

Natalia Miler-Ogórkiewicz

Interdyscyplinarna Szkoła Doktorska Nauk Społecznych

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0001-9964-5682

milerogorkiewicz@doktorant.umk.pl

**MIEDZY SZKOŁĄ WZORCOWĄ A TYPOWĄ.
POSZUKIWANIE OPTYMALNYCH WARUNKÓW
PRZESTRZENI SZKOLNYCH
A PREFERENCJE UCZNIÓW Z POLSKI**

**Between a Model School and a Typical School.
The Search for Optimal Conditions for School Spaces
and the Preferences of Students from Poland**

Streszczenie

Poszukiwania optymalnych warunków środowiska szkolnego prowadzone są w wielu odrębnych dyscyplinach naukowych, takich jak m.in. pedagogika, socjologia czy architektura. Przedstawiciele nauk społecznych oraz architektki dostrzegają potrzebę poszukiwań interdyscyplinarnych. W niniejszym artykule analizuję polski kontekst, zarówno w zakresie poszukiwań wzorców, modeli oraz typów szkół, jak i ich realizacji w różnych okresach historycznych. Przedmiotem mojego przedsięwzięcia jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaka powinna być przestrzeń szkoły. Przeprowadziłam badania jakościowe wśród 12 uczniów z różnych systemów edukacyjnych (szkoła publiczna miejska, szkoła publiczna wiejska, szkoła prywatna, edukacja domowa). Wywiady

wsparte elementami rysunkowymi korzystającymi z metod skoncentrowanych na dziecku (*child-centered research*) pozwoliły na wyodrębnienie warunków materialnych i niematerialnych przestrzeni, w których dzieci najbardziej lubią się uczyć. Celem tego artykułu jest omówienie wyników badań własnych w kontekście polskich poszukiwań optymalnych warunków środowiska szkolnego, w szczególności kształtowania wzorców i typów szkół. Na podstawie wyników moich badań można stwierdzić, że dzieci bardzo lubią różnorodne aktywności oraz przestrzenie i ich potrzebują. Wyniki moich badań, eksplorujące i opisujące potrzeby uczniów, pozwalają na ponowne podejście do tematu kształtowania przestrzeni szkolnych z zastosowaniem wzorców.

Słowa kluczowe: budynek szkolny, badania skoncentrowane na dziecku, przestrzenie szkolne, środowisko uczenia się

Abstract

The search for the optimal conditions of the school environment is carried out in many separate scientific disciplines, such as pedagogy, sociology and architecture. Representatives of social sciences and architects see the need for interdisciplinary research. In this article, I analyze the Polish context, both in terms of the search for patterns, models and types of schools, as well as their implementation in various historical periods. The subject of my project is the search for an answer to the question of what the school space should be like. I conducted qualitative research among 12 students from different educational systems (urban public school, rural public school, private school, home education). Interviews supported by drawing elements using child-centered research methods made it possible to distinguish the material and non-material conditions of the spaces where children like to learn the most. The aim of this article is to discuss the results of my own research in the context of Polish searches for optimal school environment conditions, in particular the shaping of models and types of schools. Based on the results of my research, it can be said that children really like and need a variety of activities and spaces. The results of my research, by exploring and describing the needs of students, allow me to re-approach the topic of shaping school spaces with the use of patterns.

Key words: school building, child-centered research, school spaces, learning environment

Wprowadzenie

Poszukiwania optymalnych warunków przestrzeni szkolnych w Polsce towarzyszą zagadnieniom tworzenia szkół od samego początku. Poszukiwania te były prowadzone równolegle z rozwojem myśli pedagogicznej i określaniem celów wychowawczych oraz edukacyjnych szkoły. Początkowo publikacje dotyczące kształtowania przestrzeni szkolnych były ściśle związane z innymi dyscyplinami, a pojęcie przestrzeni szkolnej było traktowane interdyscyplinarnie.

Pierwsze podręczniki dotyczące kształtowania polskich szkół powstały na początku XX wieku i obejmowały swym zakresem architekturę, pedagogikę, medycynę i higienę szkolną (Holewiński 1908; Kuźma 2012). Kontynuację holistycznego ujęcia przestrzeni szkolnej można dostrzec do trzeciego ćwierćwiecza XX wieku, kiedy to publikacje, w tym poradniki dla nauczycieli, obejmowały zagadnienia z wielu dyscyplin (zob. Kiernicki 1961; Włodarczyk 1988a, 1988b; Zygmunt 1978). Jednak późniejsze poszukiwania zdają się już ukierunkowywać w węższe, wyspecjalizowane ujęcia (zob. Balcer-Zgraja 2008; Neufert 2011; Włodarczyk 1992), aby na początku XXI wieku ponownie domagać się ujęcia szerszego, interdyscyplinarnego (Konieczny 2006; Nalaskowski 2013; Polak 2016).

Powodem zdaje się nierównoległy rozwój dyscyplin mających wpływ na kształt szkoły. Ze względu na specyficzną sytuację polskiego szkolnictwa związaną z akcją budowy tysiąca szkół na tysiąclecie (Wałaszewski 2018) potrzeba rozwoju polskiej architektury szkoły została na pewien czas wyczerpana, zatrzymana (Włodarczyk 1988a). Natomiast nauki społeczne i humanistyczne, stając wobec zmian i wyzwań końca XX i początku XXI wieku, nieustannie się rozwijają (zob. Bańka 2016; Nalaskowski 2002). Łączność tych dyscyplin, jeśli nie całkiem zerwana, to jednak została mocno nadwyrężona. Stąd poszukiwania optymalnego kształtu szkoły na miarę współczesnych potrzeb w ujęciu holistycznym, spójnym, interdyscyplinarnym jest nadal aktualne i pilne.

