

Barbara ŚWIT-JANKOWSKA*

PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA – PRZESTRZEŃ (DLA) DZIECI. ETAP II

Artykuł dotyczy podsumowania II etapu badań pt. *Przestrzeń edukacyjna – przestrzeń dla dzieci* rozpoczętego w 2018 roku, przynależnego do większego cyklu badawczego realizowanego przez autorkę w Instytucie Architektury, Urbanistyki i Ochrony Dziedzictwa od 2014 roku (*Edukacja architektoniczna najmłodszych*). W ramach wspomnianego cyklu przeprowadzone zostały badania związane z problematyką edukacji architektonicznej najmłodszych (dzieci w wieku od 3 do 8 lat), edukacyjnej roli przestrzeni w podnoszeniu kompetencji przestrzennych u dzieci i dorosłych oraz różnych płaszczyzn, na których może dokonywać się edukacja architektoniczna. Przeprowadzono analizy dotyczące lokalizacji oraz ukształtowania przestrzeni edukacyjnych w Poznaniu, objęto badaniami ukształtowanie tymczasowych obozów harcerskich (w kontekście edukacji architektonicznej) oraz przeprowadzono warsztaty i kwerendy zgraniczne.

Słowa kluczowe: przestrzeń, edukacja, dzieci, edukacja architektoniczna, ochrona dziedzictwa architektury i urbanistyki

1. WSTĘP

Celem przeprowadzonych w 2019 roku badań była kontynuacja, a także podsumowanie działań podejmowanych przez autorkę w latach 2014-2018, których tematem przewodnim były zagadnienia związane z edukacją architektoniczną najmłodszych – dzieci w wieku przedszkolnym oraz dzieci w klasach 1-3 szkoły podstawowej.

Głównym celem badań pt. *Przestrzeń edukacyjna – przestrzeń (dla) dzieci. Etap I* była ocena potencjału edukacyjnego przestrzeni dedykowanych najmłodszym dzieciom. Pierwotna problematyka, ograniczająca się do edukacji architektonicznej, została rozszerzona o zagadnienia związane z socjologią, psychologią oraz możliwo-

* Politechnika Poznańska, Wydział Architektury, Instytut Architektury, Urbanistyki i Ochrony Dziedzictwa. ORCID: 0000-0003-0683-7584.

ściami pracy z dziećmi z dysfunkcjami (fizycznymi, psychicznymi i socjalnymi). Badania obejmowały takie obiekty (przestrzenie), jak: przedszkola, szkoły (klasy 1-3), place zabaw, elementy przestrzeni publicznych, centra handlowe, kluby malucha itd. Szczególny nacisk został położony na określenie związków pomiędzy przestrzeniami projektowanymi dla dzieci a przestrzenią dzieci rozumianą jako specyficzna czasoprzestrzeń edukacji, w której dzieci nie tylko zdobywają niezbędne umiejętności i kompetencje społeczne, ale również kształtują swoją wrażliwość na zagadnienia związane z architekturą. Opierając się na niej, budują swoją tożsamość, ćwiczą umiejętność partycypacji społecznej oraz podejmują odpowiedzialność za najbliższe otoczenie.

Rozważano zagadnienia teoretyczne związane z:

- odkodowaniem przekazu, jaki niesie ze sobą przestrzeń (dla) dzieci,
- edukacyjną rolę przestrzeni – przestrzeń edukacji zgodnie z tą koncepcją staje się dodatkowym nauczycielem w procesie kształcenia.

Badania prowadzone w 2018 i 2019 roku dotyczyły przestrzeni fizycznych zlokalizowanych w Poznaniu (szkoły, przedszkola, kluby malucha, place zabaw) oraz tych mniej oczywistych – wirtualnych (czasoprzestrzeń edukacji). Prowadzone badania miały na celu określenie potencjału poznańskich usług edukacyjnych oraz znalezienie relacji przestrzennych między rozmieszczeniem obiektów o innym przeznaczeniu (obszary zabudowy mieszkaniowej, przestrzenie rekreacji itp.).

Uzupełnieniem prowadzonych badań była analiza danych uzyskanych podczas zagranicznych terenowych kwerend badawczych polegających na badaniu potencjału przestrzeni edukacyjnych (uczelnia wyższych, szkół, przedszkoli) w 2018 (Niemcy, Austria, Szwajcaria, 11.05.2018-15.05.2018 oraz Portugalia – Porto, 24.10.2018-28.10.2018) oraz 2019 roku – Sardynia (Cagliari, 21-25.10.2019).

2. EDUKACJA PRZESTRZENNA. PROBLEMY I WYZWANIA

...takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie.

