

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
I WPROWADZENIE	9
1. Miejsce architektury w społeczeństwie	11
2. Edukacja o środowisku zbudowanym	17
3. Cel pracy	25
II CELE I ZNACZENIE RÓŻNYCH FORM EDUKACJI ARCHITEKTONICZNEJ	27
1. Obszary architektury w ramach edukacji powszechnej	28
1.1. Droga do budowania świadomości społecznej. Szwecja	28
1.2. Środowisko zbudowane narzędziem w poznawaniu świata. Finlandia	31
1.3. Wiedza historyczna i poszanowanie tradycji budowlanych. Norwegia	33
1.4. Dostrzeganie i poznawanie otoczenia. Irlandia	35
1.5. Środowisko zbudowane podstawą tożsamości regionalnej. Polska – <i>Dialog z otoczeniem</i>	37
1.6. Wstęp do zagadnień architektonicznych. Obowiązująca w Polsce podstawa programowa	39
1.7. Podsumowanie	41
2. Holistyczne ujęcie architektury w działaniach pozaszkolnych	42
2.1. Zmienność architektury na przestrzeni epok	42
2.2. Architektura w relacji do życia, natury i sztuki	44
2.3. Motywy architektoniczne	45
2.4. Przyrodnicze inspiracje w architekturze	46
2.5. Procesy kształtujące miasta	47
2.6. Systematyczność i konsekwencja w nauczaniu architektury	53
2.7. Podsumowanie	56
3. Aspekty architektury o szczególnym znaczeniu, uwzględniane w jednorazowych zajęciach edukacyjnych	57
3.1. Składniki architektury – kształt, struktura, materiał	57
3.2. Projektowanie w wielu wymiarach – urbanistyka, architektura, design	59
3.3. Historia i współczesność w bezpośrednim odbiorze architektury	62
3.4. Architektura częścią większej całości	65
3.5. Interaktywność architektury	68
3.6. Zrozumienie poprzez doświadczenie	70

6 | POPRAWA JAKOŚCI ŚRODOWISKA ZBUDOWANEGO A ROLA EDUKACJI...

3.7. Powiązania w architekturze	72
3.8. Podsumowanie	75
III EDUKACYJNA ROLA ARCHITEKTURY I SPOSOBY JEJ REALIZACJI W OBIEKTACH DLA DZIECI	77
1. Percepcja przestrzeni a architektura	78
1.1. Oddziaływanie architektury na człowieka	78
1.2. Postrzeganie otoczenia a wiek	79
1.3. Potrzeby rozwojowe dzieci a architektura	80
2. Architektura dla dzieci. Studium przypadków	82
2.1. Architektura jako źródło sensorycznego poznawania świata	82
2.2. Siła oddziaływania środowiska zbudowanego	102
2.3. Idea zrównoważonego rozwoju w kształtowaniu obiektów oświaty	116
2.4. Społeczny wymiar architektury	133
2.5. Budynek oświaty jako element struktury miasta	152
2.6. Miejsce dzieci w mieście	162
2.7. Podsumowanie	173
3. Udział dzieci w projektowaniu. Praktyczne działanie jako sposób przybliżania architektury	173
3.1. Miasto w oczach młodych ludzi	175
3.2. REBUS, czyli szkoła według dzieci	177
3.3. Oswoić przestrzeń	178
3.4. Podsumowanie	179
IV PODSUMOWANIE	181
V ILUSTRACJE	193
VI BIBLIOGRAFIA	209

WSTĘP

Prace nad niniejszą publikacją prowadzone były w latach 2011-2014. Moje zainteresowanie tematyką edukacji przestrzennej oraz jej relacji z jakością polskiej przestrzeni, niekorzystnie wypadającej na tle innych państw europejskich, wynika z kilku czynników. Świadomość znacznych różnic w uporządkowaniu środowiska zbudowanego i krajobrazu wyrosła na podstawie kilkumiesięcznych pobytów zagranicznych w Szwecji i Słowenii. Zainteresowanie edukacją architektoniczną wyniknęło natomiast z potrzeby przygotowania warsztatów dla dzieci w ramach Łódzkiego Uniwersytetu Dziecięcego. Podjęcie się opracowania zajęć w sposób oczywisty skłoniło mnie do poszukiwania informacji o tego typu inicjatywach i ukazało zakres, w jakim są one prowadzone w Polsce i na świecie. W takim kontekście nie trudno było o refleksje i rozważania nad powiązaniem między jakością przestrzeni a świadomością społeczeństwa w dziedzinie architektury oraz działaniami edukacyjnymi w tym zakresie. Poszukując odpowiedzi na pojawiające się pytania, postanowiłam przeanalizować dwa aspekty – formy edukacji architektonicznej dzieci i architekturę obiektów dla najmłodszych.

Dużo łatwiej uzasadnić pewne działania, jeśli można wykazać ich wymierne korzyści. Dlatego też podstawę tej pracy stanowią liczne dowody na to, że przestrzeń wysokiej klasy przynosi realne korzyści w wymiarze ekonomicznym. Wysokiej jakości środowisko życia przekłada się w sposób bezpośredni na samopoczucie, a wręcz na zdrowie jego mieszkańców. Dobre samopoczucie to większa wydajność pracowników, a co za tym idzie, także znaczna atrakcyjność miejsca dla potencjalnych inwestorów. To także zachęta do przebywania w przestrzeni publicznej, a więc budowania życia społecznego i bezpieczeństwa.

Po kilku latach od napisania pracy, świadomość mieszkańców w zakresie zagadnień architektonicznych i planistycznych jest wyższa. Coraz powszechniejsze są budżety obywatelskie czy próby zaangażowania mieszkańców w projektowanie obszarów ogólnodostępnych. Można zaobserwować, chociażby na przykładzie Łodzi, pracę nad poprawą przestrzeni publicznych i wprowadzanie w życie zasad kształtujących miejsca przyjazne użytkownikom. Przykłady dobrych projektów wcześniej obserwowane jedynie na zagranicznych ilustracjach dziś możemy oglądać na co dzień, nie zaś tylko w magazynach architektonicznych. Wszystko to nie zmienia jednak ogólnej sytuacji prezentującej znaczny nieład planistyczny i wizualny, a czasem wręcz brzydotę otaczającego nas środowiska. Z przykrością można stwierdzić brak czystego otwartego krajobrazu, zastępowanego rozlewającą się zabudową.

W zakresie edukacji architektonicznej sytuacja również uległa zmianom. Po intensywnym okresie pierwszych działań edukacyjnych, a następnie zakończeniu lub przekształceniu większości z tych inicjatyw, przypadającym na lata 2010-2013, nastąpił wzrost ilości zajęć edukacyjnych i ich zauważalność w życiu publicznym. Z perspektywy dnia dzisiejszego można stwierdzić, że działalność w sferze edukacji przestrzennej ma charakter falowy. Wynika to zapewne z faktu, iż w większości zajęcia propagujące tę ideę realizowane są przez pojedyncze osoby, czasem w niewielkich grupach. Ten stan rzeczy w naturalny

8 | POPRAWA JAKOŚCI ŚRODOWISKA ZBUDOWANEGO A ROLA EDUKACJI...

sposób prowadzi do wygasania inicjatyw, motywowanych przede wszystkim indywidualnym pragnieniem zaangażowania się w tematykę. Do dnia dzisiejszego nie stworzono odgórnego wsparcia dla tego rodzaju edukacji, nie funkcjonują też żadne usystematyzowane działania, umożliwiające upowszechnianie edukacji przestrzennej.

Zatem, pomimo upływu lat i zmieniających się realiów, zasadnicze uwarunkowania stanowiące podstawę tego opracowania pozostają aktualne.

I – WPROWADZENIE

Polscy architekci i urbaniści wiele uwagi poświęcają poszukiwaniu rozwiązań prowadzących do poprawy stanu przestrzeni, określanego jako krytyczny¹. Niejednokrotnie już pokuszono się o zdefiniowanie przyczyn tej sytuacji, czego najlepszym przykładem jest tekst Polskiej Polityki Architektonicznej (PPA)². Projekt tego dokumentu, opracowany przez organizacje zawodowe architektów i urbanistów, określa najistotniejsze zagadnienia strategii architektonicznej i przedstawia diagnozę polskiej przestrzeni. Wskazywane są w nim braki bądź uchybienia w zapisach prawa oraz uwarunkowania rynkowe. W ww. dokumencie wspomniani są także urzędnicy, deweloperzy i indywidualni inwestorzy, którzy swoimi dążeniami doprowadzają do realizacji wątpliwej jakości inwestycji. Z treści PPA wynika, że wiele z tych problemów jest skutkiem nieświadomości lub niewiedzy. Należy przy tym zauważyć, że PPA wciąż pozostaje tylko projektem, który od 2009 roku, gdy został wydany po raz pierwszy, wisi w parlamentarnej próżni. Tymczasem, według sondażu Centrum Badania Opinii Społecznej, większość Polaków jest zadowolona ze swojego miejsca zamieszkania³, a względne zadowolenie z architektury zamieszkiwanej miejscowości wyraża ponad trzy czwarte osób⁴. Ta zauważalna rozbieżność poglądów jest szczególnie interesująca.