Przegląd literatury

Wzorzec a typ w architekturze

Szkoła w usystematyzowanej postaci powstała w Prusach za czasów Fryderyka Wilhelma III w wyniku wprowadzenia powszechnego obowiązku szkolnego (Salmonowicz 1987, za: Boćko-Mysiorska b.d.). Jak stwierdza Piotr Mazur (2012, s. 94): „W XIX wieku rozumiano potrzebę obligatoryjności nauczania” w związku ze zmianami społeczno-gospodarczymi. Szkoła z jednej strony miała „przygotować młodego człowieka do bycia dobrym pracownikiem w fabryce” (Toffler 1986). Z drugiej strony szkoła jako narzędzie transmisji kultury miała wychowywać odpowiedniego obywatela poprzez reprodukcję kultury (Bourdieu, Passeron 2012). Kształtując powszechny program szkolnictwa, korzystano przede wszystkim z metod pedagogicznych Jana Fryderyka Herbarta. Udoskonalony przez Tuiskona Zillera (1817–1882) i Wilhelma Reina (1847–1929) herbartyzm był kanonem pedagogicznym drugiej połowy XIX i początku XX wieku (Mazur 2012).

Wprowadzenie obowiązku szkolnego wiązało się z potrzebą zapewnienia fizycznej infrastruktury zdolnej do obsłużenia całego systemu szkolnictwa. Do tej pory ewentualna edukacja dzieci i młodzieży odbywała się indywidualnie w zamożnych domach lub zbiorowo na rynkach albo w wynajętych salach w budynkach użyteczności publicznej (Ariès 2010). Potrzeba wyodrębnienia miejsca do nauki dla dużej liczby uczniów doprowadziła do powstania samodzielnie istniejącego budynku szkolnego. Rozpoczęto poszukiwania zarówno warunków dobrych dla zdrowia oraz funkcjonowania uczniów, jak i odrębnego wyrazu architektonicznego dla budynku szkoły. W tym czasie zaczęły powstawać publikacje rekomendujące pewne rozwiązania budynków szkolnych i towarzyszących im terenów.

W architekturze tworzenie rekomendacji wiąże się z powstawaniem wzorców do naśladowania. Są one obecne zarówno w architekturze sakralnej, mieszkalnej i użyteczności publicznej, jak i w skali urbanistycznej. Rekomendacjom, regułom i zasadom projektowania poświęcone były traktaty już od czasów Witruwiusza (Witruwiusz 1956).

Współczesną, choć już klasyczną, propozycją dotyczącą wzorców jest *Język wzorców* Christophera Alexandra (2008). Jest to publikacja, która nie odnosi się bezpośrednio do żadnego typu budynku, ale do potrzeb człowieka, które mają być zaspokajane przez architekturę. *Język wzorców* zakłada istnienie kanonu archetypowych rozwiązań, z których architekt może korzystać w procesie projektowania, z zastrzeżeniem, aby każdorazowo analizować szeroko pojęty kontekst lokalny i wybierać tylko odpowiednie dla tego kontekstu wzorce. Pozwala to z jednej strony na korzystanie ze sprawdzonych praktyką rozwiązań, z drugiej na innowację w zakresie umiejętnego, przemyślanego połączenia wzorców.

Korzystanie ze wzorców ma zapobiegać bezrefleksyjnemu powielaniu, które prowadzi do rozwiązań powtarzalnych w identyczny sposób, niedostosowanych do lokalnych warunków i potrzeb użytkowników, a także do powstawania i powielania rozwiązań typowych, które nie przystają do danego czasu i miejsca z niekorzyścią dla swej trwałości i funkcjonalności. Należy również zauważyć, że wzorzec i typ jako rozwiązania architektoniczne są bardzo podobne, różnica polega na podejściu do tych zagadnień. Istota tkwi w procesie projektowym. Wzorzec, jak wcześniej wspomniałam, jest każdorazowo dostosowany do lokalnych i aktualnych warunków i potrzeb, a typ jest powielany w sposób identyczny niezależnie od kontekstu czasu i miejsca. Zatem rozwiązanie zarówno wzorcowe, jak i typowe może być użyteczne, ale podejście projektowe oparte na wzorcach prowadzi do ewolucji, rozwoju i innowacji, podczas gdy projektowanie oparte na powielaniu typów prowadzi do zatrzymania rozwoju architektonicznego i zanikania funkcjonalności danego rozwiązania w czasie.

Wzorcowe i typowe szkoły w Polsce – historia powstawania budynku polskiej szkoły

W Polsce sytuacja oświaty jest specyficzna ze względu na trudną historię samego państwa. Przed I wojną światową polska szkoła praktycznie nie istniała, a polska młodzież, jeśli w ogóle, uczęszczała do szkół zaborców. W zaborze pruskim budowano charakterystyczne szkoły ceglane z izbami lekcyjnymi, w zaborze rosyjskim nie budowano zbyt wielu

szkół, a sytuacja wykształcenia społeczeństwa była wręcz dramatyczna (Przesmycka, Miłkowska 2011). Pomimo tego, że polska szkoła praktycznie nie funkcjonowała (tamże), w 1908 roku powstała publikacja autorstwa inżyniera architekta Józefa Holewińskiego pt. *O budowie i urządzeniu szkół: podręcznik praktyczny* (1908). Już na wstępie autor podkreśla pilną potrzebę podniesienia ogólnego stanu oświaty oraz przywołuje postęp poczyniony w tym zakresie przez inne państwa. Akcentuje znaczenie wychowania fizycznego, rozwoju nowej dyscypliny – higieny szkolnej i powstałych w jej konsekwencji reform dotyczących organizacji szkoły, w tym budynku szkolnego mającego zapobiegać chorobom i rozwojowi dysfunkcji fizycznych dzieci i młodzieży. Mówi również wyraźnie i dobitnie o korelacji architektury szkoły z rozwojem i uczeniem się: „Tymczasem zdrowie fizyczne i idące w parze z nim zdrowie moralne młodego pokolenia stanowi wprost o przyszłości narodu; [...] Przestronny, jasny, czysto utrzymany i zarazem estetyczny, choć prosty i skromny budynek szkolny mieć musi korzystny wpływ również na kulturalny rozwój dziecka” (tamże, s. 2, cytat dosłowny, zawierający archaizmy). Holewiński mówi o tym, że lepiej zaprojektować szkołę prostą i skromną, ale solidnie wykonaną, stanowiącą wzór budownictwa dla innych obszarów życia, która pomimo braku znacznych środków na szkolnictwo będzie trwała i służyła przez wiele lat: „Trzy zasadnicze pierwiastki – prostota w ogólnym układzie, celowość w opracowaniu i prawda w zewnętrznej architekturze – będąc przewodnią myślą całej kompozycji budynku szkolnego, sprawią, iż nie tylko najlepiej odpowie on swemu celowi, lecz będzie zarazem w wykonaniu możliwie tani, w użyciu trwały i nadto będzie posiadać jeszcze pewne piętno demokratyzmu, wskazujące, iż szkoła jest dla wszystkich, a nie tylko dla wybranych” (tamże, s. 14). Czytając wskazówki Holewińskiego, nie można oprzeć się wrażeniu, że jego wykształcenie i rekomendacje hołdowały witruckim wartościom architektury, klasycznym i ponadczasowym, stąd też i jego słowa są tak aktualne.