Jan Zamoyski

Człowiek od wieków świadomie kształtuje otaczającą go przestrzeń, tak aby służyła mu ona w jak najlepszy sposób. Koryguje, przekształca, tworzy od nowa. Edukacja przestrzenna rozpoczyna się w momencie urodzin – przez zetknięcie ze środowiskiem skrajnie różnym od matczynego łona. Budują ją wartości estetyczne, normy i wzory zauważone w najbliższym otoczeniu, przedmioty, budynki i, co ważne, również to, co pozostaje między nimi – pustka, miejsca pozostawione do wypełnienia przez kolejne pokolenia. Wszelkie kształcenie w tym zakresie musi być rozumiane jako proces ciągle wymagający uwagi, jednakże odbywający się w dużej mierze w sposób intuicyjny, mimochodem, „przy okazji” innych działań edukacyjnych. Edukacja zorganizowana powinna wspierać rozwój dzieci i młodzieży w tym zakresie – nie tylko przez pozna-

wanie dziedzictwa architektonicznego oraz wskazywanie wzorcowych rozwiązań współczesnych, ale przede wszystkim przez propagowanie właściwych postaw opartych na partycypacji społeczeństwa w planowaniu przestrzennym oraz budowaniu poczucia współodpowiedzialności za najbliższe otoczenie. Edukacja przestrzenna powinna przygotowywać do prowadzenia dialogu i współpracy z innymi, opartego na poszanowaniu i zrozumieniu różnorodnych czynników wpływających na projektowanie: estetycznych, ergonomicznych, funkcjonalnych, prawnych czy ekonomicznych. We współczesnych programach edukacyjnych często jest ona redukowana do roli dodatku do „ważniejszych” treści, warto jednak pamiętać, że nie jest ona jedynie uzupełnieniem, a raczej stanowi pewnego rodzaju centrum, do którego można odnosić się niezależnie od aktualnie wykładanego przedmiotu.

Tak rozumiana edukacja przestrzenna jest zagadnieniem niezwykle złożonym, zaś określenie jej zakresu, celów i metod realizacji oraz niezbędnych kompetencji nauczycieli i uczniów jest z góry naznaczone niebezpieczeństwem subiektywizmu w ocenie. Tradycyjnie edukacja przestrzenna prowadzona w szkołach łączona jest z przygotowaniem odbiorcy do kontaktu ze zgromadzonym dziedzictwem kulturowym w zakresie architektury (nauka o stylach, epokach, twórcach i ich dziełach), poznaniem zasad i metod wznoszenia budynków, sporadycznie – budowaniem modeli i projektowaniem małogabarytowych obiektów. Warto zauważyć wyraźnie teoretyczny charakter klasycznej edukacji szkolnej – lekcja oparta na zdjęciach i schematach umieszczonych w podręcznikach oraz na krótkim opisie słownym nie jest w stanie zastąpić bezpośredniego kontaktu z obiektem, w którym oprócz wzroku ogromną rolę odgrywają również pozostałe zmysły: węch, słuch czy dotyk. W kontraście do metod preferowanych przez zorganizowaną edukację szkolną pozostają różnorodne inicjatywy prywatne i społeczne podejmujące tematykę edukacji przestrzennej rozumianej jako działanie w przestrzeni – przedsięwzięcia promujące aktywny i świadomy udział dzieci i młodzieży w kształtowaniu najbliższego otoczenia, zazwyczaj przez organizację różnorodnych warsztatów o tematyce architektoniczno-planistycznej, tworzenie stron internetowych i blogów wspierających podobne działania.

Na podstawie prowadzonych rozważań można sformułować główne cele, które powinny być realizowane współcześnie przez edukację przestrzenną:

- podnoszenie poziomu wiedzy na temat dziedzictwa architektonicznego oraz jego oceny (w kontekście współczesności – co, w jaki sposób i jak długo należy chronić), uwrażliwienie na podstawową więź łączącą dziedzictwo ze współczesnością, podkreślenie znaczenia tożsamości w kontekście miejsca, *genius loci*;
- zachęcanie do współdecydowania i partycypacji społecznej w zakresie działań przestrzennych, od najbliższego otoczenia (podwórko, klasa szkolna) po działania w regionie aż do skali kraju lub świata – metoda małych kroków;
- przygotowanie do krytycznego korzystania z masowych środków przekazu w celu zdobywania wiedzy oraz kształtowania własnego zdania;
- uwrażliwienie na potrzeby innych;

- edukacja artystyczna i estetyczna;
- podnoszenie kompetencji przestrzennych i rozwijanie świadomości powiązań między elementami otoczenia;
- rozwijanie wyobraźni przestrzennej;
- kształcenie wartości moralnych i obywatelskich (współodpowiedzialność i partycypacja społeczna, dbałość o otoczenie, jego estetykę w celu uzyskania wspólnego dobra).

Taki zakres edukacji przestrzennej jest znacznie szerszy niż jej potoczne rozumienie, a także niż rozumienie występujące w dokumentach oświatowych i funkcjonujące w świadomości nauczycieli. Nie pozwala zredukować edukacji przestrzennej do kilku lekcji plastyki. W konsekwencji łączy się z głównymi przedmiotami szkolnymi (takimi jak język polski, matematyka, historia, geografia), które pozwalają w różny sposób zapoznać się z najważniejszymi zagadnieniami planowania przestrzennego i architektonicznego, dodając do działań estetycznych i artystycznych zagadnienia praktyczne i społeczne (kultura materialna, duchowa, społeczna).

3. PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA – KODOWANIE WZORCÓW

Stan współczesnej architektury i urbanistyki jest wynikiem nie tylko działań architektów i urbanistów, ale przede wszystkim inwestorów – ich wizji, poczucia estetyki oraz świadomości przestrzennej. Większość z nich czerpie wiedzę na tematy związane z budownictwem z osobistych doświadczeń – od najmłodszych lat przestrzeń jest dobrym lub złym „nauczycielem”, który towarzyszy dzieciom na każdym etapie ich edukacji. Zgodnie z behawioralnymi podstawami projektowania architektonicznego istnieje zależność między otoczeniem zabudowanym a wzorcami ludzkich zachowań. Budując, człowiek modyfikuje swoje otoczenie, które następnie zmienia (modyfikuje) swoich użytkowników. Odpowiednio zaprojektowany układ przestrzenny może wspomóc proces dydaktyczny i pobudzić dzieci do współdziałania, budując w nich odpowiednie wzorce zachowań prospołecznych. Źle zaprojektowana przestrzeń może pobudzać konflikty i utrudniać przyswajanie wiedzy. Z punktu widzenia edukacji architektonicznej może stać się też jednym z pierwszych pozytywnych lub negatywnych wzorców przestrzennych i estetycznych zakodowanych w ich podświadomości.

Przestrzeń, w której dziecko przebywa, jest w tym przypadku jedną z ważniejszych pomocy edukacyjnych, równie ważne jest jednak wsparcie wykwalifikowanej kadry. Zajęcia, na których podejmowana jest problematyka edukacji architektonicznej najmłodszych, mogą opierać się na działaniach warsztatowych, koncentrujących się na zapoznaniu dzieci z tzw. wiedzą w pigułce. Mogą one doskonale wspierać codzienną pracę nauczycieli i stanowić ciekawe uzupełnienie programu zajęć. Nie można jednak zapominać o tym, że dzieci w tym wieku przyswajają wiedzę w spo-

sób holistyczny i każda próba rozgraniczenia między obszarami wiedzy zakłóca ten naturalny proces.

Projektowanie architektoniczne może być porównane do procesu kodowania informacji. Podczas kodowania, w wyniku zastosowania określonego zbioru zasad, informacje jednego typu są konwertowane i zastępowane symbolami (kodem) o określonym znaczeniu. Zazwyczaj w wyniku takiego działania uzyskujemy syntetyczny zapis pierwotnej informacji, który dzięki odpowiedniemu kluczowi może w każdej chwili ulec rozkodowaniu, bez znaczącej utraty treści. Proces kodowania polega na przekształceniu informacji źródłowych na symbole, zgodnie z ustalonym kluczem, proces odkodowania zamienia symbole z powrotem na informacje. Miarą jakości i staranności przeprowadzenia tego procesu jest jak najmniejsza liczba błędów w stosunku do oryginalnej treści.

W projektowaniu architektonicznym można wskazać dwa rodzaje kodowania. Na najbardziej podstawowym poziomie można wyróżnić narzędzia służące komunikacji między umysłem projektanta a pozostałymi uczestnikami procesu budowlanego: inwestorem, wykonawcą i użytkownikiem projektowanej przestrzeni. Na wyższym poziomie skomplikowania można szukać kodu ukrytego w formie budynku. Wszystkie ludzkie działania i ich efekty, włączając w to projektowanie architektoniczne, opierają się na interakcji między tym, co instynktowne, a świadomym działaniem i podejmowaniem decyzji na podstawie rozumowania. Co ciekawe, zgodnie z tym tokiem rozumowania forma przestrzenna może być jednocześnie rezultatem obiektywnych motywacji projektanta oraz jego podświadomych obaw i potrzeb. Punkt, w którym świadome podejście do projektowania przestrzeni z rozpoznawalną intencją twórcy przeważa nad instynktowną chęcią ochrony przed, na przykład, warunkami pogodowymi, może być uznany za zwrot w kierunku sztuki budowania, sztuki świadomego kształtowania najbliższego otoczenia.

