

Józef Kuźma

## ROLA ARCHITEKTURY WE WSPÓŁCZESNEJ I PRZYSZŁEJ SZKOLE

### **The Role of Architecture in the Contemporary and Future School**

**Abstract:** Schools, not only in Poland but also in many other countries, have to undergo thorough changes in respect to quality. Changes in the school of the future can be started by scientists representing various disciplines, understanding the need of its multistage and multidirectional qualitative changes, who shall, in this way, pay back the debt they made at respective educational levels. Therefore, there is a need for such scientists to develop the interdisciplinary school studies, that is scholiology. One of the chapters of the *Science of School* (Kuźma 2011: 243–256) was devoted to the role of architecture in the contemporary and future school. Concluding my article I say that in the architectural space of school, thanks to the architect's imagination, spirit meets matter and students are given an opportunity to experience art which directly affects their aesthetical education and development of spatial imagination. This reflection is the leitmotif of the present article.

**Key words:** architecture of school, architectural space of school, ergonomics, scholiology

### **Wprowadzenie**

Szkoła jako instytucja społeczna i edukacyjna stoi przed największymi wyzwaniami – zarówno zagrożeniami, jak i szansami. Szkoły nie tylko w Polsce,

lecz i w wielu innych krajach muszą być poddane gruntownym zmianom jakościowym.

Jest to związane ze zmianami cywilizacyjnymi i generacyjnymi. W czasach globalizacji i regionalizacji szkoła przestała być instytucją narodową działającą w służbie jednego państwa. Dziś można zakładać, że zmiany te powinny dotyczyć każdej dziedziny funkcjonowania szkoły. Muszą być dokonane przede wszystkim w interesie dzieci i młodzieży, czyli uczniów, którzy nie akceptują obecnej szkoły ze względu na brak wolności, przymus nauczania, oderwanie od środowiska naturalnego, rzeczywistości społecznej oraz rynku pracy. Uczniowie nie akceptują też nieprofesjonalnych i niekompetentnych nauczycieli oraz przedmiotowego traktowania i instrumentalnych metod kształcenia i wychowania. Na niską efektywność pracy szkoły wpływa również stres spowodowany przeciążeniem nauką pamięciową, pracami kontrolnymi, sprawdzianami i egzaminami oraz zła atmosfera i agresja panująca w niedostosowanych do różnych funkcji zadań budynkach szkolnych.

Przyszłą szkołę mogą zacząć zmieniać uczeni reprezentujący różne dyscypliny naukowe, rozumiejący i doceniający potrzebę jej wieloetapowych i wielokierunkowych zmian jakościowych, którzy w ten sposób będą spłacać dług, jaki zaciągnęli na różnych etapach edukacji szkolnej. Poza pedagogami czy edukatorami, powinni to być uczeni z zakresu filozofii, psychologii, socjologii, pedagogiki medialnej, a także organizacji i zarządzania, prawa oraz architektury i ergonomii. Dlatego zachodzi potrzeba tworzenia przez tych uczonych interdyscyplinarnej nauki o szkole.

Jeden z rozdziałów *Nauki o szkole* (Kuźma 2008: 225–238) został poświęcony roli architektury we współczesnej szkole. Tej właśnie problematyce poświęcony zostanie także niniejszy artykuł.

## Architektura we współczesnej i przyszłej szkole

Każde społeczeństwo kształtuje się w jakimś określonym miejscu, które jest jego domem – jego ojczyzną. Każde miejsce na kuli ziemskiej innym emanuje życiem, inne ma wibracje [...] jest biegunem innej gwiazdy [...] Duch miejsca jest czymś niezmiernie realnym (Lawrence 1986: 121).

Takim szczególnym miejscem są przestrzenie szkoły tworzone przez architekturę. Według znanego fińskiego architekta Juhani Pallasmaa (1995), autora książki *The Eyes of the Skin. Architecture for the Senses* [Oczy skóry. Architektura dla zmysłów]: „Architektura, która ma ulepszać życie, musi oddziaływać jednocześnie na wszystkie zmysły” – nie tylko na wzrok, ale też na dotyk, węch i słuch. W budownictwie stał się zwolennikiem architektury tradycyjnej, prostej i przyjaznej dla człowieka. Trudno obecnie przewidzieć, jaki wpływ na przyszłą koncepcję architektury szkoły będzie miała ta nowatorska orientacja wybitnego fińskiego architekta.

