Ksenija Bregar Golobič

Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula

Povzetek: Obravnava šolske arhitekture oziroma »prostorskega vprašanja« v šoli ni niti pogosta niti pomembna pedagoška (kurikularna) tema. Tudi med arhitekti gradnja šol ni »zvezdniška naloga«, vseeno pa velja za enega najzahtevnejših strokovnih izzivov. V prispevku vprašanje šolskega prostora in odnos do tega vprašanja osvetlimo z vidika koncepta t. i. prikritega kurikula v šoli, ki pokaže nasprotno – da je vprašanje prostora pomembno kurikularno vprašanje. Prostor kot element prikritega kurikula (najbolj vsakdanje šolske rutine) je notranji del samega kurikula (vsebine poučevanja in učenja). Bolj ko se bomo ukvarjali s prikritim kurikulom, pomembnejša tema bo postala tudi šolska arhitektura oziroma vprašanje prostora v šoli.

Ključne besede: šolska arhitektura, prikriti kurikulum, vsakdanja šolska rutina, ideologija v šoli

UDK: 37.01:72

Izvirni znanstveni prispevek

Ksenija Bregar Golobič, univ. dipl. psih., Urad za razvoj šolstva, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Masarykova 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ksenija.bregar@gov.si

SODOBNA PEDAGOGIKA 1/2012, 52–72

Uvod

Pisati o šoli[1] kot prostoru je nekako težje kot pisati o »šoli«, ki se odvija v tem posebnem prostoru. Napisati članek na temo šolskega prostora se izkaže za večjo zagato … Prostor sam, dimenzija razsežnosti kot da se izmika »naselitvi« v besedo, »pojmovanju«, »zakoličenju prostora« … Ali pa se v tej zagati razodeva »prostorska ujetost« samega gibanja misli? S katerimi besedami označiti (šolski) prostor, ko pa so same besede »hišice s kletjo in podstreho« in pojmi »kolibe« (Bachelard 2001, str. 171). Kaj je naposled možno izreči o prostoru? Kaj o prostoru in učenju? Kaj o šoli kot prostoru za učenje, kaj o arhitekturi šole?

Del opisane zagate je nemara tudi dejstvo, da je obravnava prostorskega vprašanja kot posebne pedagoške (kurikularne) teme pravzaprav redko prisotna in še takrat v obliki obrobnega in manj pomembnega vprašanja »prostorskih pogojev«. Tako ugotavljajo tudi arhitekti šol, ki so prepričani, da se pomen »prostorskega dejavnika« v javni vzgoji in izobraževanju nasploh podcenjuje (Walden 2009, str. 1), s prevladujočimi birokratskimi predpisi in finančno-ekonomskimi merili pa tudi omalovažuje (Ivanič in Kuhar 2008, str. 10). Tudi za šolske reforme je značilno, da se v splošnem zelo malo ali pa sploh ne posvečajo vprašanju samega šolskega prostora. »Šolske reforme se, seveda, primarno osredotočajo na ‚kaj' in ‚kako' v šoli poučevati. Rezultat reforme so prenovljeni učni načrti in učna gradiva ter izboljšanje učnih metod. Premalo pozornosti pa je deležno samo fizično okolje, v katerem poteka poučevanje.« (Sanoff v Walden 2009, str. vii) Med pedagogi tako vprašanje prostora in šolske arhitekture ni niti pogosta niti pomembna tema.[2]

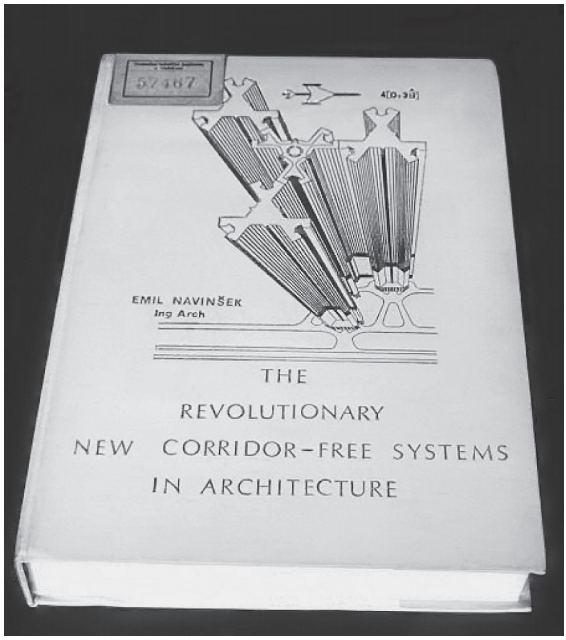
[1] Pod izrazom »šola« v tem prispevku mislimo na javno vzgojno-izobraževalno ustanovo nasploh (tudi vrtec).

[2] Dodatno naj poudarimo, da pri tem mislimo na prostor kot kurikularno vprašanje, ne pa na ukvarjanje s »prostorskimi pogoji« in »investicijami«, za kar je navsezadnje organizirana posebna strokovna služba pri resornem ministrstvu. »Investicija« v šolski prostor je vsekakor pomembna tema, vendar pa je v praksi tako na lokalni kot nacionalni ravni v preveliki meri omejena na vprašanje denarja in financiranja. To področje pesti pomanjkanje celovitejših strokovnih usmeritev, ki bi nastale na podlagi širšega interdisciplinarnega in kontinuiranega razvojnega dela. Razlog opisanega pomanjkanja je po našem mnenju med drugim tudi prav v tem, da se v samih pedagoških (kurikularnih) razpravah šolskega prostora ne zastavlja kot pomembne teme.

Tudi med arhitekti »gradnja šol«[3] ne velja ravno za zvezdniško arhitekturno nalogo. Tako meni Miha Dešman, eden bolj znanih sodobnih slovenskih arhitektov šol, ki pa takoj v nadaljevanju poudari, da sodi med »najzahtevnejše in najlepše naloge arhitekture« (Dešman 2009, str. 2).[4] Takega mnenja so še mnogi drugi avtorji; npr. Bryan Lawson takole opiše, zakaj šola za arhitekta predstavlja posebej zanimiv in velik izziv: »Od vseh projektov, ki jih arhitekt lahko dobi, noben ne more biti bolj zanimiv in večji izziv, kot je šola, ker se v njem odvija najpomembnejša od vseh človeških dejavnosti – vzgoja in razvoj naših otrok.« (Lawson v Dudek 2007, str. vii) V nadaljevanju izpostavi še naslednje dejstvo, s katerim se arhitekt sooča pri svojem ustvarjanju šole: »Za vsakega od nas je šola tako pomemben

[3] Arhitekt šolo ustvarja, oblikuje. Njegovo delo je, da si jo zamisli, zamisel pa izrazi v načrtu za gradnjo. Seveda je običajno, da v nadaljevanju sodeluje tudi pri sami gradnji šole. V strokovni literaturi in žargonu se njegovo delo opisuje z različnimi izrazi, najpogosteje z naslednjimi: »ustvarjati«, »oblikovati«, »načrtovati«, »delati«, »graditi« … šolo. Tudi v tem prispevku zato uporabljamo različne izraze.

[4] Naj nam bo na tem mestu dovoljena malo daljša opomba glede mesta »šolske arhitekture« v slovenski arhitekturi. Toliko bolj zato, ker v obstoječi pedagoški strokovni literaturi na to temo pravzaprav (še) ni nič objavljenega. V našem prispevku se sicer želimo držati smeri obravnavanja šolskega prostora s pedagoškega (kurikularnega) vidika. Prav zato glavne poudarke iz zgodovine šolske arhitekture podajamo v opombi pod črto, ne da bi pri tem podcenjevali medsebojno prepletenost obeh vidikov, pedagoškega in arhitekturnega. Med sodobnimi slovenskimi arhitekti, ki gradijo šole, je mnogo različnih imen: Jerneja Ačanski Veber, Boris Briški, Miha Dešman, Mojca Gregorski, Jurij Kobe, Marko Lavrenčič, Robert Potokar, Vojteh Ravnikar, Borut Simič, Ajda Vogelnik, Tadej Veber itn. (prim. Ivanič in Kuhar 2008). Nobeden izmed njih se ne posveča le gradnji šol. Nekateri so jih zgradili več, drugi manj. Med drugimi njihovimi projekti naletimo tudi na projekt oziroma projekte šol. Tako je bolj kot ne bilo tudi v preteklosti, a z nekaj izjemami, med katerimi velja posebej omeniti arhitekta Emila Navinška (1904–1991). Ne samo, da je Navinšek med vsemi slovenskimi arhitekti zgradil največ šol, temveč se je temu posebnemu področju v arhitekturi (šolam in nekaterim drugim javnim zgradbam) največ posvečal, kar ga je pripeljalo do drzne inovacije »odprtega brezkoridornega arhitekturnega sistema«, za katero so se takrat zanimali arhitekti po vsem svetu. »Navinškove šole brez hodnikov« so postale pojem, koncept, po katerem so se delale šole. »Emil Navinšek, svetovljan, publicist, arhitekt, je v svojem življenju zasnoval več kot petdeset objektov, večinoma šol, ki jih odlikuje v svetovnem merilu priznana inovativna prostorska zasnova.« (Briški 2008, str. 20) Prav zato je svojo inovacijo – po desetletjih ustvarjanja šol po tem sistemu – predstavil v obsežnem strokovnem delu »The Revolutionary New Corridor – Free Systems in Architecture«. Knjiga je leta 1969 izšla v angleškem jeziku, v samozaložbi (Barši 2009; Briški 2008, str. 23). Razvojno delo in izvirni prispevek arhitekta Navinška sta nas na področju šolske arhitekture zagotovo še najbolj približala nekaterim izjemam med evropskimi državami, za katere velja, da ima gradnja šol v arhitekturi že dolgo časa posebno mesto, da je tam »že desetletja paradna tema arhitekture« (Dešman 2009, str. 2) in da so prav v teh okoljih »mnogi arhitekti postali arhitekturni klasiki tudi ali celo prvenstveno z gradnjo šol« (prav tam). Te države so Finska, Nizozemska, Avstrija, Francija, Švica idr. Dešman v nadaljevanju ugotavlja, da bi se po njih bilo vredno zgledovati, če želimo, da tudi naše šole v pretežni meri ne bi predstavljale le korektne javne arhitekture, temveč kakovostno arhitekturo. Šolska arhitektura v Sloveniji se znotraj arhitekture vsekakor počasi uveljavlja kot posebna smer, področje, specializacija, pa vendar lahko zaključimo, da je v zgodovini slovenske arhitekture šola vedno bila pomembna arhitekturna tema (prav tam), ki ima svojo lastno zgodovino. N. Koselj (2008) pri zgodovinskem pregledu temeljev moderne šolske arhitekture omenja npr. posvetovanje arhitektov, pedagogov in zdravnikov o šoli prihodnosti, ki ga je leta 1954 organiziralo Društvo slovenskih arhitektov pod naslovom »Od stare k novi šoli« in na katerega je bil povabljen eden od takrat najpomembnejših teoretikov in praktikov oblikovanja šole, tj. švicarski arhitekt Alfred Roth. Nadalje navaja naslednje pomembne (re)konceptualizacije v moderni šolski arhitekturi: šole brez hodnikov (Emil Navinšek), paviljonska gradnja šol (Danilo Fürst), organska oblika gradnje (Stanko Kristl), regionalno pogojena kompozicija šol (Majda Dobravec). Da je arhitektura šol v slovenski arhitekturi pomembna strokovna tema, pa nenazadnje dokazujejo mnoge nagrade s področja arhitekture, ki so dodeljene prav šolam (Dešman 2009, str. 2).



Slika 1: V obsežnem in pionirskem delu »Revolucionarno novi brezkoridorni sistemi v arhitekturi« (1969) arhitekt Emil Navinšek s pomočjo izvirne »prostorsko-analitično primerjalne metode« (primerjava med koridornim in brezkoridornim arhitekturnim sistemom) predstavi presenetljivo bogato mnoštvo »študij prostorske analize« domačih in tujih javnih ustanov, med katerimi prevladujejo šolske zgradbe. Na prvih uvodnih straneh knjige je zapisano: »Arhitekt Navinšek se je primarno posvečal načrtovanju modernih šolskih zgradb. Tega problema pa ni obravnaval samo praktično, temveč tudi teoretično.«

del osebne zgodovine, da si je težko zamisliti kakorkoli drugačno šolo od svoje. Naloga arhitektov pa je prav to. In vendar hkrati tudi, da razberemo, kaj se je v preteklosti izkazalo za dobro in to nadaljujemo v sodobni interpretaciji.« (Prav tam) Oblikovanje šole je za arhitekta potemtakem velik izziv tudi zato, ker nam »guljenje šolskih klopi« nekako za zmeraj »zleze pod kožo«, postane del našega mišljenja, in to tako močno, da si je težko zamišljati drugačno šolo, drugačen šolski prostor. Med spontanimi in samoumevnimi predstavami, ki se ponujajo arhitektu, ko ustvarja šolski prostor, mu zato tudi ni povsem lahko pri razločevanju dobrih in slabih arhitekturnih rešitev.

In ne nazadnje želimo izpostaviti še en zanimiv poudarek pri navajanju razlogov za »velik izziv«, ki ga arhitektu ponuja gradnja šole. O tem je spregovoril sloviti nizozemski arhitekt Herman Hertzberger[5], eden od »arhitekturnih klasikov, ki se je uveljavil prav z gradnjo šol« (Dešman 2009, str. 2). Takole je razložil, zakaj pravzaprav raje gradi šole kot hiše (domove): »Raje delam šole kot hiše, ker pri hiši čutim, da moram preveč omejeno slediti zahtevam in posebnostim ene same osebe ali para. Raje imam šolo, ker tukaj pa imaš vodstvo in učitelje pa starše in otroke, in vsi ti so njeni uporabniki.« (Hertzberger v Dudek 2007, str. vii)

[5] S Hertzbergerjem že nekaj let zgledno sodeluje Fakulteta za arhitekturo Univerze v Ljubljani. Na pobudo in s pomočjo Tadeja Glažarja je bil gost mednarodne konference »Šola in trajnostna arhitektura«, ki jo je v Ljubljani v oktobru 2009 organiziralo Ministrstvo za šolstvo in šport (Urad za razvoj šolstva in Služba za investicije) v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom v Ljubljani in Centrom za učinkovita učna okolja pri OECD. Na njej je nastopil s plenarnim predavanjem »Space and learning«, ki je dostopno na spletni strani konference http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd/.

Hertzberger je namreč še posebej znan prav po svoji občutljivosti za »glas uporabnika«, njegova »arhitekturna šola« je zgled dobrega in uspešnega sodelovanja med arhitekti in uporabniki. Mark Dudek o tem njegovem pomembnem prispevku meni takole: »Hermana Hertzbergerja, velikega nizozemskega arhitekta, se drži sloves zelo humanega pristopa v arhitekturi, v okviru katerega se uporabnikom (prebivalcem) arhitekture posveča najmanj toliko kot samim zgradbam.« (Prav tam) Vprašanje večje participacije uporabnika pri načrtovanju in gradnji šole, boljšega sodelovanja med pedagogi in arhitekti, je pomembna (nova) tema, ki se ji ne izogne tako rekoč nobena sodobna strokovna literatura in resna razprava o šolski arhitekturi.[6]

Naj povzamemo: *med pedagogi šolska arhitektura ali vprašanje šolskega prostora ni pogosta in še manj pomembna tema, med arhitekti tudi ne zvezdniška naloga, vendar pa je med arhitekturnimi nalogami eden najzahtevnejših strokovnih izzivov*. Razlogi za eno najlepših in najzahtevnejših arhitekturnih nalog pa po navedbah samih arhitektov tičijo v izjemno pomembnem poslanstvu šole (javni vzgoji in izobraževanju), v dejstvu, da v arhitektovo ustvarjanje vstopi njegova osebna izkušnja šolanja in šole, in končno v dejstvu, da v šoli prebiva veliko različnih uporabnikov in da je njihovo sodelovanje pri ustvarjanju šole za arhitekta najmanj tako pomembno kot njegovo strokovno znanje.

Zakaj je v navadi, da je za same pedagoge vprašanje šolskega prostora obrobnega pomena, in zakaj pri arhitektih vendarle spada med najzahtevnejše strokovne izzive, bomo poskušali odgovoriti v navezavi na problematiko, ki jo odpira koncept t. i. prikritega kurikula v šoli. To bo način, kako prispevati k bolj poglobljenemu razumevanju samega šolskega prostora in odnosa do tega posebnega vprašanja; nenazadnje k »odpiranju prostora« v samem pogledu na prostor (Barši 2004, str. 108) in s tem tudi odpiranju prostorskega vprašanja kot pomembne pedagoške (kurikularne) teme – vsekakor pomembnejše, kot je v navadi.

[6] Tudi za slovenske razmere velja, da je »glas uporabnika« pri načrtovanju in gradnji šole ter končno pri evalvaciji prostorskih razmer v šoli še premalo prisoten in še manj samoumeven. Prav zato se kaže kot pomembna (nova) razvojna tema, ki bi se ji v prihodnosti veljalo bolj sistematično posvečati. Eden redkih poskusov anketiranja uporabnikov vrtca, osnovne in srednje šole o prostoru je bil opravljen junija 2009. Že omenjeno konferenco »Šola in trajnostna arhitektura« je spremljala razstava izbranih primerov dobre prakse arhitekture šol po svetu in pri nas (po strokovnem izboru M. Ivanič in Š. Kuhar). Ob tej priložnosti je bilo nekaj mesecev prej opravljeno anketiranje uporabnikov (skupaj 444 učencev, dijakov, učiteljev, ravnateljev in staršev) ter arhitektov vseh razstavljenih slovenskih primerov dobre arhitekturne prakse (5 vrtcev, 11 osnovnih in 7 srednjih šol). Več gl. v prispevku K. Bregar Golobič in J. Barši »Glas uporabnika in refleksija arhitekta«, ki je dostopen na spletni strani konference http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd/. Podoben vprašalnik (»Vprašalnik o stavbi in prostorih šole«) je bil apliciran še mesec dni pozneje v delavnici »Glas uporabnika pri načrtovanju in gradnji šol«, ki sta jo pripravila in izvedla Urad za razvoj šolstva in Služba za investicije pri Ministrstvu za šolstvo in šport na portoroškem srečanju osnovnošolskih ravnateljev. Takrat je vprašalnik izpolnilo 45 ravnateljev iz osnovnih šol. Tako v okviru anketiranja kot javne razprave so ravnatelji in učitelji izrazili potrebo po sodelovanju z arhitekti in investitorji ter hkrati po večji podpori resornega ministrstva pri tem.

Prostor kot element (prikritega) kurikula

Guljenje šolskih klopi …

Zgodba o »guljenju šolskih klopi«, ki nam nekako »zleze pod kožo« in tako rekoč »sede« v naše mišljenje, je zgodba o prikritem kurikulu (*hidden curriculum*). O prikritem kurikulu, ki je »drugo« kurikula (Bregar Golobič 2004). In prav ta »drugost« kurikula, kot bomo pokazali v nadaljevanju, je bila pravo presenečenje in velik izziv tako za samega najditelja (avtorja) prikritega kurikula, ameriškega psihologa Phillipa Jacksona[7], kot vseh naslednjih raziskovalcev, ki so navdihnjeni z Jacksonovim odkritjem nadaljevali s poglobljenim raziskovanjem neke druge plati šolanja, za katero se izkaže, da ima nemara še močnejše učinke od samega kurikula oziroma poučevanja, ki ga imamo ponavadi v mislih, ko govorimo in razmišljamo o šoli. V enciklopedičnem pregledu gesla »prikriti kurikulum« npr. beremo: »Prikriti kurikulum se v mnogih pogledih zdi učinkovitejši kot manifestni kurikulum. Tega, kar uči prikriti kurikulum, se dolgo spominjamo, ker je tako prežemajoč in stalno navzoč dolga leta šolanja. Nauki prikritega kurikula so dnevna izkušnja in trdno naučeni.« (Gordon v Husén in Postlethwaite 1994, str. 2586) Med Jacksonovimi nasledniki raziskovanja prikritega kurikula je daleč najpomembnejša »kritična veja raziskovanja«, katere osrednji avtor je Michael W. Apple[8]. »Kritična smer raziskovanja prikritega kurikula velja za daleč najbolj profilirano skupino piscev na temo prikritega kurikula.« (Lynch 1989, str. 5)

V »drugosti«, »zunanjosti« kurikula naletimo na najbolj notranji del samega kurikula (prikriti kurikulum), v »zunanjosti« šole (arhitekturi in opremi) pa na najbolj notranji del same šole (prikriti kurikulum). V arhitekturi šole tako prebivamo bolj, kot to vemo. Ni nam tako zunanja, kot si mislimo na prvi pogled. Manj ko se je zavedamo in manj ko jo mislimo, bolj samoumevna je. In bolj ko je šolski prostor samoumeven, bolj notranji nam je, bolj »nas drži« oziroma se ga držimo.

Kako zelo notranji je šoli prostor, pove primer vztrajanja pri rabi izraza *šolska klop* v vsakdanjem življenju šole še dolgo po tem, ko je že bila zamenjana s šolskimi mizami in stoli.[9] Še danes, kot mi moja otroka pripovedujeta, imajo

[7] Jackson svoje odkritje predstavi in zanj vpelje izraz »prikriti kurikulum« v delu »Life in Classrooms« leta 1968. V novem uvodu k ponovni izdaji leta 1990 podrobneje predstavi tudi samo raziskovalno pot odkrivanja prikritega kurikula (Jackson 1990, str. ix–xx). Ker se po nekaterih virih (npr. Larcher 2004) avtorstvo koncepta (in hkrati tudi samega izraza) prikritega kurikula pripisuje Ivanu Illichu, pri čemer se navaja njegovo delo »Deschooling Society«, ki je izšlo v zgodnjih sedemdesetih letih (1971), naj svojo trditev dodatno podkrepimo z navedbo iz referenčne mednarodne pedagoške enciklopedije: »Izraz ‚prikriti kurikulum' je prvi uporabil Jackson (1968) v svoji knjigi *Life in Classrooms*.« (Gordon v Husén & Postlethwaite 1994, str. 2586)

[8] Prvi in zaenkrat tudi edini večji slovenski knjižni prevod dela Appla predstavlja zbornik (izbor odlomkov iz različnih njegovih del) »Šola, učitelj, oblast« iz leta 1992, ki sta ga uredila Eva Dolar Bahovec in Pavle Zgaga.

[9] V zgodovini šolstva in šolske arhitekture je znano, da je šolsko klop iz učilnice odstranila in jo nadomestila z mizami in stoli v začetku 20. stoletja italijanska zdravnica Maria Montessori, ki spada med najpomembnejše in še danes nadvse odmevne evropske reformatorje šole (Borellbach v Walden 2009, str. 52). Naj na tem mestu dodamo še to, da med njimi velja za redke izjeme, ki pri spreminjanju šole posebno pozornost namenjajo tudi prostoru.

»učenci« v spominu bolj »šolsko klop« kot šolsko mizo. »Moja prva misel je klop, ampak če prav pomislim, sem sedel za mizo,« mi je odgovoril starejši sin, ki je »osnovnošolske klopi zapustil« pred sedmimi leti. Sama se spominjam, da so nas učitelji v času mojega šolanja, tj. v sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja, nagovarjali z naslednjimi besedami: »Lahko ostaneš v klopi«, »Vrni se v klop«, »Poravnajte klopi«, »V klopi se ne obračamo«, »V klopi smo tiho« itn. »Šolska klop« se potemtakem iz šole odmika zelo počasi, v glavah in mišljenju pa, kot je videti, še počasneje. Je primer vztrajanja nečesa, ki je več ali drugo od neposredne vsebine … Tudi če se pri opremljanju šol »klop« ni več uporabljala in se je namesto nje v učilnico tudi za učence naselila miza, je v duhu šole živela (in v nekem podaljšku živi) še naprej. V mišljenju in jeziku šole se je »šolska klop« ohranila do danes. Trdoživost starega v šoli ima potemtakem zelo pomembno oporo tudi v samem fizičnem prostoru. Če smo natančnejši, v prostoru kot elementu prikritega kurikula v šoli, v prostoru kot prikritem kurikulu šole …

… drugi obraz šole kot institucije moderne dobe

Na tem mestu bi spomnili na projekt »Šola brez učencev«, ki ga je sredi osemdesetih prejšnjega stoletja pod mentorstvom Dietmarja Larcherja, univerzitetnega in gimnazijskega profesorja ter raziskovalca prikritega kurikula, izvedla skupina gimnazijcev. Dijaki so se odločili, da bodo šolo fotografirali pozno popoldne, ko se popolnoma izprazni. Pri fotografiranju so se osredotočili na arhitekturo znotraj in zunaj šole. Rezultat je vse neprijetno presenetil. O njem nam je Larcher (2004) pred nekaj leti v tej reviji takole dramatično poročal: »Projektna skupina ‚Šola brez učencev' je zatemnila učilnico in začela s predstavitvijo diapozitivov. Prva slika: dvorišče pred šolo z drogom za zastavo in razkošnim portalom za učitelje. Zadaj strašni betonski zidovi z vrsto pustih oken in zelo širokim kotom. Prva tiha osuplost. ‚To je kot zborno mesto za vojake,' sem slišal med mrmranjem dijakov. Druga slika: ozek, navzdol nagnjen hodnik, levo in desno betonski zidovi. Na spodnji strani nedostopna jeklena vrata, kot dostop do nevarnega žarečega atomskega reaktorja. Ne, bil je vhod v šolo. Vsako jutro se ta jeklena vrata odprejo in skozi se preriva več tisoč učencev. Pri pogledu na sliko so bila vrata videti še enkrat ožja kot v resnici. Sledila je slika hodnika v drugem nadstropju. Prazno in hladno. Neskončna vrsta vrat. Kot v ječi. Naslednja slika: vsem je zastal dih. Prazen prostor brez oken, na stropu jeklen kavelj. […] Je to klavnica? Ne, pač pa kolesarnica. Vsem je zastajal dih. Še ena slika. Komaj še vzdržno: slabo osvetljen kletni prostor, s številnimi klopmi s pločevinasto ograjo. Na stropu zastarele debele cevi. […] Nihče več se ni smejal. Tudi jaz ne. Ampak saj je le prostor za garderobo, kjer se dijaki vsak dan preobujejo v šolske copate in odložijo jopiče.« (Prav tam, str. 41) Pa vendar je v razredu zavladala smrtna tišina. Asociaciji na taborišče se ni bilo mogoče izogniti.

Larcher zaključuje, da »nobena teoretična raziskava in razprava ne bi mogla bolje prikazati, kakšne mračne asociacije in temno sporočilo lahko daje arhitektura šolske zgradbe in opreme v njej.« (Prav tam) Vtis šole na fotografijah je bil njen *drugi obraz*, ki ga dotlej niso poznali oziroma se ga zavedali. To je bil vtis vojašnice,

zapora, taborišča …, mračen vtis, ki ga daje šola kot *institucija moderne dobe*.[10] »Temne sence moderne« so (nam) v vsakdanjem življenju šole prikrite, kajti plazijo se po prostoru in ne med platnicami učbenikov: »Najstrašnejše je bilo, da se temne sence moderne niso manifestirale v uradnem pouku ali v učbenikih, pač pa tam, kjer se jih človek ni zavedal oziroma jih ni zaznal: v arhitektonski strukturi zgradbe. Te temne sence, katerih obsesija so disciplina in poslušnost, hierarhija in podjarmljenje, so se kazale v betonu in kovini. […] Med učenci ni nihče več upal sodelovati v sicer nujno potrebni razpravi. Tudi sam sem bil kot ohromljen. Toliko pravzaprav nisem želel videti ne slišati.« (Prav tam)

Jacksonova raziskovalna pot odkrivanja prikritega kurikula

Raziskovalni pristop, ki si ga je izbrala omenjena skupina gimnazijcev, je podoben raziskovalnemu postopanju ob samem odkritju prikritega kurikula. Jackson namreč prikriti kurikul odkrije pri neposrednem opazovanju dogajanja (pouka) v učilnici tako, da mu odvzame vsebino. Tudi on učilnico »izprazni«, tako da iz svojega pogleda odstrani »psihologijo« dogajanja. Obnovimo (na kratko) raziskovalno pot, ki privede do odkritja prikritega kurikula. Nemara je to celo najboljša pot za samo razumevanje pojma »prikriti kurikulum« in prostora s tega posebnega vidika šole in šolanja.