Po odzyskaniu niepodległości Polska zmagiała się z bardzo niskim poziomem szkolnictwa podstawowego. Podjęto intensywne działania na rzecz poprawy tego stanu. W 1919 roku opracowano dekret o obowiązku szkolnym (Przesmycka, Miłkowska 2011), który ujednolicił prawo oświatowe na ziemiach polskich, wprowadził powszechny

obowiązek szkolny oraz szkoły powszechne. Warunki lokalowe polskiej szkoły w tym okresie były bardzo trudne. Sieć szkół była rozproszona, a w wielu miejscach w ogóle brakowało budynków szkolnych. Często wynajmowano pomieszczenia w budynkach prywatnych, jednak: „Pozyskane w ten sposób sale lekcyjne nie były przystosowane do prowadzenia zajęć. [...] Utrudniało to naukę dzieciom oraz sprawiało wiele trudności nauczycielom” (tamże, ss. 169–170). Podobnie wyglądała sytuacja w Warszawie (Szumiński 2018).

W latach 20. i 30. wprowadzano regulacje prawne dotyczące oświaty obejmujące zarówno zagadnienia organizacji, jak i budowy szkół (Materiały Architektoniczne, Budowle użyteczności publicznej wsi i miasteczek 1921, za: Przesmycka, Miłkowska 2011). W materiałach znajdowały się projekty szkół opracowane przez polskich architektów, m.in. Karola Sicińskiego, Zdzisława Mączyńskiego, Tadeusza Tołwińskiego. W materiałach tych zaproponowano kilka modeli wzorcowych w zależności od liczby klas. W ich ogólnym wyrazie architektonicznym korzystano ze stylu narodowego łączonego z cechami funkcjonalizmu, nawiązując również do stylu dworu polskiego. „Wzorcowe szkoły projektowane przez znakomitych polskich architektów miały stanowić wzór do naśladowania lub zastosowania przy projektowaniu szkół powszechnych w Polsce międzywojennej, po to, aby podkreślić znaczenie odzyskania wolności przez kraj i stworzyć wzory do naśladowania przy realizacji szkół wiejskich” (tamże, s. 176). Projekty obejmowały budynek szkoły zawierający izby lekcyjne, korytarze rekreacyjne, kancelarie, niekiedy nawet poczekalnie oraz mieszkania dla nauczycieli. Projektem obejmowano również przyległy teren zagospodarowany na boisko, podwórze gospodarcze i ogród warzywny dla nauczyciela oraz zieleni urządzoną.

Należy zauważyć, że większość budowanych wtedy szkół „ponadpodstawowych” miejskich charakteryzowała się dość monumentalną bryłą, silnie zaakcentowanym wejściem, miewała rozczłonkowane rzuty, choć według projektów i omówień w literaturze nie wykorzystywano tak wytworzonych wnętrz urbanistycznych. Elżbieta Błotnicka-Mazur zauważa też ciekawą rzecz: „tradycjonalizm inspirowany formami budownictwa ludowego był praktycznie w większych miastach nieobecny – także w Lublinie. Natomiast architekci chętnie korzystali

z takich wzorców, projektując powszechne szkoły wiejskie, do czego zachęcały ich opracowania o charakterze metodycznym [np. Podręcznik Holewińskiego z 1921 roku (Holewiński, 1921)]” (Błotnicka-Mazur 2016, s. 37).

Jak Holewiński zalecał w swej książce (1908), korzystano z typowego kompletu pomieszczeń szkolnych, dostosowując go do potrzeb danej szkoły. Zdarzało się, że ze względów ekonomicznych rezygnowano np. z sali gimnastycznej, rekompensując ten brak w postaci korytarzy, tzw. rekreacji, które „pełniły także funkcje przestrzeni do wypoczynku uczniów podczas przerw i zajęć wychowania fizycznego zimą porą” (Błotnicka-Mazur 2016, s. 40). W niektórych projektach wdrażano również idee architektury nowoczesnej modernizmu, jak ogród na dachu¹. Korzystano też z kompletu pomieszczeń typowego dla układu izb lekcyjnych. Już wtedy ustalili się porządek sali lekcyjnej na planie prostokąta przylegającego dłuższym bokiem do korytarza, po drugiej stronie znajdowały się okna. Z tego typowego kompletu projektanci korzystają do dziś, choć są przesłanki do jego zmiany i unowocześnienia (por. Balcer-Zgraja 2008; Włodarczyk 1992). Mamy zatem do czynienia z powstaniem rozwiązania typowego, które w przeciwieństwie do wzorcowego jest bezrefleksyjnie powielane mimo upływającego czasu i następujących zmian.

Osiągnięcia okresu międzywojennego w zakresie polskiej oświaty oraz praca nad nią zostały skutecznie zatrzymane, a w niektórych aspektach nawet doszczętnie zniszczone podczas II wojny światowej. Działaniem naprawczym na ogromną skalę była akcja budowy „1000 szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego” rozpoczęta w 1958 roku. Wybudowano wtedy szkoły pomniki – „tysiąclatki” – oraz szkoły na podstawie zbliżonego projektu architektonicznego (<https://culture.pl/pl/dzielo/tysiac-latki-szkoly-na-rocznice>). Szkoły te charakteryzują się konstrukcją betonową, czasem modułową (wielkopłytową), pawilonową formą o trzech kondygnacjach, salą gimnastyczną oddzieloną od głównego budynku

¹ Np. w gmachu szkół powszechnych nr 1 i 14 przy ulicy Bychawskiej (obecnie Kunickiego) autorstwa Tadeusza Witkowskiego. Co prawda tę część projektu zrealizowano dopiero współcześnie (za: Błotnicka-Mazur 2016, s. 40), ale na uwagę zasługuje fakt różnicowania przestrzeni szkolnej.

małym przejściem/łącznikiem, dużymi oknami doświetlającymi klasy, szerokimi korytarzami o surowej formie i wykończeniu, szatniami dla uczniów w podziemiach. Szkoły te powstały w bardzo krótkim czasie, w latach 1959–1972. W ciągu tych 13 lat powstało 2791 szkół w całej Polsce.