Rola architektury szkoły w procesie edukacji młodego pokolenia jest ogromna. Jej nadrzędnym celem jest tworzenie optymalnych warunków do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Środowisko przestrzenne wraz z tzw. małą architekturą kształtuje kulturę pracy tej instytucji. Znaczenie architektury jest nie do przecenienia w czasach współczesnych, odznaczających się relatywizmem moralnym i kulturalnym, kiedy panuje nie tylko kult piękna i dobra (taki, jak w czasach renesansu klasycystycznego), ale również – zgodnie z filozofią turpizmu – kult brzydoty i brak poczucia dobrego gustu, ładu i harmonii. Przestrzeń architektoniczna stwarza młodzieży okazję do pierwszych kontaktów ze sztuką i pierwszych przeżyć estetycznych, jest nieodzownym warunkiem pomyślnej rekreacji. Niefunkcjonalna zaś, czy po prostu „brzydka”, architektura może z kolei przyczyniać się do wyrabiania złego smaku lub negatywnych nawyków, powoduje szybkie znużenie uczniów, a w skrajnych przypadkach staje się nawet przyczyną chorób czy agresji.

Na tego rodzaju negatywny wpływ wad i braków budynków szkolnych zwracał uwagę już w 1921 r. architekt szkolny Józef Holewiński, pisząc:

Jednym z podstawowych warunków każdej zadość czyniącej zdrowotnym i pedagogicznym wymaganiom szkoły jest właściwie postawiony i odpowiednio urządzony budynek. Mnóstwo chorób, przypadłości i zboceń, tak częstych u dzieci i młodzieży, pochodzi, jeżeli nie całkowicie, to w znacznej części, z wad i braków budynków szkolnych, a zwłaszcza samych izb szkolnych. Niedostateczne oświetlenie prowadzi do krótkowzroczności i różne choroby oczu; wadliwa ławka szkolna powoduje skrzywienie kręgosłupa; zaduch w przepelnionej dziećmi izbie jest przyczyną szybkiego nużenia się dzieci, bólu głowy i wielu zaburzeń wewnętrznych. Mnóstwo chorób i dolegliwości trapiących współczesne pokolenie jest następstwem złych warunków zdrowotnych pomieszczeń szkolnych. Prócz tego wady budynku szkolnego i jego urządzenia muszą wywierać w wysokim stopniu niekorzystny wpływ na wyniki nauczania i utrudniają pracę nauczycielowi (Kopczyński 1921: 25).

Jest to kompleksowe spojrzenie na rolę ówczesnego budownictwa szkolnego z punktu widzenia architektury, pedagogiki, medycyny i higieny szkolnej. W okresie międzywojennym wyspecjalizowali się w Polsce architekci w zakresie budownictwa szkolnego. Proponowano obiekty o różnych kształtach geometrycznych, wychodzące poza tradycyjny prostokąt, przypominające np. ślimaka (spirale), koło lub figury nieforemne. Projekty architektów były wzbogacane postulatami higienistów, psychologów, pedagogów opiekuńczych, socjologów i specjalistów z innych dziedzin (Smołański 1999: 97).

Powstaje więc pytanie: jaka jest i jaka powinna być rola współczesnej architektury szkolnej? Tak postawione pytanie jest skierowane zarówno do pedagogów, psychologów i socjologów edukacji, jak i architektów, którzy wspólnie mogą stworzyć wizję i ogólną koncepcję przestrzeni architektonicznej współczesnej, a raczej już przyszłej szkoły. Natomiast w opracowaniu bardziej szczegółowych projektów niezmiernie ważna będzie opinia i ekspertyzy specjalistów z zakresu ekonomiki edukacji szkolnej, ergonomii, bezpieczeństwa, higieny oraz profilaktyki zdrowotnej.

Architektura jako sztuka kształtowania przestrzeni, wyrażająca się w projektowaniu, wznoszeniu i kształtowaniu oraz funkcjonowaniu budynków i innych obiektów, odgrywa olbrzymią rolę w omawianej tu dziedzinie.

