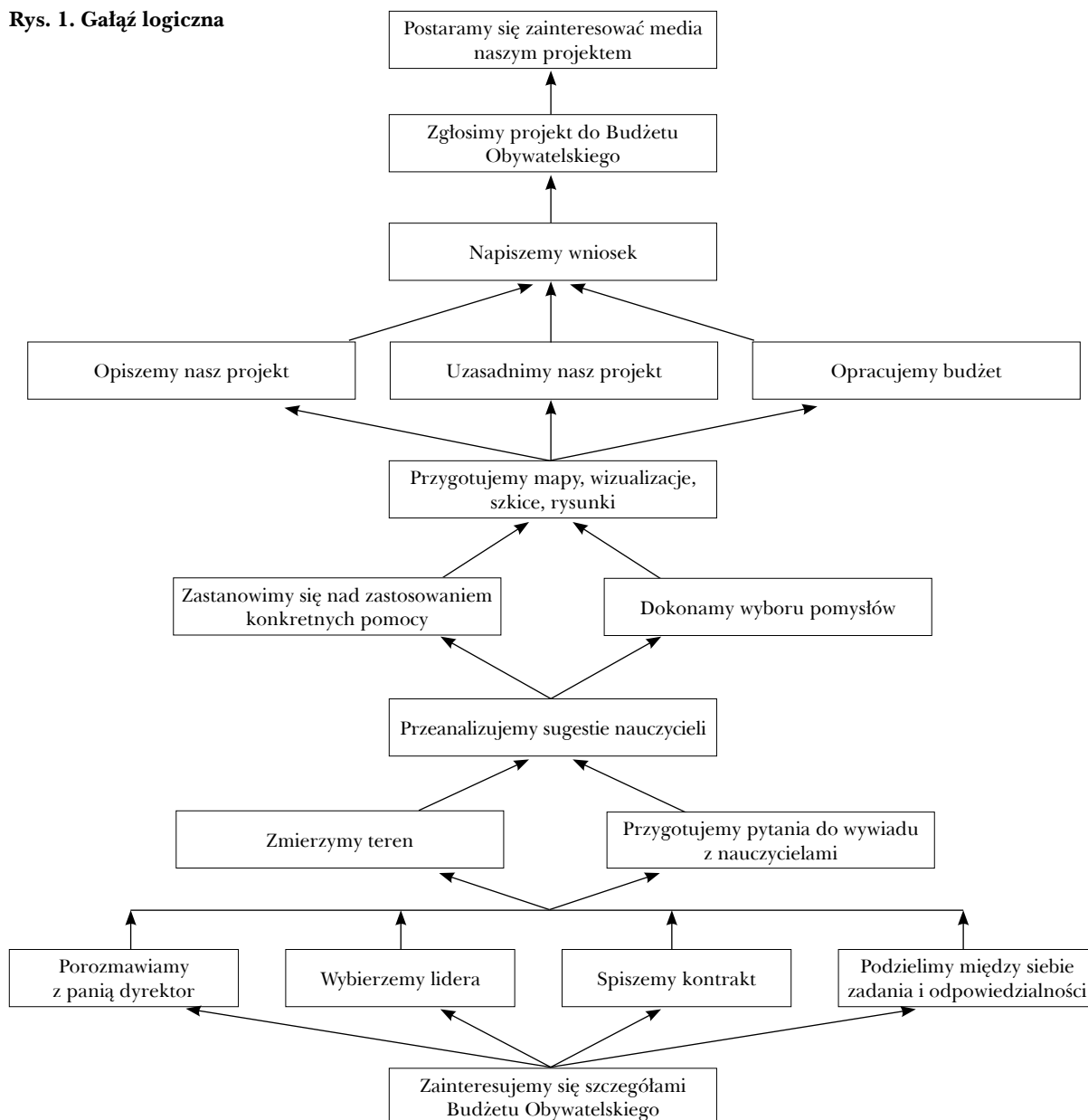
– *Potwierdzam* – popiera swoich uczniów Joanna Wodowska, nauczyciel historii w Gimnazjum nr 5,

Tab. 1. Drzewko ambitnego celu

AMBITNY CEL: DOPROWADZIĆ NASZ POMYSŁ DO REALIZACJI

Przeszkody	Cele pośrednie	Działania
Brak funduszy	Zdobycie funduszy	<ul style="list-style-type: none"> • Zgłosić projekt do Budżetu Obywatelskiego • Napisać wniosek • Opisać projekt • Uzasadnić projekt
Nierealność niektórych pomysłów	Analiza pomysłów	<ul style="list-style-type: none"> • Przygotować pytania do wywiadu z nauczycielami • Przeprowadzić wywiad z nauczycielami • Przeanalizować sugestie nauczycieli • Zastanowić się nad zastosowaniem konkretnych pomocy • Dokonać wyboru pomysłów
Słomiany zapal	Znalezienie sensu działania	<ul style="list-style-type: none"> • Spisać kontrakt • Wybrać lidera • Przestrzegać terminowości • Podzielić zadania i wybrać osoby odpowiedzialne • Poinformować media
Brak wizji	Stworzenie graficznego planu	<ul style="list-style-type: none"> • Porozmawiać z panią dyrektora • Zmierzyć teren • Przygotować mapy, wizualizacje, szkice • Opracować budżet
Brak pomysłów na realizację	Przeprowadzenie burzy mózgów	<ul style="list-style-type: none"> • Zainteresować się szczegółami Budżetu Obywatelskiego

Rys. 1. Gałąź logiczna



trener projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”. – Niejednokrotnie z moimi uczniami przedstawialiśmy ławki w klasie, żebyśmy mogli lepiej siebie widzieć, w upalne dni otwieraliśmy okna i drzwi, a i tak wszyscy się męczyci. Dzięki pomocom dydaktycznym, które zbudowalibyśmy na zewnątrz budynku, nauka odbywałaby się na świeżym powietrzu i przynosiłaby same korzyści. Wystarczyłaby ciepła, bezdeszczowa aura, by poprowadzić efektywną, inspirującą lekcję na dworze. Jak dodaje nauczycielka, jeśli szkoła zdobędzie pieniądze na realizację pomysłu, stanie się zdecydowanie atrakcyjniejsza i wpisze się w najnowsze trendy oświatowe. – Z badań przeprowadzonych we Francji w 2011 roku wynika, że zastąpienie tradycyjnych podręczników e-podręcznikami przyczynia się do obniżenia poziomu wiedzy i umiejętności uczniów.

Uważamy zatem, że stosowanie tradycyjnych środków dydaktycznych, takich, które można dotknąć, a nie tylko zobaczyć na tablicy interaktywnej, jest równie skuteczną metodą nauczania.

– Najfajniejsze rzeczy mają często źródło w najbardziej banalnych pomysłach – podkreśla opiekun pomysłodawców projektu Paweł Kamiński. – My, dorośli, na pewno nie wymyślilibyśmy czegoś takiego. Uczniowie mają niezwykły potencjał, trzeba im tylko wskazać kierunek.

Małgorzata Gasik jest specjalistką ds. informacji pedagogicznej i promocji w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, koordynatorką projektu „Myślę – Rozumiem – Wiem. Zastosowanie technik TOC w uczeniu się”.

Elżbieta Totwińska-Królikowska



Leśna Szkoła – przestrzeń edukacyjna poza budynkiem szkolnym

Czym jest Leśna Szkoła?

Koncepcja Leśnych Szkół (*Forest Schools*) pochodzi ze Skandynawii, gdzie powstała w latach 50. XX wieku jako metoda prowadzenia wśród dzieci i młodzieży edukacji przyrodniczej. Koncepcja ta została przeniesiona w latach 90. do Wielkiej Brytanii i rozwinięta w Bridgwater College w Somerset w Anglii, gdzie opracowano system szkoleń przygotowujących nauczycieli i instruktorów wczesnej edukacji do prowadzenia zajęć w Leśnych Szkołach. Wypracowano metodę nie tylko nauczania o środowisku naturalnym, ale również wykorzystania w celach edukacyjnych lasu – środowiska uczenia się skrajnie różnego od tradycyjnej klasy, umożliwiającego stosowanie różnych stylów nauczania-uczenia się i osiągnięcie różnych celów edukacyjnych. Koncepcja ta została wdrożona nie tylko w edukacji dzieci i młodzieży, ale też na zajęciach dla osób dorosłych, które mogą doświadczyć różnych metod i stylów uczenia się.

Szczególne miejsce znalazła metoda Leśnych Szkół w Walii, gdzie została włączona podczas reformy wczesnej edukacji (*Foundation Phase*) do edukacji formalnej dzieci w wieku 4-7 lat jako regularne zajęcia realizowane z uczniami przez cały rok szkolny na terenie lasu. Ich celem jest rozwijanie kompetencji społecznych, wiedzy i umiejętności przyrodniczych, sprawności fizycznej, budowanie poczucia sprawstwa i adekwatnej samooceny. Metoda ta powstała dzięki współpracy organizacji *Forest Schools Wales* z brytyjskim zarządem lasów (*Forestry Commission*). Metoda jest dobrze ugruntowana, efekty jej stosowania poddawane są regularnie ewaluacji, wypracowano trzystopniowy certyfikowany system kształcenia zawodowego dla nauczycieli. Leśne Szkoły są elementem wdrażania koncepcji nauczania-uczenia się poza klasą (*outdoor learning*), która jest aspektem reformy edukacji w Walii.

Poniższy tekst opisuje działanie Leśnych Szkół w przedszkolach (*kindergarten*) i szkołach podstawowych (*primary school*) w Walii.

Na czym polegają zajęcia w Leśnej Szkole?

Zajęcia są planowane w zgodzie z potrzebami danej grupy, powiązane w sposób interdyscyplinarny z treściami nauczania przedmiotów szkolnych, zorganizowane wokół określonego tematu. Cele zajęć mogą być związane z przyrodą, np. motyle, gatunki drzew czy też aktywne badanie otaczającej uczniów przyrody, ale też z innymi tematami, np. życiem starożytnych Rzymian.

Zajęcia mają różne fazy, w których uczniowie pracują zespołowo, w parach i indywidualnie. Proponowane przez nauczyciela aktywności (zadania) są dobierane do możliwości każdego uczestnika grupy, rozwijana jest też umiejętność pracy grupowej poprzez odpowiednie gry i zabawy. Podczas zajęć ważne są przede wszystkim indywidualne umiejętności dzieci, a ich poczucie własnej wartości jest budowane poprzez rozmaite aktywności, w których każde dziecko może pokazać swoje mocne strony. Ważnym etapem jest swobodna aktywność dzieci, kiedy to one stawiają sobie cele i realizują je na własny sposób.

Niezależnie od tematu konkretnych zajęć, występują w nich stałe elementy:

- rozpalanie ogniska i wspólne przygotowywanie posiłku na wolnym powietrzu
 - miejsce na ognisko jest stałe, otoczone kamieniami, wokół ułożone są pnie – siedziska; formułowane są jasne zasady, których dzieci mają przestrzegać przy ognisku, np. nie chodzimy wewnątrz kręgu z pni; jeśli chcemy podejść do kolegi naprzeciw-

- ko, musimy obejść ten krąg na zewnątrz; ognisko rozpalane jest przez nauczyciela z udziałem dzieci, zależnie od ich wieku; w ognisku spalane są wyłącznie gałęzie i inne materiały naturalne;
- siedzenie przy ognisku połączone jest ze wspólnym przygotowaniem i spożyciem posiłku; udział dzieci w przygotowaniu posiłku zależy od ich wieku: 4-5-latki własnoręcznie smarują masłem czy dżemem kromki chleba; często do dyspozycji grupy jest żeliwny ruszt stawiany nad ogniskiem, na którym można umieścić np. garnek z podgrzewanym mlekiem lub kakao; przygotowane są kijki do pieczenia nad ogniem kiełbasy, jabłek lub chleba, w żarze pieczone są ziemniaki.
 - działania artystyczne z wykorzystaniem naturalnych materiałów
 - dzieci indywidualnie lub grupowo (zgodnie z własnymi preferencjami) wykonują kompozycje z liści, kamyków, kory, kasztanów itp., mogą one mieć charakter trwały i wtedy być zabrane do szkoły czy domu, albo zupełnie ulotny, np. obrazek narysowany patykami na ziemi; ważne, aby każde dziecko odnalazło radość z tworzenia i miało okazję do osobistej ekspresji i jednoczesnego poznania naturalnych materiałów – ich struktury, faktury, barwy itp.
 - poznawanie przyrody wokół
 - zajęcia na zewnątrz budynku, nawet jeśli to tylko przygotowany plac obok miejskiej szkoły, są okazją do obserwacji i rozpoznawania okazów fauny i flory, zdobycia większej wiedzy o nich, obserwacji zmian w przyrodzie, wynikających z pór roku, obserwacji zjawisk fizycznych obecnych w przyrodzie itp.
 - ćwiczenia ruchowe
 - ćwiczenia ruchowe prowadzone na dworze są ważnym elementem edukacji w szkole walijskiej, a więc i Leśnej Szkoły; są bardziej atrakcyjne dla dzieci niż prowadzone w salach szkoły, bardziej motywują, gdy służą do pokonania naturalnych trudności, np. podchodzenie pod stromą górkę, czołganie się w suchych liściach, wspinanie na pochyłe drzewo, bieganie w terenie itp.
 - gry zespołowe
 - gry to – zależnie od wieku dzieci – zarówno tradycyjne dziecięce zabawy, jak i gry terenowe typu harcerskich; są nastawione na współpracę, a nie na rywalizację, gdyż mają zmotywować każde dziecko do współdziałania i dać mu poczucie własnego sukcesu – na miarę jego możliwości;
 - wspólne budowanie szałasów z różnych materiałów
 - to ważny element zajęć w Leśnej Szkole, choć ze względu na różne warunki różnie realizowany; bazuje na naturalnej chęci dziecka zbudowania własnego „domku”, w którym można się schować np. w razie niepogody, gromadzić przedmioty, np. zbierane liście czy żołądki; w autentycznym leśnym terenie jest to budowa szałasów z zastanych (lub przygotowanych przez leśniczego) materiałów, w mieście zazwyczaj dzieci roztapiają gotowy namiot czy altankę, ozdabiając je i urządzając samodzielnie;
 - czas na aktywności dowolne, w którym dzieci indywidualnie lub zespołowo działają: budują, konstruują, zbierają, odgrywają role itp. – zgodnie z własnymi upodobaniami.
- Istotnym elementem całych zajęć jest przyzwolenie dzieciom (a czasem nawet zachęcenie) na brudzenie się i na działania, które mogą spowodować zniszczenie ubrania. Dzieci mają przychodzić w te dni w ubraniu, które mogą zabłocić przy czołganiu się, naderwać przy wchodzeniu na drzewo, zamoczyć w kałuży czy podczas deszczu. W niektórych walijskich szkołach zakupiono ortalionowe kombinezony, które dzieci zakładają na swoje ubrania. Dzieci mają poczuć się swobodnie, mieć przyzwolenie na robienie rzeczy, które poza lasem nie są akceptowane (np. zabawa błotem) przy jednoczesnym respektowaniu zasad podanych przez nauczyciela.

Jak organizuje się zajęcia w Leśnej Szkole?

Zajęcia odbywać się mają w warunkach naturalnych, co oznacza, że jeśli w niewielkiej odległości od szkoły nie ma lasu, w którym można prowadzić zajęcia, należy stworzyć odpowiedni teren blisko szkoły, aby małe dzieci mogły mieć zajęcia na miejscu.