Budowa szkół po roku 1960 w tak dużej liczbie i z tak rozwiniętą infrastrukturą była ogromnym przedsięwzięciem zaspokajającym ówczesne potrzeby w zakresie edukacji powszechnej. Był to model szkoły stworzony z myślą m.in. o jej ekonomicznym powielaniu w całym kraju w związku z rosnącą demografią. Rozwiązania projektowe szkoły, w tym doświetlone klasy, zapewnienie terenów przyszkolnych oraz często budowa basenów szkolnych, były innowacyjne i jakościowo lepsze w porównaniu z poprzednimi polskimi szkołami. Przynajmniej w założeniu, ponieważ realizacja tych planów w rzeczywistości była różna. Dodatkowo szkoły te były tak projektowane, by kosztem jedynie 1% całej inwestycji można było je zaadaptować na szpitale (Wałaszewski 2018). Ma to swoje mankamenty, gdyż architektura szkolna w tym momencie może przypominać bardziej architekturę szpitalną. Jednakże trzeba przyznać, że elastyczność rozwiązania była wtedy potrzebna (trwanie zimnej wojny), a i współcześnie byłaby nieocenioną pomocą (np. w czasie pandemii COVID-19).

Architekci w czasie akcji „1000 szkół na Tysiąclecie” mieli możliwość ekspresji w temacie architektury szkół podczas różnych konkursów. „Mimo że szkoły miały powstawać z powtarzalnych elementów prefabrykowanych, architekci starali się swoje projekty urozmaicać i – na ile to było możliwe – nadawać im indywidualne formy” (<https://culture.pl/pl/dzielo/tysiaclatki-szkoly-na-rocznice>). Jednakże perspektywa czasowa oraz znajomość konsekwencji akcji budowy „tysiąclatek” pozwalają stwierdzić, że mamy do czynienia z powstaniem typu, tzw. szkoły typowej. Powielanie tych samych rozwiązań budynku szkolnego w połączeniu z ekonomiką budowy doprowadziło do typizacji, która z kolei spowodowała prawie całkowity zanik dyskusji na temat kształtowania przestrzeni szkolnej.

Jak zauważa Józef Kuźma, przytaczając i omawiając słowa Janusza Włodarczyka, akcja budowy „1000 szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego” dawała przestrzeń do wytworzenia odrębności przestrzennej,

do wytworzenia trwałych, indywidualnych cech architektury szkolnej w Polsce: „[...] inaczej przeprowadzona idea typizacji – tzw. typizacji otwartej – mogłaby wzbogacić szkołę o swoiste cechy” (Kuźma 2012, s. 186). Jednakże, tak jak podkreślałam wcześniej, względy ekonomiczne oraz polityczne w związku z budową szkół według modelowego projektu szkoły pomnika nie pozostawiły miejsca na refleksję i zastosowanie tego modelu jako wzorca, uczyniły z niego typ.

W latach 80. i 90. jednym z niewielu architektów, którzy nadal specjalizowali się w kształtowaniu przestrzeni szkolnych, był wspomniany wcześniej J. Włodarczyk, autor i współautor wielu projektów szkół. W swoich projektach obiektów szkolnych korzystał również z *Języka wzorców* Alexandra (Włodarczyk 1988a).

Aktualnie w Polsce powstają szkoły, które swym wyrazem estetycznym odpowiadają współczesności. Jednak wiele z nich zdaje się nadal powielać układ funkcjonalny szkoły typowej. W szczególności powielany jest kształt klas i korytarzy, czyli dwóch miejsc, w których dzieci spędzają najwięcej czasu. Są jednak wyjątki. W literaturze branżowej opisywane są przykłady „szkół przyszłości” (<https://bzg.pl/poradnik/artukul/szkoly-przyszlosci-najnowsze-budynki-szkolne-w-polsce/id/21481>), co świadczy z jednej strony o rzeczywistocie nowoczesnych rozwiązaniach, z drugiej zaś o tym, że te szkoły, choć nieliczne, to jednak wyznaczają trendy na przyszłe lata.

W wielu aktualnych publikacjach poświęconych polskim szkołom zarzuca się architekturze szkolnej niewydolność i nieprzystawanie do współczesnych wymagań (<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html>; Konieczny 2006; Polak 2016). Doświadczenie pandemii odsłoniło kolejne słabe strony szeroko pojętej polskiej szkoły. Nauka zdalna dodatkowo pogłębiła wiele z tych słabości (<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html>). Z perspektywy architektki i badaczki społecznej dostrzegam również brak korelacji architektury ze współczesnymi założeniami pedagogiki, korelacji tak podkreślanej przez przywołanych wcześniej Holewińskiego czy Włodarczyka. Polska szkoła nadal stosuje tradycyjny system nauczania, ale świadomość i oczekiwania społeczne uległy zmianie (Hawranek 2021). Również wykształcenie i ambicje nauczycieli są inne. Aktualnie w polskiej szkole architektura oraz metoda nauczania

i uczenia się nie wspierają się wzajemnie. Moja ocena znajduje potwierdzenie w publikacjach i opiniach wielu teoretyków i praktyków polskiej edukacji (Konieczny 2006; Nalaskowski 2013; Polak 2016). Jest to niewątpliwie słaba strona polskiej szkoły. Sytuacja jest trudna, ponieważ większość szkół typowych nadal funkcjonuje, stanowiąc znaczną część działających w Polsce szkół. Podejmowane są różnego rodzaju działania o różnej skali, mające na celu adaptację przestarzałej infrastruktury (w rozumieniu materialnych urządzeń szkolnych) do współczesnych potrzeb. Przykładem takich działań są projekty z udziałem nauczycieli i uczniów, np. Projekt „PROjektujeMY, czyli szkolna przestrzeń okiem uczniów” (<https://www.ssp.rybnik.pl/index.php/2020/02/10/projekt-pusta-klasa-edukacja-terenowa-islandzkie-inspiracje/>) oraz te przybliżone w publikacji o charakterze poradnikowym Marcina Polaka (2016).