D. W. Orr jest zdania, że architektura budynku szkolnego jest w edukacji równie ważna, co program nauczania oraz że program nauczania będzie skuteczny tylko wtedy, gdy będzie miał odzwierciedlenie w architekturze budynku. W książce *The Nature of Design* (2002) zauważa, że to, co prezentuje sobą budynek szkolny i to, co jest w programie nauczania, to często rozbieżne idee. Źle zaprojektowany budynek, brak informacji na temat materiałów użytych do budowy, zużyciu wody i energii sprawiają, że budynek uczy zachowań sprzecznych z ideą rozwoju zrównoważonego.

Architektura szkolna obejmuje kompleksowo przestrzeń zewnętrzną i wewnętrzną obiektu edukacyjnego. Dla dobrego funkcjonowania szkoły ważna jest bowiem zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna przestrzeń architektoniczna i klimat panujący na całym jej terenie. Architektura zewnętrzna jest ściśle powiązana z całą infrastrukturą i najbliższym otoczeniem danej szkoły. Koncepcja zewnętrznej przestrzeni szkolnej zależy od uwarunkowań naturalnych (krajobrazu, warunków geologicznych, zwłaszcza rodzaju gruntu i rzeźby terenu), urbanistycznych (zabudowa miejska, przedmiejska lub wiejska), społeczno-kulturowych (środowisko społeczne oparte na tradycji i więzi sąsiedzkiej lub środowisko nowoczesne oparte na związkach celowych, pracy i biznesie lub najczęściej pośrednie pomiędzy tymi dwoma typami siedliska).

Na przestrzenny kształt szkoły stosunkowo duży wpływ ma działka przeznaczona na placówkę, jej wielkość i ukształtowanie oraz otwarta zewnętrzna przestrzeń rekreacyjna, która powinna uwzględniać zarówno zieleń i ogród lub ogródek szkolny, drzewa i krzewy, jak i drobne formy architektoniczne.

Architektura wewnętrzna obejmuje z kolei takie istotne przestrzenie szkolne, jak:

- przestrzeń wewnętrzną wejścia głównego,
- podstawowe pomieszczenia do nauki,
- pomieszczenia przeznaczone dla nauczycieli i personelu administracyjno-technicznego,
- zespół pomieszczeń o charakterze integracyjnym,
- wewnętrzną przestrzeń rekreacyjną.

W pomieszczeniach dydaktycznych, rekreacyjnych, komunikacyjnych i higienicznych można też wyodrębnić strefę ciszy i hałasu. Natomiast w nowej, zyskującej sobie coraz więcej zwolenników, koncepcji szkoły otwartej (*open school*) podział na przestrzenie nie odgrywa tak dużej roli. W szkole „bez ścian”, określanej zgodnie z amerykańskimi eksperymentami jako *open space*, zanika podział na te strefy. Koncepcję przestrzeni architektonicznej współczesnej szkoły tworzyło wielu wybitnych teoretyków architektury i edukacji.

Współczesny polski teoretyk, a zarazem praktyk w dziedzinie architektury, Janusz Włodarczyk (1992), dokonał zwięzłej analizy głównych kierunków rozwojowych budownictwa szkolnego po roku 1945 na świecie i w Polsce. W bogato ilustrowanej książce *Architektura szkoły*, dąży do ścisłego powiązania nowych koncepcji architektonicznych z najbardziej aktualnymi orientacjami w edukacji szkolnej, obejmującej zarówno nauczanie, uczenie się, jak i wychowanie, opiekę oraz samowychowanie i socjalizację uczniów. Budzi uznanie jego doskonała orientacja w głównych prądach i kierunkach rozwoju myśli pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, które wywarły zasadniczy wpływ na przemiany w architekturze szkoły w XX w., zwłaszcza po II wojnie światowej. Jego zdaniem,

[...] symptomatyczne jest, że mimo istnienia dwóch skrajnych idei szkoły: zamkniętej i otwartej, gdy przy różnych okazjach wymienia się nazwiska znaczące w pedagogice i dyscyplinach z nią związanych, mowa jest o tych samych osobach; są to zawsze ludzie wyprzedzający swój czas, ludzie awangardy, entuzjaści szkoły otwartej (Włodarczyk: 12).