W miejskich szkołach zazwyczaj jest to wydzielony kawałek terenu, oddzielony od boiska czy szkolnego placu ogrodzeniem lub żywopłotem. Na tak wyznaczonym obszarze jest naturalne podłoże (ziemia, piach, błoto, suche liście), rosną krzewy i drzewa tworzące chaszczki, zakamarki, na ziemi leżą kamienie czy suche konary i pnie drzew, wyznaczone jest miejsce na ognisko, wokół którego w roli ławek ułożone są pnie drzew. Często wszystkim to zajmuje obszar wielkości dużej sali (ok. 100 m²).

Tak samo powinno być przygotowane miejsce na terenie leśnym, tu mogą przydać się też drzewa z niskimi mocnymi konarami, na które można się wspinać, czy nierówności terenu umożliwiające urozmaicenie zajęć.

Zajęcia, w których uczestniczy dana grupa dzieci, powinny być organizowane regularnie przez kilka miesięcy. Mogą przebiegać w różny sposób, zależnie od położenia szkoły i charakteru oraz wielkości posiadanego terenu:

- a) na niewielkim, specjalnie przygotowanym do tego celu terenie przy szkole – są wtedy elementem stałego planu lekcji i dzieci uczestniczą w nich np. dwa razy w tygodniu po 2 godziny przez cały semestr,
- b) w pobliskim lesie, w miejscu przygotowanym i udostępnionym przez służby leśne – wtedy zajęcia organizowane są rzadziej, np. raz w tygodniu, ale w większym wymiarze godzin, np. po 4 godziny,
- c) w oddalonym lesie, do którego uczniowie wraz z nauczycielem jadą autobusem raz na kilka tygodni i uczestniczą tam w 2-3-dniowych zajęciach organizowanych przez instruktora przy wsparciu nauczyciela

W każdym z tych przypadków ważne jest, że terminu i planu zajęć nie powinna zmienić „zła pogoda” – odbywają się one w każdej porze roku – i w deszczu, i podczas opadów śniegu, zgodnie z zasadą „nie ma złej pogody, bywa tylko zły ubiór”. Jedyną sytuacją, w której dopuszcza się odwołanie zajęć terenowych, to silny wiatr, który może spowodować zagrożenie spadającymi gałęziami. W ten sposób buduje się odporność fizyczną dzieci, nawyk zdrowego spędzania wolnego czasu, daje się też okazję do sprawdzenia się w trudnych warunkach, co buduje poczucie własnej wartości.

Ważnym aspektem edukacji w Wielkiej Brytanii jest włączanie rodziców w działania szkoły. Jest to istotne również w zajęciach Leśnych Szkół. Rodzice często towarzyszą dzieciom – są asystentami nauczyciela, świadomie wspierają go w działaniach edukacyjnych, z których celami i metodami są zapoznawani.

Korzyści, jakie niesie „leśna edukacja”

Wraz z rozwojem Leśnych Szkół podsumowano korzyści, jakie niesie organizacja zajęć edukacyjnych właśnie w lesie. Oto zalety tego środowiska edukacyjnego:

- jest w nim wiele naturalnych materiałów do realizacji różnego rodzaju pomysłów,

- można w nim znaleźć „sekretne i dzikie miejsca” dla pobudzających wyobraźnię twórczych zabaw,
- jest w nim wiele gatunków flory i fauny – można docenić różnorodność środowiska, badać je,
- łatwo zaobserwować wyraźne zmiany pór roku – podczas każdej z nich las jest inny,
- łatwo w nim angażować wiele zmysłów – różnorodność odgłosów, faktur, kolorów zapewnia doświadczenia polisensoryczne,
- jest w nim wiele sposobności do łączenia aktywności, np. wspinania się po drzewach i poszukiwania celowo ukrytych tam obiektów przy jednoczesnym rozwijaniu sprawności fizycznej,
- jest miejscem rozwijania nowych, unikalnych umiejętności, np. zbierania chrustu na opał, rozpalania ogniska,
- jest to miejsce, gdzie można samodzielnie lub w grupie budować własne schronienie – szałas.

W Walii prowadzi się regularną ewaluację metod pracy z dziećmi, stosowanych w Leśnych Szkołach, i osiąganych w ten sposób efektów. Badania wykazały, że systematyczny udział w zajęciach rozwija w ich uczestnikach:

- pewność siebie,
- postawę poszanowania dla reguł/zasad,
- motywację wewnętrzną do pokonywania trudności,
- empatię,
- umiejętności społeczne: komunikację, współpracę itp.,
- niezależność,
- zdolności umysłowe,
- poczucie własnej wartości.

Te wyniki są tym ciekawsze, że ewaluacją objęto zajęcia organizowane dla grup dzieci wybranych ze względu na kłopoty, jakie miały w szkole, wynikające ze słabego przystosowania do funkcjonowania w grupie, kłopotów z uczeniem się opartym na pisaniu i czytaniu, zagrożonych wypadnięciem z systemu edukacji.

Zaczęto świadomie wykorzystywać metodę pracy w Leśnej Szkole do wsparcia rozwoju dzieci z różnymi trudnościami w uczeniu się lub społecznymi. Okazało się, że dzieci słabo komunikujące się, np. dzieci imigrantów ze słabą znajomością języka angielskiego, dużo większe postępy robią podczas zajęć terenowych niż w klasie, w której wstydzą się odzywać. Dzieci mające trudności manualne mają więcej motywacji do wykonywania różnych prac w lesie, gdzie mają większą swobodę i niezależność wyboru materiału, a ich prace trudniej porównać z innymi. Dzieci o słabej sprawności ruchowej, np. otyłe, niechętnie wykonujące zadania ruchowe w szkole, w lesie spon-



tanicznie do nich przystępują. W lesie różnice między dziećmi są mniej widoczne. Dzieci mają więcej możliwości pokazania swoich mocnych stron i nieekspozowania słabszych.

O wartości Leśnych Szkół mogą przekonać opinie umieszczone w raportach ewaluacyjnych, np. *To najwspanialszy dzień w moim życiu* – uczeń szkoły podstawowej w Swansea; *To najlepsze doświadczenie, jakie kiedykolwiek miałem w życiu. Nauczyłem się tak wiele!* – rodzic – wolontariusz uczestniczący w treningu dla asystentów.

Miejsce Leśnej Szkoły w edukacji w Walii

Leśne Szkoły, choć rozwijają się w całej Wielkiej Brytanii niezależnie od rozwiązań edukacyjnych przyjętych w szkołach w różnych częściach państwa, znalazły szczególne miejsce w reformie edukacji, jaką Walia wprowadziła na etapie nauczania dzieci 3-7-letnich.

W reformie tej uznano za szczególnie ważne uczenie się poza murami szkoły (*outdoor learning*) – wyjście, doświadczenie i aktywne badanie realnego świata. „Manifest” koncepcji uczenia się poza murami szkoły w Walii brzmi następująco:

Jesteśmy przekonani, że każdy młody człowiek powinien „doświadczać świata” poza klasą, co jest niezbywalną (nieusuwalną) częścią procesu uczenia się i rozwoju osobistego, bez względu na wiek, poziom umiejętności i warunki.

Do zwiększenia liczby godzin zajęć prowadzonych poza klasą przygotowano i nauczycieli, i rodziców, przekonując, jak ważne efekty przynosi uczenie się poza murami szkoły. W edukacji do 7 roku życia zakazane są podręczniki i gotowe zeszyty ćwiczeń – nauczyciel ma podążać za dzieckiem, przygotowując mu indywidualne zestawy ćwiczeń i karty pracy i wspierając w indywidualnym rozwoju. Uznano, że na tym etapie nauczania, który nazwano fazą fundamentalną, bardzo ważne jest rozwinięcie poczucia własnej wartości, budowanie adekwatnej samooceny, kształtowanie umiejętności społecznych. One dają podwaliny rozwoju na kolejnych etapach edukacji. Leśna Szkoła doskonale nadaje się do realizacji tych celów.

Podsumowanie

Najważniejsze dla mnie wnioski z obserwacji zajęć prowadzonych w walijskich szkołach metodą Leśnych Szkół to:

- zajęcia prowadzone na dworze dają dzieciom wiele swobody, pozwalają wykorzystać ich energię w sensowny sposób, nie ograniczać jej wieloma zakazami czasem niezbędnymi w budynku; to motywuje dzieci do aktywności, pozwala na wykorzystanie ich mocnych stron,
- zajęcia w Leśnej Szkole kształtują nawyki zdrowego stylu życia – aktywnego spędzania czasu na dworze, niezależnie od pogody, uczą przygotowania się do każdych warunków; aktywność ruchowa przeciwdziała otyłości,
- dzieci mają możliwość poznawania przyrody poprzez doświadczenie realnego świata, a nie podręcznika, efekty takiej nauki są dużo trwalsze,
- udział w zajęciach rodziców pokazuje im, że dzieci uczą się nie tylko w szkolnej ławce; umożliwia im lepsze zrozumienie działań nauczyciela i współpracę z nim dla osiągania celów edukacyjnych; wpływa na akceptację zdrowego stylu życia również przez rodziców,
- w szkołach, nie tylko w tych, które wygospodarowały teren na zajęcia Leśnej Szkoły blisko budynku, widać, że obszar, jakim szkoła dysponuje, jest w całości poświęcony celom dydaktycznym, a nie np. reprezentacyjnym – dzieci mają swoje grządki warzywne, na których prowadzą małe hodowle, nawet klomb różany jest pod opieką dzieci (na każdym krzaczku karteczka z imieniem dziecka, które o niego dba), co oczywiście znacząco obniża jego walory estetyczne.

Wierzę, że metoda Leśnych Szkół i w Polsce może przynieść dobre efekty.

Artykuł powstał na podstawie:

- *Forest School Evaluation Project. A study in Wales, April to November 2003,*
- www.forestschoollwales.org.uk,
- prezentacji Martina Fittona, przygotowanej na konferencje metodyczne projektu „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”, lipiec 2012,
- obserwacji wizyty grupy nauczycielek i edukatorek w Walii w 2008 roku, w ramach projektu „Nowe idee w edukacji wiejskiej – Mała Szkoła i Małe Przedszkole”, zrealizowanego przez Federację Inicjatyw Oświatowych ze środków Programu Leonardo da Vinci.

Elżbieta Tołwińska-Królikowska jest wiceprezeską Federacji Inicjatyw Oświatowych, koordynatorką projektu „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”.

Iwona Moczyłowska



Jak to robią w Islandii?

*Bo szkoła to część życia,
a nie przygotowanie do życia.*

Helgi Grímsson, dyrektor Sjalandskóli

We wrześniu 2012 roku uczestniczyłam w wizycie studyjnej w Reykjavíku, poświęconej przeszerzeniom edukacyjnym, a ściślej – możliwościom uczenia się i nauczania w różnych sceneriach.

Organizatorem wizyty był Uniwersytet Islandii. Jako członek niedużej 11-osobowej grupy gości miałam niepowtarzalną okazję spotkania pracowników Ministerstwa Edukacji, miejscowego uniwersytetu, a także nauczycieli i uczniów islandzkich szkół. Wprowadzeniem do problematyki wizyty była prezentacja systemu edukacji Islandii, która odbyła się w siedzibie Ministerstwa Edukacji, Sportu i Kultury. Dalszej praktycznej i teoretycznej realizacji tematu służyły wizyty w szkołach typu *grunnskólar*, obejmujących obowiązkową naukę w klasach od 1 do 10 dla dzieci w wieku od 6 do 16 lat. Dwie z odwiedzonych przez naszą grupę szkół zostały niedawno wybudowane i należą do najnowocześniejszych w Islandii (Sjalandskóli w miejscowości Garðabær oraz Norðlingaskóli położona na obrzeżach Reykjavíku), a trzecia szkoła (Laugarnesskóli w Reykjavíku) ma już 77-letnią tradycję. Miałam okazję obserwować funkcjonowanie tych szkół, rozmawiać z dyrekcją, nauczycielami i innymi pracownikami oraz z uczniami. W Sjalandskóli w spotkaniu uczestniczył również przedstawiciel lokalnych władz odpowiedzialnych za działanie i finansowanie szkoły.

Obserwacje prowadziliśmy nie tylko wewnątrz budynków, ale także na terenach szkolnych lub publicznych wykorzystywanych przez te szkoły do celów edukacyjnych (tereny powulkaniczne w okolicach Sjalandskóli, łąki i las w Norðlingaskóli, park i zoo w Reykjavíku). Uzupełnieniem tego oglądu sytuacji w wybranych szkołach były teoretyczne rozważania prezentowane przez badaczy tematu

dr Annę Kristín Sigurðardóttir oraz dr. Helgi Grímsona. Ten ostatni zresztą jest jednocześnie praktykiem (byłym dyrektorem Laugarnesskóli i obecnym dyrektorem Sjalandskóli). Integralną częścią wizyty były dyskusje oraz prezentacje przygotowane przez uczestników i przedstawione na poświęconej temu tematowi sesji na Uniwersytecie Islandii, a także wykład eksperta z uniwersytetu w New Jersey (USA) na temat bibliotek szkolnych. Dodatkowo organizatorzy włączyli do programu możliwość skorzystania (za opłatą) z takich atrakcji, jak baseny termalne Laugardalslaug i Blue Lagoon.

W mojej międzynarodowej grupie znalazła się nauczycielka z Anglii, dyrektor i dyrektorki szkół z Danii, Sycylii, Andaluzji, Wiednia, dyrektorka przedszkola z Francji, przedstawiciel nadzoru z Belgii, profesorka z łotewskiego uniwersytetu, przedstawicielka Ministerstwa Edukacji Słowacji oraz architektka z Niemiec.

Wyjazd został sfinansowany ze środków programu „Uczenie się przez całe życie” – wizyty studyjne.

Szkoła jako element środowiska fizycznego i społecznego

Sjalandskóli jest jedną z najmłodszych szkół w Islandii. Zbudowana w jedenastotysięcznym miasteczku Garðabær, na miejscu dawnej stoczni, robi wrażenie zarówno z zewnątrz, jak i od środka. Nieregularna bryła pokryta szarą, czerwoną i czarną blachą i szklanymi wstawkami okien, a nawet całych ścian ze szkła, zaskakuje żółtymi i niebieskimi wykończeniami i finezyjnie skrzyżnymi schodami oplatającymi poszczególne odnogi budynku od zewnątrz. Na pierwszy rzut

Jak to robią w Islandii?

oka budowla jest nieduża, jednak to złudzenie, bo tworzy ją kilka misternie połączonych ze sobą części. Wszystkie elementy krajobrazu, takie jak powulkaniczne kamienie, zagajnik ze starodrzewem oraz strumień nie tylko nie ucierpiały z racji budowy, ale wręcz zostały wyeksponowane. Budynek leży tuż nad zatoką. Na pytanie o bezpieczeństwo dyrektor tylko wzrusza ramionami i mówi, że nie mają z tym problemu. Od strony miasteczka nie uświadczysz murów ani płotów; zamiast nich otwarty dostęp ze spokojnej ulicy zabudowanej niedużymi nowoczesnymi blokami. Główne wejście do szkoły usytuowane jest co prawda z innej strony, jednak wyznaczone kształtem budynku półokrągłe patio przyciąga wzrok i zachęca do rozgoszczenia się.



W budynku funkcjonują trzy szkoły, w tym międzynarodowa. Zgodnie z zasadami nowoczesnej architektury szkolnej budynek służy nie tylko dzieciom, ale również społeczności lokalnej. Helgi

Grímsson, jeden z twórców Sjálandsskóli, zadbał, aby zalecenia Prakasha Naira, Randalla Fieldinga i Jeffreya Lackneya¹ znalazły tutaj swoje urzeczywistnienie. W pomieszczeniach Sjálandsskóli mieszkańcy Garðabæi przechowują swoje kajaki, spotykają się, aby wspólnie grać na instrumentach muzycznych, korzystają z basenu itp.