Inspiriran pri terenskem delu z antropologi, s katerimi je sodeloval pri neposrednem opazovanju šimpanzov v naravi, kar je prineslo dramatično drugačne rezultate od takrat veljavnih, pridobljenih na podlagi opazovanja šimpanzov v »umetnem okolju« (eksperimentalni kletki in kletki v živalskem vrtu), je antropološko metodo želel prenesti tudi na področje raziskovanja šole. »Naravne razmere« šole, »naravno okolje« učencev in učiteljev je našel v učilnici in takole opisuje svoj prvi *raziskovalni korak antropologa* pri vstopu v učilnico: »Ko sem razmišljal o tem, kako naj se v učilnici vedem kot antropolog, sem se domislil samo tega, da preprosto grem tja, sedem zadaj in gledam, kaj se dogaja, pri tem pa pazim, da s svojo navzočnostjo ne bi kvaril ‚kulture'. Nisem vedel, kaj naj opazujem niti kako natančno naj se lotim opazovanja. Zaupal sem, da se bom obojega domislil, ko bom tam.« (Jackson 1990, str. xii)

Prvemu koraku, v katerem je svoje raziskovanje zastavil tako zelo odprto, je sledilo presenečenje, ki ga je raziskovalno »predramilo«. V učilnici se mu je namreč zgodilo nekaj, česar pri opazovanju šimpanzov v naravi ni doživel: kmalu mu je postalo dolgčas, polotila se ga je nezainteresiranost, skoraj je zaspal. Šimpanzi v naravi so zanj pomenili »neznano in tujo kulturo«, zato je pri njihovem opazovanju lahko ostal motiviran in buden, nasprotno pa mu je »kultura« v učilnici bila manj neznana in oddaljena, celo zelo znana in blizu – kot psihologu znanstveniku, ki je šolo že dolga leta raziskoval in o njej kaj vedel, pa nenazadnje tudi kot nekdanjemu učencu, ki je v šoli kot vsak preživel nemajhno dobo svojega življenja. Ta presenetljiva raziskovalna izkušnja ga je naposled prisilila, da je začel iskati načine,

[10] O nastanku, pomenu in značilnostih institucij moderne dobe, o prikritem institucionalnem disciplíniranju in njegovem »presežku« gl. več v prispevku Janje Cotič (2004, str. 35–44) »Disciplíniranje telesa, nadzorovanje in kaznovanje – iskanje alternative«.

kako naj ostane buden, kako naj na znano in domače pogleda z razdalje ter tako znova poveča svojo pozornost in motivacijo pri opazovanju.

Na samem terenu učilnice mu je uspelo razviti postopek, ki ga je pripeljal do presenetljivega odkritja – prikritega kurikula. Takole pripoveduje o samem postopku, ki ga je uporabil: »En način, na katerega ti znano postane tuje in zato zanimivejše, je, da mu odvzameš ves človeški pomen, da nisi prav nič pozoren na vsebino dogajanja, npr. na to, kaj učitelji in učenci drug drugemu govorijo, in da si *namesto na vsebino osredotočen na povsem fizične dogodke* [poudarila K. B. G.], npr. na število stikov med učiteljem in učencem, na količino časa, ki ga učitelj prebije v jugozahodnem delu sobe, ipd. Naučil sem se, da ‚znano' in ‚običajno' deluje kot ovira, ki jo je treba povsem mehanično preseči, tako da se iz dogajanja izključiš in poskušaš nanj gledati kot z velike razdalje ali kot bi gledal film brez zvoka ali podnapisov.« (Prav tam, str. xiii–xiv)

In tako kot se je gimnazijcem in njihovemu profesorju s pomočjo fotografij »šola brez učencev« razkrila neka druga realnost šole, drug vtis od tistega, ki ga je šola dajala v vsakodnevnem delovanju (Larcher 2004, str. 41), in če smo še bolj natančni, so to bile *temne sence moderne*, ki se niso manifestirale v uradnem pouku ali v učbenikih (prav tam), se je tako zgodilo tudi Jacksonu, ki se je v tej novi raziskovalni izkušnji »ne le zbudil, temveč popolnoma prebudil« (Jackson 1990, str. 36). Dogajanje v učilnici se mu je namreč potem, ko je bil pozoren na »povsem fizične dogodke«, ne pa na vsebino pouka, razkrilo v novi luči: »Kar se mi je najprej prikazovalo kot nepomembno, je postopno postajalo pomembno.« (Prav tam) Prej (zanj) prezrta in nepomembna *najbolj navadna vsakdanja šolska rutina* se mu je namreč razkrila kot presenetljivo pomembna »druga realnost«, »druga narava« pouka in šole. Pomembna toliko bolj, ker hkrati odkrije, da učence v šoli uči *drugo od kurikula*, drugo od tega, kar je deklarirani cilj in vsebina poučevanja iz učnih načrtov in učbenikov. In kar je navsezadnje temeljno poslanstvo javne šole od njenega nastanka naprej, javne šole kot institucije moderne dobe, ki je vsebovano v slavnem geslu te velike dobe razsvetljenstva: »*Sapere aude! Bodi pogumen! Poslužuj se svojega lastnega razuma!*« (Kant 1987, str. 9) Jackson samo odkritje prikritega kurikula prav zato pospremi z besedami: »Za navadnim leži nenavadno!«[11] (Jackson 1990, str. xix) Za najbolj navadno šolsko rutino presenetljivo ležijo neki drugi šolski nauki.

Institucionalne zahteve prilagajanja v nasprotju z zahtevami učenosti

V obeh opisanih primerih »dramatične izkušnje«, do katere je pripeljal podoben postopek nekakšne »depsihologizacije«, odvzema »psihološke« vsebine, »človeškega pomena« v prostoru, ki se ga fotografira ali opazuje, šola potemtakem razkrije svojo »institucionalnost« oziroma »institucionalno navzočnost« (Eaton in Shepherd 2004, str. 127), in če smo še bolj natančni: razkrije se nam njena temna, konfliktna stran. Jackson takole ugotavlja: »Radovednost, med vsemi šolskimi lastnostmi najbolj temeljna, je pri odzivanju na zahteve po prilagajanju zelo malo

[11] »*Behind the ordinary lies extraordinary.*«

vredna. […] Razlike med zahtevami po institucionalnem prilagajanju in zahtevami po učenosti usmerjajo našo pozornost na možen konflikt. Kako združljivi oziroma nezdružljivi sta ti dve vrsti zahtev? Ali lahko z njima gospodari ista oseba?« (Jackson 1990, str. 36) O *institucionalnih zahtevah prilagajanja*, ki jih pri svojem odkritju razloči od *razsvetljenskih zahtev učenosti* in za katere ugotavlja, da so s slednjimi v nasprotju, pove še naslednje: »Vsakdanje življenje v učilnici v najboljšem primeru kliče po potrpežljivosti in v najslabšem po vdanosti v usodo. […] Učenec se uči pasivnosti in vdanosti v mrežo pravil, regulacij in rutine, v katero je ujet. Uči se tolerirati ‚malenkostne' stiske ter sprejemati načrte in odločitve višjih avtoritet, celo takrat, ko mu niso razumljivi in jasni. Učenci se tako kot pripadniki mnogih drugih institucij navadijo skomigniti in reči: ‚Tako pač je, tako mora biti, tako stvari grejo.'« (Prav tam)

Najpomembnejše odkritje raziskovalcev prikritega kurikula je tako problematični del vsakdanje šolske rutine, »kurikula v uporabi«[12], ki učence navaja na *nekritično* prilagajanje, podrejanje, poslušnost, ubogljivost, odvisnost, pasivnost, odtujenost in vdanost v usodo. S šolsko rutino se učenci vsakodnevno navajajo na sprejemanje razmerij družbene neenakosti kot na nekaj samoumevnega, danega, nevprašljivega (Apple 1992, str. 43). Vsem nam je dobro znan tako značilen otrokov odgovor na naše vprašanje, kaj je počel v šoli. Ne glede na to, ali mu v šoli gre dobro ali ne, je njegov odgovor v glavnem vedno enak: »Nič.« Jeff Lewis, raziskovalec učne neuspešnosti učencev, odgovor otrok utemeljuje prav s prikritim kurikulom: »Verjemite, vaši otroci niso neiskreni ali uporniško skrivnostni, njihov odgovor je popolnoma v skladu s strategijami preživetja, ki so se jih naučili skozi prikriti kurikulum in so povzročene z izkušnjo biti neslišan.« (Lewis 1996, str. 56) [13]

Preveč poučevanja in premalo učenja v šoli/učilnici …

Kot ugotavlja Barry Beers[14] (2007), so šole še danes v splošnem preveč »šole poučevanja« in premalo »šole učenja«; pri poučevanju se učitelji še vedno premalo osredotočajo na učenca in učenje. Kot nekdanji učitelj in ravnatelj, danes pa raziskovalec, se posveča vprašanju, kako šolo spremeniti v »šolo učenja«, v šolo, kjer je učenec aktivni udeleženec, kjer šteje njegov glas in njegov dejanski napredek pri učenju. Učitelja, ki se osredotoča na učenca in njegovo učenje, pri pripravi na pouk zanima »Česa se bodo jutri naučili moji učenci?«, ne pa »Katero snov bomo

[12] Apple 1992, str. 51.

[13] Nemara ni odveč poudariti, da raziskovalci prikritega kurikula ne problematizirajo vsakdanje šolske rutine nasploh, saj tudi zanje red, discipliniranje, poslušnost … v osnovi predstavljajo konstitutivni del samega poučevanja in učenja; njihova kritika meri na »več« v vsakdanjem šolskem redu in šolski rutini, na nekakšen »institucionalni presežek«, na tisti problematični del »institucionalnega učenja«, ki v temelju nasprotuje in ovira uresničevanje notranjega emancipatornega poslanstva šole kot šole.

[14] Britanski dolgoletni osnovnošolski in srednješolski učitelj, ravnatelj in raziskovalec, ki zase pravi, da se je o uspešnem poučevanju največ naučil iz neposrednega opazovanja uspešnih učiteljev. Nobeno strokovno usposabljanje se po njegovem ne more primerjati z neposrednim opazovanjem dobrega poučevanja v praksi. Nanj se sklicujemo tudi zato, ker je po svojem raziskovalnem pristopu podoben Jacksonovemu: njegove ugotovitve izhajajo iz neposrednega opazovanja pouka v več kot tisoč učilnicah v zadnjih dvajsetih letih (Beers 2007, str. 15).

vzeli in predelali?«, kar je v navadi v »šoli poučevanja« (prav tam, str. 16). Kako pomagati učencem, da se nečesa naučijo – to je po njegovem ključno vprašanje za učitelja v razredu.