Za ojca duchowego szkoły integracyjnej, powiązanej z życiem w szerokim pojęciu, jest uważany J. H. Pestalozzi. Ponadto, w opinii autora *Architektury szkoły*, na współczesną edukację bezpośredni wpływ, w różnym oczywiście stopniu, miało wiele osobowości ze świata pedagogiki, reprezentantów różnorodnych kierunków, wśród których na pierwszym miejscu wymienia się: Johna Deweya, Celestyna Freineta, Ellen Key, Antoniego S. Makarenkę, Marię Montessori, Marię Ossowską, Helen Parkhurst, Petera Petersena, Aleksandra S. Neilla, Jeana Piageta, Rudolfa Steinera i Florianą Znanieckiego. Do tych wybitnych reformatorów edukacji w ubiegłym stuleciu można też zaliczyć Helenę Radlińską i Marię Grzegorzewską.

Zdaniem J. Włodarczyka, krótka charakterystyka wspomnianych znakomitych osobowości w historii edukacji, a także pojęć i kierunków rozwoju myśli pedagogicznej powinna uświadamiać architektowi podejmującemu temat szkolny złożoność problematyki jego działań, czemu dał wyraz autor w omawianej książce.

W zarysie pracy poświęconej nauce o szkole nie mają sensu zbyt szczegółowe rozważania na temat głównych kierunków rozwoju architektury szkolnej, powstających w dużej mierze pod wpływem przemian oświatowych przed lub po II wojnie światowej (Torbus *et al.* 1962). Dlatego zostaną jedynie przedstawione ważniejsze konkluzje J. Włodarczyka (1992: 51–53; 2000: *passim*). W różnych krajach współistnieją obecnie dwie przeciwstawne koncepcje edukacyjne: pierwsza – tradycyjna – jest oparta nadal na systemie klasowo-lekcyjnym, preferującym podające (transmisyjne) metody i techniki kształcenia; druga zaś obejmuje różnorodne warianty otwartości i możliwości aktywizowania uczniów, polegające na szeroko rozumianej inspiracji. Na tle budownictwa szkolnego w Polsce w okresie powojennym na uwagę zasługują

[...] skutki rozwoju przestrzennej tkanki szkolnej na świecie, które są interesujące i ważne. W architekturze szkoły powojennej powstają rozwiązania, które stanowią kamienie milowe na drodze ich rozwoju; system stalowych konstrukcji szkolnych końca lat czterdziestych i przestrzenne koncepcje szkoły rozszerzonej w Anglii, pawilonowe amerykańskie szkoły parterowe i późniejsze *open schools*, szwedzkie SAMSKAP – przykład współpracy pedagogów i architektów szkoły ostatnich lat na świecie – z głównym oświetleniem sztucznym izby lekcyjnej, a również te integrujące młodzież z defektami psychosomatycznymi z młodzieżą normalną, z pełnym dla tych celów wyposażeniem. [...] Jakkolwiek w konwencji estetycznej budynku szkolnego obowiązującej w schyłkowym modernizmie często nie przyznaje się formie należnego miejsca, można wyróżnić odrębność szkoły szwajcarskiej, norweskiej czy węgierskiej, francuskiej czy litewskiej (Włodarczyk: 51).

Niestety, słowa te nie odnoszą się do polskiej szkoły. W porównaniu z przedstawionymi osiągnięciami architektury szkolnej w innych krajach europejskich, polski dorobek w tym zakresie trudno uznać za znaczący. W powojennym czterdziestolecu nie ukształtowały się trwałe, indywidualne cechy architektury szkolnej, które można nazwać polską szkołą, chociaż – zdaniem J. Włodarczyka (1992: 51–52) – były ku temu przesłanki. Najważniejszą z nich były skutki wojny – zniszczenie dużej części zasobów budowlanych polskiej oświaty. Taką możliwość stworzenia odrębności przestrzennej dawała budowa „szkół 1000-lecia” (w latach 70.), jak również przyjęcie koncepcji edukacyjnej opartej na gminnej szkole zbiorczej (lata 80.). Także inaczej przeprowadzona idea typizacji – tzw. typizacji otwartej – mogłaby wzbogacić szkołę o swoiste cechy. Jednak typizacja, zbiorczość, integracja (koncepcje wartościowe w swych założeniach) nie znalazły w powojennej Polsce właściwego przełożenia na język przestrzenny. Przyczyny tkwią w wadliwej organizacji, w braku kompetencji decydentów, ale przede wszystkim w nawykach i barierach myślowych, trudnych do przekroczenia. Nadal uważa się, że nie warto ponieść wyższych kosztów realizacyjnych dla obniżenia kosztów eksploatacji, że typowy to znaczy lepszy, że piękno powinno być za darmo (Włodarczyk: 52).