Spostrzeżenie, że większość problemów architektoniczno-urbanistycznych ma źródło w postawach społeczeństwa wobec środowiska zbudowanego, stało się inspiracją do napisania niniejszej pracy. Przegląd działalności edukacyjnej w zakresie architektury w innych krajach uświadomił autorce znaczącą skalę tego zagadnienia w ujęciu międzynarodowym. Kluczową kwestią okazuje się być edukacja dzieci. Ma ona dwa zasadnicze cele. Po pierwsze, wyposażyć małych obywateli w wiedzę i umiejętności z dziedziny architektury i urbanistyki, które będą dla nich przydatne w codziennym życiu – począwszy od rozumienia rysunków projektowych, przez zasady funkcjonalnego urządzania własnego miejsca zamieszkania, po rozsądny wybór projektu domu. Równie ważne jest uzmysłowienie wartości historycznych i estetycznych istniejących w środowisku zbudowanym, uświadomienie jego oddziaływania na samopoczucie, psychikę i zdrowie człowieka, przedstawienie wartości przestrzeni publicznych przyjaznych ludziom i wskazanie dróg oddziaływania na wygląd otoczenia. Osoby zajmujące się edukacją architektoniczną dzieci zakładają, że ma ona potencjał, by doprowadzić do poprawy jakości przestrzeni. Podstawowym warunkiem jest jednak uczynienie tej edukacji powszechną. Pozostaje określenie najefektywniejszych środków i metod jej realizacji.

Zasadnicze miejsce w tej edukacji ma upowszechnianie dobrych przykładów architektury, przestrzeni publicznych i planowania urbanistycznego. Wpływają one na poprawę warunków życiowych, tak jak dobra architektura oświatowa daje dzieciom lepsze możliwości rozwoju i nauki. Szczególnie interesujące jest natomiast pytanie o to, jaka musi być architektura, aby poprzez wszystkie składniki, które ją tworzą, mogła „nauczać” o cechach dobrej przestrzeni.

¹ Sformułowanie znajdujące się w treści Polskiej Polityki Architektonicznej.

² Polska Polityka Architektoniczna. Polityka jakości krajobrazu, przestrzeni publicznej, architektury. Warszawa 2012, <http://www.sarp.org.pl/pliki/ppa.pdf> (03.12.2013), patrz s. 17.

³ Komunikat badań „Zadowolenie z życia”, CBOS, Warszawa, styczeń 2013 http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2013/K_001_13.PDF (20.01.2014).

⁴ Komunikat z badań „Polacy o architekturze”, CBOS, Warszawa, wrzesień 2005, http://www.cbos.pl/SPI-SKOM.POL/2005/K_149_05.PDF (20.01.2014).

Istotne jest również zwrócenie uwagi na wymierne korzyści, jakie są możliwe do osiągnięcia dzięki przestrzeniom wysokiej jakości. Fundamentalne jest powszechne zrozumienie, że całkowity wygląd krajobrazu, jako sumy terenów prywatnych i publicznych, jest wartością wspólną, niezwykle istotną dla generalnej atrakcyjności regionu i kraju.

Droga do poprawy stanu przestrzeni, jaką jest edukacja architektoniczna najmłodszych, jest procesem długofalowym, jednak zdaniem autorki jest trudem wartym podjęcia, by w perspektywie lat środowisko zbudowane w Polsce stało się bardziej sprzyjającą sceną życia.

I-1. MIEJSCE ARCHITEKTURY W SPOŁECZEŃSTWIE

Podejście do architektury i jej twórców w kulturze zachodnioeuropejskiej zmieniło się na przestrzeni dziejów. W parze ze zmianami uznawanych form architektonicznych i urbanistycznych, następowały zmiany znaczenia i roli tych dziedzin w społeczeństwie i postrzeganiu ludzi⁵. Niekiedy, zapoznając się z historią architektury, jej kolejnymi epokami, umknąć może jak silnie kształtowana jest poprzez zmieniające się uwarunkowania społeczne, polityczne i ekonomiczne.

Miasta starożytnej Grecji skupiały się na życiu publicznym i religijnym w ich materialnej oprawie agory, świątyni czy teatru. Rzym w większym stopniu skierował uwagę na kształt i architekturę pałaców i domów, wraz ze zmieniającą się strukturą społeczeństwa. Architektura średniowiecza ze wszech miar podporządkowana była życiu duchowemu – przede wszystkim poprzez różne formy kościołów i klasztorów, a także uwarunkowaniom politycznym, wymagającym obronności miejsc zamieszkania i władzy. Nastanie renesansu szło w parze ze wzrostem znaczenia mieszczaństwa oraz roli indywidualnych fundatorów i mecenasów, jak również samych artystów. Wzrastająca na tej bazie architektura baroku, w obliczu reformacji i kontrreformacji, zyskała szczególną rolę mającą przyciągać ludzi poprzez olśniewające formy, wymowne dla zmysłów. Ten sposób myślenia nie został przyjęty w krajach Europy północnej, co wyrażało charakter ich społeczeństw oraz zwrot w świadomości religijnej. To purytańskie podejście wkrótce znalazło odzwierciedlenie w rozwoju oświaty i nauki, skutkujących wynalazkami zapoczątkowującymi epokę przemysłu. Rewolucja przemysłowa wraz ze wszystkimi zmianami przyniosła konieczność stworzenia nowych rodzajów budynków oraz zmiany istniejących struktur miejskich. Architektura nowych obiektów, będąca czysto funkcjonalną odpowiedzią na zaistniałe zapotrzebowanie, stanowiła inspirujące przykłady rozwiązań inżynierskich. W ten sposób pojawił się podział na architekturę i inżynierię oraz ich nierozzerwalny związek w następnych stuleciach. Rozpad ścisłej hierarchii społecznej istniejącej w poprzednich stuleciach, czego przykładem było zniesienie pańszczyzny, spowodował niekontrolowany wzrost miast i pogorszenie warunków życiowych. Pokolenie architektów z początków XX wieku znalazło się w sytuacji, w której przyszło im zmierzyć się z wyzwaniem zdeorganizowanych miast, ciężkimi warunkami bytowymi większości mieszkańców, zestawieniem najróżniejszych nurtów historyzujących. Otrzymali równocześnie do dyspozycji szereg nowych środków wyrazu – możliwości konstrukcyjnych i materiałowych. Proponując swoje funkcjonalistyczne, proste budynki i plany przestrzennego zagospodarowania,

⁵ N. Pevsner, *Historia architektury europejskiej*, Wyd. Arkady, Warszawa 1980.

mogli wywoływać w społeczeństwie zarówno poczucie ulgi dla zmęczonych eklektyzmem i historyzmem, jak i niepokój z tak drastycznej odmiany.

Relacja *społeczeństwo-architektura* niezmiennie przejawiała się w dziejach. Samo społeczeństwo, w demokratycznym rozumieniu tego słowa, miało różnorodny wpływ na bieżące wydarzenia – powszechna świadomość wydaje się tym mniejsza, im bardziej spoglądamy ku czasom średniowiecza. Wtedy największa grupa, składająca się z niewykształconych obywateli, postrzegała wspaniałe budowle niemalże jak twory spoza zasięgu ludzkich możliwości. Z czasem, architektura stała się także elementem utylitarnym, służącym ułatwieniu życia i poprawie komfortu. Jednocześnie, architektura i urbanistyka pozostawały narzędziami w rękach możnowładców. Podobnie dzieje się dziś – zarówno budynki będące powodem do dumy, jak i negatywne przykłady wpływają na wizerunek miasta, regionu czy nawet całego kraju, niekiedy oddziałując na układ sił politycznych i kariery odpowiedzialnych za ich powstanie osób. Ilustracją tak silnych oddziaływań architektury może być zarówno Muzeum Guggenheima w Bilbao, jak i Elbphilharmonie w Hamburgu. Trudno stwierdzić, w jakim stopniu ludzie obecnie uświadamiają sobie rolę architektury i urbanistyki w ich życiu – w życiu zawodowym, prywatnym i społecznym oraz na ile zdają sobie sprawę, że codzienne otoczenie, w którym się poruszają, może kształtować ich samopoczucie i psychikę.

ARCHITEKTURA W KONTEKŚCIE KULTUROWYM, SPOŁECZNYM, EKONOMICZNYM I ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

Architektura jest podstawową dziedziną sztuki, z jaką ludzie mają kontakt w życiu codziennym. Dzieje się tak poprzez nieuniknione zetknięcie się z wytworami sztuki budowlanej, a także z obiektami tradycyjnego i historycznego budownictwa.