W Norðlingaskóli na rodziców zawsze czeka kawa, a poranne spotkania są częścią starannie prowadzonej polityki współpracy szkoły z rodzicami. Dla rodziców i innych członków społeczności lokalnej wieczorami odbywają się seminaria. Szkoła jest dla nich wszystkich miejscem otwartym i przyjaznym.

Otwarta, elastyczna przestrzeń edukacyjna

Do Sjálandsskóli wchodzi się przez obrotowe drzwi stanowiące ruchomy element szklanej ściany. Jest cicho, przestronnie, jasno. Chłód wysokiej białej ściany złamany został drewnianą boazerią. Tuż obok wejścia wisi plakat ilustrujący misję szkoły, dalej na ścianie eksponowane są prace uczniowskie w postaci drewnianych budek dla ptaków. Ciepła dodaje pomieszczeniu żółta podłoga i czerwone schody wiodące na górę. Kie-



¹ Nair P., Fielding R., Lackney J. *The language of the school design. Design patterns for the 21st century schools*, USA 2005.

runek poruszania się po budynku nie jest oczywisty. Nieliczne pomieszczenia biurowe znajdują się na piętrze.

Nie ma tu szatni jako takiej. Niskie wieszaczki porozmieszczone są w pobliżu miejsc, gdzie uczą się dzieci. Nie ma też tradycyjnych sal lekcyjnych. W otwartej przestrzeni, momentami jednopoziomowej, a gdzie indziej rozpiętej na dwóch kondygnacjach, jest wiele naturalnych bądź wydzielonych meblami miejsc do uczenia się. Centrum szkoły zajmuje biblioteka, oddzielona od ciągu komunikacyjnego szklanymi ścianami. W jej przestronnym wnętrzu dużo jest wygodnych siedzeń i niskich półek z książkami na wyciągnięcie ręki.

Łącznikiem pomiędzy biblioteką a drugą kondygnacją są umieszczone nieomalże pośrodku sali schody, którymi wprost można przemieścić się do miejsc uczenia się lub odpoczynku na piętrze. W całym budynku zapalone są światła; naturalne oświetlenie przynajmniej teraz, we wrześniu, nie jest wystarczające.



W bibliotece ozdobę stanowią wypchane ptaki, na korytarzach – oryginalne drewniane rzeźby.

Dzieci podzielone na grupy spotkać można właściwie wszędzie: pracują samodzielnie bądź pod opieką nauczycieli, czasem po prostu odpoczywają. Znamienne jest, że uczniowie chodzą boso, a raczej w skarpetkach. Dzięki temu podłogi są czyste i niejednokrotnie stanowią miejsce pracy lub relaksu.

Podczas naszej wizyty mijamy rozłożoną pod schodami kilkunastoosobową grupkę uczniów w towarzystwie nauczycielki: omawiają jakiś temat, od czasu do czasu zaglądając do książek. Podłoga cieszy się tutaj dużym powodzeniem, bo jeszcze kilkakrotnie widzimy wianuszki uczniów usadowionych na podłodze. Nauczyciel, zwykle na stołeczku, czyta bądź

prowadzi dyskusję. To jedna z wielu aranżacji, którą widzimy w Sjalandsköli. Inna to niskie wieloosobowe ławeczki bez oparcia ustawione na obwodzie kwadratu. Ta przestrzeń może być organizowana za każdym razem inaczej, w zależności od potrzeb uczniów i nauczyciela.



Wszystkie trzy odwiedzane szkoły są średniej wielkości, liczą po około 450 uczniów w wieku od 6 do 16 lat. Aby stworzyć warunki do spersonalizowanego uczenia się, przyjęto koncepcję podziału na mniejsze zespoły. W Norðlingaskóli takich grup jest cztery: pierwszą tworzą klasy 1-2, drugą – klasy 3-4, trzecią – klasy 5-7, a czwartą – klasy 8-10. Grupa liczy od 100 do 120 uczniów, zajmuje się nią 5-6 nauczycieli, nauczyciel do specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz 1-2 asystentów. Każda grupa rezyduje w swojej części budynku, mając do dyspozycji wielofunkcyjne pomieszczenia, które łatwo można adaptować do bieżących potrzeb. Zmianom sprzyjają lekkie wyposażone w kółka meble, i to nie tylko stoliki i krzesła, ale również wszelkiego rodzaju półki, szafki, parawany. Stanowiska do pracy starszych uczniów należą do modeli wykorzystywanych w otwartych pomieszczeniach biurowych – dzięki pionowym ściankom tworzą prywatną przestrzeń umożliwiającą koncentrację na wykonywanych zadaniach indywidualnych.

W Laugarnesskóli młodsze klasy zajmują tradycyjne sale rozmieszczone na piętrach wokół otwartego wielokondygnacyjnego korytarza. Dla klas 8-10 kilka lat temu wybudowano specjalny aneks. Dzięki temu szkoła zyskała wielofunkcyjną przestrzeń, wykorzystywaną m.in. jako stołówka, a na górze sale do nauki dla starszych uczniów. Rozległe pomieszczenia, w kształcie zestawionych ze sobą dwóch prostokątów, mają wydzielone miejsca do oglądania prezentacji na ekranie, pracy w małych grupach oraz indywidualnej pracy przy swoim stanowisku.

Wyposażenie

Wydawać by się mogło, że w tak nowoczesnych szkołach pełno będzie technologicznych gadżetów. W Sjalandsskóli częściej widać *flipchart* niż tablicę interaktywną. Jeśli potrzebne są komputery, nikt nie idzie do pracowni, bo takiej nie ma. Zestaw laptopów dostarczany jest na zamówienie i wykorzystywany w dowolnym miejscu, bo szkoła ma bezprzewodowy Internet.

Klasy starsze korzystają z technologii w dużo większym stopniu. Uczniowie w szkole pracują również na własnym sprzęcie – laptopach czy iPadach. W Norðlingaskóli wszyscy uczniowie 10 klasy zostali wyposażeni w iPady, co ma na celu wsparcie zindywidualizowanego uczenia się oraz zwiększenie zaangażowania w naukę.



Pracownie *stricte* komputerowe odeszły do lamusa, za to prawdziwy *boom* przeżywają specjalistyczne pracownie muzyczne i artystyczne. W nowych szkołach ich wyposażenie jest modelowe, np. w Norðlingaskóli różnorodność, klasa i liczba instrumentów muzycznych jest dosłownie porażająca. Uczniowie wykorzystują je do tworzenia własnych kompozycji, a potem produkują własne płyty – z użyciem najnowszych technologii. Podobnie jest w pracowniach artystycznych, świetnie wyposażonych we wszelki sprzęt do pracy z drewnem, tekstyliami, papierem itp.



Na osobną uwagę zasługują pracownie gospodarstwa domowego. To tutaj uczniowie przygotowują własnoręcznie rozmaite potrawy. Samo gotowanie jest tylko częścią przedmiotu *home economy*, oprócz tego zgłębiają tajniki zdrowego odżywiania i postępowania z odpadkami zgodnie z zasadami ekologii. Wszystkie dzieci mają dostęp do ład kuchennyh, szafek ze sprzętem, zlewów,

kuchenek. Pracują pod opieką nauczyciela w parach lub grupach – 80 minut w tygodniu! Akurat podczas naszej wizyty w Laugarnesskóli robili pizzę. Tak były zaaferowane, że właściwie nie zwracały na nas uwagi – podobnie jak w większości innych oglądanych przez nas sytuacji w czasie całej wizyty studyjnej. Wstawanie na widok gości czy też chóralne pozdrawianie nie jest tutaj praktykowane.

Uczenie się poza murami szkoły (outdoor learning)

W Norðlingaskóli, mimo niesprzyjającej pogody, część uczniów ma zajęcia na dworze. Uczniowie starszych klas wyszli na tundrowe obrzeża miasta i prowadzą przygotowania do spływu kajakowego, a maluchy wraz z opiekunem robią przecinkę w pobliskim lasu. Śiapi deszcz, jest zimno, ale chyba tylko nam, bo dzieci zupełnie nie przejmują się pogodą. Ubrane w kombinezony lub kurtki i gumowce, odpoczywają właśnie po pracy, siedząc na kamieniach. W lesie napotykałyśmy ślady działalności innej grupy – resztki szałasów wykonanego przez uczniów starszych. W takim własnoręcznie zbudowanym szałasie uczniowie również nocują. Dodajmy jeszcze dla porządku, że pogoda w Islandii jest zmienna, często wieją silne wiatry, a średnia temperatura w najcieplejszym miesiącu – lipcu – wynosi 15°C. Zajęcia poza murami szkoły są prowadzone systematycznie na co dzień. W lasu wybudowany został w tym celu specjalny drewniany budynek z salką dydaktyczną.



W Sjalandsskóli pływanie kajakiem po morzu jest częścią programu nauczania. Ta przydatna w życiu każdego Islandczyka umiejętność została zaliczona w tej szkole do tzw. *life skills*, czyli umiejętności życiowych. Bo *szkoła to część życia, a nie przygotowanie do życia* kwituje Helgi Grímsson, dyrektor Sjalandsskóli.

Laugarnesskóli ma jeszcze przedwojenne tradycje uczenia na świeżym powietrzu. Już wtedy grupa nauczycieli zakupiła specjalnie w tym celu teren poza miastem. Do dzisiaj uczniowie wyjeżdżają tam dwa razy do roku wraz z opiekunami, aby pracować i doświadczać życia w naturze. Krótsze wypady realizowane są po prostu na rozległym terenie otaczającym budynek szkoły, gdzie można postawić namiot, rozpalic ognisko, przygotować jedzenie i zjeść je z menażki. Niezależnie od tego żelazną zasadą szkoły są dwie przerwy spędzane przez uczniów codziennie na dworze, bez względu na pogodę.

Duże przestrzenie publiczne

Od niedawna w Islandii nie ma zmianowości w szkołach – nauka rozpoczyna się o godzinie 8.15 i kończy o 14.05. W Laugarnesskóli i Sjalandsskóli dzień szkolny inauguruje zbiorowe śpiewanie. Takie poranne zgromadzenie ogniskuje energię i wyzwala poczucie wspólnoty. Jest też starannie kultywowanym szkolnym rytuałem. W Laugarnesskóli młodszy uczniowie rozstawieni w rzędy w holu głównym i na klatkach opłatających od wewnątrz stary budynek szkoły z zapałem odśpiewali dwie piosenki z repertuaru dziecięcego przy akompaniamencie fortepianu, aby potem spokojnie rozejść się do sal.



Wszystkie dzieci jedzą w szkole lunch w formie ciepłego jednodaniowego posiłku. Lunch, w odróżnieniu od książek, jest opłacany przez rodziców. Aby zapewnić miejsce dla setek uczniów w jednym czasie, adaptowana jest w tym celu przestrzeń, która innym razem pełni funkcję auli szkolnej albo sali tanecznej. W kilka minut zamienia się w stołówkę: zamiast krzeseł rozstawiane są ławy z przytwierdzonymi na stałe stołkami. Do tej pory stały złożone pod ścianą, teraz w jednej chwili zapełniają rozległe pomieszczenie, a pusta przed chwilą sala wypełnia się gwarem schodzących na obiad uczniów. Każdorazowo lunch wjeżdża na mobilnych wózkach i jest wydawany przez

pracowników kuchni. Dodatkowo jeszcze uczniowie dobierają te elementy zestawu obiadowego, które są podzielne i łatwo pobieralne. Np. w Laugarnesskóli kucharz nakładał ulubione danie, tj. ryż z mlekiem i rodzynkami, a dzieci, odchodząc z talerzem do stołów, częstowały się jeszcze dodatkowo kawałkami czegoś w rodzaju naszej kaszanki, tyle że z drobną kaszą, bodajże manną.

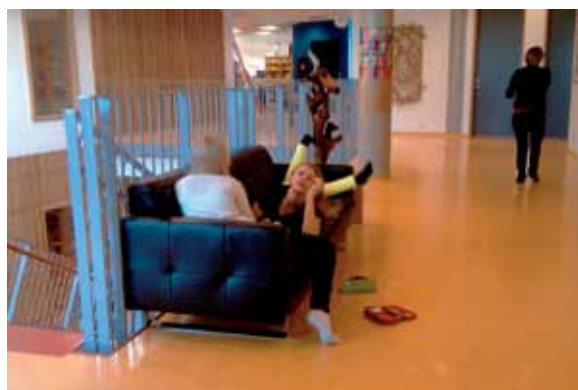


W Norðlingaskóli na czas lunchu rozrasta się szkolna kawiarnia – obok standardowych okrągłych stolików pojawiają się ławy.

Azyl

Przebywanie w otwartej przestrzeni przez wiele godzin jest czasami męczące, stąd w szkole zapewnione są miejsca, gdzie można wypocząć. Nie brakuje wygodnych kanap porozstawianych w holach, poduszek rozłożonych na dywanach, materacach bądź bezpośrednio na podłodze. Widok rozciągniętego w pozycji relaksowej dziecka nie jest tutaj niczym nadzwyczajnym. W strefach wspólnych do dyspozycji uczniów są zestawy kuchenne z mikrofalówką, lodówką, nie mówiąc o dostępie do bieżącej wody pitnej. Obok sali gimnastycznej znajdują się specjalne poidelka, w których dzieci gaszą pragnienie po zajęciach sportowych. Zachęcająco też wygląda stolik z rozstawionymi szachami, nic tylko się przysiąść i rozegrać partycjkę.

Potrzeba odciążenia się od tłumu często manifestowana jest poprzez noszenie nakrycia głowy, co można było zaobserwować we wszystkich odwiedzanych przez nasz zespół szkołach. Nakrycie głowy jest tutaj prawem dziecka i nauczyciele nie ingerują w tę osobistą sferę uczniów.



Z kolei nauczyciele, którzy nie wytrzymują presji pracy na widoku zasłaniają szklane ściany papierem. Takie sytuacje znam jedynie z przekazu Anny Kristín i dokumentujących to zdjęć, podobnie jak rozpinanie parasola nad stolikiem, przy którym pracują dzieci – dla zapewnienia poczucia prywatności. Za to już na własne oczy widziałam niewielki namiot rozstawiony w świetlicy, swego rodzaju azyl.

Transparentność w budynkach szkolnych, uzyskiwana poprzez montowanie szklanych ścian, skutkuje większą odpowiedzialnością uczniów za własne zachowanie. Jednocześnie zwiększa ogólne bezpieczeństwo w szkole, na zasadzie biernej superwizji. Warto dodać, że takie szyby montowane są nie tylko w klasach, w Laugarnesskóli są one również w gabinecie dyrektora.

Polityka edukacyjna

Islandczycy przykładają szczególną wagę do edukacji i nie bez kozery, bo scholaryzacja dotyczy tu 31% populacji. Skala ta jest adekwatna do skali kraju. Na etapie szkolnictwa obowiązkowego w całej Islandii funkcjonuje 167 szkół, a liczba uczęszczających do nich uczniów wynosi 42 365. Statystyki są nieubłagane: liczba nauczycieli w Polsce jest większa niż liczba wszystkich mieszkańców Islandii. Mimo wszystko wiele możemy się od wyspiarzy nauczyć, szczególnie że od 2008 roku szkolnictwo obowiązkowe w Islandii, podobnie jak w Polsce, poddane zostało reformie. Jej założenia brzmią znajomo:

- większy nacisk na potrzeby i zdolności indywidualnego ucznia, by w konsekwencji zmniejszyć tworzenie zaległości i wypadanie z systemu,
- rozwój kompetencji kluczowych,
- bardziej atrakcyjna, istotna i skuteczna edukacja, ukierunkowana na efekty uczenia się.