Dopiero pierwsza połowa lat 80. – jak zauważa J. Włodarczyk – mimo kryzysu gospodarczego w Polsce, stworzyła korzystniejsze warunki dla rozwoju polskiej architektury szkolnej. Zmienił się pogląd części społeczeństwa na zagadnienia typizacji, po dłuższej przerwie w projektowaniu szkół powstało wiele dobrych planów oraz zwiększyła się liczba architektów zajmujących się tą problematyką. Na uwagę nie tylko architektów przyszłych obiektów szkolnych, lecz i pedagogów, dyrektorów szkół i nauczycieli, zasługują sformułowane przez J. Włodarczyka propozycje optymalnego kształtowania przestrzeni szkolnej w warunkach polskich, a mianowicie:

- 1) traktowanie każdej projektowanej szkoły indywidualnie, na podstawie programu użytkowego, dostosowanego do konkretnych potrzeb, uwzględniających warunki kulturowe, społeczne, topograficzne, klimatyczne i geologiczne;

- 2) wybór lokalizacji z punktu widzenia możliwości stworzenia przez obiekt szkolny takiej formy w istniejącym krajobrazie, która pozytywnie oddziaływałaby na jego użytkowników i środowisko społeczne;
- 3) uznanie podstawowej przestrzeni do nauki – izby lekcyjnej (pracowni, sali przedmiotowej) za element najważniejszy, wyjściowy dla koncepcji budynku szkolnego;
- 4) nadanie szczególnego znaczenia przestrzeni szkolnej o charakterze integracyjnym; dotyczy to przede wszystkim wejścia głównego, połączonego z forum – aulą;
- 5) właściwe rozwiązanie rekreacji dzięki:
  - ograniczeniu ruchu i hałasu;
  - rozdzieleniu rekreacji czynnej i biernej;
  - unikaniu sztucznych podziałów na naukę i zabawę;
  - wyodrębnieniu miejsc do kontemplacji (czasowego wyizolowania się).

Niebagatelne znaczenie ma również maksymalne wykorzystanie istniejących zasobów przestrzennych (obiektów wymagających rewaloryzacji), z dostosowaniem ich do aktualnych potrzeb, a także z punktu widzenia ekonomiki, zarówno realizacyjnej, jak i eksploatacyjnej, przede wszystkim zaś dla podtrzymania ciągłości kulturowej (Włodarczyk 1992: 150–151).

Poważniejsze zainteresowanie się problematyką przestrzeni życia oraz roli przestrzeni w architekturze szkoły następuje w Polsce z dużym opóźnieniem, w miarę dyskusji nad przemianami edukacyjnymi i poszukiwaniem nowych koncepcji szkół alternatywnych, otwartych, społecznych czy prywatnych.

Zapowiedzią szerszej i głębszej refleksji nad rolą przestrzeni w życiu człowieka i w szkole są prace: Augustyna Bańki (1997) *Architektura psychologicznej przestrzeni życia, behawioralne podstawy projektowania* oraz Aleksandra Nalaskowskiego (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że właśnie A. Nalaskowski uznaje A. Bańkę za klasyka przestrzeni (ograniczonej do kwestii metafory architektury). We wspomnianym dziele A. Bańka wyłożył najistotniejsze elementy interakcji człowiek–architektura, wyjaśniał między innymi biologiczny wymiar zachowań przestrzennych, wskazując jego infrakulturowe i prekulturowe aspekty. Zaakcentował znaczenie węchu, czucia, dotyku w percepcji przestrzeni. Omawiana książka, zdaniem Nalaskowskiego (2002: 13) – jest w pewnej mierze pokrewna z pracą Ch. Alexandra, lecz z jedną różnicą: Alexander daje wskazówki i wysuwa dyrektywy, Bańka zaś analizuje, orzeka, ale nie udziela w zasadzie żadnych rad (Alexander *et al.* 1977).