Słownik języka polskiego podaje następującą definicję słowa *kultura*: „całokształt dorobku ludzkości, wytworzony w ogólnym rozwoju historycznym lub w jego określonej epoce”⁶. Nie ulega zatem wątpliwości, że zarówno architektura jak i urbanistyka stanowią jeden z najistotniejszych, materialnych elementów kultury, szczególnie w cywilizacji europejskiej i tych, które się z niej wywodzą. Początkowo słowo *cultura* miało związek z uprawą roli, z czasem przyjęło się też jako określenie metaforyczne odnoszące się „do innych dziedzin, w których starania ludzkie prowadzą do poprawy stanu wyjściowego”⁷. I także w takim ujęciu można mówić o architekturze, jako o działaniach podejmowanych w celu poprawy jakości miejsc zamieszkania, pracy i odpoczynku. „W XX w. upowszechniła się tendencja do ujmowania kultury przede wszystkim jako zespołu wzorów rozwiązywania problemów charakterystycznego dla danego społeczeństwa, wzorów postępowania itp.”⁸. Takie rozumienie kultury można natomiast odnieść do używanych w pracy określeń „kultura architektoniczna”, „kultura przestrzeni”. W ogólnym znaczeniu rozumiane są one jako: stosunek do zagadnień i problemów przestrzennych, postrzeganie otoczenia, sposób traktowania przestrzeni poprzez indywidualne inwestycje. Są to wszelkie działania budowlane, na które jest powszechne przyzwolenie, zarówno prywatne, jak i publiczne, charakteryzujące estetykę danego społeczeństwa.

⁶ *Mały słownik języka polskiego*, pod red. E. Sobol, Wyd. PWN, Warszawa 1999.

⁷ <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3928887/kultura.html> (03.12.2013).

⁸ *Ibidem*.

W swoim artykule *Kultura architektury* Elżbieta Przesmycka pisze: „Kultura architektoniczna (kultura budowlana) określa dziś relacje ze środowiskiem zbudowanym. Jest ona składową kultury kraju. W niektórych państwach, takich jak: Finlandia, Holandia polityka architektoniczna stała się formą typową dla planowania ‘kulturowego’ w oparciu o wzorce architektury lokalnej”⁹.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na aspekt tradycyjnego budownictwa i lokalnego dziedzictwa w wymiarze kulturowym. Niewątpliwie jest to część składowa materialnej spuścizny i jako taka uznana jest za wartość – dotyczy to zwłaszcza obiektów będących zabytkami. Należy się jednak przyjrzeć, w jaki sposób są traktowane inne relikty tradycyjnego budownictwa, nie figurujące w wykazie obiektów chronionych – jak się o nie dba, jak konserwuje i na ile docenia. To także kwestia, czy współczesne budownictwo chce i potrafi odnieść się do typowych, dawnych form, elementów i materiałów, aby stworzyć spójny wizerunek miejsca.

W latach 60. XX wieku duński architekt Jan Gehl rozpoczął studia nad strukturą i funkcjonowaniem miast przekształconych na skutek modernistycznych idei planowania. Szczególną uwagę poświęcił psychologicznemu oddziaływaniu przestrzeni na ludzi oraz ich zachowaniu w różnych warunkach. Jego liczne badania zaowocowały publikacjami, z których pierwsza, *Życie między budynkami*, wydana już w latach siedemdziesiątych, przedstawia miasto jako obiekt użytkowania człowieka. Uwagi w niej zawarte, choć wydają się oczywistymi stwierdzeniami, często pozostają niedostrzegane i nawet w dzisiejszym planowaniu nie zawsze są uwzględniane.

W swoich książkach Gehl dużo uwagi poświęca możliwym sposobom użytkowania przestrzeni, przekładającym się na atrakcyjność miejsc i całych miast; podkreśla, że fizyczne struktury otoczenia zbudowanego w ogromnym stopniu warunkują zachowania ludzi i działanie miasta¹⁰. Jak pisze Richard Rogers w przedmowie do książki *Cities for people*: „Dobrze zaprojektowane sąsiedztwa inspirują mieszkańców, natomiast źle zaplanowane miasta brutalizują obywateli”¹¹. W publikacji tej Gehl przedstawia cztery podstawowe cele, jakie stawia sobie współczesne planowanie – uczynienie miast odpowiednimi i przyjemnymi do życia, bezpiecznymi, zrównoważonymi i zdrowymi¹². Bezpieczeństwo miejskie można poprawić, generując większą aktywność ludzi w przestrzeniach miasta, czyniąc je bardziej uczęszczanymi i obserwowanymi. Przyczynia się do tego zarówno poprawa jakości przestrzeni publicznych, zróżnicowanie funkcji miejskich, jak i bardziej zwarta struktura miasta i lepsza dostępność, gwarantowana przez niewielkie odległości, publiczny czy rowerowy, co jest jednoznaczne z oszczędnościami zasobów paliwowych i zmniejszeniem zanieczyszczeń. Jednocześnie włączenie do codziennej rutyny poruszania się na rowerze bądź pieszo, przyczynia się do zmniejszenia problemów zdrowotnych wynikających z siedzącego trybu życia i ciągłego użytkowania samochodów. Ponadto, im zdrowsze i sprawniejsze społeczeństwo, tym mniejsze konieczne nakłady na służbę zdrowia. Przy wzrastającej populacji miast kwestie te mają zasadniczy wpływ na poprawę jakości życia ich mieszkańców. Warto także zauważyć, że większa aktywność i spędzanie czasu wolnego w przestrzeniach

⁹ E. Przesmycka, *Kultura Architektury*.

¹⁰ J. Gehl, *Życie między budynkami*, Wyd. RAM 2009, s. 9.

¹¹ J. Gehl, *Cities for people*, IslandPress, 2009, s. IX: „Well-designed neighbourhoods inspire the people who live in them, whilst poorly designed cities brutalize their citizens.” tłum. autorki.

¹² Ibidem, ss. 6-7.

miejskich generuje zwiększone zapotrzebowanie na usługi i handel. zachęcające do chodzenia. Model ten sprzyja formom komunikacji, takim jak transport

Wymienione cele i sposoby ich realizacji wydają się uwzględniać relacje społeczne i wykorzystywać możliwe metody oddziaływania na nie poprzez architekturę i urbanistykę. Świadomość tych zależności, podkreślana we wspomnianych opracowaniach, jest szczególnie istotna w planowaniu przestrzennym, gdyż może przyczyniać się do pogłębiania różnic społecznych i pogarszania warunków życiowych lub przeciwnie, tworzyć sprzyjające okoliczności dla dobrego życia. Należałoby przytoczyć jeszcze jeden aspekt wpływu przestrzeni miejskich na społeczeństwo, opisany w książce *Cities for people*: „Publicznie, demokratycznie zarządzane przestrzenie miejskie – w znacznie większym stopniu niż prywatne i komercyjne – zapewniają możliwości wyrażania siebie wszystkim grupom społecznym oraz swobodę prezentowania poglądów spoza głównych nurtów. Różnorodność podmiotów i ich aktywności prezentuje potencjał tych przestrzeni jako środka wzmacniania równowagi społecznej. Znaczącą właściwością jest, że wszystkie grupy obywatelskie, niezależnie od wieku, dochodów, statusu, wyznania i pochodzenia etnicznego mogą spotkać się twarzą w twarz przy okazji wykonywania codziennych czynności, przemieszczając się w przestrzeni miasta. Jest to dobry sposób, aby dostarczyć wszystkim ogólnych informacji o składzie i uniwersalności społeczeństwa. Sprawia to również, że ludzie czują się bardziej bezpieczni i pewni, doświadczając wspólnych wartości, przejawiających się w różnych sytuacjach i kontekście. (...) Gazety i telewizja przeciwnie (...) prezentują zniekształcony obraz tego, co dzieje się w społeczeństwie. Strach i uogólnienia mnożą się w takiej atmosferze.(...) Zrównoważony rozwój społeczny, bezpieczeństwo, zaufanie, demokracja i wolność słowa są kluczowymi pojęciami dla opisu perspektywy społecznej związanej z miastem, jako miejscem spotkań”¹³.

W swoich badaniach Gehl koncentruje się na terenach zurbanizowanych¹⁴, jako że znacząca część ludności świata aktualnie mieszka na obszarach miejskich. We wspomnianej przedmowie *Życia między budynkami* pisze również: „W obecnej chwili, gdy miasta europejskie przechodzą wielkie zmiany w procesie wzrostu i modernizacji, pozostaje mi mieć nadzieję, że zaprezentowane w tej książce humanistyczne zasady planowania służyć mogą jako inspiracja tego ważnego procesu.” Znaczenie miast jest coraz większe, dlatego też poza środowiskiem urbanistów i planistów, zwrócono uwagę na tę problematykę także na szczeblach administracyjnych Unii Europejskiej, dostrzegając relację między dobrym planowaniem miejskim a poziomem społecznym i gospodarczym.