Zreformowana szkoła islandzka wspiera się na 6 filarach, takich jak umiejętność pisania i czytania; zdrowie i dobrobyt; demokracja i prawa człowieka; zrównoważony rozwój; równość; kreatywność.

Budynki szkolne w Islandii – te nowe, jak i starsze, ostatnio rozbudowane – są wyrazem naj-

wyższej troski o edukację ze strony władz lokalnych, finansujących ich budowę i odpowiedzialnych za ich utrzymanie. Stanowią wsparcie dla założeń reformy oraz zasad nauczania i uczenia się właściwych dla XXI wieku, zapewniają komfort fizyczny i dobre samopoczucie uczniów i nauczycieli.

Od nauczycieli wymaga się dostosowania sposobu pracy do zakładanych efektów. *Team teaching*, nauczanie zindywidualizowane i nauczanie kooperatywne są na porządku dziennym. *Team teaching*, czyli nauczanie prowadzone przez zespół nauczycieli, oznacza szeroki proces konsultacji w zakresie doboru metod, materiałów, ocen. Oznacza również otwarty sposób pracy i współdzielenie odpowiedzialności za efekty. Miernikiem efektywności nauczania są wyniki osiągane na egzaminach zewnętrznych w klasach 4, 7 i 10. Jak twierdzi Helgi Grímsson, wyniki są dobre, a system nauczania przyjęty w jego szkole doprowadził do ich uśrednienia – wyraźnie skorzystali na nim słabsi uczniowie. Praca metodą projektów od początku szkoły, planowanie pracy każdego ucznia podczas cotygodniowych spotkań z nauczycielem – to konkretne działania wspierające indywidualny rozwój.

Przedmiotem obserwacji podczas wizyty były najlepsze szkoły, w których nowoczesne koncepcje pedagogiczne zostały wcielone w życie. W gronie nauczycielskim zauważalny jest spory odsetek mężczyzn (w Norðlingaskóli 30%), również w oddziałach uczniów młodszych i w nauczaniu takich przedmiotów, jak np. gospodarstwo domowe. To świadomie prowadzona polityka, mająca na celu zapewnienie równości płci.

Niezależnie od tego, czy nauczycielem jest mężczyzna, czy kobieta, ważne jest, że zmiany zapoczątkowane „na górze”, zapisane w dokumentach reformy, są częścią filozofii nauczania, bo *rolą szkoły nie jest nauczanie przedmiotów, ale kształcenie uczniów i wspomaganie ich rozwoju*².

Iwona Moczydłowska jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach.

² *New education policy in Iceland*, prezentacja pracowników Ministerstwa Edukacji, Nauki i Kultury w Reykjavíku, 24 września 2012 r.

Iwona Moczyłowska



Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: przestrzeń szkoły

Niniejsze zestawienie jest subiektywnym autorskim wyborem publikacji na temat przestrzeni edukacyjnych. Znaczną jego część stanowią pozycje anglojęzyczne, co w pełni odzwierciedla mizериę polskiego rynku wydawniczego dotyczącego omawianego tematu. Publikacje zasługujące na szczególną uwagę zostały opatrzone krótką notą informacyjną. Dostęp do materiałów online 26.02.2013 r.

Wybrane pozycje anglojęzyczne

- *21st Century Learning Environments*, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2006, <http://mphs.wikispaces.com/file/view/21st+Century+Learning+Environments+-+OECD.pdf>

Materiały wydane po międzynarodowej konferencji „Tworzenie środowiska uczenia się XXI wieku”, zorganizowanej w 2004 roku w Londynie przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (a ściślej jej agendę *Programme on Educational Building*) oraz instytucję brytyjskiego rządu zajmującą się edukacją: *Department for Education and Skills*. Publikacja składa się z trzech części: 1. omówienie głównych tematów związanych z innowacyjnym projektowaniem szkół, 2. wystąpienia ekspertów z całego świata, zaprezentowane na konferencji, 3. przykłady rozwiązań zastosowanych w budynkach szkolnych w Londynie i okolicy.

- *21st Century Schools. Learning Environments of the Future*, Building Futures London 2004, <http://dera.ioe.ac.uk/6568/1/2201.pdf>

Raport przygotowany przez ośrodek badawczy „Ultralab” w brytyjskim programie *Building*

Futures, wspólnym przedsięwzięciu dwóch organizacji (*Commission for Architecture and the Built Environment* oraz *Royal Institute of British Architects*) stymulującym debatę na temat potrzeb społecznych związanych z architekturą obecnie i w przyszłości. Adresatem badania na temat środowiska uczenia się właściwego dla grup wiekowych 11-18 lat są projektanci, inwestorzy oraz rodzice i nauczyciele. Zawiera m.in. diagnozę stanu bieżącego oraz scenariusze przyszłości.

- *Architecture for Achievement: Building Patterns for Small School Learning* [w:] Bergsagel Victoria [red.] *Architects of Achievement*, USA 2007.

Prezentacja atrybutów nowoczesnej szkoły przedstawiona przez zespół amerykańskich architektów i edukatorów. Ukłon w stronę małej szkoły opartej o elastyczne przestrzenie, zapewniające warunki do kooperatywnego uczenia się i pracy metodą projektów. Autorzy wskazują na podstawowe zasady, które należy uwzględnić w projekcie budynku szkolnego: personalizacja, ukierunkowanie na uczenie się, współpraca, związek ze środowiskiem lokalnym oraz elastyczność i modyfikowalność.

- Barret Peter, Zhang Yufan, *Optimal Learning Spaces. Design Implications for Primary Schools*, Salford Centre for Research and Innovation in the built and human environment (SCRI) 2009 <http://www.oecd.org/education/country-studies/centreforeffectivelearningenvironmentscele/43834191.pdf>
- Bilton Helen, *Outdoor learning in Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*, Nowy Jork Routledge 2010 (pierwsza edycja 1998).

- *Building schools in the 21st century and Current thinking about learning for a lifetime*, Department of Education and Early Childhood Development, Australia 2009, http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/Building_schools_in_the_21st_century.pdf

Dwa raporty australijskiej instytucji rządowej zajmującej się edukacją, wypracowane w 2008 roku w programie badawczym *Research Interns Program*. Pierwszy dokument dotyczy projektowania szkół przyjaznych dla środowiska naturalnego oraz projektowania przestrzeni odpowiadających na potrzeby spersonalizowanego, kreatywnego i innowacyjnego uczenia się. Drugi raport poświęcony jest środowisku, w którym uczeń jest w centrum uwagi, oraz kwestiom związanym z uczeniem się przez całe życie.

- Clark Alison, *Transforming Children's Spaces: Children's and Adults' Participation in Designing Learning Environments*, Nowy Jork Routledge 2010.
- Day Christopher, *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*, Elsevier Ltd. 2007.
- *Designing for Education, Compendium of Exemplary Educational Facilities* OECD 2011.
- *Designs for Learning: 55 Exemplary Educational Facilities, Education and Skills*, OECD, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/designing-for-education_9789264112308-en
- Dorley Scott, Witthoft Scott, *Make Space: How to Set the Stage for Creative Collaboration*, USA i Kanada 2012.
- Dudek Mark, *Children's Spaces*, Architectural Press, Oxford 2005, <http://pl.scribd.com/doc/6686902/Childrens-Spaces>
- Dudek Mark, Bauman Dorothea, *Schools and Kindergartens. A design manual*, Birkhäuser 2007.
- Dudek Mark, *Spaces for Young Children: A Practical Guide to Planning, Designing and Building the Perfect Space*, National Children's Bureau Enterprises Ltd. 2012 (wydanie drugie poprawione).
- Ford Alan, *Designing the Sustainable School*, The Images Publishing Group, Australia 2007.
- Knight Sara, *Forest School and Outdoor Learning in the Early Years*, Sage Publications Ltd. 2009.
- Knight Sara [red.] *Forest School for All*, Sage Publications Ltd. 2011.
- Kramer Sibylle, *Schools Educational Spaces*, Brun 2009.
- Lippman Peter C. *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments*, USA 2010.
- Nair Prakash, Fielding Randall, Lackney Jeffery, *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools Fully Revised 2nd Edition*, USA 2009, www.designshare.com/index.php/language-school-design

Autor, który ma w swoim dorobku ponad 75 projektów szkół, prezentuje kolekcję 45 szkół zrealizowanych przez jego kolegów w różnych częściach świata zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju. W swoim subiektywnym wyborze szczególnie uwagę zwraca na piękne budynki, które dodatkowo wpływają pozytywnie na proces uczenia się dzięki m.in. dobrej akustyce, oświetleniu, kolorystyce.

Dzieło trójki guru w zakresie architektury edukacyjnej, odwołujące się do teorii „języka wzorców” Christophera Alexandra. Publikacja poświęcona jest wzorcom budynków szkolnych. Jej struktura odzwierciedla 25 zasad, które są punktem startowym w projektowaniu budynków szkolnych. Zawiera modele graficzne, zdjęcia i opisy. Autorzy, wizjonerzy projektanci i architekci należą do największych kreatorów zmian w architekturze szkół. Poprzez portal DesignShare (www.designshare.com) mają globalne kontakty i wpływ na architekturę budynków szkolnych. Portal jest jednocześnie repozytorium artykułów ekspertów z całego świata na temat aranżacji przestrzeni edukacyjnych.

Mark Dudek, uznany ekspert w zakresie przestrzeni dziecięcych, zaprosił do współpracy nad tą książką innych znawców problematyki. Publikacja zawiera ich artykuły będące syntezą wiedzy teoretycznej i badań z różnych dziedzin: architektury, edukacji, rozwoju dziecka. W spójną całość spina je połączenie aspektów projektowania budynków szkolnych, placów zabaw itp. z pedagogiką i wiedzą na temat procesów uczenia się. Środowisko fizyczne traktowane jest tutaj jako trzeci nauczyciel, a dzieci mają głos, by wyrazić swoje potrzeby i wrażliwość.

- Pearlman Bob, *Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills* [w:] *21st Century Skills. Rethinking How Students Learn*, USA 2010, s. 117-147.

Artykuł jednego z głównych liderów reform edukacyjnych w USA dedykowany nowoczesnym budynkom szkolnym. Współczesne projekty w odróżnieniu od swoich poprzedników uwzględniają uczenie się we współpracy, angażowanie uczniów w proces uczenia się, rozwiązywanie problemów i komunikowanie się. Bogate e-portfolio autora oraz materiały na temat środowiska uczenia się XXI wieku dostępne są na stronie *New Learning Environments for 21st Century Learners*: <http://www.bobpearlman.org/Learning21/new%20learning%20environments.htm>

- *Reimagining outdoor learning spaces. Primary capital, co-design and educational transformation*, Futurelab 2008, http://www.futurelab.org.uk/sites/default/files/Reimagining_Outdoor_Learning_Spaces_handbook.pdf
- *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*, OWP/P Architects+VS Furniture+Bruce Mau Design, Abrams 2010.

Rodzaj poradnika dla architektów, projektantów wnętrz, nauczycieli oraz wszystkich osób zaangażowanych lub zainteresowanych edukacją, opracowany przez zespół architektów i projektantów mebli z trzech firm funkcjonujących na globalnym rynku. Odnosi się do relacji pomiędzy otoczeniem fizycznym i procesem uczenia się i oferuje 79 konkretnych pomysłów mających praktyczny wpływ na efekty uczenia się. Proponowane rozwiązania dotyczą problemów o większej i mniejszej skali, w całości stanowią przydatną kolekcję.

Artykuły w Internecie lub prasie zagranicznej

- Fielding Randal, *Exploring Six Principles of Sustainable School Design*, WISE Building the future of education, June 2012, <http://www.wise-qatar.org/content/exploring-six-principles-sustainable-school-design>
- Fisher Kenn, *Linking pedagogy and space*, Department of Education and Training (Victoria), Australia 2005, http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/assetman/bf/Linking_Pedagogy_and_Space.pdf

- Jilk Bruce, *Design Down Process. Designing a school in Iceland with its users*, PEB Exchange, Programme on Educational Building 2002/2012, OECD Publishing 2002, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/519lqxf67rvk.pdf?expires=1361968955&id=id&accname=guest&checksum=DA758F716D1262D5BA6E625F65B62732>

- Lackney Jeffery A. *Design Guidelines, Brain-Based Learning Research*, 2006, <http://www.designshare.com/index.php/articles/design-guidelines-brain-based-learning-research>

- Lackney Jeffery A. *33 Educational Design Principles for Schools and Community Learning Centers*, 2007, http://schoolstudio.typepad.com/school_design_studio/33-educational-design-pri.html

- Martinho M., Freire da Silva J.M. *Open Plan Schools in Portugal: Failure or Innovation?*, PEB Exchange, Programme on Educational Building 2008/12, OECD Publishing 2008, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kzbrs218jwf.pdf?expires=1361953797&id=id&accname=guest&checksum=72DDFE81FB792CCB82C02D19646CF06C>

- Nair Prakash, *Planning Technology Friendly School Buildings*, 2006, <http://www.designshare.com/index.php/articles/planning-technology-friendly-school-buildings>

- Nair Prakash, *The Classroom is Obsolete* [w:] *Education Week*, 2011, <http://fieldingnair.com/Publications/The%20Classroom%20is%20Obsolete%20-%20Ed%20Week.pdf>

- Rigolon Alessandro, *European design types for 21st century schools: an overview*, CELE Exchange 2010/13, OECD 2010, <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/centreforeffectivelearningenvironmentscele/44708431.pdf>

- Stack Greg, *10 Current School Facility Features that are Obsolete*, June 2012, <http://schooldesignmatters.blogspot.com/2012/06/10-current-school-facility-features.html>

Pozycje polskojęzyczne

- Balcer-Zgraja Małgorzata, *Architektura budynku szkolnego lat najnowszych w aspekcie wpływów współczesnej techniki i wymagań społecznych*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2008.

Autorka sformułowała trzy tezy odnoszące się do architektury szkół: 1. Budynek szkolny jest pierwszym ważnym miejscem publicznym w życiu młodego człowieka, architektonicznym wyróżnikiem w otoczeniu, nośnikiem informacji o kulturze społeczeństwa, znakiem czasu i miejsca. 2. Wymagania społeczne oraz współczesna technika i nowe technologie sprzyjają powstawaniu budynków szkolnych, które charakteryzuje różnorodność i duża oferta w zakresie rozwiązań funkcjonalno-przestrzennych. 3. We współczesnych budynkach szkolnych zyskuje na znaczeniu przestrzeń publiczna szkoły, co znajduje odzwierciedlenie w ich układzie funkcjonalno-przestrzennym.

- Balcer-Zgraja Małgorzata, *Edukacja i architektura – dylematy współczesnej szkoły* [w:] *Teoria i praktyka w twórczości architektonicznej Janusza A. Włodarczyka. Szkoła – edukacja i architektura*, Międzynarodowa konferencja naukowa, Ustroń, 25 maja 2002, Białystok, Katedra Projektowania Architektonicznego, Wydział Architektury Politechniki Białostockiej 2002, s. 5-13.
- Barańska Katarzyna, *Przestrzeń nauki* [w:] *Architektura&Biznes* nr 4/2011, Firma wydawniczo-reklamowa RAM, Kraków 2011.
- Chodor Leszek, *Projekt koncepcyjny przedszkola ze żłobkiem*, Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach, Wydział Architektury, Budownictwa i Sztuk Stosowanych, praca dyplomowa inżynierska, promotor inż. arch. Kinga Palus, Katowice 2010.
- Dągiel Małgorzata, *Znaczenie i przestrzeń – próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły* [w:] Nowicka M. [red.] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Hempel-Kutek Agnieszka, *Przestrzeń edukacyjna obiektu szkolnego a metody kształcenia studium przypadku architektury dwóch typów szkół: przeciętnej szkoły kształcącej metodą tradycyjną i modelowej szkoły kształcącej metodą Marii Montessori*, rozprawa doktorska, promotor prof. Janusz A. Włodarczyk, Gdańsk 2010, http://pbc.gda.pl/Content/12835/phd_hempel-kutek_agnieszka.pdf

Rozprawa dotyczy analizy przestrzeni edukacyjnej – pomieszczeń i miejsc – w obiektach szkół podstawowych i gimnazjalnych pod kątem możliwości realizowania w nich kształcenia

według metody tradycyjnej, opartej na transmisji wiedzy, oraz metody Montessori. Autorka prezentuje szeroką gamę problemów związanych z projektowaniem szkół z perspektywy architekta, odnosząc się przy tym do potencjału tkwiącego w sposobie kreowania przestrzeni edukacyjnej w szkołach w celu wspierania efektywnego kształcenia. *Znając wymagania programowe określające treści kształcenia, architekt projektujący obiekt szkolny może zaproponować takie rozwiązania przestrzenne, w których owe treści mogą być przekazywane w optymalnych warunkach. Można nawet postawić tezę, że świadomość procesów, jakie zachodzą podczas przyswajania przez ucznia nowej wiedzy i umiejętności, pozwala architektom przyjść z pomocą pedagogom.*

- Jaworska K. *Pozycja ucznia w przestrzeni klasy i jej konotacje dydaktyczne*, praca magisterska, promotor prof. Aleksander Nałaskowski, UMK, Toruń 2002.
- Kossobucka Anna, *Ogród w przestrzeni szkoły* [w:] Suska-Wróbel R., Majcher I. [red.] *Dydaktyka biologii wobec wyzwań współczesności*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007, http://www.bioanko.strony.ug.edu.pl/do_pobrania/publikacje/Ogrod.pdf
- Nowicka Marzenna [red.] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły: szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002.
- Nałaskowski Aleksander, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

Bogato ilustrowana monografia, której celem jest zrozumienie istoty szkoły poprzez analizę jej przestrzeni i miejsc. W swojej dziedzinie pozycja dziś już klasyczna, która w dalszym ciągu nie ma sobie równych na polskim rynku wydawniczym. Autor – akademik, pedagog, a jednocześnie organizator i menadżer instytucji edukacyjnych – zabiera czytelnika do publicznych, prywatnych i intymnych przestrzeni szkoły. Jego krytyczne obserwacje i refleksje mają formę eseju, a sam autor określił metodę jako „swingowanie” badawcze.

- Nowicka Marzenna, *Odmiany przestrzeni w szkole* [w:] Nowicka Marzenna [red.] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002, s.15-29.

- Rokita Michał, *Projekt studialny szkoły podstawowej*, Kraków 2009.
- Sulikowska Anna, *Istniejące budynki szkolne a współczesne wymogi funkcjonalne*, praca licencjacka 2008/2009, promotor dr Piotr Szwiec, Wydział Artystyczny, Instytut Sztuk Pięknych, Zakład Architektury Wnętrz, Uniwersytet Zielonogórski 2009.
- Włodarczyk Janusz, *Architektura szkoły*, Arkady, Warszawa 1992.
- Włodarczyk Janusz, *Projektowanie szkoły podstawowej i przedszkola* (skrypt), Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok 1992.
- Włodarczyk Janusz, Turecki Adam, Dolistowska Małgorzata, *Program użytkowy gimnazjum jako przestrzenna przekładnia programu nauczania funkcjonującego w wyniku wdrażania edukacji w Polsce od roku 1999*, Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok 2002.
- Grzela Magdalena, *Przestrzeń edukacji jako dośwordność, metafora, fizyczność* [w:] *45 minut*, Toruński Przegląd Oświatowy, <http://w3.man.torun.pl/~kpcen/45minut/2005/a2.htm>
- Kosmala Marek, *Plastikowy świat Radosnej Szkoły* [w:] *Architektura Murator* nr 03/2011.
- Kossobucka Anna, *Ogród szkolny – przestrzeń zaniechana?* [w:] *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa* nr 4 (16)/2005.
- Leszczyńska Małgorzata, *Rola przestrzeni i miejsc szkoły w edukacji społeczeństwa informacyjnego*, *Gazeta IT*, 2003, <http://gazeta-it.pl/pl/edukacja/5131>
- Polak Marcin, *Czy budynki szkolne mogą być piękne i funkcjonalne*, *Edunews.pl*, 2011, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/przyszlosc-edukacji/1674-czy-budynki-szkolne-moga-byc-piekne-i-funkcjonalne>
- Polak Marcin, *Nowa architektura edukacji*, *Edunews.pl*, 2011, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/1378-nowa-architektura-edukacji-1>, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/1379-nowa-architektura-edukacji-2>, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/1413-nowa-architektura-edukacji-3>, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/1414-nowa-architektura-edukacji-4>
- Polak Marcin, *Odpowiednie środowisko edukacyjne wpływa na jakość i wyniki edukacji*, *Edunews.pl*, 2009, <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/innowacje-w-edukacji/715-odpowiednie-srodowisko-edukacyjne-wplywa-na-jakosc-i-wyniki-edukacji>
- *Przyjazna przestrzeń w praktyce* [w:] *Innowacje w edukacji*. Dodatek tematyczny do miesięcznika „Dyrektor Szkoły” nr 10(190)/2009.
- Rasmus-Zgorzelska Agnieszka, *Architektura edukacji*, *Architektura Murator* nr 2/2011.

Artykuły w Internecie lub prasie krajowej

- Andrzejczak Agnieszka, *Lekcje poza szkołą – otwarte przestrzenie edukacyjne*, *Edunews.pl*, 2009, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/696-lekcja-pozza-szkola-otwarte-przestrzenie-edukacyjne>
 - *Architektura&Biznes*, numery tematyczne: *Architektura i edukacja* nr 9/2006; *Architektura dla dzieci* nr 10/2006; *Edukacja* nr 4/2011.
 - Drachal Halina, *Decybele szkodzą*, *Głos Nauczycielski* nr 2/2009, <http://archiwalna.glos.pl/druk.php?id=105612&pkt=2>
 - Drzażdżewski Stanisław, *Nowy podział ról w edukacji*, *Edunews.pl*, 2011, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1396-nowy-podzial-rol-w-edukacji>
 - Drzewiecki Piotr, *Przestrzeń dla edukacji. O architekturze szkolnej*, *Edunews.pl*, 2009, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/820>
- Iwona Moczydłowska** jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach.

Dr Elżbieta Gajek



Przestrzeń cyfrowa w edukacji

Wstęp

Miejsce technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) w przestrzeni szkolnej można rozważać, biorąc pod uwagę sferę materialną, która obejmuje sprzęt wykorzystywany w edukacji, oraz miejsce, w którym ludzie z niego korzystający się znajdują. Sfera ta podlega szybkim zmianom wraz z postępem miniaturyzacji urządzeń elektronicznych. Znacznie ważniejsza w uczeniu się i nauczaniu jest sfera niematerialna, która obejmuje: zasoby, czyli materiały edukacyjne dostępne poprzez narzędzia cyfrowe, społeczność komunikującą się i uczącą się razem za pośrednictwem Internetu oraz obszar pedagogiczno-dydaktyczny, czyli zachowania i działania w przestrzeni cyfrowej. Składają się na nie przekonania, kompetencje i strategie korzystania z TIK, uczenia się i nauczania, które wspierają lub blokują rozwój. Ponadto korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych wspomaga uczenie się poza instytucjami edukacyjnymi, czyli uczenie się nieformalne i incydentalne. W poniższym artykule przedstawione zostanie stosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych we wskazanych przestrzeniach edukacyjnych. Podany zostanie także przykład traktowania przestrzeni cyfrowej jako jednej z przestrzeni edukacyjnych, wprowadzony w życie w duńskim liceum.

Z podejściem do przestrzeni łączy się ściśle podejście do czasu rozumianego od czasów Einsteina jako czwarty jej wymiar. Mottem do rozważań o przestrzeni cyfrowej zwanej też przestrzenią wirtualną i jej roli w kulturze może być cytata z Ca-

stellsa: *Kulturę w przeszłości tworzyli ludzie w miejscu i czasie. W kulturze ery informacyjnej przepływy informacji uciekają z doświadczenia zlokalizowanego w jakimkolwiek miejscu. Wartości są tworzone bez odniesienia do przeszłości. Przeszłość wszystkich czasów i miejsc jest wymieszana w dynamicznie zmieniającym się hipertekście i dostępna w każdym czasie zależnie od zainteresowań nadawców i nastroju odbiorców. Rzeczywistość wirtualna jest rzeczywistością realną bez miejsca, czasu, ale z systemem symboli, z których konstruujemy obrazy, kształtujemy zachowania, żyjemy marzenia i przeżywamy koszmary¹.*

Instytucje i systemy edukacyjne są z jednej strony wytworem kultury, a z drugiej strony może najważniejszym miejscem przekazywania dorobku kulturowego kolejnym generacjom². Silnie więc odczuwają *przepływ przestrzeni i ponadczasowego czasu³* – które zdaniem Castellsa charakteryzują galaktykę Internetu.

W opisie uczenia się z wykorzystaniem TIK rzadko mówi się o przestrzeni cyfrowej. Stosuje się raczej określenie „środowisko uczenia się wspomaganego TIK”, które może być traktowane jako synonim przedstawianej w tym artykule przestrzeni cyfrowej, zarówno materialnej, jak i niematerialnej.

Charakterystyka edukacyjnej przestrzeni cyfrowej w sferze materialnej

Do niedawna sprzęt komputerowy wykorzystywany w edukacji był postrzegany jako labora-

¹ Castells M. *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. III*. Cambridge, MA, Oxford 1998, s. 381.

² Bruner J. *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010.

³ Ang. *the flow of space and timeless time*.

torium komputerowe z 15-20 komputerami stacjonarnymi ustawionymi w rzędach, w podkowę, w wyspach. Podstawą decyzji o wyborze ustawienia było bezpieczeństwo kabli sieci elektrycznej i telekomunikacyjnej, a nie efektywność edukacyjna organizacji przestrzeni. Liczba i ustawienie stanowisk w pracowni komputerowej wpływały na zadania dydaktyczne.

Ustawienie w rzędach, tak że uczniowie siedzieli przodem do nauczyciela, jak w tradycyjnej klasie, wspierało pracę indywidualną ucznia oraz dyrektywną rolę nauczyciela. Przy takim ustawieniu często korzystano z programów, które umożliwiały nauczycielowi podgląd ekranów uczniów.

Ustawienie stanowisk komputerowych w podkowę wzdłuż ścian, tak że uczniowie siedzieli bokiem lub tyłem do nauczyciela, także wspierało indywidualną pracę uczniów, a ponadto blokowało komunikację z nauczycielem, ponieważ uczniowie musieli odwracać się, aby nawiązać z nim kontakt wzrokowy. Ten zaś, chodząc po klasie, mógł z łatwością obserwować ekrany uczniów widoczne zza ich pleców.

Umieszczenie dwojga uczniów przy jednym komputerze wymagało ćwiczeń odpowiednich do pracy w parach z podziałem pracy. Niestety uczniowie często nie dzielili się równo czasem pracy z komputerem, i jeden, zwykle bardziej kompetentny cyfrowo, wykonywał zadania, a drugi tylko obserwował.

Układ wyspowy, taki że uczniowie siedzieli w kręgu zewnętrznym przodem do środka wyspy, a komputery były umieszczone w kręgu wewnętrznym ekranami do brzegów wyspy, wspomagał pracę grupową uczniów. Jest to obecnie widok powszechny – uczniowie siedzą w kręgu z tabletami lub urządzeniami mobilnymi, np. na blacie stołu, w rękach lub na kolanach i jednocześnie prowadzą rozmowę „w realu” i przez komputer.

Interesujące i unikalne podejście do miejsca sprzętu w przestrzeni zaprezentował Sugata Mitra⁴ w projekcie *hole-in-the-wall*. Wraz ze współpracownikami wykazał on, że grupa dzieci

w różnym wieku, postawiona przed komputerem umieszczonym w ścianie muru, uczy się szybciej niż dzieci posadzone każde osobno przed swoim stanowiskiem komputerowym.

Wymagania dotyczące organizacji przestrzeni wokół stacjonarnych stanowisk komputerowych regulują przepisy BHP⁵. Określają one warunki oświetlenia, wentylacji, wysokość mebli itp.

Dostęp do technologii informacyjnej i komunikacyjnej

Wejście w przestrzeń wirtualną jest możliwe dzięki mobilnym technologiom w każdym miejscu przestrzeni fizycznej, gdzie jest wi-fi. Dostęp bezprzewodowy do sieci oraz zmniejszenie się i spersonalizowanie urządzeń cyfrowych (tablety) zmienia podejście do przestrzeni materialnej. Dlatego w organizacji przestrzeni dostępu do Internetu w instytucji edukacyjnej ważne jest zapewnienie wi-fi w klasach, a także na korytarzach, dziedzińcach i w kafejkach, gdzie uczniowie mogą korzystać z sieci telekomunikacyjnej i elektrycznej, oczekując na zajęcia, spotykając kolegów i koleżanki, konsumując przekąski czy odpoczywając. Odrotu od technologii mobilnych już nie ma. Pozostało zadanie wykorzystania osobistego i nieustannego dostępu uczniów do przestrzeni cyfrowej dla celów edukacyjnych.

Charakterystyka edukacyjnej przestrzeni cyfrowej w sferze niematerialnej

Tim Bernes-Lee, jeden z twórców Internetu, twierdzi, że *sieć jest bardziej tworem społecznym niż technicznym*. Sfera niematerialna przestrzeni edukacyjnej, która obejmuje wielojęzyczne zasoby Internetu, możliwości komunikacji między ludźmi oraz działania pedagogiczno-dydaktyczne jest znacznie ważniejsza w edukacji niż sfera materialna. W sferze niematerialnej zmiany zachodzą wolno, są wynikiem interakcji pomiędzy użytkownikami sieci. Wymagają nabywania nowych sprawności, zmiany przekonań oraz nawyków.

⁴ Mitra S. *Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the „Hole in the Wall” experiments*, International Journal of Development Issues nr 1/2005, Vol. 4, s.71-81; Mitra S., Dangwal R., Chatterjee S., Jha S., Bisht R.S., Kapur P. *Acquisition of computing literacy on shared public computers: children and the „hole in the wall”*, Australasian Journal of Educational Technology nr 21(3)/2005, s. 407-426.

⁵ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej 1998; Bajorski A. *Poradnik BHP dla pracowników szczebla podstawowego*, ERGO-BIS, Warszawa 2008, s. 51-56; Bugajska J. *Komputerowe stanowisko pracy – aspekty zdrowotne i ergonomiczne*, Wydawnictwo CIOP, Warszawa 2003.

Zasoby edukacyjne

Internet można traktować jako wielojęzyczną multimedialną bibliotekę, do której dostęp, w porównaniu z biblioteką tradycyjną, jest nieporównanie większy – 24 godziny na dobę, z każdego niemalże miejsca. W przestrzeni cyfrowej, podobnie jak w fizycznej, występują obrazy, dźwięki, teksty mówione i pisane w różnych językach oraz aplikacje do modelowania i eksperymentowania. Wielu twórców zasobów edukacyjnych dba o zapewnienie użytkownikom licencji umożliwiających legalne korzystanie z tych zasobów. Można stwierdzić, że znakiem rozpoznawczym naszych czasów są wolne zasoby edukacyjne. Dodatkowy element to zasoby edukacyjne w chmurze, która zapewnia wielu odbiorcom jednoczesny dostęp do oprogramowania.