Natomiast A. Nalaskowski (2002: 9–15) w tejże książce *Przestrzenie i miejsca szkoły* dokonał skrótowego przeglądu różnych sposobów podejmowania rozważań o przestrzeni, z którego wynika wyraźnie, że przestrzeń bywa rozumiana nader wszechstronnie. Zarówno jako zespół zachowań, paleta odczuć, materialna część otoczenia, środowisko, budowle, przedmioty, jak i otaczający materialno-

-niematerialny świat. Sprowadzenie kwestii przestrzeni na grunt edukacji, a zatem próba określenia przestrzeni edukacji nie jest przez to zadaniem prostym. Tutaj mogą się bowiem rozmiącać koncepcje filozofów, psychologów i architektów. Mogą się mieszać i nakładać znaczenia. Tutaj w końcu może zaistnieć pomylenie środowiska przestrzennego ze środowiskiem edukacji (wychowawczym), które w pedagogice od lat ma już ustalone konotacje (Nalaskowski 2002: 15).

Architektura budynku szkolnego przemawia swoim własnym językiem, którego brzmienie daje się przetłumaczyć na dość precyzyjne typy przekonań. Przy czym autor ten wyróżnia typy: „szkoły łaskawej”, „szkoły własnej”, „szkoły obcej”, „szkoły na swoim miejscu”, „szkoły anonimowej”, „szkoły dumnej” i „szkoły z duchem”. W związku z tym, że obecnie w Polsce buduje się ich niewiele, autor ten sądzi, iż ważne jest, aby budowane mimo wszystko obiekty szkolne nie tylko były funkcjonalne i cieszyły oko przechodniów, ale miały też swój indywidualny rys i charakter. Do takiego właśnie typu zalicza „szkołę z duchem”.

W podsumowaniu tej napisanej z pasją książki, którą można też nazwać esejem pedagogicznym o przestrzeni szkolnej, A. Nalaskowski stwierdza, że szkoła jako definiowana społecznie przestrzeń edukacji składa się z wielu warstw. Jest wręcz swoistym repetytorium wyobrażeń, wartości, kształtów, powierzchni, metafor, oczekiwań, krawędzi i skojarzeń. Nie ma „szkoły monolitu”, lecz wielowarstwowy twór, który w zewnętrznym oglądzie tworzy iluzję całości. Swoje przesłanie kończy zdaniem:

Młodzież, skazana przez technikę na coraz szerszą wizualizację życia i recepcję bodźców, które dla poprzednich pokoleń nie istniały, informuje nas, posługując się własnym językiem, że zachwianie proporcji między treścią a formą edukacji jest błędem, którego skutki zaczynamy odczuwać na co dzień (Nalaskowski 2002: 18).

Reasumując, rozważania różnych autorów na temat przestrzeni szkolnej można sprowadzić do metafory, że w przestrzeni architektonicznej dzięki wyobraźni architekta duch spotyka się z materią, a uczniowie mają okazję do obcowania ze sztuką, co pośrednio przyczynia się do ich wychowania estetycznego i kształtowania wyobraźni przestrzennej. Do tworzenia rzeczywistego środowiska edukacyjnego w szkole nieodzowny jest twórczy wkład nie tylko architektów szkoły, zwłaszcza architektów wnętrz, lecz także ergonomów szkolnych i ekspertów z zakresu bezpieczeństwa i higieny szkolnej.

Również Waclaw Torbus (1962: 5) był zdania, że przy projektowaniu, budowie i przebudowie (adaptacji budynków – uprzednio innego przeznaczenia) oraz dobudowie budynków szkolnych, internatowych, warsztatowych bądź pawilonów (np. pracowni) dla szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych, na specjalną uwagę zasługują pewne, teorią i praktyką uzasadnione wymagania dotyczące zagospodarowania [terenu – J.K.], higieny i bezpieczeństwa pracy szkolnej.