Na tym poziomie kodowanie odbywa się na dwóch etapach: najpierw psychologiczny porządek (intencja) w umyśle twórcy zmienia przestrzeń – wprowadza ład przestrzenny do otaczającego go świata – przez działanie racjonalne i planowe. Następnie porządek przestrzenny „zapisany” w formie budynku wpływa na otoczenie i jego użytkowników. Oznacza to, że budynek jednocześnie istnieje w formie fizycznej – jako struktura przestrzenna, dla której najważniejszym elementem jest celowość – oraz w formie niematerialnej, dla której priorytetem jest intencja. Jednym z kluczowych elementów procesu kodowania na tym poziomie skomplikowania jest czas oddziaływania danej formy (najczęściej liczony w setkach lat), stopień jej ustrukturyzowania, tradycja i przenoszenie danych treści mimo zmian zachodzących np. w stosowanych rozwiązaniach konstrukcyjnych. Efektem kodowania formy architektonicznej może być również przenoszenie intencjonalnych znaczeń na obiekty o innej funkcji, co ułatwia ich zrozumienie i nadaje im dodatkowe znaczenie.

Jak powyższa teoria ma się do projektowania przestrzeni edukacyjnej? Badania prowadzone w kierunku oddziaływania przestrzeni na zachowanie człowieka (np. A. Bańka, A. de Botton, J. Palasma) wskazują na istnienie zależności między dobrą architekturą a zachowaniem jej użytkowników. Wykorzystanie kodowania przestrze-

ni podczas projektowania, a przede wszystkim świadomość istnienia wewnętrznego kodu mogą być pomocne w odpowiednim i świadomym kształtowaniu przestrzeni otaczającej dzieci, wpływającej na tworzenie tzw. sytuacji edukacyjnych. Oczywiście kluczowym zagadnieniem jest rodzaj kodu i sposób, w jaki się go wykorzystuje podczas projektowania.

Typowa przestrzeń współczesnej polskiej szkoły odwołuje się do schematu stosowanego od wielu stuleci. Klasy ustawione w równym szeregu wzdłuż korytarza, szatnia, stołówka, podział na „klasopracownie”, podział na oddziały wiekowe. Brak rozwiązań indywidualnych, standaryzacja mebli, pomocy szkolnych, podręczników – sytuacja przestrzenna odbija jak w lustrze formalny sposób edukacji, jej kod jest czytelny, choć zupełnie nieadekwatny do współczesnych potrzeb edukacyjnych. Zarówno uczeń (dziecko – przewaga podejścia intuicyjnego), jak i nauczyciele (dorosli – przewaga podejścia racjonalnego), zmuszeni do przebywania w tak ukształtowanej przestrzeni przez kilka godzin dziennie, przyjmują postawę i zachowania odpowiednie dla danej formy. Zmiana kodu – na przykład przez nawiązanie do rozwiązań funkcjonalnych i formalnych sprzyjających rozwojowi kompetencji bardziej pożądanym w dzisiejszych czasach, takich jak kreatywność, empatia, holistyczne myślenie i symultaniczne, kompleksowe przetwarzanie informacji – może zmienić podejście do edukacji nie tylko uczniów, ale również nauczycieli.

Kodowanie przestrzeni edukacyjnej dla dzieci również może odbywać się na różnych poziomach. Na najbardziej podstawowym poziomie może ono wspierać proces nauczania przez nawiązanie do rozwiązań estetycznych uznanych za ponadczasowe, opartych na zasadach prawidłowej kompozycji i proporcji oraz właściwego doboru barw (oddziaływanie koloru na psychikę człowieka), odpowiednich materiałów wykończeniowych (materiały naturalne – drewno, tkanina, kamień), indywidualnie projektowanej zabudowy, mebli i pomocy naukowych. Etap ten nie generuje zmian w układzie funkcjonalnym projektowanej przestrzeni, ale wspiera proces edukacji przestrzennej przez kontakt z pięknem. Wbrew pozorom, mimo że jest to etap stosunkowo łatwy do wprowadzenia bez większych nakładów środków finansowych oraz bez rewolucji w formalnym wymiarze edukacji, nie jest on oczywisty. Większość szkół latami nie wprowadza większych zmian w estetyce, np. korytarzy czy klas szkolnych, odświeżając jedynie co jakiś czas dotychczasowe rozwiązania – olejne lamperie w kolorze beżowo-brudnym i wszechobecne korkowe gazetki szkolne. W starszych szkołach można zauważyć zarówno niechęć do wprowadzania zmian, jak i niechęć do powierzenia tego zadania specjalistom. W lepszej sytuacji są szkoły projektowane w ciągu ostatnich dziesięciu czy dwudziestu lat – w tych przypadkach architekt zazwyczaj był odpowiedzialny również za projekt wnętrz, co często pozwalało uzyskać spójny wyraz estetyczny – czy też szkoły społeczne lub prywatne o większych możliwościach finansowych.

Wyższym etapem kodowania przestrzeni edukacyjnej może być wskazanie rozwiązań alternatywnych, mniej konwencjonalnych oraz stworzenie ram do aktywności twórczej i projektowej dzieci – po pierwsze, możliwość wprowadzania zmian w wystroju w zależności od potrzeb użytkowników generuje pozytywne poczucie

sprawczości, z drugiej strony możliwość wpływu na kształt otoczenia pozwala także na konfrontację ze skutkami takich decyzji.

Przestrzeń edukacyjna sama w sobie może również być pomocą naukową. Zastosowanie różnych materiałów wykończeniowych pozwala zapoznać się z ich fakturą, kolorem, czasem również zapachem – odpowiada to koncepcji poznawania otoczenia przez dzieci wszystkimi zmysłami. Uwidocznienie elementów konstrukcyjnych czy pokazanie przekroju ściany zewnętrznej lub pokazanie sposobu działania instalacji (np. wentylacji, wodociągu itp.) generuje rozmowy na temat funkcjonowania budynków, ochrony cieplnej, komfortu we wnętrzach, a także ekologii. Zielone ściany, zielone dachy mogą być alternatywą dla popularnych na początku wieku XX ogródków warzywnych i pobudzać uczniów do działalności naukowo-badawczej – przeszklone donice pozwolą lepiej poznać anatomię układów korzeniowych niż najlepsze podręczniki. Schody mogą być pretekstem do nauki tabliczki mnożenia, drzwi – fragmentem kątomierza, na boisku można znaleźć miejsce na zegar słoneczny – przykładów rozwiązań tego typu, wspierających edukację i będących jednocześnie elementami przestrzeni jest wiele. Intencją wpisaną w ten typ programowania budynku jest przekonanie, że architektura to coś więcej niż tylko ochrona przed warunkami atmosferycznymi. W połączeniu z właściwą estetyką rozwiązań i kreatywnością wpisaną w przestrzeń stanowią główne kierunki rozwoju współczesnych przestrzeni edukacyjnych.

Największym wyzwaniem w zakresie kodowania przestrzeni edukacyjnej jest próba zmiany kodu – etap, na którym przez wprowadzenie do przestrzeni edukacyjnej elementu kodu zapożyczonego z rozwiązań generujących określone zachowania, np. prospołeczne czy demokratyczne, autor próbuje pobudzić daną społeczność do określonych działań. W tej koncepcji identyfikuje się rozwiązania, które dotychczas sprawdziły się w danym zakresie, np. elementy zapożyczone z układu greckiego miasta demokratycznego, z agorą, miejscami do publicznych debat, przedstawień i uprawiania sportu, i próbuje się przenieść charakterystyczne powiązania pomiędzy elementami tak, aby uzyskać relacje społeczne zbliżone do wyjściowych. Przeniesienie nie jest zazwyczaj bezpośrednie, polega bardziej na wyodrębnieniu wyjściowej intencji i zaimplementowaniu jej w nowo projektowanym obiekcie. Jest to etap wymagający ogromnej sprawności projektowej i intelektualnej, wrażliwości przestrzennej i wyczucia projektowego. Nie ma gotowych rozwiązań, które pozwalają na uzyskanie spektakularnych efektów za każdym razem – jest to jednak rozwiązanie, które wydaje się szczególnie odpowiednie dla przestrzeni edukacji w kontekście zmian zachodzących we współczesnym świecie.

Jeżeli spojrzeć wstecz, przestrzeń edukacji – szkoły, uczelnie wyższe – praktycznie nie zmieniły swojej formy od wielu wieków. Niemal każdy aspekt życia na przestrzeni ostatnich dwustu lat uległ modyfikacji, a klasa szkolna, z rzędami ławek i tablicą oraz uprzywilejowanym miejscem dla nauczyciela pozostała niemalże taka sama. Pojawienie się nowych technologii w większości szkół oznaczało pracownie komputerowe oraz wymianę klasycznych drewnianych tablic na tablice multimedialne. Nie ma dzienników papierowych, część zadań realizowana jest z wykorzystaniem

mediów społecznościowych i informacji pobieranych z Internetu, jednak serce szkoły – układ funkcjonalny, nawiązania do rozwiązań z poprzednich stuleci, specyficzny kod przestrzenny warunkujący funkcjonowanie uczniów i nauczycieli – pozostaje bez zmian. Jest to o tyle niepokojące, że współczesne pokolenie dzieci funkcjonuje w zupełnie inny sposób niż poprzednie – rzeczywistość wirtualna, stały dostęp do globalnej sieci informacji przez telefony, tablety i komputery powodują, że dzieci te staną w przyszłości przed zupełnie innymi wymaganiami.

Edukacja, a wraz z nią przestrzeń, w której ten proces przebiega, muszą ulec zmianie i weryfikacji pod kątem wprowadzenia rozwiązań wspierających zachowanie społeczne i rozwijających edukację przestrzenną w stopniu, który dotąd nie był potrzebny. Jednak należy pamiętać, że w dobie globalnych zmian przestrzeń nabiera nowego znaczenia. Jest coraz bardziej interaktywna – zmienia się w zależności od potrzeb użytkowników. Koncepcja przestrzeni wirtualnej, dostępnej z każdego telefonu, tabletu i komputera, znacząco wpływa na percepcję współczesnych dzieci. Ich odkrywanie przestrzeni jest intuicyjne i zmysłowe, a stopień zespolenia ze środowiskiem komputerowym jest ogromny – przerażający i jednocześnie fascynujący. Przed przestrzenią fizyczną stoi więc ogromne wyzwanie – jak konkurować ze światem wirtualnym, jak stworzyć rozwiązania interesujące dla dzieci wychowanych w zupełnie nowy sposób, o odmiennych potrzebach?

4. PRZESTRZENIE EDUKACYJNE – POZNAŃ

Analiza lokalizacji i jakości przestrzeni edukacyjnych w Poznaniu wykazała, że daleko nam jeszcze do rozwiązań alternatywnych wskazywanych w powyższym tekście. Poznańskie placówki edukacyjne – przedszkola, szkoły podstawowe – poza kilkoma wyjątkami nie wykorzystują w pełni potencjału, jaki zawarty jest w odpowiednio zaprojektowanej przestrzeni edukacyjnej. Układy korytarzowe, zamknięte klasy, ścisły podział na grupy wiekowe lub tematykę zajęć utrudniają nabywanie przez uczniów kompetencji społecznych potrzebnych w ich przyszłym życiu w demokratycznym społeczeństwie, o rozwoju kompetencji przestrzennych czy estetycznych nie wspominając. Sytuację czasami ratuje wprowadzenie nowej kolorystyki, rzadziej – zakup nowych ławek lub szafek na korytarzach. W klasach 1-3 często motywatorem zmian są rodzice – przerażeni warunkami, w jakich mają spędzać połowę dnia ich dzieci, na własny koszt podejmują się remontów, malowania, zakupu elementów wyposażenia klas. Niestety konieczność stosowania materiałów i mebli mających specjalistyczne atesty czasami skutecznie hamuje podobne inicjatywy.

Poza tymi drobnymi, estetycznymi korektami zazwyczaj nie wprowadza się zmian w samej organizacji przestrzennej placówki – nawiązanie do kształtowania społeczeństwa demokratycznego w typowej polskiej szkole nabiera wyjątkowo cynicznego charakteru. W jaki sposób kształtować te szczytne założenia, skoro cały

układ przypomina swoją strukturą o wzajemnych zależnościach i podporządkowaniu w relacjach uczeń–nauczyciel, nauczyciel–dyrektor? Rodzice, mimo początkowych chęci współuczestnictwa w życiu szkoły (przejawianych zazwyczaj na zebraniach w klasach 1-3), w miarę kontynuowania edukacji przez ich dzieci są zazwyczaj skutecznie do niego zniechęceni. Nawet drobne zmiany takie jak np. wprowadzenie bardziej przyjaznych dźwięków w miejsce klasycznych szkolnych dzwonek traktowane jest jako atak na integralność jednostki. Oczywiście nie można generalizować, że poznańskie szkoły nie ulegają obecnie żadnym pozytywnym zmianom. Większość z wprowadzanych innowacji i udoskonaleń pozostaje jednak w strefie werbalnej – na przykład zmianom podlega sposób przekazywania treści lub uczniowie uzyskują więcej swobody w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania szkolnej społeczności lub technologicznej – pojawiają się tablice interaktywne, pracownie komputerowe. Niestety rzadko można zauważyć zmiany, za którymi szłaby również inna, bardziej adekwatna aranżacja przestrzeni czy inny, bardziej nowoczesny układ funkcjonalny obejmujący organizację całego budynku.

Dodatkowym problemem, jaki został zauważony podczas analizy sytuacji placówek edukacyjnych na terenie miasta Poznania, jest ich położenie w stosunku do innych usług oraz do nowo powstających realizacji deweloperskich. Projektowane współcześnie osiedla w swojej strukturze nie mają zaprojektowanej odpowiednio infrastruktury edukacyjnej. Jakie będą tego konsekwencje w najbliższej przyszłości? Prawdopodobnie braki zostaną uzupełnione przez placówki prywatne (żłobki lub obecnie bardzo popularne kluby malucha czy prywatne przedszkola), które znajdą dla siebie miejsce w przystosowywanych naprędce pomieszczeniach – lokalach usługowych lub mieszkalnych. Wyzwaniem dla ich projektantów będzie realizacja podstawowych założeń związanych z wymaganiami stawianymi przez prawo budowlane, Polskie Normy czy sanepid. Trudno oczekiwać, że pozostanie im wystarczająco dużo czasu i siły, by zapewnić najmłodszym odbiorcom przestrzeń edukacyjną o wysokich walorach poznawczych w zakresie edukacji architektonicznej.

5. PODSUMOWANIE – INTUICJA I RACJONALIZM

Edukacja architektoniczna obejmuje wiele zagadnień – zasady projektowania, historię architektury, ergonomię, ekonomię czy ekologię. Podejmuje kwestie społeczne: partycypację i współdecydowanie. Dotyka różnych skal projektowania, opowiada o materiałach: fakturach oraz kolorach, o oświetleniu wewnątrz i na zewnątrz budynku, o jego konstrukcji, o instalacjach, dzięki którym życie staje się łatwiejsze. Mówi o pięknie, pasji oraz o przyszłości, która dzięki architekturze może zaistnieć. Wiedzy o sztuce, w tym o architekturze, nie zdobywa się w sposób naturalny, jak umiejętności chodzenia. Poczucie estetyki pojawia się w wyniku obcowania z pięknem, rozmów i wskazówek osób bardziej doświadczonych. Stan

polskich miast jest efektem dziesięcioleci urbanistycznego chaosu – praca nad jakością przestrzeni jest w pewnym sensie pracą u podstaw. Zainteresowanie przestrzenią oraz najbliższym otoczeniem jest jednym z pierwszych, którego doświadcza dziecko – przez bezpośredni kontakt z przedmiotami, osobami i miejscami uczy się ono podstawowych praw rządzących światem. W pierwszym roku życia dziecko intensywnie odkrywa otaczający je świat i na podstawie relacji z otoczeniem buduje jego obraz. Twórcza aktywność dzieci w zakresie badania kształtów i przestrzeni jest przedmiotem wielu współczesnych badań zapoczątkowanych na przełomie wieku XIX i XX przez Johanna Heinricha Pestalozziego, Jeana-Jacques’a Rousseau, Friedricha Fröebela i Marię Montessori i jest ona współcześnie uznawana nie tylko za warunek konieczny rozwoju kreatywności, ale także stymulator rozwoju myślenia matematycznego oraz wrażliwości przestrzennej [Bilewicz-Kuźnia, Centner-Guz 2015: 101-121]. Podczas pierwszych lat życia dziecko przechodzi ogromną przemianę – fizyczną, psychiczną i socjologiczną. Proces nabywania kompetencji przestrzennych oraz budowania wrażliwości estetycznej przez aktywną twórczość [Szmidt 2013] przebiega w tym okresie z wyjątkową intensywnością. Dziecko jest otwarte na doznania i nowe doświadczenia, jednocześnie nie jest usztywnione porównaniami i schematami postępowania. Budynek przedszkola lub szkoły staje się w tej koncepcji aktywnym uczestnikiem procesu edukacji. Dzięki odpowiedniemu ukształtowaniu wspiera początkowo intuicyjny, a z upływem lat nauki coraz bardziej świadomy proces zdobywania nowych kompetencji przestrzennych [Zwiernik 2012: 159-176].

Nie da się ukryć, że współcześnie projektowanie architektoniczne przechodzi kryzys tożsamości. Jego źródła można szukać również w powyższych rozważaniach dotyczących stanu polskiej edukacji w zakresie przestrzeni i architektury. Architekt jest dziś bardziej rozumiały, kiedy opiera swoje działania na racjonalnych przesłankach – brak właściwej edukacji architektonicznej doprowadza bowiem do sytuacji, w której większa część społeczeństwa nie ma odpowiednich kompetencji, by rozmawiać o symbolice, proporcjach i kodach ukrytych w formie projektowanego budynku, tak jak trudno byłoby rozmawiać o arcydziełach polskiej literatury z osobą, której znajomość ojczystego języka opiera się na kilku frazach połączonych refrenem ze słów powszechnie uważanych za wulgarne.