Z pewnością wielu rodziców usłyszało od swoich dzieci pytanie o to, jak wyglądała szkoła, jak odrabiano prace domowe w czasie, gdy nie było Internetu. W szkołach, gdzie nie można korzystać z urządzeń mobilnych podczas lekcji, uczniowie narzekają na brak dostępu do materiałów referencyjnych, np. słowników na lekcjach języków, tablic na lekcjach matematyki.

Zasoby Internetu szybko znalazły zastosowanie w edukacji, np. nauczyciele na lekcjach języków obcych szybko nauczyli się drukować teksty z Internetu i wykorzystywać je na zajęciach.

Społeczność komunikująca się i ucząca się razem

Celem sieci od początku było zapewnienie ludziom przestrzeni do komunikacji. Do chwili obecnej przestrzeń komunikacyjna sieci jest wykorzystywana w edukacji w mniejszym stopniu niż zasoby Internetu. Ze względu na bezpieczeństwo dzieci i młodzieży oraz konieczność zrealizowania programu nauczania komunikacja edukacyjna w przestrzeni cyfrowej odbywa się w sposób zorganizowany. Może ona zachodzić wewnątrz klasy za pośrednictwem platform edukacyjnych opisanych w tym artykule dalej. Przestrzeń cyfrowa otwiera klasę poza tradycyjne ograniczenia: cztery ściany klasy, dwie okładki podręcznika i pięć dni w tygodniu. Przykładem współpracy międzynarodowej pomiędzy szkołami są projekty programu eTwinning. Przestrzeń klasy otwiera się na uczniów i nauczycieli z innych krajów i in-

nych kultur. Uczący stają się dla siebie nawzajem źródłem wiedzy. Interakcje za pośrednictwem TIK, czyli w przestrzeni cyfrowej, odbywają się w czasie rzeczywistym (synchronicznie) w formie wspólnej pracy na jednej tablicy interaktywnej, podczas wideokonferencji i audiokonferencji. Komunikacja asynchroniczna w przestrzeni cyfrowej oznacza pisanie listów elektronicznych, przygotowywanie prezentacji PowerPoint, nagrywanie krótkich filmów wideo, wspólne tworzenie blogów i podcastów.

Innym przykładem komunikacji częściowo zorganizowanej, a częściowo prywatnej jest praca w tandemach. W edukacji językowej dobrze sprawdzają się tandemy, w których każdy z uczestników komunikacji jest rodzimym użytkownikiem języka, którego uczy się partner.

Prywatna komunikacja uczniów w przestrzeni cyfrowej nie jest włączana w szkolną przestrzeń edukacyjną. Uczniowie powszechnie używają serwisów społecznościowych, czyli aktywnie działają w społecznej przestrzeni cyfrowej. Serwisy społecznościowe rzadko stają się przedmiotem refleksji edukacyjnej⁶.

Uczeń powinien mieć czas i możliwości rozwijania własnych kontaktów w sieci – z zachowaniem zasad bezpieczeństwa, które powinien bezwzględnie stosować.

Dlatego dalej głównym przedmiotem zainteresowania będzie zorganizowane korzystanie z przestrzeni cyfrowej.

Pedagogiczno-dydaktyczne uwarunkowania korzystania z przestrzeni cyfrowej

Kompetencja medialna

Kompetencja medialna nauczyciela i ucznia jest niezbędna do działań w przestrzeni cyfrowej, tak jak np. umiejętność chodzenia w przestrzeni fizycznej z polem grawitacyjnym. Składają się na nią:

Wiedza, która obejmuje przede wszystkim znajomość sprzętu i oprogramowania przydatne-

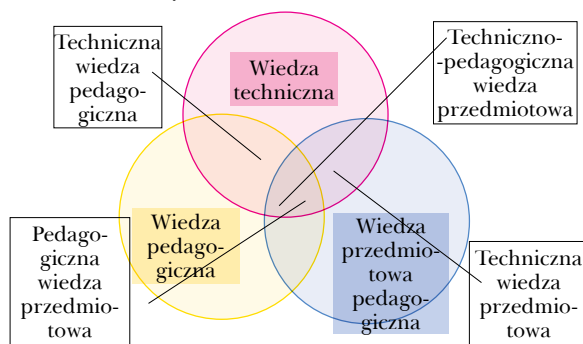
⁶ Dixhorn van L., Loiseau M., Magenot F., Potolia A., Zourou K. *Language learning and social media, 6 key dialogs*, <http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/language%20learning%20resources%20and%20networks%20DEF.pdf>, dostęp 27.12.2012; Gajek E. *Innowacyjne kształcenie nauczycieli języków, na przykładzie Facebooka*, Języki obce w szkole nr 1/2011, s. 56-59.

go do poruszania się w przestrzeni cyfrowej. Należy także wiedzieć, jaka jest rola TIK w kulturze codziennej i wysokiej.

Sprawności, czyli znajomość reguł i zasad poruszania się w przestrzeni cyfrowej – w tym podstawowa kompetencja techniczna – trzeba np. wiedzieć, jak wejść i wyjść z tej przestrzeni, jak zachowywać się bezpiecznie, aby nic nie uszkodzić lub zniszczyć, jak manipulować znajdującymi się tam obiektami oraz jak je modyfikować. Potrzebny jest krytycyzm w ocenianiu wartości i przydatności znajdujących tam materiałów. Ważna jest umiejętność tworzenia własnych komunikatów medialnych, np. blogów, stron WWW.

Przekonania o wartości edukacyjnej zasobów sieci oraz o możliwościach efektywnego z nich korzystania. Niestety, w kulturze świata zachodniego technologie informacyjne i komunikacyjne postrzegane są jako domena męska, więc zarówno nauczycielki, jak i nastoletnie uczennice mają tendencję do zaniżania swoich kompetencji cyfrowych. Często dobrowolnie zaprzestają one rozwijania zainteresowań komputerowych pod wpływem opinii rodziny i przyjaciół, iż wysokie kompetencje cyfrowe umniejszają kobiecość⁷.

Rys. 1. Kompetencja techniczno-pedagogiczno-przedmiotowa nauczyciela⁸



Kompetencja techniczno-pedagogiczno-przedmiotowa nauczyciela

Poza podstawową kompetencją medialną nauczyciel powinien posiadać kompetencję techniczno-pedagogiczno-przedmiotową, która pozwoli sprawnie poruszać się w edukacyjnej przestrzeni cyfrowej, specyficznej dla nauczanego przedmio-

tu. Jest to część wspólna szeroko pojętej wiedzy technicznej, pedagogicznej i przedmiotowej nauczyciela (rys. 1). Jak widać ze schematu, jest to także część wspólna trzech obszarów, czyli:

- **technicznej wiedzy pedagogicznej**, która pozwala nauczycielowi stosować narzędzia techniki w sposób uzasadniony pedagogicznie, służący uczeniu się,
- **technicznej wiedzy przedmiotowej**, która pozwala na wybór narzędzi cyfrowych adekwatnych do treści nauczanego przedmiotu,
- **pedagogicznej wiedzy przedmiotowej**, która daje umiejętność wspierania uczenia się przedmiotu przez uczniów.

Ten sposób przedstawienia kompetencji nauczyciela jest zbliżony ze standardami kształcenia nauczycieli opublikowanymi w Polsce w roku 2004 i 2006⁹. Wykwalifikowani nauczyciele posiadają wiedzę pedagogiczną i przedmiotową, jednak dla uzyskania pożądanego poziomu zawodowego dodanie wiedzy technicznej nie jest wystarczające, dlatego ważny jest nacisk położony na techniczną wiedzę pedagogiczną i techniczną wiedzę przedmiotową, gdyż dopiero połączenie tych trzech elementów zapewnia sprawność poruszania się w edukacyjnej przestrzeni cyfrowej specyficznej dla każdego przedmiotu.

Strategie eksploracji przestrzeni cyfrowej

Jednym z celów kształcenia – oprócz przekazania dziedzictwa kulturowego i przygotowania uczniów do wypełniania różnych ról społecznych w przyszłości – jest wykształcenie strategii samokształcenia po zakończeniu edukacji formalnej w zakresie indywidualnej i zespołowej eksploracji sieci.

Samodzielna eksploracja to przestrzeń cyfrowa do samodzielnego uczenia się. Uczeń wykorzystuje wiedzę i umiejętności poznane w szkole oraz poza nią do samodzielnego poszukiwania treści dotyczących własnych zainteresowań. Obserwuje, analizuje, wybiera, rozwiązuje własne problemy. Samodzielnej eksploracji sieci towarzyszy refleksja oraz ewaluacja przydatności i wartości treści i kontaktów. Zainteresowany i kompetentny medialnie uczeń jest w komfortowej sytuacji, bo może rozmawiać się tylko poznawaniem świata i myśleniem

⁷ Gajek E. *Komputery nie tylko męska sprawa* [w:] Obidniak D. [red.] *Czytanki o edukacji 1*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2012, s. 87-106.

⁸ Za: Mishra P., Koehler M.J. *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*, Teachers College Record nr 108(6)/2006, s.1017-1054.

⁹ Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r.; Rozporządzenie MENiS z dnia 30 czerwca 2006; por. Sysło M. *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Komputer w Szkole nr 2/2003, s. 43-56; Gajek E. *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych*, Języki obce w szkole nr 6/2003, s.117-129; Aktualne Rozporządzenie MEN zostało wydane w dniu 17 stycznia 2012 r.

o nim, czyli uczeniem się – nie musi koncentrować uwagi na domyślanu się, jakiej odpowiedzi oczekuje nauczyciel – nie musi też z przyswojonej wiedzy pisać klasówek, testów i egzaminów.

Ta strategia powinna być kształcona w szkole, gdyż zapewnia przygotowanie do samodzielnego uczenia się raczej w przestrzeni prywatnej niż zinstytucjonalizowanej. Dlatego będzie szerzej opisana w dalszej części artykułu.

Zespołowa eksploracja. Przykładem zespołowego wykorzystania cyfrowej przestrzeni edukacyjnej jest wspólna praca np. na dwóch tablicach interaktywnych połączonych tak, że uczniowie w dwóch oddalonych geograficznie klasach na swoich tablicach widzą ten sam wspólnie tworzony obraz i tekst lub pracują razem w serwisie Wiki.

Dobrze, jeśli dziecko wkracza w przestrzeń cyfrową w towarzystwie rodzica lub nauczyciela, którzy pomogą w ukształtowaniu się procedur zachowania, wskażą zagrożenia oraz zapoznają z regułami i zasadami oraz normami etycznymi w niej obowiązującymi.

Szczególnym przykładem struktur organizujących edukacyjną przestrzeń cyfrową są platformy edukacyjne, np. *Moodle*, *Dokeos*, *Sakai*, *Ilias* i inne, dzięki którym można zespołowo korzystać z doświadczeń edukacyjnej przestrzeni wirtualnej.

Wirtualne środowisko kontrolowanego uczenia się

Uczenie się w przestrzeni cyfrowej nazywa się w literaturze przedmiotu nauczaniem mieszanym (*blended learning*, *b-learning*). Mieszanie polega na łączeniu przestrzeni edukacyjnej w ujęciu tradycyjnym i przestrzeni cyfrowej. Jest ono traktowane jako próba zastąpienia drogich, trudno dostępnych usług edukacyjnych rozwiązaniami o wiele tańszymi, prostszymi i łatwiej dostępnymi. Uczenie się *online* nie wymaga od ucznia ponoszenia kosztów transportu do instytucji kształcącej czy przeprowadzki do ośrodka akademickiego, pokonania ograniczeń wynikających z niepełnosprawności lub zaniechania pełnienia wielu ról społecznych, np. czynności opiekuńczych, lecz wymaga zapewnienia sobie dostępu do platformy edukacyjnej i czasu na naukę. Instytucja edukacyjna nie musi zapewniać sal z obsługą socjalną (szatnia, catering), ponosić wysokich kosztów obecności prowadzących w podanym miejscu i czasie.

Konieczne jest zbudowanie materialnej i niematerialnej przestrzeni edukacyjnej, czyli postawienie serwerów, uruchomienie platformy, przygotowanie przez specjalistów materiałów edukacyjnych.

Na podstawie zebranych ze szkół i uczelni wyższych informacji naukowcy stworzyli raport „The Rise of K-12 Blended Learning Profiles of emerging models”, w którym wyłonili podział na sześć modeli tej metody pracy¹⁰.

Model 1: Twarzą w twarz

Oparty jest na obecności nauczyciela, który sam dostarcza większość materiałów do nauczania. Wdraża on zajęcia *online* dla indywidualnego ucznia w celu uzupełnienia lub skorygowania jego wiedzy.

Model 2: Rotacyjny

Wspólną cechą szkół, które pracują wg tego modelu, jest to, że w ramach danego przedmiotu uczestnicy na zmianę, według ustalonego harmonogramu, uczą się albo *online*, samodzielnie, we własnym tempie, albo siedząc w tradycyjnie zorganizowanej klasie, twarzą do nauczyciela. Jest to model pośredni, który wymaga podziału pracy i czasu między te dwie aktywności, a w niektórych przypadkach pomiędzy uczeniem się zdalnym i tym w szkole. W tym modelu nauczyciel zazwyczaj nadzoruje zadania, które uczniowie wykonują za pomocą Internetu.

Model 3: Elastyczny

Programy oparte na modelu elastycznym bazują na stworzonych przez szkoły platformach *online*, które zawierają większość informacji objętych programem nauczania. Nauczyciele zapewniają na miejscu elastyczne i przystosowane do indywidualnych potrzeb wsparcie uczniów w postaci tutoringu lub małych sesji grupowych.

Model 4: Pracownia online

Model ten charakteryzuje uczelnie, które wykorzystują platformę internetową do dostarczania całego kursu, ale wymagają też od studentów fizycznej obecności w specjalnej pracowni *online*.

¹⁰ Staker H., Chan E., Clayton M., Hernandez A., Horn M.B., Mackey K. *The Rise of K-12 Blended Learning Profiles of emerging models*, Innosight Institute, http://www.innosightinstitute.org/blended_learning_models/, dostęp 10.11.2011.

Zazwyczaj programy te tworzą nauczyciele, natomiast nadzorują je asystenci, którzy oferują niewiele eksperckiej wiedzy. Uczniowie biorą również udział w tradycyjnych kursach.

Model 5: Self-Blend

Niemal wszechobecną wersją *blended learningu* wśród amerykańskich uczniów jest model *self-blend*, który obejmuje tych, którzy decydują się na jeden lub więcej kursów *online* w celu uzupełnienia szkolnego katalogu zajęć. Uczenie się *online* jest zawsze zdalne, co odróżnia je od modelu 4, ale zakłada także naukę w tradycyjnej szkole. Wiele placówek oferuje całą gamę kursów *online* do wyboru dla tych, którzy lubią uczyć się w oparciu o ten model.

Model 6: Całkowicie online

Tu uczenie się oparte jest całkowicie o zdalne zdobywanie wiedzy poprzez platformę internetową, na której nauczyciele zamieścili wszystkie treści programowe. Bywa, że studenci zobowiązani są do konsultacji z wykładowcami. Niektóre z tych programów zawierają również możliwość stacjonarnych zajęć pozalekcyjnych.

Edukacyjna przestrzeń cyfrowa – przykład liceum duńskiego

W wizji kształcenia stworzonej i realizowanej przez dyrektora i nauczycieli duńskiego liceum w Kopenhadze przestrzeń wirtualna była, obok przestrzeni pracy w dużych grupach, przestrzeni pracy w małych grupach i pracy indywidualnej, czwartą równoprawną przestrzenią szkolną, w której poruszali się uczniowie podczas uczenia się. Przestrzeń tę tworzyła szkolna platforma edukacyjna „Fronter”, która służyła jako magazyn materiałów edukacyjnych, w tym również plików z zapisem treści z tablicy interaktywnej z całej lekcji. Uczniowie i nauczyciele komunikowali się poprzez platformę, przesyłali treści zadań do zrobienia oraz wykonane zadania. Uczniowie mieli bezprzewodowy dostęp do Internetu w całej szkole i korzystali z własnych lub szkolnych laptopów. Nauczyciele odpowiadali za korzystanie z tej przestrzeni do uczenia się i nauczania, a nad sprawnością sieci czuwali dwaj pracownicy techniczni, którzy także pomagali uczniom i nauczycielom rozwiązywać problemy techniczne z indywidualnymi laptopami, instalacją oprogramowania itp.¹¹.

Przestrzeń uczenia się nieformalnego, incydentalnego

Jest to przestrzeń prywatna, w której człowiek zaspokaja swoje różnorodne potrzeby kulturalne bez intencji uczenia się, co nie oznacza, że uczenie się nie zachodzi. Przestrzeń ta obejmuje obszar rozrywki, ekspresji kulturalnej i uczestnictwo w społeczności.

Rozrywka

Słuchanie muzyki, oglądanie filmów, pobieranie tekstów literackich, granie w gry internetowe, to główne czynności podejmowane przez uczniów dla rozrywki. Mimo że głównym celem uczniów nie jest uczenie się, to i tak uczestniczą oni w kulturze, a więc także przyswajają wiedzę o niej.

Przestrzeń ekspresji kulturalnej

Wielu młodych ludzi publikuje własne filmy, związane z ich hobby, dodaje napisy do filmów – takie działania to także uczenie się. Przykładem może być serwis www.khanacademy.org. Wolontariusze przetłumaczyli kilkaset filmów na tematy matematyczne, ekonomiczne i społeczne na język polski.

Przestrzeń współuczestnictwa w społeczności

Uczestnictwo w życiu społeczności przejawia się wyrażaniem opinii w serwisach społecznościowych, a w sytuacjach szczególnie ważnych mobilizacją przeciw zagrożeniom w sieci, czego przykładem może być szeroki protest przeciwko Acta.

Bezpieczeństwo w przestrzeni cyfrowej – aspekt higieniczny

W każdej przestrzeni, a więc także w przestrzeni cyfrowej, występują zagrożenia natury psychologicznej i społecznej, które były przedstawiane we wcześniejszych numerach „Meritum”, więc nie ma potrzeby ponownie ich opisywać.

Jednak warto wskazać na rzadziej podnoszony aspekt higieniczny. Jak wcześniej pokazano, przestrzeń cyfrową Internetu można traktować jako poszerzoną wielojęzyczną bibliotekę. Jest ona bezpieczna, na książkach papierowych bowiem gromadzą się grzyby, bakterie, wirusy pozostawione przez czytelników lub wyhodowane na resztach naskórka lub wydzielin, np. śliny.

¹¹ Fredriksson U. Gajek E., Jedskog G. *Ways to use ICT in schools to optimize the impact on teaching and learning*, Acta Didactica Napocensia nr 4/2008, Vol. 2, s. 21-31.

Z książkami bibliotecznymi mają kontakt owady i gryzonie, które także mogą przenosić choroby groźne dla czytelników i pracowników bibliotek¹². Korzystanie z zasobów przestrzeni wirtualnej nie niesie żadnych zagrożeń biologicznych, gdyż uczący się używa osobistych urządzeń.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując, warto odwołać się ponownie do Castellsa i stwierdzić, że edukacyjna przestrzeń cyfrowa jest przestrzenią realną, z której uczniowie i nauczyciele czerpią treści – materiały edukacyjne i porozumiewają się w niej. Jest to przestrzeń dobrze zagospodarowana, sprzyjająca uczeniu się i nauczaniu pod warunkiem opanowania kompetencji oraz indywidualnych i zbiorowych strategii poruszania się i działania w niej obowiązujących. Od nauczycieli wymaga ona opanowania dodatkowej kompetencji zawodowej techniczno-pedagogiczno-przedmiotowej, w której następuje integracja wiedzy i sprawności technicznych, pedagogicznych i przedmiotowych poza sumę składających się na nią części. Kompetencja ta pozwala nauczycielowi na podejmowanie decyzji, które najlepiej wspierają procesy uczenia się i nauczania w konkretnych warunkach, w konkretnym zespole klasowym.

Bibliografia

1. Bajorski A. *Poradnik BHP dla pracowników szczebla podstawowego*, ERGO-BIS, Warszawa 2008.
2. Bruner J. *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2010.
3. Bugajska J. *Komputerowe stanowisko pracy – aspekty zdrowotne i ergonomiczne*, Wydawnictwo CIOP, Warszawa 2003.
4. Castells M. *End of Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. III*, Cambridge, MA, Oxford 1998, s. 381.
5. Dangwal R., Chatterjee S., Mitra S. *A model of how children acquire computing skills from „hole in the wall” computers in public places*, Information Technologies and International Development Journal nr 4/2005, Vol. 2, s. 41-60.
6. Dixhorn van L., Loiseau M., Magenot F., Potolia A., Zouru K. *Language learning and social media, 6 key dialogs*, <http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/language%20learning%20resources%20and%20networks%20DEF.pdf>, dostęp 27.12.2012.
7. Fredriksson U., Gajek E., Jedeskog G. *Ways to use ICT in schools to optimize the impact on teaching and learning*, Acta Didactica Napocensia nr 4/2008, Vol.2, s. 21-31.
8. Gajek E. *Innowacyjne kształcenie nauczycieli języków, na przykładzie Facebooka*, Języki obce w szkole nr 1/2011, s. 56-59.
9. Gajek E. *Komputery nie tylko męska sprawa* [w:] Obidniak D. [red.] *Czytanki o edukacji 1*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2012, s. 87-106.
10. Gajek E. *Komputery w nauczaniu języków*, PWN, Warszawa 2002.
11. Gajek E. *Nauczyciel wobec wspomaganego komputerowo akwizycji języka – ujęcie glottodydaktyczne*, Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Warszawa 2012.
12. Gajek E. *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych*, Języki obce w szkole nr 6/2003, s. 117-129.
13. Mishra P., Koehler M.J. *Blended Learning Profiles of emerging models Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*, Teachers College Record nr 108(6)/2006, s. 1017-1054.
14. Mitra S. *Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the „Hole in the Wall” experiments*, International Journal of Development Issues nr 1/2005, Vol. 4, s.71-81.
15. Mitra S., Dangwal R., Chatterjee S., Jha S., Bisht R.S., Kapur P. *Acquisition of computing literacy on shared public computers: children and the „hole in the wall”*, Australasian Journal of Educational Technology nr 21(3)/2005, s. 407-426.
16. *Niebezpieczna książka*, KUL, http://www.bu.kul.pl/niebezpieczna-ksiazka,art_10734.html, dostęp 30.07.2012.
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz. U. z dnia 22 września 2004 r. Nr 207, poz. 2110.
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 czerwca 2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych, Dz. U. z dnia 18 lipca 2006 r.
19. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z dnia 6 lutego 2012 r. Nr 25, poz. 131.
20. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe, Dz. U. Nr. 148 z 10 grudnia 1998 r., poz. 973.
21. Staker H., Chan E., Clayton M., Hernandez A., Horn M.B., Mackey K. *The Rise of K-12 Blended Learning Profiles of emerging models*, Innosight Institute, http://www.innosightinstitute.org/blended_learning_models/, dostęp 10.11.2011.
22. Sysło M. *Standardy Blended Learning Profiles of emerging models przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Komputer w Szkole nr 2/2003, s. 43-56.

Doktor **Elżbieta Gajek** jest kierownikiem Zakładu Glottodydaktyki w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim, ekspertem eTwinningu.

¹² *Niebezpieczna książka*, KUL, http://www.bu.kul.pl/niebezpieczna-ksiazka,art_10734.html, dostęp 30.07.2012.

Bogusław Tundzios



Nowości w prawie oświatowym

Od ostatniego mojego „pisania” w „Meritum” minęło trochę czasu, no i nazbierało się... Chciałbym więc dziś wspomnieć o kilkunastu nowych aktach prawnych, które ukazały się na przestrzeni ostatniego roku. Dla ułatwienia spróbuję pogrupować je tematycznie:

1. Organizacja kształcenia, rekrutacja

- 1) Zaczniemy od wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 8 stycznia 2013 roku (sygn. akt K 38/12), opublikowanego w Dz. U. z 2013 roku, poz. 87, uznającego art. 22 ust. 1 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty za niezgodny z Konstytucją RP. Trybunał stwierdził, że rozwiązanie, zgodnie z którym ustawa nie gwarantuje każdemu dziecku miejsca w przedszkolu lub szkole publicznej, pozostawiając ministrowi dowolność tworzenia zasad przyjmowania dzieci do szkół obwodowych, narusza konstytucyjne prawo do nauki. Na problem zwrócił wcześniej uwagę Rzecznik Praw Obywatelskich, który w tej sprawie złożył wniosek do TK, uznając powyższy przepis za zbyt ogólny i pozostawiający ministerstwu zbyt wiele swobody w ustalaniu zasad rekrutacji, co narusza zasady konstytucyjne. Wskazany w wyroku przepis traci moc obowiązującą z upływem dwunastu miesięcy od dnia ogłoszenia wyroku w Dzienniku Ustaw.
- 2) Ukazało się ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 16 lipca 2012 roku w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy (Dz. U. z 2012 roku, poz. 857), które weszło w życie 1 września 2012 roku. Zastąpiło ono poprzednie rozporządzenie w tej sprawie z 29 grudnia 2009 roku. Osoby, które ukończyły 16 lat oraz mają opóźnienie w cyklu kształcenia i nie rokują ukończenia szkoły podstawowej lub gimnazjum dla dzieci i młodzieży, mogą być przyjęte do szkoły podstawowej lub gimnazjum dla dorosłych, zaś osoby, które ukończyły 16 lat i mają opóźnienie w cyklu kształcenia związane z sytuacją życiową lub zdrowotną, uniemożliwiającą lub znacznie utrudniającą podjęcie lub kontynuowanie nauki w szkole ponadgimnazjalnej dla młodzieży, mogą podjąć naukę w szkole ponadgimnazjalnej dla dorosłych. Granica wiekowa obniżona jest do 15 lat w przypadku osób przebywających w zakładzie karnym, areszcie śledczym, zakładzie poprawczym lub schronisku dla nieletnich. Rozporządzenie stwarza także możliwość wyboru ścieżki kształcenia poprzez realizację obowiązku nauki na kwalifikacyjnym kursie zawodowym.
- 3) Z nieco pokrewnych tematycznie mamy również obowiązujące od 25 października 2012 roku ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 14 września 2012 roku w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1117), które zastąpiło poprzednie, z 12 października 2005 roku.
- 4) Znowelizowane zostały także (zmiany obowiązują od 1 września 2012 roku): ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1152), ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 31 sierpnia 2010 roku w sprawie organizacji kształcenia dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą (Dz. U. z 2012 roku, poz. 967) oraz ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW

z dnia 28 maja 1996 roku w sprawie przygotowania zawodowego młodocianych i ich wynagradzania (Dz. U. z 2012 roku, poz. 980).

- 5) Następne zmiany, również obowiązujące od 1 września 2012 roku (Dz. U. z 2012 roku, poz. 981 oraz 982) dotyczą „pakietu poradnianego”, a konkretnie: ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach oraz ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Zmiany stwarzają możliwość organizacji szkół specjalnych również dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie i zagrożonych takim niedostosowaniem; wiek, do którego może być prowadzone kształcenie uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem w szkołach specjalnych ponadgimnazjalnych oraz oddziałach specjalnych zorganizowanych w szkołach ponadgimnazjalnych ogólnodostępnych podniesiono do końca roku szkolnego, w którym uczeń kończy 24 rok życia – umożliwi to tym uczniom kontynuowanie nauki w szkołach ponadgimnazjalnych, w których po reformie – z wyjątkiem technikum – okres nauki trwał będzie 3 lata (do tej pory nauka w szkole zawodowej trwa 2 lub 3 lata). Dalsze zmiany, idące podobno w kierunku uproszczenia procedur, wkrótce – na razie dostępne są projekty rozporządzeń.
- 6) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 15 października 2012 roku w sprawie warunków tworzenia, organizacji oraz działania oddziałów sportowych, szkół sportowych oraz szkół mistrzostwa sportowego (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1129). Konieczność wydania nowego rozporządzenia wynika ze zmiany upoważnienia ustawowego, a nowe zapisy powielają poprzednie, zastępując wyraz „klasa” wyrazem „oddział”. Mamy więc od 17 października 2012 roku oddziały, a nie klasy sportowe.
- 7) No i jeszcze nowelizacja w Dz. U. z 2013 roku, poz. 157 ROZPORZĄDZENIA MINISTRA SPRAWIEDLIWOŚCI z dnia 13 lutego 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych (Dz. U. z 2009 roku, Nr 37, poz. 337; Nr 169,

poz. 1331), obowiązująca od 15 lutego 2013 roku.

2. Podręczniki

Mamy tu w sumie trzy rozporządzenia, przede wszystkim:

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 czerwca 2012 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z 2012 roku, poz. 752) – weszło w życie 18 lipca 2012 roku. W porównaniu z dotychczasowym rozporządzeniem z 8 czerwca 2009:
- uszczegółowiono wymagania, jakie powinny spełniać podręczniki w formie elektronicznej tak, aby mogli z nich korzystać uczniowie o zróżnicowanych umiejętnościach w zakresie posługiwania się technologią informacyjną. Podręcznik w formie elektronicznej musi zawierać opis sposobu jego uruchomienia i/lub instalacji, a także opcję „pomoc użytkownikowi”, dostępną w trakcie użytkowania, spis treści i skorowidz w postaci hiperłączy, a także możliwość drukowania statycznych części takiej książki,
 - odstąpiono od dopuszczania do użytku szkolnego dodatkowych materiałów przeznaczonych dla ucznia, dołączanych do podręczników, a więc zeszytów ćwiczeń, kart pracy i innych tego typu materiałów pomocniczych,
 - programy nauczania dla zawodów powinny uwzględniać oczekiwane efekty określone w podstawie programowej oraz zawierać programy nauczania poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia zawodowego ustalonych przez dyrektora szkoły w szkolnym planie nauczania. Podręcznik przeznaczony do kształcenia w zawodzie powinien zawierać treści nauczania w trzech możliwych wariantach, w zależności od przyjętej koncepcji: w zakresie całego zawodu, w zakresie danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie, w zakresie jednej z części danej kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie,
 - istotną zmianą jest wymóg składania wniosku o dopuszczenie do użytku szkolnego kolejnych wydań podręcznika zmienionych w części stanowiącej nie więcej niż 20%, nie wcześniej niż po upływie 3 lat od dnia dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego. Z po-

- wyższym aktem prawnym korespondują:
- 2) ROZPORZĄDZENIE RADY MINISTRÓW z dnia 14 czerwca 2012 roku w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników (Dz. U. z 2012 roku, poz. 706) oraz:
 - 3) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 6 grudnia 2012 roku w sprawie stawek, szczegółowego sposobu oraz trybu udzielania i rozliczania dotacji przedmiotowych do podręczników szkolnych (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1501).

3. Kościoły, nauczanie religii

- 1) W ostatnim czasie ukazało się ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ, MINISTRA ZDROWIA, MINISTRA PRACY I POLITYKI SPOŁECZNEJ oraz MINISTRA SPRAWIEDLIWOŚCI z dnia 31 lipca 2012 roku w sprawie sposobu organizowania nauczania kościelnego, nabożeństw i wykonywania innych praktyk religijnych właściwych dla wyznania zielonościńskiego dzieciom i młodzieży (Dz. U. z 2012, poz. 932).

Ponadto podpisane zostały wymienione poniżej porozumienia:

- 2) POROZUMIENIE POMIĘDZY ALIANSEM EWANGELICZNYM W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ ORAZ MINISTREM EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 8 maja 2012 roku w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii Kościołów zrzeszonych w Aliansie Ewangelicznym w Rzeczypospolitej Polskiej i z nim współpracujących,
- 3) POROZUMIENIE POMIĘDZY NACZELNĄ RADĄ KOŚCIOŁA ZIELONOŚWIĄTKOWEGO W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ oraz MINISTREM EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 12 lipca 2012 roku w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii,
- 4) POROZUMIENIE POMIĘDZY EWANGELICZNYM ZWIĄZKIEM BRATERSKIM W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ oraz MINISTREM EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 14 lutego 2013 roku w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii.

4. System informacji oświatowej

- 1) W Dz. U. z 2012 roku, poz. 941 opublikowano kolejną nowelizację USTAWY z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej. Zmiany związane są przede wszystkim

z zastrzeżeniami Rządowego Centrum Legislacji dotyczącymi aktów wykonawczych powstających w oparciu o ustawę, a także w związku z zaskarżeniem niektórych zapisów tej ustawy do Trybunału Konstytucyjnego. Od 31 sierpnia 2012 roku rośnie poziom anonimowości danych gromadzonych w Systemie Informacji Oświatowej (SIO), dotyczących szczególnej pomocy udzielanej uczniom przez szkoły, placówki oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne – poprzez odejście od gromadzenia imienia i nazwiska ucznia oraz numeru PESEL. Odnosnie do wydawanych przez poradnie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, poradnia nie będzie przekazywała do bazy SIO danych identyfikacyjnych ucznia, a jedynie numer, datę i przyczynę wydania orzeczenia. Jeżeli dyrektor, na wniosek rodziców, organizuje uczniowi takie kształcenie, zobowiązany jest sprawdzić, czy w bazie danych SIO znajduje się informacja o przedłożonym mu dokumencie. Po pozytywnej weryfikacji dyrektor przekazuje do bazy danych SIO informację o objęciu ucznia kształceniem specjalnym. Zmodyfikowano również strukturę przekazywania danych, w tym wymagania dotyczące niektórych terminów przekazywania danych.

- 2) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych (Dz. U. z 2012 roku, poz. 957), obowiązujące od 1 września 2012 roku.

Nowe rozporządzenie dostosowuje zakres gromadzonych danych do zmian, które zaszły w systemie kształcenia zawodowego, polegających na wprowadzeniu kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Umożliwi to podział środków z części oświatowej subwencji ogólnej przeznaczonych na pokrycie kosztów prowadzenia kursów. Zmiany obejmują także dostosowanie zakresu gromadzonych danych do wprowadzonych niedawno nowych pozaszkolnych form kształcenia ustawicznego, a także do całego pakietu rozporządzeń reformujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Uchylone zostało dotychczasowe rozporządzenie w tej sprawie z 2004 roku.

- 3) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 20 grudnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w sys-

temie informacji oświatowej oraz terminów przekazywania niektórych danych do bazy danych systemu informacji oświatowej (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1547), weszło w życie 1 stycznia 2013 roku.

Rozporządzenie jest aktem wykonawczym do art. 31 ustawy o systemie informacji oświatowej z dnia 15 kwietnia 2011 roku (Dz. U. Nr 139, poz. 814 z późn. zm.), w której to przewiduje określenie szczegółowego zakresu danych dziedzinowych gromadzonych w SIO, w zbiorach danych szkół i placówek oświatowych, zbiorach danych jednostek, zbiorach danych uczniów oraz zbiorach danych nauczycieli.

W rozporządzeniu został doprecyzowany zakres danych gromadzonych w SIO w przypadkach, w których komplet danych określony w ustawie wymaga konkretyzacji. Zgodnie z dyspozycją art. 31 ustawy w rozporządzeniu określono także terminy przekazywania niektórych danych do bazy danych SIO w przypadkach, w których zgodnie z art. 30 ust. 1 ustawy nie obowiązuje siedmiodniowy termin od daty zmiany stanu faktycznego.

5. Zmiany w ustawach oświatowych

- 1) USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 roku, Nr 97, poz. 674 ze zm.). W Dz. U. z 2012 roku, poz. 908 zmiana w zasadzie redakcyjna – w art. 2 KN, zaś w Dz. U. z 2012 roku, poz. 1544 – uchylenie z dniem 1 stycznia 2013 roku art. 23 ust. 1 pkt 4 w związku ze zmianą przepisów emerytalnych – dotyczył ukończenia przez nauczyciela 65 lat życia i przedłużania okresu zatrudnienia, jeżeli nauczyciel nie nabył jeszcze prawa do emerytury.
- 2) USTAWA z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. 1 stycznia 2013 roku weszła w życie zmiana opublikowana jeszcze w roku 2011 (Dz. U. z 2011 roku, Nr 106, poz. 622), dotycząca art. 90n ustawy poprzez wprowadzenie zapisu (dodanie ust. 5a) o możliwości składania oświadczeń o korzystaniu ze świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej przy ubieganiu się przez ucznia o pomoc materialną o charakterze socjalnym.

Zmiana opublikowana w Dz. U. z 2012 roku, poz. 941 (obowiązująca od 31 sierpnia 2012 roku) dotyczy art. 71c – nowy zapis (ust. 1a – obieg dokumentacji przebiegu nauczania w podmiocie leczniczym).

Nowelizacja zawarta w Dz. U. z 2012 roku, poz. 979 (obowiązująca od 1 stycznia 2013 roku) wprowadza w art. 80 oraz art. 90 zapisy dotyczące dotacji dla absolwentów szkół publicznych oraz niepublicznych (o uprawnieniach szkół publicznych) prowadzonych przez osoby prawne bądź fizyczne: jeśli zajęcia ostatniego semestru kończą się w kwietniu lub czerwcu, dotacja przysługuje również na każdego absolwenta szkoły w okresie od miesiąca następującego po miesiącu, w którym ukończył szkołę, do końca roku szkolnego, w którym absolwent ukończył szkołę. Dotacje (w szkołach, w których nie jest realizowany obowiązek szkolny lub nauki), przysługują na każdego ucznia uczestniczącego w co najmniej 50% obowiązkowych zajęć edukacyjnych w danym miesiącu. W wyniku zmiany ustawy praktyka wypłaty dotacji dla absolwentów do końca roku szkolnego została więc zalegalizowana.

- 3) Odnotujmy także opublikowanie tekstu jednolitego USTAWY z dnia 14 czerwca 1960 roku: KODEKS POSTĘPOWANIA ADMINISTRACYJNEGO (Dz. U. z 2013 roku, poz. 267).

6. Egzaminatorzy

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 9 sierpnia 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na egzaminatorów, sposobu prowadzenia ewidencji egzaminatorów oraz trybu wpisywania i skreślenia egzaminatorów z ewidencji (Dz. U. z 2012 roku, poz. 945) – zmiana rozporządzenia była konieczna ze względu na zmiany w kształceniu zawodowym i w systemie egzaminów zewnętrznych oraz nowe uregulowania odnośnie do egzaminów eksternistycznych. Można więc rzec w skrócie, że są to zmiany dostosowawcze.

7. Ocena pracy

- 1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 21 grudnia 2012 roku w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1538), data wejścia w życie 1 stycznia 2013 roku.

Zmiany wynikają z konieczności dostosowania przepisów do ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. Proponowane rozwiązania mają jedynie charakter porządkujący.

8. Wspomaganie systemowe szkół i placówek

1) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 26 października 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2012 roku, poz. 1196), które weszło w życie 31 października 2012 roku, ma na celu dostosowanie obecnego systemu doskonalenia nauczycieli do potrzeb szkół i placówek tak, aby stał się on elementem systemu wspomaganie rozwoju szkół. Wpisuje się to w koncepcję MEN, zgodnie z którą głównym udziałowcem systemu doskonalenia ma być szkoła pojmowana jako wieloaspektowa organizacja. System, w którym placówki doskonalenia nauczycieli wspierają osobno poszczególne grupy, takie jak nauczyciele czy dyrektorzy placówek, zdaniem MEN nie osiągnął stawianych przed nim celów. Wspomaganie szkoły ma być takim działaniem, które szanując autonomiczną rolę szkoły, nie narzuca jej gotowych rozwiązań, a jedynie pomaga jej przy organizacji działań. Stąd rozszerzenie katalogu sposobów realizacji zadań przez wojewódzkie, powiatowe i gminne placówki doskonalenia o nowe formy, m.in. prowadzenie w szkołach wspomaganie we wskazanych przez szkołę zakresach, prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i dyrektorów (np. wykłady, warsztaty, lekcje pokazowe, promocja dobrych praktyk). Sieci te mają charakter przedmiotowy (np. sieć dyrektorów, nauczycieli matematyki...) lub problemowy (np. praca z uczniem zdolnym). System ten opierać się ma także na współpracy pomiędzy placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i bibliotekami pedagogicznymi. Pierwsze dwa rozporządzenia ukazały się, zaś rozporządzenie dotyczące bibliotek jest w procesie legislacyjnym. Inne zmiany w rozporządzeniu w sprawie placówek doskonalenia dotyczą m. in.:

- ujednoczenia zakresu zadań obowiązkowych dla publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, prowadzonych przez samorząd województwa, powiat i gminę,
- uchylenia obowiązku przygotowania przez wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli, we współpracy z organami sprawującymi nadzór, programów doskonalenia zawodowego nauczycieli doradców metodycznych,
- zmian organizacyjnych: placówki doskonalenia będą planować swoją pracę na dany rok szkolny, a nie kalendarzowy; plan ten ma być przedstawiony do zatwierdzenia organowi prowadzącemu do 30 czerwca poprzedniego roku szkolnego, a sprawoz-

danie z realizacji planu do 30 września następnego roku szkolnego,

- rozszerzenia o poradnie psychologiczno-pedagogiczne katalogu placówek, z którymi doradca metodyczny ma obowiązek współpracować,
 - uchylenia z dniem 1 stycznia 2016 roku możliwości prowadzenia przez placówki doskonalenia nauczycieli i zakłady kształcenia nauczycieli kursów kwalifikacyjnych.
- 2) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. z 2013 roku, poz. 199) – weszło w życie 16 marca 2013 roku.

Nowe rozporządzenie zastąpiło dotychczas obowiązujące z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. Nr 228, poz. 1488).

Formy realizacji przez poradnie dotychczasowych zadań nie ulegają zasadniczej zmianie. Wprowadzone zostaje obligatoryjne organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, wychowawców i specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach, o czym wspominałem powyżej.

Nowe rozporządzenie doprecyzowuje również zadania poradni dotyczące wsparcia przedszkoli i szkół we właściwej organizacji kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. Może ono być realizowane jako współpraca w określaniu nie tylko niezbędnych warunków do nauki, ale także sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Zgodnie z nowym rozporządzeniem poradnie psychologiczno-pedagogiczne będą wspomagać przedszkola, szkoły i placówki w opisanym zakresie, a także organizować i prowadzić sieć współpracy i samokształcenia obowiązkowo od 1 stycznia 2016 roku. Do tego czasu zadania określone w nowym rozporządzeniu poradnie mogą realizować fakultatywnie.

9. Kuratoria oświaty

1) 21 lutego 2013 roku opublikowano (Dz. U. poz. 245) ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 8 lutego

2013 roku zmieniające rozporządzenie sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia ich delegatur – weszło w życie z dniem 8 marca 2013 roku. Najistotniejsza zmiana zawarta jest w § 2, ust. 2a: *W celu zapewnienia właściwego wykonywania zadań i czynności wynikających ze sprawowania nadzoru pedagogicznego pracę kuratorium należy tak zorganizować, aby: 1) pracownicy przeprowadzający w szkołach lub placówkach ewaluację nie wykonywali w tym samym roku szkolnym innych zadań i czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego w tych szkołach i placówkach.*

Utrzymano zasadę losowego doboru pracowników przeprowadzających w szkołach lub placówkach ewaluację lub kontrole. Przewidziano także możliwość zatrudniania osób na stanowiskach specjalistycznych. Zrezygnowano z zapisu, że na jeden etat wizytatora przypada nie więcej niż 14 szkół i placówek, co jest zrozumiałe w sytuacji odejścia od rejonizacji w realizacji zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego.

10. Świadectwa

Znowelizowane rozporządzenie w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych – podpisane 5 marca 2013 roku i nieopublikowane jeszcze (gdy piszę te słowa), zgodnie z poniższą informacją zacytowaną z witryny MEN dostosowuje przepisy do zmian:

- 1) wynikających z kolejnego etapu wdrażania nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w klasach IV-VI szkoły podstawowej i w szkołach ponadgimnazjalnych, wprowadzonej ROZPORZĄDZENIEM MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 997).

Wdrażanie nowej podstawy programowej związane jest:

- ze zmianą nazw niektórych obowiązkowych zajęć edukacyjnych,
- ze zwiększeniem liczby obowiązkowych zajęć ogólnokształcących w zasadniczej szkole zawodowej,
- z wprowadzeniem przedmiotów uzupełniających w liceum ogólnokształcącym i technikum,
- z obowiązkiem realizacji przez uczniów technikum dwóch przedmiotów ogólnokształcących

kształcących ujętych w podstawie programowej w zakresie rozszerzonym.

- 2) w systemie kształcenia zawodowego wprowadzonych ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

Wprowadzenie zmian w systemie kształcenia zawodowego spowodowało konieczność zmian w przepisach dotyczących sposobu dokumentowania potwierdzanych kwalifikacji zawodowych. Konsekwencją tych zmian jest zatem określenie warunków i trybu wydawania przez okręgowe komisje egzaminacyjne:

- 1) zaświadczenia o zdaniu egzaminów eksternistycznych z zakresu wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla zasadniczej szkoły zawodowej,
- 2) świadectwa potwierdzające kwalifikację w zawodzie,
- 3) „nowego” dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe,
- 4) suplementu do „nowego” dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz opracowanie wzorów tych dokumentów.

W związku z powyższym opracowano nowe druki wzorów świadectw, arkuszy ocen, zaświadczeń i dyplomów dostosowanych do tych zmian. Ponadto opracowano nowe dodatkowe wzory arkuszy ocen dostosowane do wypełniania komputerowego, które mogą być stosowane w szkołach.

Nowością jest wprowadzenie nowego wzoru arkusza ocen dla słuchaczy wszystkich typów szkół dla dorosłych (szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego), z wyjątkiem słuchaczy szkoły policealnej dla dorosłych. Rozwiązanie to przyczyniło się do znacznego ograniczenia liczby stron arkuszy ocen dla uczniów wszystkich typów szkół dla dzieci i młodzieży.

Wszystkie nowe wzory świadectw, dyplomów i zaświadczeń dotyczą przede wszystkim uczniów i słuchaczy, którzy 1 września 2012 roku rozpoczęli naukę w:

- 1) klasie IV szkoły podstawowej,
- 2) klasie I (semestrze pierwszym) szkół ponadgimnazjalnych.

Bogusław Tundzios jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu.



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum” wraz z biuletynem „Oświata Mazowiecka”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- dokładny, czytelny adres placówki lub adres prywatny:

.....
.....

- e-mail
- numer telefonu
- NIP
- liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający dokonuje przelewu należnej kwoty na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11

Nr rachunku: BRE Bank 54 1140 2062 0000 5342 6300 1011

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwem prenumeratą.

3. Zamówienie należy przesłać na adres:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa

lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl

lub faks: 22 887 78 28

Pakiet edukacyjny na 2013 r. („Meritum” + „Biuletyn”)