Ważną problematykę znaczenia ruchu w promocji zdrowia fizycznego i psychicznego, w szeroko rozumianej promocji zdrowia i kultury fizycznej dzieci i młodzieży, podejmuje w swoich publikacjach Zofia Żukowska (2000). Naturalna potrzeba ruchu w rozwoju dzieci i młodzieży powinna być w większym niż dziś stopniu uwzględniana w projekcie architektonicznym szkoły. Dotyczy to nie tylko sal gimnastycznych, lecz także przestrzeni dydaktycznych, rekreacyjnych oraz komunikacyjnych (np. holi), projektowanych bądź modernizowanych przez architektów szkolnych. Taką zdrową szkołę powinni tworzyć wspólnie pedagodzy, lekarze, nauczyciele wychowania fizycznego i architekci wnętrz placówek edukacyjnych. Warto zacząć od rozwiązania problemu codziennego noszenia przez dzieci i młodzież olbrzymich tornistrów, co jest ich prawdziwą zmołą i może prowadzić do deformacji jeszcze nieukształtowanego układu kostnego i mięśniowego, zwłaszcza kręgosłupa. Problem ten mogą rozwiązać architekci szkolni przez zaprojektowanie przy poszczególnych klasach lub ich zespołach szatni z szafkami dla każdego ucznia. Na takie możliwości wskazuje w swoich projektach polski architekt – humanista J. Włodarczyk (1992: 81), wzorując się na projektach amerykańskich. Na podkreślenie zasługuje też to, że A. Nałaskowski w prowadzonej przez siebie szkole przewidział osobne szafki dla każdego ucznia, w szkolnym żargonie nazywane „dziuplami” (2002: 64). Należy również nadmienić, że w trakcie prowadzonych badań „metodą burzy mózgów” okazało się, że jednym z największych marzeń polskich uczniów było właśnie zaprojektowanie przez architektów indywidualnych szafek dla każdego z nich (Kuźma 2000: 140–141).

Wydaje się, że dla wzmocnienia argumentów przemawiających za instalowaniem przy klasach szkolnych indywidualnych szafek dla uczniów, warto przytoczyć wyniki przeprowadzonych ostatnio badań wagi tornistrów uczniów przez Sanepid w Międzyrzeczu. Otóż wyniki tych badań okazały się zatrważające, przeciętny plecak ucznia szkoły podstawowej ważył aż 6,3 kg zamiast powyżej 3 kg („Przeгляд”, 30 września 2007). Być może te sondażowe badania poruszają sumienie i wyobraźnię rodziców, administracji szkolnej, a szczególnie architektów.

Podsumowując podjęte w tym artykule rozważania na temat roli architektury we współczesnej szkole należy stwierdzić, że stopniowo zmieniają się poglądy na rolę i koncepcję szkolnej przestrzeni architektonicznej. Architekci szkolni, współpracując z pedagogami, mogą wnieść własny twórczy wkład i nowe wartości czy wzory do kultury danego regionalnego siedliska. Pośrednio mogą się też przyczynić do doskonalenia jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego i kultury pracy szkoły.

W każdym regionie obiekt szkolny może być odmiennie kształtowany, zgodnie z tradycją kulturową i warunkami fizjograficznymi. Koncepcje przestrzeni szkolnej architekt powinien wiązać integralnie z wizją przyszłej edukacji, a zwłaszcza nowymi orientacjami i zasadami w zakresie kształcenia, wychowa-

nia, opieki i promocji zdrowia psychicznego i fizycznego.

Architekt szkolny powinien orientować się w nowych kierunkach, strategiach i podstawach programowych nauczania, będąc świadom tego, że w projektowanym przez niego obiekcie szkolnym będzie kształcić się, wychowywać oraz korzystać z różnych form rekreacji kilka kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży. W projektowanych budynkach zamknięte, otwarte lub przejściowe strefy i przestrzenie spełniają ważne funkcje i zadania dydaktyczno-wychowawcze oraz rekreacyjne. Równie ważna jest zarówno funkcja, jak i forma tych miejsc, wystrój wnętrz, efekty świetlne, kolorystyczne oraz rodzaj mebli (ich funkcjonalność i kształt), a także wyposażenie sal dydaktycznych, pracowni i innych pomieszczeń w sprzęt i środki multimedialne, dostosowane do wieku i płci użytkowników.