Beersa posebej zanima, zakaj je preobrazba šole od tradicionalnega poudarka na učiteljevem poučevanju k poudarku na učenčevem dejanskem učenju tako počasna in spotikajoča, četudi se »zunaj učilnice veliko razprav vrti okrog pomembnosti osredotočanja na učenje« (prav tam, str. 17). Teorije o aktivnem učenju, individualizaciji in diferenciaciji pouka itn. so tako rekoč *credo* psiholoških in pedagoških teorij o razvoju, učenju in poučevanju otrok, tudi niso nove, nekatere so celo stare toliko kot šola, pa vendar se v praksi, v učilnicah ne uporabljajo (prav tam). Beers prav zato s pomočjo neposrednega opazovanja pouka in občutljivih pogovorov z učitelji in učenci šolo raziskuje v podrobnostih vsakdanje šolske rutine. In prav po tej poti se približa osnovnemu problemu, ki ga identificira koncept prikritega kurikula: »Največji problem pri spreminjanju prakse poučevanja je v tem, da so nekateri vzorci preprosto preveč globoko zakoreninjeni. *Mi poučujemo tako, kot so poučevali nas* [poudarila K. B. G.]. Tudi učitelji, ki šele začenjajo svojo poklicno pot, se večkrat zanašajo na prakse, ki učenje ovirajo, ne pa spodbujajo.« (Beers 2000, str. 20–21)

Zdi se, da učitelja pri njegovem delu vodi njegova izkušnja šole in šolanja, in to celo bolj kot teorija in strokovno znanje. In če smo še natančnejši: izkušnja prikritega kurikula. Prikritega kurikula v vrtcu, osnovni in srednji šoli, pa tudi na fakulteti: »Vrtec je tisto obdobje, ko se morajo otroci spopasti z dejstvi institucionalnega življenja. Skozi ta formativna leta razvijejo strategije prilagajanja, ki bodo ostale z njimi ves čas šolanja in še dlje. Življenje na višjih stopnjah izobraževanja se zagotovo razlikuje od življenja na nižjih stopnjah izobraževanja, vendar za očitnimi razlikami leži neka osnovna podobnost. V nekem temeljnem pomenu je šola šola, ne glede na stopnjo izobraževanja.« (Jackson 1990, str. xxi) Prikriti kurikulum je skupna značilnost ne le vseh vrst šolskih ustanov, pač pa tudi drugih institucij moderne dobe (vojašnice, zapora, bolnišnice itn.) in tudi ne glede na deželo – je »transverzalna« lastnost institucije kot institucije.

Naj na tem mestu omenimo še Larryja Cubana, ki v izjemno obsežni sekundarni raziskovalni študiji o praksah poučevanja v ameriških javnih šolah v letih 1890–1990 podobno kot Beers ugotavlja dominantnost in veliko vztrajnost tradicionalnega modela poučevanja (na učitelja osredotočeno poučevanje, *teacher-centered instruction*), ki se zelo počasi – v ponavljajočih se vzponih in padcih – spreminja in približuje modelu poučevanja, osredotočenega na učenca (*child-centered instruction*).[15] To po njegovih ugotovitvah v splošnem bolj uspeva učiteljem na nižjih kot pa višjih stopnjah izobraževanja. Med svojimi končnimi priporočili, ki jih v študiji ponuja

[15] Poudariti velja, da Cuban paleto zgodovinskih praks poučevanja v ameriških šolah zadnjih sto let samo v grobem razdeli na dva omenjena modela poučevanja; med konkretnimi zgodovinskimi oblikami poučevanja v razredu redko naleti na čisto obliko modela, pogostejši so »hibridi« ali pa »mešani vzorci« z manj ali več značilnostmi enega in drugega modela poučevanja. Tako v precej razdelani in občutljivi raziskavi ugotovi, da v dolgem stoletnem obdobju do danes prevladujejo »hibridne« prakse vzgojno-izobraževalnega dela v razredu z več značilnostmi na učitelja osredotočenega modela poučevanja oziroma da so prakse poučevanja, ki vključujejo značilnosti modela, osredotočenega na učenca, zelo nestabilne (Cuban 1993, str. 279).

raziskovalcem in raznim nosilcem šolskih politik, navaja, da se pri raziskovanju in spreminjanju šole preveč ukvarjamo z vsebino in premalo s »kurikulom v uporabi« oziroma »učiteljevo rutino«. To pove še takole: »Vprašanji ‚kako' in ‚kaj' poučevati ter učiti sta poročeni par. Če prvo dobro poznaš in drugo samo obrobno, potem le delno razumeš dogajanje v učilnicah.« (Cuban 1993, str. 285) Posebej izpostavi pomen raziskovanja tudi učenčevega, ne le učiteljevega pogleda: »Brez pogleda učencev na dogajanje v razredu je zgodba o poučevanju samo delna.« (Prav tam, str. 286) Da bi natančneje razumeli samo naravo poučevanja in učenja, predlaga medinstitucionalne (*cross-institutional*) in mednarodne študije (*cross-national studies*), ki ugotavljajo podobnosti in razlike med različnimi institucijami posamezne dežele ter istovrstnimi institucijami iz različnih dežel. Ugotovil je, da tovrstnih študij praktično ni. Posebej tudi izpostavlja metodo neposrednega opazovanja v razredu, za katero prav tako ugotavlja, da je v dosedanjih raziskavah poučevanja in učenja v šoli nasploh premalo prisotna.

Nujni del neposrednega opazovanja poučevanja v razredu je po njegovem mnenju tudi prostor oziroma *prostorska ureditev učilnice in šole*. Za prostorsko vprašanje ugotavlja, da je slabo raziskano, da se ga pri raziskovanju poučevanja zanemarja. Sam je v okviru svoje študije »opis arhitekture učilnice, velikost prostora, oblika miz, tloris stavbe itn.« (prav tam, str. 13) vključil kot enega od pomembnih virov in tudi kriterijev, na podlagi katerih je razvrščal prakse poučevanja v že omenjeni dve veliki skupini. In po enakem modelu je razvrstil tudi učilnice. Tako je glede na prostorsko ureditev in opremo v grobem razlikoval dve vrsti učilnic: »na učitelja osredotočeno učilnico« (*teacher-centered classroom*) in »na učenca osredotočeno učilnico« (*student-centered classroom*).[16]

V prvem tipu učilnice so klopi oziroma mize v vrstah, da ima učitelj lahko boljši nadzor in lažje vzdržuje red; učiteljeva miza je na vidnem mestu zraven šolske table, ki dnevno »tiho« določa smer pouka in dogajanja; prevladuje poučevanje vseh učencev naenkrat; učenci so navajeni dvigovati roke, ko odgovarjajo na vprašanja; navajeni so spregovoriti samo takrat, ko jim to dovoli učitelj; navajeni so prositi za dovoljenje, če želijo ven iz učilnice, da učitelji lahko nad njimi ohranijo nadzor in red v razredu. »Predavanje, branje, sedeče delo, besedilne domače naloge in tedenski preizkusi znanja so učinkovit in enostaven način prenašanja znanja skupini učencev in preverjanja, ali so učenci usvojili znanje.« (Prav tam, str. 17–18) V drugem tipu učilnice pa učenci delajo v manjših skupinah in individualno, izbirajo svojo dejavnost in se prosto gibljejo po prostoru, kar zahteva »popolni remont vsakdanje šolske rutine v razredu« (prav tam, str. 18).

Prikriti kurikulum: ideologija kot oblika

Primeri raziskovanja, kako doseči spremembo v poučevanju oziroma kako se je (ni) praksa poučevanja in z njo tudi prostorska ureditev učilnice spreminjala skozi čas, potemtakem kažejo na moč vztrajanja nekakšnega *institucionalnega odpora* šole v sami šoli; na moč prikritega kurikula, ki je šoli lasten kot instituciji in je njen

[16] Tudi v tem primeru je več govora o »hibridnih« (mešanih) in manj o čistih oblikah obeh tipov učilnic.

notranji odpor, odpor proti »lastni kulturni substanci šole« (Laval 2005, str. 304). Moč prikritega kurikula izhaja iz njegove narave, ki je *narava ideologije*. »Trdno jedro pojma prikritega kurikula ni v razkrinkavanju posegov države in birokratske kontrole v vrtce in šole, ampak v razčlenjevanju interne ideologije institucij, tj. konstitutivnih pravil in vsakdanjih praks, s pomočjo katerih se vzpostavljajo in ohranjajo razmerja neenakosti in dominacije. Ta niso omejena na posamezne dežele, temveč so ‚transverzalna', pravi Foucault, in odporna proti takim ali drugačnim političnim spremembam.« (Dolar Bahovec in Kodelja 1996, str. 60)

Četudi Jackson ne uporablja pojmov iz teorije ideologije, pa bi lahko rekli, da se na svoji novi raziskovalni poti, povezani z odkritjem prikritega kurikula, sreča prav z ideologijo v šoli, s tisto posebno sprevrnjenostjo (zavesti), ki jo Louis Althusser opisuje kot najbolj elementaren ideološki učinek: »In res je ideologiji lastno to, da vsiljuje (ne da bi bilo videti, saj to so vendar ‚evidence') evidence kot evidence, ki jih mi lahko samo priznamo, prepoznamo in pred katerimi vselej in naravno reagiramo tako, da vzkliknemo (glasno ali v tišini zavesti): ‚To je vendar evidentno! Tako je! Res je!'« (Althusser 1980, str. 73) Učinek ideologije je *učinek samoumevnosti in spontanosti*, s pomočjo katerega se prikriva konfliktnost in problematičnost šolskih zahtev. Če se nam šolska rutina kaže kot samoumevna, je ne postavljamo pod vprašaj. Bolj ko neko šolsko navado doživljamo kot samoumevno, manj možnosti je, da bomo razkrili njeno problematičnost, da bomo »za navadnim našli ne-navadno«.

Hkrati nas Althusser pouči tudi o »materialni eksistenci« ideologije: »Ideologija vselej obstaja v nekem aparatu, v praksi in praksah tega aparata. Ta eksistenca je materialna.« (Prav tam, str. 69) In v nadaljevanju pri njem izvemo še to, da ima med vsemi ideološkimi aparati države prav šola vodilno mesto. Prikriti kurikulum v šoli je »ideologija kot oblika« (Apple 1979, str. 72) natanko v pomenu Althusserjevega »materialističnega pojmovanja« ideologije. Jackson razkrije ideologijo v šoli prav tam, kjer jo je po Althusserju pričakovati: ne v vsebini učnih načrtov, predavanj in učbenikov, temveč v vsakdanjih šolskih praksah, najbolj utečeni in samoumevni šolski rutini, s pomočjo katere se vzpostavlja in ohranja šolski (institucionalni) red. Drugo ime za prikriti kurikulum je prav zato tudi »kurikulum v uporabi« (Apple 1992, str. 51). Prikriti kurikulum je tako notranji del samega kurikula, ta pa je vselej že kurikulum v uporabi. Vselej že zato smo (tudi) v spontanem, samoumevnem, utečenem, ki prikriva podvojenost šolskih zahtev (na »institucionalne« zahteve prilagajanja in »razsvetljenske« zahteve učenosti), podvojenost samega kurikula (na »uradni kurikulum« in »kurikulum v uporabi«).

Iz tako pojmovanega prikritega kurikula potemtakem sledi, da »drugo« kurikula (prikriti kurikulum) bolj pripada »zunanjosti« in »površini« kot pa »skrivnosti globine« in bolj »mehaničnemu ponavljanju«, »fizičnim dogodkom« kot pa »vsebini«. Bližje nam je, kot si mislimo, in bolj na očeh, kot vidimo; ni nam treba iskati po kotih in vijugah prostora, še toliko manj po kleteh in v podzemlju; kot smo pokazali, je »igra skrivanja« prikritega kurikula bolj zvita – našemu pogledu se »skrije« tako, da se nam (po)kaže kot samoumevnost – »To je to«, »Tako mora

biti«, »Tako stvari grejo«.[17] Odtod priporočilo raziskovalcev prikritega kurikula, naj z ozaveščanjem in preizpraševanjem vsakdanjega šolskega reda in šolske rutine začnemo še bolj *tam, kjer smo najbolj prepričani*, kjer je naša gotovost največja, samoumevnost najbolj samoumevna, in zato najbolj nevprašljiva, kot pa tam, kjer že dvomimo in omahujemo, kjer že imamo »mešane občutke«.

Dejanska implementacija želenih kurikularnih sprememb zato zahteva »inkorporacijo sprememb v dnevno rutino« (Cuban 1993, str. 287). Če se katera koli kurikularna sprememba ne dotakne vsakdanje šolske rutine, potem ne pride do dejanske spremembe v samem pedagoškem procesu. Za oceno »vrednosti« kurikularne spremembe v šoli po Cubanovem mnenju ni dovolj učitelj, ki je izvajalec pedagoškega procesa, temveč je njegov pogled nujno dopolniti s pogledom raziskovalca. In ponovno poudari tudi s pogledom samega učenca. *Prav zaradi delovanja prikritega kurikula v šoli je vnašanje večperspektivnosti v izobraževanje učiteljev in raziskovanje vsakdanjega življenja v šoli logično nujno.*

Prikrita vednost, vpisana v telo, prostor …

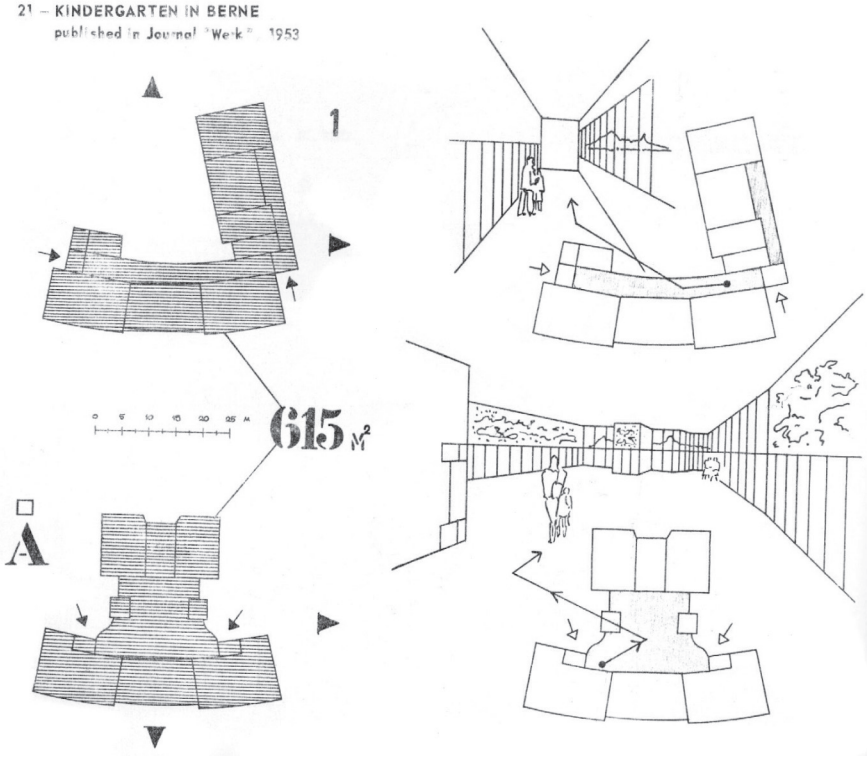
Prikriti kurikulum, prikrita institucionalna vednost se v obliki samoumevne šolske rutine kot »mikrofizike oblasti« (Foucault, nav. po Dolar Bahovec in Kodelja 1996, str. 60) vpisuje v posameznikovo telo … Bolj ko je neka šolska navada samoumevna, bolj »inkorporirana« je, bolj »vpisana v telo« in kot taka nam samo še bolj notranja, trdnejša in odpornejša proti spremembam. In med vsemi samoumevnostmi na šoli je *prostor* nemara celo prva in največja samoumevnost – in prav zato med najbolj prikritimi, spregledanimi in nevprašljivimi elementi kurikula. Smo namreč spontano v njem in tudi mi sami nekako njegov samoumevni del (Bregar Golobič 2004, str. 29). Podvomiti v prostor (utečeno prostorsko ureditev, prostorsko rešitev, utečeni prostorski kanon …) je nekako še težje.

Pod pomenljivim naslovom »40.000 ur nekega dvoma« je v pogovoru za revijo »Tovariš« davnega leta 1974 po petih letih, ko je v samozaložbi (!) izdal svoje »revolucionarno« delo »The Revolutionary New Corridor – Free Systems in Architecture«, arhitekt Emil Navinšek[18] glede svoje drznosti pri odpiranju prostora (in hkrati samega pogleda na prostor) takole razložil: »*Koridor se je rodil pred tisoč in tisoč leti. Star je, kolikor je stara arhitektura. Za človekov razum je koridor*

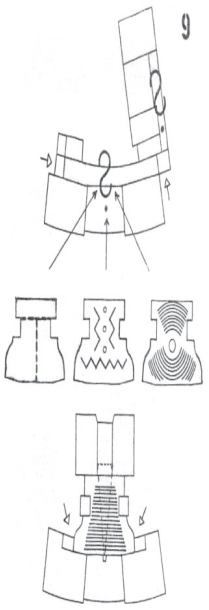
[17] Prav iz tako pojmovane ideologije in prikritega kurikula (kot »ideologije kot oblike«) sledi, da je za izraz »hidden curriculum« primerneje kot »skriti kurikulum« uporabljati izraz »prikriti kurikulum«. Tak slovenski prevod je najti v že omenjenem zborniku odlomkov iz del Appla (1992), ki je v slovenskem prostoru glede obravnave prikritega kurikula tako rekoč oral ledino. Na področju psiholoških in pedagoških ved pri nas, kjer se prikriti kurikulum šele v zadnjih nekaj letih, morda desetletju, uveljavlja kot raziskovalna tema, je opaziti precej dosledno uporabo izraza »skriti kurikulum« (npr. v posebni tematski številki »Sodobne pedagogike« leta 2004, posvečeni »skritemu kurikulu«). Uporaba izraza »skriti kurikulum« po našem mnenju v mnogih teh primerih pomeni tudi drugačno pojmovanje od tega, ki smo ga mi tu poskusili prikazati in za katerega mislimo, da ustrezneje sledi pojmovanju samega avtorja (četudi se ni eksplicitno navezoval na teorijo ideologije) in seveda kritični veji raziskovalcev prikritega kurikula, zbrani okoli Appla, ki pa se pri konceptualizaciji prikritega kurikula eksplicitno naveže prav na Althusserjevo materialistično pojmovanje ideologije.

[18] Več o njem in njegovi vlogi v slovenski arhitekturi šol smo že zapisali v daljši opombi o mestu šolske arhitekture v slovenski arhitekturi (opomba 4).

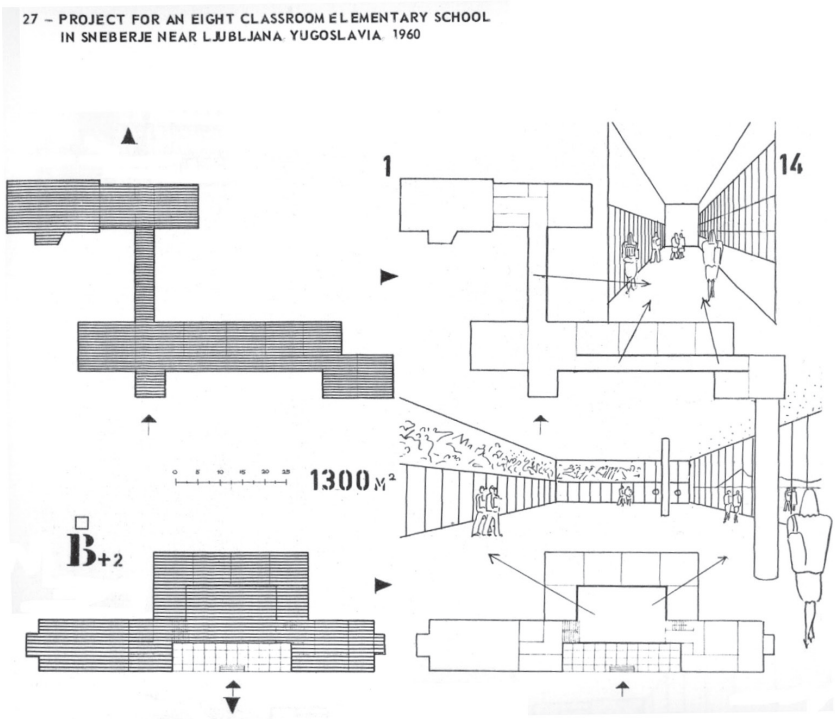
namreč edina pravilna rešitev v arhitekturi [poudarila K. B. G.]. Šele potem, ko sem o tem zveličavnem koridorju podvomil in ko me je dvom prisilil, da sem začel razmišljati, analizirati, so se mi začela odpirati nešteta vprašanja. V arhitekturi je zadnja desetletja nastajala prava revolucija, ko smo začeli uporabljati najrazličnejše materiale in se je spreminjala tehnologija. Koridor pa je ostal. Torej revolucija v arhitekturi le še ni končana. A kaj, ko je med koridorno in brezkoridorno stavbo velik prepad! Najbrž zato, ker je *koridor diktatura* [poudarila K. B. G.], je labirint hodnikov, čeprav se je že neštetokrat izkazalo, da prav ti hodniki dajejo stavbi slab vizualni pregled, poleg tega so neekonomični, njihova funkcionalnost pa je omejena. Koridorna gradnja pa je tudi zelo draga prav zaradi nefunkcionalnosti. V brezkoridornem sistemu pa v stavbi nenadoma dobimo prostor. Namesto množice ozkih hodnikov nastane en sam velik, svetel, uporaben prostor. V koridorni stavbi povezujejo hodniki samo posamezne prostore. Ljudje so v njih stisnjeni med okna in stene. *Prisiljeni so, da se gibljejo samo v smeri, ki je mogoča. Zato zmerom, ko se znajdemo na takšnih hodnikih, podzavestno gledamo, da se čimprej umaknemo* [poudarila K. B. G.]. A sami veste, večja ko je stavba, daljši in bolj zaviti so hodniki v njej. V brezkoridornem sistemu pa teh dolgih hodnikov ni in tudi nepotrebnih dvorišč v stavbah, ki so nastala, kakor je pač šlo, ni.« (Navinšek v Barši 2009, str. 1)



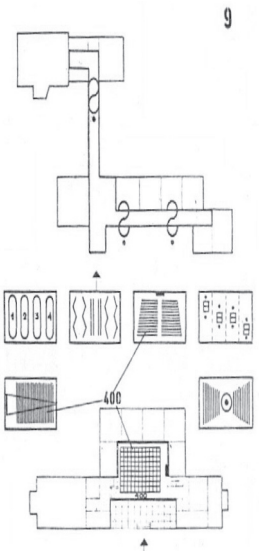
Slika 2: Vrtec v Bernu, 1953 (Navinšek 1969, str. 206). Namesto obstoječega koridornega sistema (zgoraj) Navinšek predlaga brezkoridorni sistem (spodaj).



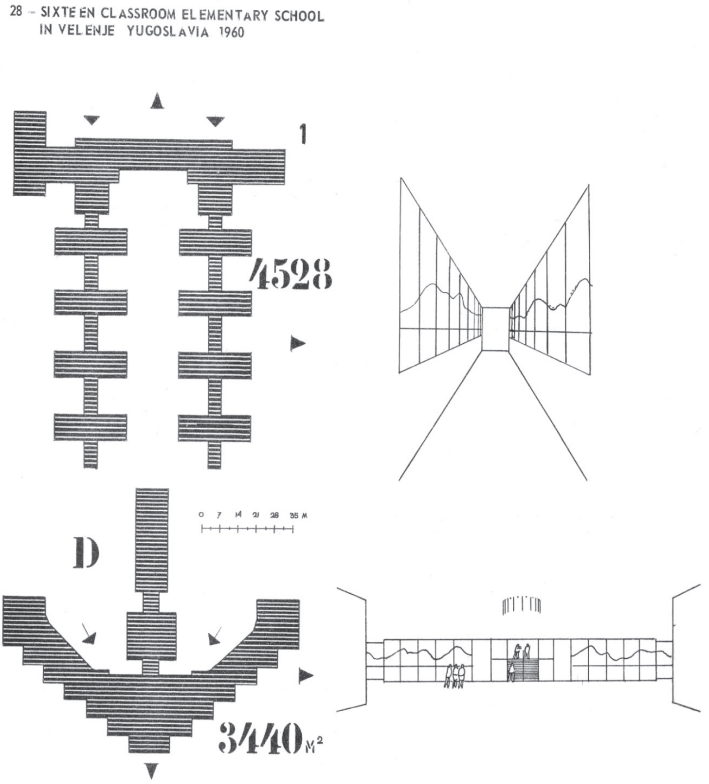
Slika 2a: Vrtec v Bernu, 1953 (Navinšek 1969, str. 208). V obstoječi zasnovi vrtca hodnik označi z vprašajem (zgoraj), v novi zasnovi (spodaj) pa ga nadomesti z osrednjim prostorom (avlo), za katerega predlaga različne možnosti organiziranja oziroma uporabe (npr. »dve predavalnici«, »razstavni prostor«, »amfiteater«, »velika predavalnica ali kino« ipd.).



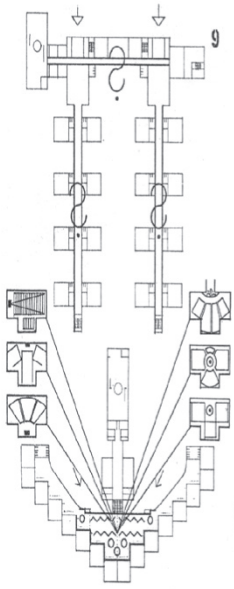
Slika 3: Osnovna šola Sneberje, 1960 (Navinšek, 1969, str. 237). Namesto koridornega sistema (zgoraj) Navinšek predlaga brezkoridorni sistem (spodaj).



Slika 3a: Osnovna šola Sneberje, 1960 (Navinšek, 1969, str. 238).V obstoječi zasnovi šole hodnik označi z vprašajem (zgoraj), v novi zasnovi pa ga nadomesti z osrednjim prostorom (avlo), za katerega predlaga različne možnosti organiziranja oziroma uporabe (spodaj).



Slika 4: Osnovna šola Velenje, (Navinšek, 1969, str. 241). Namesto obstoječega koridornega sistema (zgoraj) Navinšek predlaga brezkoridorni sistem (spodaj).



Slika 4a: Osnovna šola Velenje, (Navinšek, 1969, str. 243). V obstoječi zasnovi šole hodnik označi z vprašajem (zgoraj), v novi zasnovi pa ga nadomesti z osrednjim prostorom (avlo), za katerega predlaga različne možnosti organiziranja oziroma uporabe (spodaj).

Naj odlomku, s katerim smo v prvi vrsti želeli demonstrirati problem prikritega kurikula na samem terenu arhitekture, vendarle dodamo, da je prav *vprašanje hodnikov* v zgodovini šolske arhitekture eno tistih glavnih vprašanj, okoli katerih se je »paradigmatsko« spreminjal šolski prostor. V okviru zgodovinskih pregledov šolske arhitekture (npr. Walden 2009) tako izvemo, kako so bili prvi hodniki odprti le z enega konca (šele pozneje v razvoju so se odprli še na drugem koncu); kako so bili ozki in dolgi, tudi slabo osvetljeni in neprezračeni; ob njih pa na eni ali z obeh strani razporejene učilnice za zaprtimi vrati; pozneje je bil na hodnikih organiziran garderobni prostor (prvotno je bil v učilnicah); še poznejši razvoj je pripeljal do širših hodnikov in končno do »odprtih učilnic«, ki so se poleg tega, da so se odprle v svet zunaj šolske zgradbe (na vrt, dvorišče, igrišče ipd.), odprle tudi na hodnik, ki se je po eni strani spreminjal v »podaljšek učilnice« – postajal je del igralne površine in prostora za učenje – in po drugi tudi v večje skupne prostore ali en sam skupni centralni prostor, kakor se je to zgodilo tudi v primeru »Navinškovih šol brez hodnikov«.

Že omenjeni sodobni nizozemski arhitekt Hertzberger pravzaprav nadaljuje »brezkoridorno« tradicijo šolske arhitekture, na mednarodni konferenci »Šola in trajnostna arhitektura« leta 2009 je zato bil odločen glede hodnikov: »Hodniki ne spadajo v šole.« (Hertzberger 2009, str. 1) Tudi samega imena »hodnik« njegov šolski arhitekturni besednjak ne pozna več. Hodnik se v njegovih projektih preobraža v številne kotičke ter skupne manjše in večje prostore, namenjene druženju in oblikovanju socialne skupnosti, ter za učenje v manjših skupinah, v učilnici pa se izvajajo samo še aktivnosti, namenjene vsej skupini naenkrat (prav tam). Hertzberger ocenjuje, da mora biti zasnova šolskega prostora danes zaradi večje potrebe po individualizaciji poučevanja in učenja v osnovi zelo kompleksna, sestavljena

iz več in čim bolj raznolikih prostorčkov in prostorov, ki se lahko uporabljajo za zelo različne namene, tako za učenje kot za druženje. Sam zase nekako pravi, da ustvarjanje šole pomeni ustvarjanje prostorov za učenje. Ustvarjanje kraja, kjer je doma učenje (prav tam, str. 9).

Zaključek

V uvodu smo ugotavljali, da »prostorsko vprašanje« oziroma »šolska arhitektura« ni niti pogosta niti pomembna tema, pa tudi, da za arhitekte predstavlja enega večjih strokovnih izzivov. Z vidika koncepta prikritega kurikula (Apple 1979, 1992; Jackson 1990) zdaj lahko bolje razumemo, zakaj je temu tako. Če smo se kaj naučili iz opisanega odkrivanja in pojmovanja prikritega kurikula v šoli, potem je čas, da spremenimo navado obravnavanja šolskega prostora kot obrobnega in manj pomembnega vprašanja. Tako se namreč kaže prav zaradi učinkovanja prikritega kurikula v šoli (kot element prikritega kurikula). Nasprotno je pomemben element kurikula in kot tak predstavlja nadvse pomembno pedagoško (kurikularno) temo.

Šolska arhitektura/prostorsko vprašanje ni niti obrobno (prikriti kurikulum je najbolj notranji del samega kurikula, prostor najbolj notranji del samega poučevanja in učenja) niti preprosto vprašanje (vprašanje prikritega kurikula je vprašanje ideologije v šoli), in to ne za pedagoge ne za arhitekte. Nenazadnje tudi ne za same raziskovalce. Nadalje ne za samo poučevanje in raziskovanje, ne za ustvarjanje šolskih zgradb, »krajev, kjer je doma učenje«. Prav zato se toliko bolj pri odgovoru na vprašanje, »kakšno šolo hočemo«, potrebujejo glasovi in sodelovanje vseh: pedagogov, arhitektov in raziskovalcev – in končno tudi samih učencev. Vprašanje kurikula je vselej že vprašanje »kurikula v uporabi«, »prakse« poučevanja, katerega pomemben del predstavlja tudi vprašanje glede šolskega prostora oziroma prostorske ureditve.

Bolj ko bo med pedagogi in raziskovalci postal pomembna tema sam prikriti kurikulum[19], pomembnejše bo postalo tudi prostorsko vprašanje. Za samo šolo (uporabnike), raziskovalce in končno načrtovalce ter izvajalce šolskih politik.

[19] E. Dolar Bahovec, ki je z obsežnimi in kompleksnimi empiričnimi raziskavami vrtcev (in delno tudi šole) z vidika koncepta prikritega kurikula pri Applu, dopolnjeno in razširjeno z nekaterimi filozofskimi, feminističnimi, kulturološkimi idr. perspektivami, pri nas tako rekoč »pionirsko« pričela že v zgodnjih devetdesetih, leta 2004 opozarja na prikriti kurikul kot še vedno premalo uveljavljen vidik ukvarjanja s šolo. Takole navaja: »Osnovna ideja kurikularne prenove naših vrtcev in šol je bila, da vsebinskih sprememb ni mogoče misliti onstran, nad institucionalnimi praksami ali celo zunaj njih: ne onstran disciplíniranja telesa in biopolitike oblasti, ne onstran šole kot ‚ideološkega aparata države številka 1'. Od tod nujnost, od začetka do konca, ukvarjanja s t. i. ‚prikritim kurikulom'. To ni zgolj ena izmed ključnih tem, novih pojmov, drugačnih perspektiv, ampak je osrednja tema, ob kateri vse stoji in pade.« (Dolar Bahovec in Bregar Golobič 2004, str. 263) Pri tem naj posebej izpostavimo, da je v tem pogledu področje vrtcev prehitelo področje šole. V prenovljenem »Kurikulu za vrtce« (1999) je kurikulum opredeljen tudi s pojmom prikritega kurikula, med cilji kurikularne prenove in kurikula pa je zato velik poudarek na vsakdanji dnevni rutini, med drugim tudi na »rekonceptualizaciji in reorganizaciji prostora in opreme v vrtcu« (prav tam, str. 10). Primerjava med stanjem v organizaciji in opremi prostora v slovenskih vrtcih leta 1993 in 2006, ki je bila opravljena v zadnji večji empirični raziskavi o dnevni rutini v vrtcih in (novem) prvem razredu (pod vodstvom E. Dolar Bahovec), kaže na pomembne premike odpiranja prostora otroku v vrtcu (Dolar Bahovec idr. 2007; Rakovič 2011).

Naj si čisto za konec dovolimo zaključiti z »mentorskimi« besedami Hertzbergerja, ki je na že omenjeni konferenci o šolski arhitekturi v razpravi dejal nekako takole: sodelovanje arhitektov s pedagoškimi delavci je eno najzahtevnejših, ker so šole institucije, ki se po naravi zelo upirajo spremembam, arhitekti pa so po drugi strani zelo svobodni pri ustvarjanju. In prav zato potrebujejo drug drugega: pedagoški delavci arhitekte, da se bolj odprejo za spremembe, in arhitekti pedagoške delavce, da se v svoji svobodi preveč ne oddaljijo od resničnih potreb pedagoškega procesa.[20]

Literatura in viri

Althusser, L. (1980). Ideologija in ideološki aparati države. V: Z. Skušek Močnik (ur). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba, str. 35–99.

Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London in New York: Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj, oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Bachelard, G. (2001). *Poetika prostora*. Ljubljana: Študentska založba.

Barši, J. (2004). *O odpiranju prostora in samega pogleda na prostor*. Pogovor s Ksenijo Bregar Golobič. V: E. Dolar Bahovec in K. Bregar Golobič (ur.). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS, str. 108–122.

Barši, J. (2009). *Emil Navinšek o šolskih hodnikih. Izbor odlomkov iz časopisnih članov*. Ljubljana: mednarodna konferenca »Šola in trajnostna arhitektura«. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd/ (pridobljeno 24. 10. 2011).

Beers, B. (2007). *Šole učenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Bregar Golobič, K. (2004). Prikriti kurikulum ali drugo kurikula. V: E. Dolar Bahovec in K. Bregar Golobič (ur.). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS, str. 16–34.

Bregar Golobič, K. in Barši, J. (2009). *Glas uporabnika in refleksija arhitekta – rezultati anketiranja*. Ljubljana: mednarodna konferenca »Šola in trajnostna arhitektura«. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd/ (pridobljeno 24. 10. 2011).

Briški, B. (2008). Šole brez hodnikov arhitekta Emila Navinška. V: M. Ivanič in Š. Kuhar (ur.). *Sodobna arhitektura šol v Sloveniji 1991–2007*. Dunaj: Springer–Verlag, str. 20–23.

Cotič, J. (2004). Discipliniranje telesa, nadzorovanje in kaznovanje – iskanje alternative. V: E. Dolar Bahovec in K. Bregar Golobič (ur.). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS, str. 35–44.

Cuban, L. (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890–1990*. New York & London: Teachers College Press.

Dešman, M. (2008). Krasne nove šole. V: M. Ivanič in Š. Kuhar (ur.). *Sodobna arhitektura šol v Sloveniji 1991–2007*. Dunaj: Springer–Verlag, str. 30–33.

Dešman, M. (2009). *Kakšna naj bo šolska arhitektura – pasivna ali aktivna? Zeleno, ki te hočem zeleno*. Ljubljana: mednarodna konferenca »Šola in trajnostna arhitektura«. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd/ (pridobljeno 24. 10. 2011).

[20] Avtoričini osebni zapiski razprave po predavanju »Space and learning«, s katerim je Hertzberger nastopil leta 2009 v Ljubljani na že omenjeni mednarodni konferenci o šolski arhitekturi.

Dolar Bahovec, E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.

Dolar Bahovec, E. in Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.

Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K., Rakovič, D., Čačinovič Vogrinčič, G., Barši, J. in Vilić, I. (2007). *Dnevna rutina z vidika prikritega kurikula v vrtcu in prvem razredu – primerjava s stanjem pred kurikularno prenovo*. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Eaton, J. in Shepherd, W. (2004). De-institucionalizacija prostora. V: E. Dolar Bahovec in K. Bregar Golobič. *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS, str. 126–127.

Hertzberger, H. (2008). *Space and learning*. Rotterdam: 010 Publishers.

Hertzberger, H. (2009). *Space and learning*. Ljubljana: mednarodna konferenca »Šola in trajnostna arhitektura«. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd/ (pridobljeno 24. 10. 2011).

Dudek, M. (2007). *Architecture of Schools. The New Learning Enviroments.* Oxford: Architectural Press.

Gordon, D. (1994). Hidden Curriculum. V: T. Husén in N. T. Postlethwaite (ur.). *The International Encyclopedia of Education.* Oxford, New York, Tokio: Pergamon, str. 2586–2589.

Ivanič, M. in Kuhar, Š. (2008). Šola vzgaja. V: M. Ivanič in Š. Kuhar (ur.). *Sodobna arhitektura šol v Sloveniji 1991–2007*. Dunaj: Springer–Verlag, str. 10–11.

Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Kant, I. (1987). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo? *Vestnik*, VIII, št. 1, str. 9–13.

Koselj, N. (2008). Koncept moderne šole. V: M. Ivanič in Š. Kuhar (ur.). *Sodobna arhitektura šol v Sloveniji 1991–2007*. Dunaj: Springer–Verlag, str. 24–29.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport ter Zavod RS za šolstvo.

Larcher, D. (2004). Srhljivi skriti kurikulum. Poročilo iz podzemlja šole. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 36–52.

Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje. Neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Knjižna zbirka Krt.

Lawson, B. (2007). Foreword. V: M. Dudek. *Architecture of Schools. The New Learning Environments*. Oxford: Architectural Press, str. vii.

Lewis, J. (1996). Helping children to find a voice. V: K. Jones in K. Charleton (ur.). *Overcoming learning and behaviour difficulties. Partership with pupils.* London, New York: Routledge, str. 51–62.

Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum*. London, New York: The Falmer Press.

Navinšek, E. (1969). *The Revolutionary New Corridor-free Systems in Architecture*. Ljubljana: samozaložba.

Rakovič, D. (2011). *Vloga strokovnih delavcev vrtca v družbi znanja*. Magistrska naloga. Celje: Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.