¹³ J. Gehl, *Cities for people*, IslandPress 2009, s. 28: “To a far greater extent than private commercial arenas, public democratically managed city space provides access and opportunities for all groups of society to express themselves and latitude for non-mainstream activities. The spectrum of activities and actors demonstrates the opportunities for public city space generally to strengthen social sustainability. It is a significant quality that all groups of society, regardless of age, income, status, religion or ethnic background, can meet face to face in city space as they go about their daily business. This is a good way to provide general information to everyone about the composition and universality of society. It also makes people feel more secure and confident about experiencing the common human values played out in many different contexts. (...) Newspapers and TV represent the opposite (...) present a distorted picture of what actually goes on in society. Fear and gross generalization abound in this kind of atmosphere.”; “*Social sustainability, security, confidence, democracy and freedom of speech are key concepts for describing societal perspectives tied to the city as a meeting place.*” s. 29, tłum. autorki.

Uwaga: W momencie pisania oryginalnego tekstu, nie istniało jeszcze wydanie książki w języku polskim, stąd pojawiające się w pracy tłumaczenia własne.

¹⁴ Inne publikacje: *New City Spaces, Public Spaces, Public Life, New City Life, Cities for People*.

Począwszy od roku 1997 w obszarze współpracy Unii Europejskiej podjęte zostały działania dotyczące kwestii rozwoju miast i ich roli. W 2001 roku Rada Unii Europejskiej przyjęła rezolucję *dotyczącą jakości architektury w środowisku miejskim i wiejskim*¹⁵, sformułowaną przez powołane w 2000 roku w Paryżu Europejskie Forum Polityki Architektonicznej. W rezolucji z 2001 roku pada stwierdzenie, że: „architektura jest fundamentalną właściwością historii, kultury i tkanki życia w każdym z naszych krajów; stanowi jeden z zasadniczych środków wyrazu artystycznego w codziennym życiu obywateli i stanowi przyszłe dziedzictwo”. Ponadto, uznaje się fakt, iż „architektura wysokiej jakości, ulepszając środowisko życia oraz relacje między obywatelami a ich otoczeniem, czy to miejskim czy wiejskim, może efektywnie wspierać spójność społeczności i tworzyć miejsca pracy, promując turystykę kulturalną i regionalny rozwój gospodarczy.” W związku z powyższym, państwa członkowskie zachęcane są do „zintensyfikowania wysiłków w celu poszerzenia wiedzy i lepszego promowania architektury i projektów urbanistycznych, oraz w celu zwiększenia wśród władz zamawiających projekty oraz ogółu społeczeństwa świadomości i zdolności doceniania kultury architektonicznej, miejskiej i krajobrazowej” a także „promowania dobrej jakości w architekturze przez ustanawianie dobrych wzorców w polityce zamawiania budynków publicznych”. W konkluzjach Rady UE¹⁶ na temat architektury z 2008 roku znajduje się sformułowanie: „architektura jako dziedzina twórczości kulturowej i innowacji – w tym innowacji technicznych – doskonale ilustruje, jak dużo kultura może wnieść w zrównoważony rozwój; architektura wpływa bowiem nie tylko na kulturę miejską, ale też i na gospodarkę, spójność społeczną i środowisko naturalne”.

Przyglądając się zapisom w powyższych dokumentach, wyraźne staje się znaczenie powszechnej edukacji przestrzennej. Treść przytoczonych publikacji może służyć jako inspiracja i podpowiedź, jakie aspekty tej potencjalnej edukacji są najważniejsze i powinny być podjęte w pierwszej kolejności. Jedną z najważniejszych kwestii jest uświadomienie, wielokrotnie podkreślanych a niedocenianych, oddziaływań i zależności architektury z różnymi gałęziami gospodarki i sferami życia.

DIAGNOZA STANU PRZESTRZENI I ZAŁOŻENIA POLSKIEJ POLITYKI ARCHITEKTONICZNEJ

W 2009 roku po raz pierwszy został opublikowany projekt Polskiej Polityki Architektonicznej, wykonany przy współpracy Polskiej Rady Architektury, SARP, TUP oraz Izby Architektów RP. Jego powstanie poprzedzały odbywające się od 2006 roku dyskusje, konferencje i kongresy. W 2011 roku ukazało się II wydanie PPA, uzupełnione o aneks pt. „Wpływ sposobu zarządzania przestrzenią na gospodarkę, środowisko, życie społeczne” oraz o „Kartę przestrzeni publicznej”¹⁷.

Dokument PPA odnosi się do analogicznych opracowań z innych krajów europejskich. W zamyśle twórców ma on stanowić punkt wyjścia dla rządowych opracowań wiążących aktów prawnych, umożliwiających wdrożenie przedstawionych sugestii. Autorzy

¹⁵ http://www.izbaarchitektow.pl/pliki/rezolucja_rady_europy_z_12_lutego_2001.pdf (03.12.2013).

¹⁶ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0013:0014:PL:PDF> (03.12.2013).

¹⁷ Polska Polityka Architektoniczna. Polityka jakości krajobrazu, przestrzeni publicznej, architektury. Warszawa 2012, <http://www.sarp.org.pl/pliki/ppa.pdf> (03.12.2013).

zgłosili gotowość do udziału w dalszych pracach oraz postulowali utworzenie międzyresortowego zespołu, który zająłby się tą kwestią. Do początków 2013 roku taka komisja nie powstała. Na posiedzeniu Komisji Infrastruktury oraz Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej z dnia 21 marca 2013¹⁸ pojawił się jedynie wniosek o utworzenie tego rodzaju komisji. Patrząc na przytoczone daty, zauważalne jest, że tematyka poruszana w PPA nie jest postrzegana jako szczególnie istotna lub pilna.

Diagnoza stanu przestrzeni zawarta w PPA przedstawia jednak obraz wymagający zdecydowanych interwencji: „Przejawem krytycznego stanu polskiej przestrzeni jest zjawisko narastającego chaosu funkcjonalnego i wizualnego, sprzecznego z wymogami rozwoju zrównoważonego, pogarszającego warunki życia obywateli”¹⁹.

Jedną z pierwszych kwestii poddanych krytyce jest system zarządzania przestrzenią. Wymienia się brak spójnego i skutecznego systemu planowania, gwarantującego ciągłość od poziomu krajowego po lokalny. Podejmowana jest też problematyka ochrony dziedzictwa kulturowego (w tym także dóbr kultury współczesnej). Podstawową jest również sprawa społecznego zrozumienia pojęcia dziedzictwa kulturowego, nie tylko jako zabytków, ale także jako krajobrazu czy struktury przestrzennej małych miast, aby działania zmierzające do ich ochrony nie były odbierane jako ograniczenie wolności obywatelskich. Celem jest zbudowanie powszechnego zrozumienia wartości tradycyjnego budownictwa, materiałów, rzemiosła. Wśród omawianych zagadnień pojawia się kwestia ochrony i kształtowania krajobrazu. Krytyce poddany jest także funkcjonujący system wyboru prac projektowych z zakresu architektury i urbanistyki, który nie uznaje jakości jako najważniejszego kryterium.

W zakresie promocji kultury przestrzeni, w tym również edukacji, diagnoza autorów jest następująca: „Niski jest poziom świadomości i potrzeb związanych z wartościami przestrzennymi w społeczeństwie, w tym wśród elit politycznych i środowisk opiniotwórczych. Wpływa to negatywnie na jakość legislacji oraz decyzje podejmowane przez uczestników procesów inwestycyjnych”²⁰. Akcentowana jest konieczność systematycznego popularyzowania pozytywnych wzorców architektoniczno-urbanistycznych. Istotną rolę w tych działaniach powinny odegrać media, aby uświadamiać, iż gospodarowanie przestrzenią pozostaje w relacji ze *sztuką, edukacją i nauką*. Autorzy postulują, aby edukacja architektoniczna była powszechna, włączona w zagadnienia kształcenia ogólnego w szkołach, zwłaszcza na przedmiotach z zakresu sztuk wizualnych. Ważne jest jednak, że zakres takiej edukacji ma wykraczać poza nauczanie historii architektury, co w pewnym skromnym stopniu istnieje w funkcjonującej podstawie programowej.

Aneks do drugiego wydania PPA pt. „Wpływ sposobu zarządzania przestrzenią na gospodarkę, środowisko, życie społeczne” podkreśla, że: „Istnieje jednak wyraźna korelacja pomiędzy poziomem rozwoju gospodarczego i poziomem ładu przestrzennego danego kraju (przykłady: Anglia, Francja, Holandia, Niemcy, Skandynawia, Szwajcaria)”²¹.

Wśród korzyści, jakie mogą przynieść zmiany proponowane w PPA, pojawia się: wzrost wartości nieruchomości, racjonalizacja kosztów budowy i eksploatacji, w tym

¹⁸ Pełny zapis przebiegu posiedzenia Komisji Infrastruktury i Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Regionalnej z dnia 21 marca 2013, [http://orka.sejm.gov.pl/Zapisy7.nsf/0/A5DF876A13E3E8EEC1257B3C0051280F/\\$file/0164107.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Zapisy7.nsf/0/A5DF876A13E3E8EEC1257B3C0051280F/$file/0164107.pdf) (03.12.2013).

¹⁹ Polska Polityka Architektoniczna, s. 8.

²⁰ Ibidem, s. 29.