Nowe obiekty szkolne, zgodnie z wymogami edukacji integracyjnej, powinny uwzględniać potrzeby rozwojowe nie tylko uczniów przeciętnych (jak dotychczas), ale też i uzdolnionych oraz opóźnionych pod względem psychicznym lub fizycznym. Dlatego istotne jest tu zarówno podejście projektantów z punktu widzenia potrzeb rozwojowych uczniów i innych funkcji szkoły, jak i profilaktyki oraz terapii korekcyjnej.

Wszystkie przestrzenie i pomieszczenia obiektu szkolnego, a szczególnie sale i izby lekcyjne, w których są prowadzone zajęcia dydaktyczne, powinny spełniać normy ergonomiczne pod względem zagęszczenia, przepływu i temperatury powietrza, nasłonecznienia i oświetlenia oraz bezpieczeństwa przeciwurazowego i przeciwpożarowego. Normy pomieszczeń sanitarno-higienicznych muszą być też dostosowane do wieku i płci uczniów. Powyższe podstawowe warunki powinny być też spełnione w pomieszczeniach gimnastycznych, sportowych, rekreacyjnych oraz gastronomicznych.

Cała architektura wewnętrzna i zewnętrzna obiektu szkolnego powinna sprzyjać dobremu samopoczuciu uczniów i nauczycieli oraz innych osób pracujących w szkole, przyczyniać się do kształtowania przyjaznej atmosfery, pomagać w procesie socjalizacji uczniów, a przez obcowanie ze sztuką wpływać na szeroko rozumiane wychowanie estetyczne dzieci i młodzieży. Tą drogą nowoczesna architektura może ułatwiać promowanie rozwoju i zdrowia uczniów. Architekt szkolny odznaczający się wyobraźnią twórczą ma obecnie wiele możliwości, aby w miarę posiadanych środków i własnej inwencji stworzyć obiekt nowoczesny pod względem architektonicznym i funkcjonalnym.

Nowa szkoła powinna łączyć cele i wartości lokalne, regionalne, polskie i europejskie. Na świecie, zwłaszcza w Europie, odchodzi się dziś od budowy dużych „kombinatów”, wielosegmentowych i wielokondygnacyjnych, na rzecz mniejszych szkół (dla około 400–600 uczniów), ale za to wyraźnie zintegrowanych z lokalnym środowiskiem. Do osiągnięcia tych celów i zadań może się w dużej mierze przyczynić nowoczesna architektura szkoły, ściśle współpracując

z kreowaną scholiologią. Podzielić tu należy pogląd A. Nalaskowskiego (2002: 81), że badania nad przestrzenią edukacji staną się kiedyś ważne i powszechne.

## Bibliografia

- Alexander C., Ishikawa S., Silverstein M., Jacobson M., Fiksdahl-King I., Shlomo A. (1977), *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*, Oxford University Press, New York.
- Bańka A. (1997), *Architektura psychologicznej przestrzeni życia: behawioralne podstawy projektowania*, Gemini, Poznań.
- Higiena szkolna. Podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych* (1921), red. S. Kopczyński, M. Arct, Warszawa.
- Ja. Zdrowie. Ruch. Poradnik dla młodzieży, rodziców i nauczycieli* (2000), red. Z. Żukowska, Polskie Towarzystwo Naukowe Kultury Fizycznej, Warszawa.
- Kuźma J. (2000), *Nauczyciele przyszłej szkoły*, AP, Kraków.
- Kuźma J. (2008, 2011), *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, Kraków.
- Lawrence D. H. (1964), *Studies in Classic American Literature*, Heinemann, London.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków.
- Orr D. W. (2002), *The Nature of Design: Ecology, Culture and Human Intention*, Oxford University Press, New York.
- Pallasmaa J. (1995), *The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses* [cyt. za: K. Vrankova, *Dom dla wszystkich zmysłów. Drewniane sny*, „Forum” 2010, nr 47, s. 38–39.
- Smolański A. (1999), *Funkcjonowanie szkoły*, seria: *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 2, Impuls, Kraków.
- Torbus W. (1962), *Bezpieczeństwo, higiena i estetyka w zagospodarowaniu szkół*, PWSZ, Warszawa.
- Włodarczyk J. (1992), *Architektura szkoły*, Arkady, Warszawa.
- Włodarczyk J. (2000), *Oblicza architektury*, Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok.