

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, rzecz 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 obrzysie 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, dworców, 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, konstruującej 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 rozciągają 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”, „Schody wyłącznie dla uczniów III klasy gimnazjum”, „Szatniarka wydaje odzież wierzchnią przed za-

² Zob. Bańka A. *Spoleczna 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 beztreściowe. 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, hولة czy inne pomieszczenia wyłożone są dywanami, wykładzinami, obwieszane 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 uświadomiamy, 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.

Przeźren 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 całość 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. Przeźren 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.

Przeźren intymna to przeźren, 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 przeźren 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 wszechprzeźrenny

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 mieszkanką 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. kipsisem, 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 wyznaniowy, 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 szczególnym 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 spódnicy, 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 widząc 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 wygosparowanie 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 przede mną zjawisko zamknięcia przestrzeni prywatnej w bardzo renomowanej szkole średniej. Otóż w pewnej części holu istniała absyda, kolumna 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 wywołany 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 plastyków, 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 czytelnym 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 poufałych 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 kapciach, 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 uważać 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 Nalaskowski** jest Dziekanem Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, dyrektorem Szkoły Laboratorium w Toruniu.