²¹ Ibidem, s. 38.

także oszczędności w zakresie budowy i korzystania z infrastruktury, oszczędności terenów, energii i zasobów, ograniczenie strat wynikających z błędnych decyzji administracyjnych oraz niskiej jakości opracowań dla zamówień publicznych, wzrost standardu zamieszkania. Nieco mniej wymierne, jednak równie istotne, są zyski o wymiarze społecznym: sprzyjanie rozwojowi społeczności lokalnych, lepsze warunki życia, ograniczenie wykluczenia społecznego, wzrost zadowolenia z poziomu ładu otoczenia, różnorakie oszczędności na poziomie indywidualnym i zbiorowym. Wdrożenie wspomnianych narzędzi miałyby też przełożyć się na ochronę zasobów przyrody, wartości krajobrazowych, dziedzictwa kulturowego. W perspektywie ponadnarodowej prowadziłyby do wzrostu atrakcyjności inwestycyjnej Polski, a co za tym idzie, napływu kapitału i nowych możliwości rozwoju gospodarki i innowacji technologicznych.

Analizując opracowanie PPA, zauważyć można, że wiele z omawianych problemów jest wynikiem braku kwalifikacji osób odpowiedzialnych za przestrzeń i nieświadomości obywateli – zarówno w zakresie dostrzegania problemów przestrzennych oraz tego konsekwencji, jak i oddziaływania otoczenia na samopoczucie i psychikę, a zatem jakość życia. W ślad za autorami, stwierdzić można więc, że jedną z najważniejszych dróg działania jest edukacja, popularyzacja wiedzy i informacji o przestrzeni, a także budowanie społecznej świadomości.

I-2. EDUKACJA O ŚRODOWISKU ZBUDOWANYM

DEFINICJA I GENEZA EDUKACJI ARCHITEKTONICZNEJ. ARCHITEKTURA JAKO ELEMENT EDUKACJI CZŁOWIEKA

„Edukacja przestrzenna (ang. *Built environment education*) to zespół metod i środków służących zbudowaniu świadomości na temat wartości otaczającego krajobrazu i przyswojeniu podstawowej wiedzy o środowisku zbudowanym i architekturze, wspomagających dokonywanie pozytywnych zmian w otoczeniu”²².

Przytoczona powyżej definicja w najlepszy sposób prezentuje zakres zagadnienia, jakim zajmuje się niniejsza praca. Określenie, w wolnym tłumaczeniu z języka angielskiego, „edukacja o środowisku zbudowanym”, nieco zgrabniej w języku polskim ujmuje się jako „edukację przestrzenną”. Równolegle funkcjonuje sformułowanie „edukacja architektoniczna”, które autorka przyjmuje jako termin zamienny. Ze względu na niedostateczne opracowanie rozważanego tematu pozostaje pytanie, jak interpretują te terminy twórcy poszczególnych zajęć dla dzieci.

W niniejszym opracowaniu edukacja dzieci – architektoniczna, przestrzenna – oznacza działania zmierzające do kształtowania umiejętności patrzenia na otoczenie i dostrzegania w nim jak największej elementów cennych, rozpoznawania tych będących dziedzictwem i tych zaliczających się do dóbr kultury współczesnej oraz tych obecnie wznoszonych. Jednocześnie ma to być budowanie zdolności rozpoznawania elementów szpecących przestrzeń. To także uświadamianie możliwości wpływania na wygląd otoczenia oraz ukazanie narzędzi temu służących.

²² Definicja zaczerpnięta ze strony arch. Anny Wróbel: <http://www.annawrobel.com/pol/> (30.07.2013).

Pojęcie edukacji pochodzi od łac. *educatio* – wychowanie. Spośród różnorodnych definicji, przyjęto tę, zgodnie z którą za edukację uznaje się *ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności*²³.

Już Platon w swojej filozofii głosił teorię, iż podstawą wychowania powinna być właśnie sztuka. Podobny sposób myślenia reprezentowali niektórzy pedagodzy przełomu XIX i XX wieku, np. John Dewey²⁴. Przedstawicielem takiego podejścia był też Herbert Read²⁵, który w swojej książce pt.: *Wychowanie przez sztukę* przedstawiał program „w pełni demokratyczny i uniwersalny, daleki zarówno od kształcenia artystycznego w sensie kierunkowym, zawodowym, jak i od formowania ‘małych artystów’”²⁶. Uważał on, że edukacja artystyczna daje człowiekowi możliwości wszechstronnego, harmonijnego rozwoju oraz sposoby wyrażania siebie i realizowania „wrodzonej każdej jednostce potrzeby komunikowania innym ludziom własnych myśli, uczuć i przeżyć, dzięki uczeniu wnikliwej obserwacji rzeczywistości, rozwijaniu pamięci, spostrzegawczości oraz kształceniu umiejętności reagowania jednostki na sposoby ekspresji odbierane z zewnątrz”²⁷. W wychowaniu opartym o sztukę przewyższona jest jednostronność kształcenia skoncentrowanego na aktywizacji logicznego myślenia. Stymuluje ono myślenie poza ustalonymi schematami, wyobraźnię, twórczość. „Read szczególnie silnie akcentuje konieczność rozwijania zmysłów, co przywróci dzisiejszemu człowiekowi utracony kontakt z tworzywem, materią”²⁸.

Można zatem stwierdzić, że edukacja architektoniczna jest formą edukacji artystycznej. Wymienione są te same obszary aktywizowanego rozwoju oraz umiejętności, w które dzieci są wyposażane. Oczywiście, przy bliższym spojrzeniu wszystko zależy od konkretnych zajęć, nie mniej jednak ich zbieżna formuła zwykle skupia się na doskonaleniu zarówno zdolności manualnych, jak i umysłowych. Warto jednak zauważyć, że, przy odpowiednim opracowaniu, doskonalili także predyspozycje społeczne, emocjonalne i percepcyjne.

Herbert Read uważał, że „szkoła już w swojej strukturze, w swoim zewnętrznym wyglądzie powinna być czynnikiem – nawet nieuświadomianym – wychowania estetycznego. Architektura budynków szkolnych ma znaczenie podstawowe; budownictwo szkolne powinno rozwijać się oczywiście w związku z ogólnym rozwojem architektury i innych dziedzin sztuki”²⁹.

Od momentu wprowadzenia obowiązku szkolnego przede wszystkim z tą instytucją kojarzy się pojęcie edukacji. Wielokrotnie zmieniał się podejście do formy i sposobu przekazywania wiedzy, a także, co za tym idzie, formy budynku szkolnego³⁰.

²³ wg. Encyklopedii PWN <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3896542/edukacja.html> (30.07.2013).

²⁴ John Dewey (1859-1952) amerykański filozof i pedagog. Opracowany przez niego system pedagogiczny opierał się przede wszystkim na uznaniu doświadczenia za podstawowe źródło zdobywania wiedzy. Swoją teorię przedstawił w książce *Moje pedagogiczne credo*, wydanej w 1897 roku.

²⁵ Herbert Read (1893-1968) angielski teoretyk sztuki, poeta, krytyk literacki. Zajmował się problematyką edukacji, zwłaszcza edukacji przez sztukę.

²⁶ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wyd. PAN, 1976, s. XLIX.

²⁷ Ibidem, s. 17; s. 49: „Dlatego wychowanie można określić jako kształcenie sposobów ekspresji; wychowywać, oznacza uczyć dzieci i dorosłych, jak tworzyć dźwięki i obrazy, wykonywać ruchy, wytwarzać narzędzia i inne przedmioty.”

²⁸ Ibidem, s. XLIX.

²⁹ Ibidem, s. 337.

³⁰ M. Dudek, *Architecture of Schools. The New Learning Environments*, Architectural Press, 2000.

W różnej postaci edukacja towarzyszy człowiekowi od czasów starożytnych. W Grecji czy Rzymie miała przede wszystkim charakter przekazu bezpośredniego, opierającego się na relacji mistrz-uczeń. Kolejnym etapem były zakonne szkoły przyklasztorne, które od średniowiecza uczyły siedmiu sztuk wyzwolonych. Wraz z wynalezieniem druku w XV wieku, wzrosły możliwości przekazywania wiedzy i dostępu do edukacji, najpierw głównie poprzez szkoły kościelne, później również świeckie. W XVII wieku pojawia się pojęcie dydaktyki jako nauki o procesach kształcenia. Od końca XVII wieku i przez cały wiek XVIII podejmowano próby wprowadzenia obowiązku szkolnego, miało to miejsce głównie w krajach niemieckich. Od XIX wieku stopniowo we wszystkich krajach europejskich zaczął on realnie obowiązywać.