Obecnie problem kształtowania optymalnej przestrzeni szkolnej jest podejmowany również naukowo zarówno w Polsce, jak i za granicą. Aktualne badania pozwalają na wyłonienie kluczowych determinantów wpływających na poziom satysfakcji uczniów z ich doświadczenia szkolnego. Wśród tych czynników, które towarzyszą pozytywnym przeżyciom związanym ze szkołą, można wymienić: konstruktywne relacje z nauczycielami, pozytywne interakcje z rówieśnikami, a także uczestnictwo w aktywnościach pozalekcyjnych, takich jak zabawa i rekreacja (por. Dockett, Perry 2005; Jakimiuk 2021; Loureiro i in. 2020; Rzecznik Praw Dziecka 2021; Şenyiğit, Memduhoğlu 2020). W tych badaniach ukazuje się wyraźnie, jak kluczowe są dla uczniów warunki niematerialne, a równocześnie zwraca się uwagę na braki w tym obszarze w kontekście szkolnym.

W obszarze architektury placówek edukacyjnych istotnymi elementami okazują się: przyjazny wygląd szkoły, dostateczna ilość naturalnego światła, przestrzenność klas i korytarzy, a także infrastruktura umożliwiająca aktywności rekreacyjne (por. Loureiro i in. 2020; SołECKA, Walat 2019; Şenyiğit, Memduhoğlu 2020). W relacjach dzieci ze szkołą szereg wypowiedzi ukazuje placówkę jako przestrzeń nacechowaną pewnymi zasadami, do których trzeba się dostosować (zob. Dockett, Perry 2005). Niekiedy takie postrzeganie szkoły łączy się z negatywnymi skojarzeniami nadzoru i kontroli (por. Loureiro i in. 2020; Şenyiğit, Memduhoğlu 2020).

Autorzy przeprowadzonych badań jednogłośnie wskazują na konieczność dalszych studiów nad szkołą z perspektywy dziecka (por. Jakimiuk 2021; Loureiro i in. 2020; Solecka, Walat 2019; Rzecznik Praw Dziecka 2022). Warto zauważyć, że w Polsce brakuje jakościowych badań w tej dziedzinie, które mogłyby wzbogacić i uzupełnić dotychczasowe analizy ilościowe. Jak wskazują Kevin Simoes Loureiro i inni (2020), idea traktowania szkoły jako miejsca, w którym uczniowie podlegają autorytetowi dorosłych i realizują określone zadania, jest głęboko zakorzeniona. Architektura szkół jest w dużej mierze oparta na tej hierarchicznej strukturze, a brak refleksji prowadzi do powielania pewnych schematów, nawet wtedy, gdy dzieci mogą wyobrazić sobie idealną szkołę. A zatem nie tylko projektowanie oparte na typach, lecz także użytkowanie typowych obiektów może doprowadzić do bezkrytycznego przyswojenia tych rozwiązań i braku poszukiwań innych, wzorcowych.

Wzorzec a typ – ocena rozwiązań typowych w kontekście polskiej szkoły

Wzorzec oraz typ jako rozwiązania architektoniczne wykazują znaczną analogię. Główna różnica polega na podejściu do tych pojęć. Sedno sprawy tkwi w procesie projektowym. Jak już wcześniej wspomniałam, wzorzec jest dopasowany do bieżących, lokalnych warunków i potrzeb za każdym razem, gdy jest stosowany. Natomiast typ jest reprodukowany identycznie, niezależnie od kontekstu czasu i miejsca. W rezultacie zarówno rozwiązania wzorcowe, jak i typowe mogą mieć swoje praktyczne zastosowanie w danym projekcie, ale podejście oparte na wzorcach sprzyja ewolucji, rozwojowi i innowacjom, podczas gdy projektowanie oparte na powielaniu typów prowadzi do stagnacji w rozwoju architektonicznym i utraty funkcjonalności danego rozwiązania w dłuższej perspektywie czasowej.

Już w 1908 roku Holewiński (s. 4) mówił o wzorcach i typach szkół, przestrzegając przed tymi drugimi:

[...] szkół wzorowych kraj nasz posiada tak mało, iż niewątpliwie nie dałoby się znaleźć pośród nich odpowiednich przykładów różnego rodzaju budynków szkolnych; przytaczanie zaś planów szkół obcych, niemieckich

i innych, nie wydaje się być w danym razie właściwym; byłoby to bowiem poniekąd narzucaniem wzorów obcych, które mogą nie odpowiadać potrzebom naszego szkolnictwa, które zresztą w obecnym swym przejściowym stanie nie mogło jeszcze wypowiedzieć się w tej mierze. [...] Mniej jeszcze właściwym byłoby opracowanie tutaj jakichkolwiek budynków „typowych”. Pomijając już pytanie, czy w ogóle istnienie wzorów takich byłoby do życzenia – prowadzić bowiem zawsze może do ciasnego szablonu – pamiętać należy, iż każdy budynek musi być ściśle zastosowany do placu, na którym ma być wzniesiony i do jego otoczenia [...]. Wyrażenie „typowy budynek szkolny” rozumieć należy raczej w znaczeniu typowego programu budowy, t.j. typowego kompletu pomieszczeń szkolnych, odpowiadającego potrzebom danego rodzaju szkoły [...], podczas gdy sam budynek szkolny musi być ukształtowany każdorazowo w inny sposób, zależnie od placu i innych miejscowych warunków (cytat dosłowny, zawierający archaizmy).

Analogicznie wypowiada się Włodarczyk (1992, s. 52) już z perspektywy świadka akcji budowy „1000 szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”, która doprowadziła do poważnej w konsekwencjach typizacji szkoły polskiej:

Także inaczej przeprowadzona idea typizacji – tzw. typizacji otwartej – mogłaby wzbogacić szkołę o swoiste cechy. Jednak typizacja, zbiorczość, integracja (konceptje 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.

Typizacja polskiej szkoły doprowadziła do bezrefleksyjnego powielania rozwiązań bez dostosowania ich do lokalnego kontekstu. Brak możliwości twórczego podejścia do projektowania szkoły oraz wyczerpanie możliwości działania w tym zakresie sprawiły, że polska architektura szkolna do tej pory boryka się z problemami dotyczącymi braku własnego wyrazu, niedostosowania do zmieniających się potrzeb uczniów i nauczycieli, niewspółgrania z nowoczesnymi metodami pedagogicznymi:

„Nawyki myślowe utrwalone przez metodę projektową opracowywania gotowych wzorów do powielania zakłóciły normalne działania twórcze” (Włodarczyk 1988a, s. 20). Określony arbitralnie typ szkoły nie podlegał dyskusji. Powielanie jednego typu rozwiązania projektowego szkoły przez architektów, bez potrzeby wprowadzania twórczych zmian, doprowadziło, w mojej opinii, do uśpienia wrażliwości projektantów i przedstawicieli nauk społecznych w zakresie tworzenia przyjaznego środowiska uczenia się.

Jednocześnie typizacja jako rozwiązanie architektoniczne i podejście do projektowania przekłada się na funkcjonowanie budynków i ich użytkowników. Są wzorce, które ułatwiają nam orientację i funkcjonowanie w przestrzeni. Jednak powielanie rozwiązań typowych może prowadzić do odruchowego korzystania i dostosowywania się do przestrzeni, wymusza na człowieku pewne zachowania „typowe” dla „typowej” przestrzeni (Bourdieu, Passeron 2012).

Podsumowując omówienie kształtowania się wzorców i typów szkół w Polsce oraz podkreślając ostatnie przytoczone badania, zwracam uwagę na rozgraniczenie tych dwóch pojęć i ich przestrzennych odpowiedników. Wszechobecność typowych rozwiązań sprawia, że podchodzimy do nich odruchowo, bezrefleksyjnie. Tyczy się to zarówno tych, którzy tworzą szkołę, jak i tych, którzy ją użytkują. Dlatego tak ważna jest refleksja nad przestrzenią szkolną. Ci, którzy się jej podejmowali, odnosili się do rekomendacji i wzorców, które dzięki swej elastyczności pozostają aktualne, ponadczasowe. Są to istotnie wzorce w rozumieniu Holewińskiego, Włodarczyka czy Alexandra, otwarte na zmiany wynikające zarówno ze współczesnych badań naukowych, jak i z praktyki, z codziennego użytkowania danej przestrzeni. Stąd tak ważne jest podejmowanie badań nad szkołą, aby nieustannie poddawać refleksji i udoskonalać wzorce. Jak wcześniej wspomniałam, pożądanym sposobem na poszukiwanie optymalnego kształtu przestrzeni szkolnej na miarę współczesności są badania jakościowe wśród dzieci skupiające się na poznaniu ich perspektywy jako bezpośredniego i najbardziej liczebnego użytkownika tej przestrzeni. Mając to na uwadze, przeprowadziłam takie badania, których metodologię i wyniki przytaczam poniżej.

Metodologia badań własnych

Celem badań była eksploracja preferencji dzieci oraz opisanie warunków przestrzeni, w których dzieci czują się dobrze i lubią się uczyć. Priorytetem była dla mnie rekonstrukcja dziecięcej perspektywy. Badania ujęłam w ramy wielokrotnego holistycznego studium przypadku w ujęciu Roberta K. Yina (2015). Założyłam cztery podgrupy różniące się kontekstem. Kontekstem w omawianym badaniu były cztery różne rodzaje systemów edukacji: (1) edukacji domowej, (2) szkół niepublicznych, (3) szkół publicznych miejskich i (4) szkół publicznych wiejskich. W każdej podgrupie zbadałam po trzy indywidualne przypadki. Taka kombinacja pozwoliła na uzupełnienie replikacji teoretycznych pomiędzy podgrupami replikacjami literalnymi w obrębie każdej podgrupy. Łącznie badania przeprowadziłam wśród 12 uczniów na etapie szkoły podstawowej w wieku 7–9 lat zamieszkujących województwo kujawsko-pomorskie w Polsce.

Z każdym z badanych przeprowadziłam częściowo ustrukturyzowany wywiad pogłębiony IDI z wykorzystaniem jakościowych metod skoncentrowanych na dziecku. Zebrałam dane tekstowe oraz dane ikonograficzne. Różne typy danych zapewniły komplementarność zebranych danych badaczowi, a badanym przystępną i atrakcyjną formę badania. Przystępna i atrakcyjna forma badania była niezwykle ważna, kluczowa dla minimalizacji ryzyka rezygnacji dzieci z uczestniczenia w badaniach.

Jako ogólną strategię metody analizy danych przyjąłam „opracowywanie danych »od podstaw«” (tamże, s. 168) uzupełnione o sprawdzenie prawdopodobnych konkurencyjnych wyjaśnień (tamże, s. 172). W tym celu już na etapie projektowania badań założyłam przeprowadzenie wywiadów z dziećmi z różnych systemów edukacyjnych. Do analizy wykorzystałam techniki analityczne, takie jak technika budowania eksplanacji w trybie iteratywnym oraz synteza przekrojowa (tamże, s. 181–196). W miarę postępu analizy danych wyłaniały się kolejne listy kodów. W pierwszej kolejności sporządziłam wykaz kodów jakościowych związanych z miejscami przytaczanymi przez uczestników badania. Później jednak doszłam do wniosku, że miejsce o tej samej nazwie nie jest

tożsame dla poszczególnych badanych (np. „dom” – wyjaśnienie w dalszej części). W związku z tym stworzyłam listę kodów wartości związanych z tymi miejscami (kody na podstawie informacji napływających od uczestników) (por. Creswell 2013, s. 203). Jednocześnie było to spójne z założeniami badania, aby zoperacjonalizować warunki percepcji przestrzeni, uwzględniając twarde i miękkie kompetencje architektury, oraz wyłuskać cechy materialne i niematerialne miejsc z wypowiedzi dzieci. Niezwykle przydatne okazały się komentarze dzieci do rysunków oraz rysunki do wypowiedzi ustnych jako wzajemne uzupełnienie zebranych danych (Karczmarzyk 2014).

Wyniki i wnioski

Omawiane badanie dotyczyło warunków, w jakich dzieci czują się komfortowo i lubią się uczyć. W ramach badania przeprowadziłam wywiady z dziećmi, które opowiadały o swoich ulubionych miejscach spędzania czasu, miejscach nauki i idealnym miejscu do nauki. Dzieci wymieniły różne cechy tych miejsc oraz czynniki niezwiązane bezpośrednio z nimi, takie jak emocje czy obecność innych osób, które warunkowały preferencje dzieci. Odpowiedzi były uzupełniane rysunkami lub pisemnymi notatkami.

W wypowiedziach dzieci była również widoczna omówiona przeze mnie pewna odruchowość w zakresie utartych schematów, zakorzenienie tradycyjnego systemu nauczania. Kiedy pytałam dzieci o ulubione miejsce do nauki, często podawały jako odpowiedź szkołę. W tym przypadku uczenie się było rozumiane jako czynność wykonywana raczej zbiorowo, pod jakimś nadzorem, jako czynność kojarzona bezpośrednio ze szkołą jako formalną ramą dla nauki. Kiedy pytałam dzieci o idealne miejsce do nauki, również często podawały jako odpowiedź szkołę znaną ze swojego doświadczenia. Jednak w przypadku idealnych miejsc do nauki czynność uczenia się była czynnością wykonywaną raczej indywidualnie, była zdecydowanie bliższa nauce swobodnej i rozwijaniu własnych zainteresowań. Obraz szkoły zarówno w ulubionych miejscach do nauki, jak i idealnych miejscach do nauki był bardzo do siebie zbliżony, natomiast nauka/uczenie się jako czynność zdaje się mieć

różne znaczenie dla dzieci w zależności od miejsca i czasu, w jakim się odbywa.

Wyniki badań pokazały, że istnieją określone warunki konieczne, które wpływają na to, czy dziecko pozytywnie odbiera dane miejsce. Wśród najbardziej znaczących dla miejsc do nauki znajdują się takie warunki jak: poczucie bezpieczeństwa, uczucie swobody w nauce, komplementarność i różnorodność całej przestrzeni oraz warunki przestrzenne noszące cechy domowego zacisza.

Na podstawie wyników moich badań można stwierdzić, że dzieci bardzo lubią różnorodne aktywności oraz przestrzenie i ich potrzebują. Zazwyczaj lubią szkołę, ale nie dlatego, że się w niej uczą. Raczej, jak wskazują wyniki moich badań, o sympatii do przebywania w szkole decydują relacje z rówieśnikami, nauczycielami, różne formy aktywności, w tym ruchowej, i zabawy. Z kolei szkoła nie spełnia warunków, o których dzieci najczęściej wspominają w przypadku idealnego miejsca uczenia się. W tym przypadku uczenie się jest rozumiane jako czynność indywidualna, swobodna, kontrolowana przez dziecko czasowo i przestrzennie. Zatem w idealnym miejscu do nauki dziecko często ma do dyspozycji miejsce do samodzielnej nauki w ciszy i skupieniu, miejsce do odpoczynku, ale również miejsce dla aktywności ruchowej. Ma także swobodę wyboru, czy spędza czas indywidualnie, czy z grupą rówieśników, czy też rodziną. Ważnym czynnikiem są ponadto warunki domowe i poczucie bezpieczeństwa kształtowane przez samą przestrzeń fizyczną w idealnych miejscach do nauki. Inaczej niż w przypadku szkoły jako ulubionego miejsca do uczenia się, gdzie poczucie bezpieczeństwa jest budowane głównie przez relacje z nauczycielem.

Różnorodność warunków decydujących o samopoczuciu dzieci w przestrzeni szkolnej oraz ich różnorodny charakter pokazują, jak złożone jest doświadczenie szkolne ucznia. Warunki, o jakich mówili uczniowie, miały charakter zarówno materialny, jak i niematerialny. To z kolei wskazuje na wielowymiarowość przestrzeni szkolnej. Przestrzenie te ścierają się w architekturze i mają wpływ zarówno na przestrzeń fizyczną, architektoniczną, jak i na użytkownika tej przestrzeni (Bańka 2016; Hall 2001; Norberg-Schulz 2000; Tuan 1987). Przestrzeń szkolna jest przypadkiem szczególnym. Jej specyfika wynika m.in. z obligatoryjnego uczęszczania ucznia do szkoły, podporządkowania ucznia

zasadom panującym w szkole, w tym kontroli oraz transmisji kultury zachodzącej w szkole: „Przestrzeń uniwersytecka [analogicznie do szkolnej – przyp. autora] narzuca tak silnie swoje prawo praktykom dlatego, że wyraża ona symbolicznie prawo instytucji uniwersyteckiej. W ten sposób tradycyjna forma stosunku pedagogicznego może się ponownie pojawić w innych typach organizacji przestrzeni, ponieważ instytucja w pewnym sensie rodzi przestrzeń symboliczną bardziej realną niż przestrzeń realna” (Bourdieu, Passeron 2012, s. 197). Szczególnie widoczne jest to w wypowiedziach uczniów na temat idealnego miejsca do nauki oraz w przytoczonych przeze mnie wcześniej wynikach badań Loureiro i innych (2020) o internalizacji arbitralnych zasad szkoły i jej przestrzeni symbolicznej. Nawet kiedy dzieci mogą dowolnie kształtować przestrzeń w wyobrażeniu idealnej szkoły, odwołują się do funkcjonującej w szkole przestrzeni symbolicznej. Jednakże w wypowiedziach dzieci można dostrzec również dążenia do wyodrębnienia z przestrzeni szkolnej miejsc w rozumieniu Tuana i preferencje do oswojenia, udomowienia przestrzeni szkolnej poprzez z jednej strony warunki fizyczne przypominające domowe, z drugiej zaś przez zmniejszenie dystansu między uczniem a nauczycielem, zbudowanie wzajemnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa, czyli odejście od tradycyjnego transmisyjnego systemu pedagogicznego.