Wyzwaniem dla edukacji przestrzennej są również współczesne tendencje w kulturze, szczególnie rozwój kultury konsumpcyjnej. Masowe media kreują postawy, w których dominują: brak wysiłku, szybka przyjemność, proste i mocne emocje. Czy w tym kontekście jest jeszcze miejsce na kształcenie i rozwijanie potrzeb wyższego rzędu, których zrozumienie wymaga podjęcia dodatkowego wysiłku? Gust większości Polaków jest niewyćwiczony i opiera się na informacjach pochodzących z popularnych programów telewizyjnych i kolorowych magazynów. Powszechny dostęp do poradników projektowania w Internecie z jednej strony uzupełnia pewne braki w edukacji, z drugiej – spłaszcza zagadnienia i pozbawia je niezbędnego w projektowaniu architektonicznym odniesienia do kontekstu, lokalnych uwarunkowań klimatycznych, rodzimych materiałów, dziedzictwa kulturowego. Powoduje to dalszą

deprecjację zawodu architekta. Na brak rzetelnej wiedzy nakłada się kilka dodatkowych grzechów inwestorów – przedkładanie ekonomii nad estetykę, wciąż silny mit szlacheckiej wolności, nieufność wobec nakazów i zakazów władzy, brak poszanowania wspólnego dobra, brak otwartości na nowe rozwiązania lub przeciwnie – dążenie do tego, aby wyróżnić się z tłumu. Poza tym architektura to poważna inwestycja obostrzona wieloma współczynnikami ekonomicznymi. W tym kontekście koncepcja projektowania na podstawie nieracjonalnych przesłanek, takich jak intuicja, emocje i wrażliwość twórcy, jest po prostu nieodpowiedzialna. Czym jednak jest intuicja w projektowaniu, jak nie synergią wiedzy, doświadczenia, emocji i wrażliwości? Bez tego projektowanie architektoniczne pozostaje jedynie rzemiosłem, traci swoją uprzywilejowaną pozycję w panteonie sztuk pięknych.

LITERATURA

- Barełkowski R., 2016, *Dziedzictwo architektoniczne – przetrwalnik czy generator wartości?*, <http://www.academia.edu> [dostęp: 1.10.2016].
- Bilewicz-Kuźnia B., Centner-Guz M., 2015, *Natura, architektura i zabawa jako źródła przeżyć estetycznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education”, 4 (31), s. 101-121.
- de Botton A., 2010, *Architektura szczęścia*, Czuły Barbarzyńca Press, Warszawa.
- Education at a Glance 2012*, OECD Indicators, OECD Publishing.
- Głaz J., Szyguła A., il. Woldańska-Płocińska A., 2014, *Wspólne nie znaczy niczyje, czyli o podwórkach i ulicach coś dla dziecka i rodzica*, Wydawnictwo Miejskie Poznań, Poznań.
- Hall E.T., 1978, *Ukryty wymiar*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Hart R.A., 1992, *Children's participation: from tokenism to citizenship Graphics layout: S. Selim Iltus*, UNICEF International Child Development Centre. Spedale degli Innocenti, Florence.
- Lewandowska I., 2004, *Edukacja szkolna – podstawą kształtowania świadomości regionalnej*, „Puls Regionu. Magazyn Samorządów Województwa Warmińsko-Mazurskiego”, nr 57, s. 10-11.
- Olbrycht K., 2003, *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. Problemy i wyzwania*, w: *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży. Problemy i wyzwania. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Kultury i Środków Przekazu pod patronatem Marszałka Senatu RP prof. Longina Pastusiaka, 14 stycznia 2003 r.*, Dział Wydawniczy Kancelarii Senatu, Warszawa, s. 27-36.
- Rybczyński W., 2014, *Jak działa architektura. Przybornik humanisty*, Wydawnictwo Karakter, Kraków.
- Springer F., 2013, *Wanna z kolumnadą. Reportaże o polskiej przestrzeni*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Szmidt K.J., 2013, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Zwiernik J., 2012, *Podjęcie mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 15, s. 159-176.

EDUCATIONAL SPACE – SPACE (FOR) CHILDREN. STAGE II

Summary

The article concerns the summary of the second stage of the research entitled *Educational space – space (for) children*, started in 2018, belonging to a larger research cycle carried out by the author at the Institute of Architecture, Urban Planning and Heritage Protection since 2014 (*Architectural education for the youngest*). As part of the aforementioned series, was conducted studies related to the issues of architectural education of the youngest (children aged 3 to 8), as well as the educational role of space in raising spatial competences in children and adults and various levels on which architectural education can take place. Analyzes were carried out regarding the location and formation of educational spaces in Poznań, the study included the formation of temporary scout camps (in the context of architectural education) and workshops and foreign queries were conducted.

Keywords: educational space, children, architectural education