Schemat nauczania polegający na jednokierunkowym przekazywaniu wiedzy nauczyciel – uczniowie jest najbardziej tradycyjnym modelem, funkcjonującym od wieków. Na nim też oparty był układ większości budynków szkolnych. Na początku XIX wieku pojawiły się szkoły posiadające podział na klasy oraz wewnętrzną organizację polegającą na szeregach dwuosobowych ławek. W tamtym okresie otoczenie budynku było wynikowe i bez dostosowywania możliwe do wykorzystania jako przestrzeń zabaw. W końcu XIX i na początku XX wieku rozpoczęła działalność Maria Montessori, która przyczyniła się do wprowadzenia rewolucyjnych zmian w pedagogice – w przypadku Montessori dotyczyły one wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Na przełomie wieków w Ameryce rozwijał swoją działalność naukową John Dewey, proponując szkołę bardziej otwartą, nie będącą odizolowanym środowiskiem, bez związku z realnym światem. Zwrócił on uwagę na potrzebę rozwijania zmysłów u dzieci i uznania ich jako ważnego narzędzia w nauczaniu, a także na potrzebę rozpoznawania indywidualnych zdolności i wykorzystywania potencjału uczniów. Inspirowana tymi założeniami była szkoła Hillside Home School, zaprojektowana przez Franka L. Wrighta, w której pojawiły się elementy ruchome zamiast ścian, dużą rolę grało światło kształtowane oświetleniem dzienne, pomieszczenia do nauki rozmieszczone były zgodnie ze specyfiką przedmiotów w nich nauczanych. Działalność Bauhausu i ruch nowoczesny w architekturze inspirował powstawanie szkół w nowej formie, przeważnie jako elementu dopełniającego program budowanych osiedli. Wśród szkół powstających w tym nurcie w latach poprzedzających drugą wojnę światową, wyróżnia się tzw. „open-air schools”. Charakteryzowały się one prostym planem, bardzo dużymi powierzchniami okien oraz możliwością ich otwierania na dużych fragmentach. Inspirowane były zaleceniami medycznymi, które podkreślały wagę przebywania dzieci na świeżym powietrzu, było to również motywem tworzenia szkół składających się z oddzielnych pawilonów połączonych zadaszeniami. Niemniej jednak, w okresie międzywojennym szkoły wznoszono przede wszystkim jako obiekty historyzujące.

W czasach powojennych pojawiła się inna idea – była to koncepcja szkoły otwartej, w której istotnym aspektem było podkreślenie jej funkcjonowania w powiązaniu ze światem otaczającym³¹.

Opisane wyżej kwestie ilustrują, jak bardzo architektura szkoły oraz przyjęte metody pedagogiczne – przeważnie silnie powiązane i wzajemnie odzwierciedlające swoje podejście – oddziałują na sposób percepcji świata przez uczniów. Po domu rodzinnym, jest to drugie środowisko dziecka, w którym spędza najwięcej czasu. Architektura

³¹ J. Włodarczyk, *Architektura Szkoły*, Wyd. Arkady, Warszawa 1992.

budynku szkolnego w istotny sposób wpływa na postrzeganie kwestii, takich jak przestrzenie przeznaczone i zachęcające do społecznej integracji, powiązanie obiektu z otoczeniem (tak naturalnym, jak i urbanistycznym), zastosowanie rozwiązań spełniających wymagania zrównoważonego rozwoju. Oczywiście odgrywa ona również rolę w zakresie odczuć estetycznych, które kształtowane są przez bezpośrednie oddziaływanie przestrzeni ładnych lub brzydkich, zapraszających lub odstręczających, harmonijnych lub nieuporządkowanych. Z pewnością szkoły, których estetyka jest wyważona i odrzucająca niepoważne traktowanie dziecka, są miejscami, gdzie uczniowie chętniej przebywają. Warto wspomnieć o jeszcze jednym aspekcie – o tym wszystkim, co młody człowiek widzi w swej drodze ze szkoły i do niej. Wrażenia i obrazy zbierane w tym codziennym przemieszczaniu się budują obraz świata, stwarzając pewne „standardy” tego, jak wygląda otoczenie. Ponadto, dzieci w pierwszych etapach edukacji przeważnie nie mają żadnej skali porównawczej i nie zawsze mają szansę ją zyskać w późniejszym czasie, odwiedzając miejsca o zdecydowanie wyższej jakości przestrzeni. Nie bez znaczenia jest też sposób, w jaki pokonywany jest odcinek z domu do szkoły. Dojazd samochodem, komunikacją miejską, dojście pieszo, dojazd rowerowy – każda opcja umożliwia innego rodzaju obserwacje i w innym stopniu przygotowuje do reagowania na sytuacje społeczne.

INTERDYSCYPLINARNOŚĆ ZAGADNIENIA EDUKACJI ARCHITEKTONICZNEJ DZIECI

Samo już określenie „edukacja architektoniczna” wskazuje na jego interdyscyplinarność. W ramach określenia *edukacja* odnajdujemy bezpośrednie powiązania przede wszystkim z pedagogiką, ale również psychologią dziecięcą i psychologią percepcji. W nieco szerszym kontekście, poprzez element partycypacji społecznej, pojawiają się relacje z dziedziną socjologii, socjologii miasta oraz urbanistyki. Oczywisty jest też związek z architekturą oraz, w rezultacie, dziedzictwem kulturowym i tradycją budowlaną a także sztuką i designem.

Zagadnienie, przez swoją różnorodność, jest zatem stosunkowo złożone. Opracowywanie możliwych form działań i zajęć z dziećmi, szczególnie na większą skalę, wymaga więc współpracy różnych specjalistów. Ani pedagog, niezaznajomiony z dziedziną architektury, ani architekt bez doświadczenia i umiejętności pracy z uczniami nie mają możliwości kompleksowego zaprezentowania zagadnienia i skutecznego zainteresowania dzieci.

Stąd też, między innymi, wynika problematyczność w przygotowaniu zajęć mogących stać się bazą dla budowania systemu powszechnej edukacji architektonicznej. Choć wszelkiego rodzaju inicjatyw jest niemało, trudno o jednoznaczne stanowisko co do najskuteczniejszej ich formy. Wielu podejmuje zbliżone tematy i opiera się na działaniu o charakterze warsztatów i projektów. Pozostaje jednak pytanie, w jaki sposób powinna wyglądać powszechna edukacja architektoniczna, aby była najefektywniejsza. Trudno stwierdzić, czy edukacja ta, prowadzona jedynie przez nauczycieli innych przedmiotów, okaże się wystarczająca, czy wręcz przeciwnie, może nie przynieść pozytywnych rezultatów ze względu na brak dogłębnej znajomości dziedziny. Dyskutowane są zatem różne formy edukacji przestrzennej, umożliwiające jak najszersze i najskuteczniejsze jej zastosowanie.

Kolejnym zagadnieniem, wyłaniającym się w obliczu potrzeby stworzenia powszechnej edukacji architektonicznej, jest jasne określenie najważniejszych treści, jakie

powinny być przekazywane. W warunkach polskich nie brak problemów dotyczących przestrzeni. Nie sposób jednak naraz poruszyć wszystkie z nich, należy wybrać te najistotniejsze, co również jest kwestią podlegającą głębszym rozważaniom.

W tym kontekście warto zauważyć, jakie miejsce w życiu publicznym w naszym kraju zajmują kwestie architektury, jej popularności i jakości oraz krytyki architektonicznej. Dotyczy to także planowania przestrzennego, jakości planów miejscowych oraz przestrzeni publicznych, egzekwowania i realizowania projektów zgodnie z założeniami.

Wśród wspomnianych, dostrzeganych w środowisku architektoniczno-urbanistycznym problemów, stopniowo należne miejsce zajmują zagadnienia przestrzeni publicznych, społeczności lokalnych i partycypacji. W niektórych krajach europejskich już kilkadziesiąt lat temu zauważono, że modernistyczne miasta w skuteczny sposób przyczyniły się do zanikania relacji społecznych i sąsiedzkich. Aby nastąpił proces odwrotny, a więc by miasta na nowo stały się przyjazne ludziom, istotna jest odbudowa społeczności lokalnych i wzbudzenie ich zainteresowania sąsiedztwem, dzielnicą, miastem.

Wymienione powyżej problemy, pytania i powiązania przyczyniły się do powstania niniejszego opracowania. Hasło, pozornie tak nieznacznie związane z architekturą, okazuje się łączyć z ogromną liczbą istotnych wątków z tej dziedziny.

HISTORIA EDUKACJI PRZESTRZENNEJ W POLSCE

Niniejsza praca koncentruje się na działaniach mających miejsce w krajach skandynawskich – ze względu na tamtejsze cenne doświadczenie w zakresie edukacji architektonicznej – oraz w Polsce. Edukacja architektoniczna rozwija się jednak w wielu państwach w Europie oraz na świecie. Wśród podejmowanych inicjatyw, wiele ma zbliżony charakter i bazuje na działaniach różnych organizacji, nigdzie jednak nie przyjmuje formy systemowej edukacji szkolnej.

Choć edukacja przestrzenna w Polsce nie jest jeszcze tematem tak rozbudowanym jak w wielu krajach, niemniej jednak warto zauważyć podejmowane inicjatywy. Pierwsze z nich miały miejsce już w końcu lat 90.

We wczesnych latach dziewięćdziesiątych Anna Palej, architekt, profesor i wykładowca Politechniki Krakowskiej, rozpoczęła działalność z zakresu edukacji architektonicznej dzieci. Jedne z pierwszych warsztatów, które miały miejsce, towarzyszyły 3. Biennale Architektury w Krakowie. Liczne kolejne zajęcia odbywały się w szkołach w Krakowie i okolicach, w tym seria spotkań z uczniami VI Prywatnego Liceum Ogólnokształcącego³².

Centrum Animacji Kultury w 1997 roku podjęło działania w ramach programu „Ład przestrzenny, architektura, tradycje kulturowe”, „mającego na celu popularyzowanie zagadnień architektury i świadomego zagospodarowania przestrzeni”³³. W pierwszej kolejności miały miejsce spotkania i seminaria w różnych miejscach w kraju. W rezultacie nawiązana została współpraca z Płockim Ośrodkiem Kultury. Zorganizowano konkurs dla mieszkańców na najładniej zagospodarowane podwórko, który wygrały dzieci z jednej z kamienic. Inicjatywa ta stała się początkiem festiwalu podwórkowego. Od 2000 do 2002 roku odbyły się trzy spotkania warsztatowe „Potyczki z architekturą” – w Czaplinku i Supraślu. Od początku zaangażowani w działania byli architekci, animatorzy kultury

³² A. Palej, G. Schneider-Skalska, *Architektura od abc... czyli o tym, jak rozumieć świat, który nas otacza*, Wyd. PAN, Kraków 2008.

³³ <http://autoportret.pl/tag/edukacja-przestrzenna/page/2/> (30.07.2013).

m.in. Zofia Bisiak, Radosław Barek i Dariusz Śmiechowski – oraz studenci architektury z Poznania, którzy w późniejszych latach utworzyli grupę Wędrowni Architekci. Podsumowaniem spotkań w 2001 stał się dokument, nazwany Kartą Drahimską, będący „wyrazem możliwości działania w kształtowaniu środowiska, by było one przyjazne i piękne”³⁴.

W rezultacie przekształceń Centrum Animacji Kultury w Narodowe Centrum Kultury inicjatywę w kwestii edukacji przestrzennej od 2002 roku przejęło Stowarzyszenie Akademia Łucznicza, w którym działała Zofia Bisiak. W 2003 roku w Szkole Podstawowej i Gimnazjum Sportowym w Supraślu odbyły się warsztaty „Otoczenie mojej szkoły”. Projekt obejmował przeprowadzanie interdyscyplinarnych lekcji, ukazujących powiązania architektury z najbliższym otoczeniem, historią i planami na przyszłość. Część warsztatową stanowiło zaprojektowanie (w formie modelu) fragmentu terenu przed wejściem do budynku szkoły i zrealizowanie pomysłu. Kolejny projekt z 2004 roku: „Dialog z otoczeniem, ogrody wokół szkół i przedszkoli. Rozwój teatrzyków ogródkowych w Płocku” obejmował trzy przedszkola, trzy szkoły i ogród jordanowski. W tym samym roku Małopolski Instytut Kultury w wydawanym kwartalniku *Autoportret* poświęcił jeden z numerów zagadnieniu „Przestrzeń dziecięca”. Znalazł się tam, między innymi artykuł Anny Palej *Cafe miasto placem zabaw*³⁵.

Stowarzyszenie *Wędrowni Architekci* powstało w 2004 roku w Poznaniu, skupiając architektów, studentów i absolwentów, których łączyło „zamiłowanie do architektury, którą w swoich działaniach starają się zachowywać i promować, pokazując jej zalety oraz pomagając niwelować jej wady”³⁶. Zaangażowani byli w liczne projekty, w latach 2008–2009 przeprowadzili warsztaty dla dzieci i młodzieży, będące częścią procesów rewitalizacyjnych w ramach akcji „Międzymoście” i Święta Sąsiadów na Śródcie.

W 2005 roku pojawił się postulat Krajowej Rady Izby Architektów RP, aby problematykę kształtowania środowiska zbudowanego włączyć do nowej podstawy programowej. Zaproponowana współpraca nie została wówczas podjęta, zaś sugestii dotyczących zagadnień przestrzennych nie zrealizowano. W tym samym roku powstał opracowany przez Zofię Bisiak, Dariusza Śmiechowskiego i Annę Wróbel program „Dialog z otoczeniem – edukacja architektoniczna” przeznaczony dla gimnazjum do realizacji w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej³⁷.

W kwietniu 2006 roku w Warszawie miała miejsce pierwsza ogólnopolska konferencja podejmująca temat powszechnej edukacji architektonicznej, zorganizowana przez Stowarzyszenie Akademia Łucznicza i Krajową Radę Izby Architektów RP³⁸. We wrześniu zaś odbyła się międzynarodowa konferencja (w siedzibie SARP) i warsztaty (w Osiecku) PLAYCE³⁹, służące wymianie doświadczeń z działań podejmowanych w różnych krajach.

³⁴ http://www.architekci.pl/architekturaedukacja/index.php?id_dzialu=155&id_fragment=2651&od=0#art (30.07.2013).

³⁵ A. Palej, *Cafe miasto placem zabaw, czyli o nabywaniu umiejętności społecznych*, ss. 4-7, *Autoportret* nr 9 2004, <http://autoportret.pl/autor/palej/> (30.07.2013).

³⁶ <http://www.poznan.pl/mim/s8a/stowarzyszenie-wedrowni-architekci,p,1025,5572,15108.html> (05.08.2013).

³⁷ http://www.architekci.pl/architekturaedukacja/index.php?id_dzialu=155&id_fragment=2651&od=0#art (30.07.2013); rozmowa przeprowadzona z Dariuszem Śmiechowskim w lutym 2012 w Warszawie.

³⁸ http://www.architekci.pl/architekturakrajobrazu/index.php?id_dzialu=83&id_fragment=1818&zlitera=&od=0#art%20sprawozdanie (30.07.2013).

³⁹ PLAYCE – międzynarodowe stowarzyszenie zajmujące się zagadnieniami edukacji architektonicznej; funkcjonuje jako sieć profesjonalistów zaangażowanych we włączanie młodych ludzi w działania dotyczące środowiska zbudowanego. Powstało w 2004 roku jako rezultat dyskusji uczestników spotkań warsztatowych *Soudings 4*

Równolegle, od 2006 roku, przy Wrocławskim Oddziale SARP istniała inicjatywa EMSA – Młoda Szkoła Architektury. Tworzy ją grupa osób zajmująca się pozaformalną edukacją przestrzenną i kulturową, „aktywizacją i animacją społeczną i przestrzenną”, organizowaniem warsztatów projektowych, konferencji i seminariów. Działa głównie na obszarze Wrocławia i Dolnego Śląska, gdyż, jak uzasadniają: „to właśnie tutaj znamy problemy nurtujące i przestrzeń i ludzi”. Wśród celów swojej działalności członkowie inicjatywy podkreślają: „Chcemy promować dobrą (zdaniem naszym i wybranych autorytetów) architekturę i urbanistykę, chcemy też zakotwiczyć w umysłach ludzi myśl, że architektura, to nie tylko budynki lub projekt (jak większość sądzi), lecz również relacje społeczne, jakie owe budynki tworzą”⁴⁰.

Latem 2007 roku w siedzibie Stowarzyszenia Łuczniczka odbyły się warsztaty „Podróż w zapomnianym krajobrazie”, w których uczestniczyła grupa młodzieży z Osiecka oraz zaproszeni rówieśnicy ze Szkocji. Zajęcia prowadzone były przez artystów pracujących z wikliną i architektów Gary’ego Johnsona i Annę Wróbel⁴¹. Projektowano i wykonywano z wikliny formy przestrzenne, umieszczone na terenie ośrodka w Łucznicy oraz mające stanowić podstawę przekształcenia ogrodu przy szkole w Osiecku⁴².

W latach 2008-2009 w Młodzieżowym Domu Kultury im. Władysława Broniewskiego w Warszawie Anna Wróbel prowadziła cotygodniowe zajęcia z dziećmi i młodzieżą pod hasłem „Dialog z otoczeniem – podróże młodych architektów”. Zajęcia obejmowały różne dziedziny, zwracano uwagę na ćwiczenie twórczego myślenia, poznanie lokalnych wartości kulturowych i przyrodniczych.

Na początku grudnia 2008 roku w pawilonie SARP w Warszawie miało miejsce Forum Edukacji Architektonicznej. Realizowane było w jako element programu *Budowanie systemu powszechniej edukacji architektonicznej* – efektu współpracy SARP i Stowarzyszenia Akademia Łuczniczka. Celem była wymiana doświadczeń, zaprezentowanie podejmowanych działań, nawiązanie kontaktów – wszystko to zmierzało do „opracowania standardów do powszechnego wprowadzenia programów edukacji architektonicznej w polskim systemie oświaty”⁴³.

W latach 2009-2011 liczba nowych działań i funkcjonujących już inicjatyw była znacznie mniejsza. Swoją działalność w dziedzinie edukacji podjęło Muzeum Architektury we Wrocławiu, oferując warsztaty jednorazowe i cykliczne, zmieniając co pewien czas swoją ofertę. Od 2011 pojawia się coraz więcej prywatnych inicjatyw. Warto wspomnieć o kilku z nich, co z pewnością nie oddaje całego spektrum prowadzonych aktualnie zajęć. O części z nich trudno bowiem uzyskać informacje, jako że nie istnieje baza danych na temat podejmowanych działań.

W Krakowie od 2008 roku funkcjonuje Pracownia K.⁴⁴, której współzałożycielką jest Anna Komorowska, architekt krajobrazu i pedagog. Pracownia zajmuje się projektowaniem (m.in. naturalnych placów zabaw) oraz przygotowuje i prowadzi warsztaty dla

i *Soundings 5* zorganizowanych przez Alvar Aalto Academy i Alvar Aalto Museum. <http://www.playce.org/> (30.07.2013).

⁴⁰ <http://emsarelacje.pl/> (30.07.2013).

⁴¹ <http://www.annawrobel.com/pol/pdf/Podr.pdf> (30.07.2013).

⁴² http://www.architekci.pl/architekturaedukacja/index.php?id_dzialu=155&id_fragment=2876&od=0#art (30.07.2013).

⁴³ http://www.architekci.pl/architekturaedukacja/index.php?id_dzialu=155&id_fragment=6648&od=0#art (30.07.2013).

⁴⁴ <http://www.pracowniak.pl/> (30.07.2013).

dzieci, także poza rejonem Małopolski. W 2011 we współpracy ze Stowarzyszeniem Akademii Łuczniczka zorganizowała konkurs na zabawkę architektoniczną o zasięgu ogólnopolskim.

Pośród licznych przedsięwzięć mających miejsce w Warszawie warto wymienić Akademię Małego Architekta (AMA) funkcjonującą od 2011 roku przy Centrum Kultury Łowicka na Mokotowie. Ma ona formę cotygodniowych spotkań z tą samą grupą dzieci (w wieku 6-10 lat) przez cały rok szkolny. AMA prowadzi też warsztaty dla dzieci od 7 do 9 lat odbywające się w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie. Twórczynie AMA (Maria Rauch i Iwona Cała) organizują też różnorodne zajęcia w ramach projektu Archizabawy.

Przy Wydziale Architektury Politechniki Gdańskiej powstał Edukator Architektoniczny dla dzieci. Projekt rozpoczęły zajęcia w semestrze letnim 2011/2012, przeznaczone dla uczestników w wieku 6-12 lat, zainteresowanych architekturą i otaczającą przestrzenią⁴⁵. Edukator zaoferował także propozycję na czas letni: *Wakacje z architekturą* oraz poszerzył ofertę na rok szkolny 2012/2013, przedstawiając nowe tematy warsztatów i zwiększając ilość grup.

Od jesieni 2012 roku rozpoczęły się zajęcia w ramach cyklu warsztatów *Mali Architekci*⁴⁶. Jest to kooperacja SARP oddziału w Jeleniej Górze i pracowni architektonicznej SK- ARCHITEKCI. Cotygodniowe warsztaty przeznaczone są dla dzieci w wieku 5-10 lat, tematyka zajęć jest różnorodna – domy, elementy konstrukcyjne, urządzenie miniogródków, podwórek czy własnych pokoi. Zajęcia mają zaznajomić dzieci z podstawowymi pojęciami z zakresu architektury, rozwijać wyobraźnię i zdolności manualne oraz uświadomić im, iż mają one wpływ na otoczenie, w którym żyją.

W listopadzie 2012 na stronie internetowej Krajowej Izby Architektów RP opublikowano informację o ukończeniu prac nad wersją roboczą adaptacji irlandzkiego programu *Shaping Space* do warunków polskich. Powstało opracowanie tekstowe i rysunkowe programu *Kształtowanie przestrzeni*, z bardzo klarowną strukturą trzech działów. Każdy z nich przygotowany jest w formie rozpisanych scenariuszy lekcji i gotowych kart materiałów. W założeniu, program mogą prowadzić nauczyciele różnych przedmiotów, po uczestnictwie w krótkim szkoleniu zapewnionym przez IARP. Zgodnie z harmonogramem w styczniu 2013 zostały przeprowadzone szkolenia dla dydaktyków, zaś od lutego do czerwca 2013 miały miejsce pilotażowe zajęcia w szkołach. Wnioski płynące z przeprowadzonych projektów, dotyczące zarówno kwestii merytorycznych jak i formalno-organizacyjnych, zostały wykorzystane do przygotowania ostatecznej wersji programu jesienią 2013 roku, aby możliwe było wdrożenie go w szkołach ponadpodstawowych od grudnia 2013. Do pierwszej edycji programu, kończącej się w czerwcu 2014, zgłosiło się 65 szkół gimnazjalnych⁴⁷.

PRZYJĘTY ZAKRES CZASOWY I PRZESTRZENNY

Zagadnienie edukacji architektonicznej pojawiło się w latach dziewięćdziesiątych i od tego czasu można zaobserwować jego rozwój. Dlatego też ten właśnie moment

⁴⁵ <http://arch.pg.gda.pl/inne/edukator-architektoniczny/> (30.07.2013).

⁴⁶ <http://mali-architekci.pl/> (30.07.2013).

⁴⁷ <http://www.izbaarchitektow.pl/pokaz.php?id=2015> (30.07.2013).

przyjęty jest za punkt rozpoczęcia rozważań w niniejszej pracy. Ze względu na ciągły i intensywny wzrost znaczenia zagadnienia, obejmuje działania po ostatnie znane autorce, najbardziej aktualne, tj. do roku 2013 włącznie.

Praca obejmuje przede wszystkim działania mające miejsce na obszarze Skandynawii⁴⁸ oraz Polski. Ze względu na próbę zdefiniowania wskazań dla działań w naszym kraju, jest on punktem wyjścia powyższego zestawienia. Obszar Skandynawii został wybrany z kilku powodów. Są to tereny, które reprezentują wysoką jakość w działaniach przestrzennych – zagospodarowaniu przestrzennym i ochronie środowiska, planowaniu miejscowym, projektowaniu przestrzeni publicznych. Podobnie jest także w zakresie architektury. Daje się też zauważyć, iż wiele uwagi poświęca się dziedzictwu materialnemu i tradycjom budowlanym, w tym typowym, charakterystycznym materiałom, czego najlepszym przykładem jest wykorzystanie drewna we współcześnie wznoszonych budynkach⁴⁹. Kraje te, w szczególności zaś Finlandia, stały się pionierami w dziedzinie działań dotyczących edukacji przestrzennej i uznania znaczenia edukacji architektonicznej jako równorzędnej innym dziedzinom sztuki, nauczanej w ramach programu szkolnego. Tam właśnie powstało Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Architektonicznej *PLAYCE*. Ponadto, nie jest to obszar geograficznie od Polski odległy, a historia państw Skandynawskich przypomina, że powszechny dobrobyt został w nich osiągnięty w ostatnich kilkunastu latach.

I-3. CEL PRACY

Dostrzegając liczne i wielorakie problemy przestrzenne, należy stwierdzić, iż edukacja na temat środowiska zbudowanego, docierająca do całego społeczeństwa, stanowić może skuteczny początek długofalowego procesu pozytywnych zmian w tym zakresie. Istnieją przykłady państw, gdzie tego rodzaju kompleksowe działania przyczyniły się do ewolucji nastawienia do zagadnień architektury. W związku z powyższym, można założyć, że architektura jest niezbędnym obszarem edukacji dzieci, kształtującym postawy społeczne wobec jakości środowiska zbudowanego. W rezultacie powszechna edukacja architektoniczna dzieci (w dłuższej perspektywie czasowej) przekłada się na wzrost atrakcyjności regionalnej i narodowej. Przyjąć można też, że określone treści oraz formy zajęć mają, większe niż inne, znaczenie i celowość w edukacji przestrzennej dzieci i młodzieży.

Problematyka edukacji przestrzennej dzieci jest zagadnieniem coraz poważniej traktowanym zarówno na gruncie polskim, jak i międzynarodowym. Choć jest to sfera stosunkowo nowa, która ciągle się rozwija, ma ona zasadniczy wpływ na kształt architektury i urbanistyki państwa, będąc elementem edukacji całego społeczeństwa w zakresie tych dziedzin. Ze względu na tak szerokie oddziaływanie konieczna jest bliższa analiza i podjęcie próby rozpoznania, jakie treści i formy tej edukacji są najistotniejsze z punktu widzenia poprawy jakości przestrzeni.

Jednym z podstawowych postulatów jest uczynienie tej edukacji powszechną, a więc docierającą do wszystkich uczniów, co stanowi wyzwanie tak organizacyjne jak i merytoryczne. Jak dotąd, pomimo licznych inicjatyw, żadne z działań tego postulatu nie spełniły.

⁴⁸ Szwecja, Dania, Norwegia; w przypadku niniejszej pracy włączono w zakres opracowania także Finlandię.

⁴⁹ I. Helsing Almaas, *Made in Norway. Norwegian Architecture Today*. Architektur N, Birkhauser, Basel 2010.