Jak pokazują wyniki moich badań, na poczucie komfortu ucznia w szkole oraz jego preferencje wobec miejsc, w których się uczy, mają wpływ warunki materialne i niematerialne. Wynika to z obecności i ścierania się przestrzeni kulturowej, społecznej, pedagogicznej i symbolicznej w przestrzeni materialnej budynku szkolnego. Każda z nich ma wpływ na ucznia i jego komfort, a tym samym efektywność nauki. Należy to wziąć pod uwagę podczas poszukiwania i kształtowania optymalnych warunków przestrzeni szkolnego budynku. Jak podkreśla Aleksander Nalaskowski: „byłoby poważnym błędem potraktowanie materii szkoły wyłącznie jako »opakowania« procesu edukacji” (2002, s. 81). Architektura szkoły może wzmacniać istnienie i funkcjonowanie przestrzeni symbolicznej, jak w przypadku tradycyjnych szkół, lub ją osłabiać i dążyć do wyzwolenia szkoły z arbitralnego systemu, jak w przypadku szkół otwartych. Szkoła typowa w Polsce realizowała zamierzenia szkoły tradycyjnej. Kanon pedagogiczny oparty na

herbartyzmie przetrwał w utartych schematach zarówno w przestrzeni symbolicznej, jak i materialnej szkoły. Wyniki moich badań wskazały z jednej strony na internalizację tych schematów, z drugiej zaś na mniej lub bardziej uświadomione dążenia, preferencje do swobodnej nauki i relacji z nauczycielami i rówieśnikami opartych na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Jeśli zatem przyjrzeć się programom funkcjonalnym współczesnej szkoły oraz ich realizacjom w praktyce, a także zarządzaniu szkołą, również w zakresie jej przestrzeni symbolicznej, można zauważyć, że budynek szkolny często nie odpowiada wyżej ujawnionym i omówionym potrzebom badanych uczniów.

Podsumowanie

Poszukiwania optymalnego kształtu szkoły w historii polskiej oświaty dostarczały różnych odpowiedzi. Z perspektywy czasu oraz na podstawie wypowiedzi specjalistów zarówno sprzed typizacji polskiej szkoły, jak i po niej dochodzimy do wniosku, że zdecydowanie lepszą odpowiedzią jest kształtowanie szkoły w oparciu o wzorce, nie o typ. Wzorzec jest uniwersalny, elastyczny, wymaga każdorazowo twórczego i indywidualnego podejścia. Typ jest powtarzalny i bezrefleksyjny. Wzorzec rozwija. Typ, jak w przypadku polskich szkół typowych, prowadzi do zatracenia sztuki rozwiązywania problemów. Nie wymaga dalszych poszukiwań. A poszukiwania, jak wskazują aktualne badania oraz opinie, są potrzebne i pilne.

Moje badania wpisują się w nurt tych poszukiwań. Przedmiotem mojego przedsięwzięcia było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaka powinna być szkoła, rozumiana jako przestrzeń i rzeczywistość materialna wobec wymagań współczesności. Poszukiwanie optymalnego kształtu szkoły prowadzę z naciskiem na poznanie perspektywy dziecka jako użytkownika i potencjalnego beneficjenta dobrze zaprojektowanej przestrzeni. Badania prowadzę interdyscyplinarnie, łącząc perspektywę architektki z perspektywą badaczki społecznej.

Wyniki moich badań, eksplorujące i opisujące potrzeby uczniów, pozwalają na ponowne podejście do tematu kształtowania przestrzeni szkolnych z zastosowaniem wzorców. Stanowią niejako uaktualnienie

i kontekst dla twórczego rozwoju różnych koncepcji modeli szkolnych, w tym ponownego przeanalizowania i zastosowania wspomnianego wcześniej *Języka wzorców* Christophera Alexandra.

Bibliografia:

- Alexander, Ch. i in. *Język wzorców. Miasta, budynki, konstrukcja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2008.
- Ariès, P. *Historia dzieciństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2010.
- Balcer-Zgraja, M. *Architektura budynku szkolnego lat najnowszych w aspekcie wpływów współczesnej techniki i wymagań społecznych*. Gliwice: WPŚ, 2008.
- Bańka, A. *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2016.
- Bourdieu, P., Passeron, J. *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Błotnicka-Mazur, E. „Między tradycją i modernizmem. Architektura szkół lubelskich okresu międzywojnia”. *Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych* 12.4 (2016): 34–44.
- Creswell, W. *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Dockett, S., Perry, B. „Children’s drawings: Experiences and expectations of school”. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood (IJEIEC)* 3(2) (2005): 77–89.
- Hawranek, M. *Szkoły, do których chce się chodzić*. Kraków: Społeczny Instytut Wyd. Znak, 2021.
- Hall, E. T. *Ukryty wymiar*. Warszawa: Muza SA, 2001.
- Holewiński, J. *Budynek szkolny*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, 1921.
- Holewiński, J. *O budowie i urządzeniu szkół: podręcznik praktyczny*. Warszawa: Skład główny w Księgarni E. Wende i S-ka, 1908.
- Jakimiuk, B. „Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów”. *Studia Edukacyjne* 61 (2021): 7–25.

- Karczmarczyk, M. *Co znaczą rysunki dziecięce?* Gdańsk: ANWI, 2014.
- Kiernicki, B. *Ład w szkole*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1961.
- Konieczny, A. „Przestrzenie edukacyjne w kontekście wyzwań pedagogiki i socjologii”. W: *Nauka – Architektura – Edukacja*, red. J. C. Żarnowiecka, A. Owerczuk, 141–146. Białystok: Wydział Architektury Politechniki Białostockiej, 2006.
- Kuźma, J. „Rola architektury we współczesnej i przyszłej szkole”. *Państwo i Społeczeństwo* 12.1 (2012): 181–191.
- Loureiro, K. S. i in. „Analyzing Drawings to Explore children’s Concepts of an Ideal School: Implications for the Improvement of children’s Well-Being at School”. *Child Indicators Research* 13 (2020): 1387–1411.
- Mazur, P. *Zarys historii szkoły*. Kielce: WSETiNS, 2012.
- Nalaskowski, A. *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls, 2002.
- Nalaskowski, A. „Szkolne gry przestrzenne”. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum* 1 (2013): 5–11.
- Neufert, E. *Podręcznik projektowania architektoniczno-budowlanego*. Warszawa: Arkady, 2011.
- Norberg-Schulz, Ch. *Bycie, przestrzeń i architektura*. Biblioteka Architekta. Warszawa: Wydawnictwo Murator, 2000.
- Polak, M. *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna. Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę! Tom 1*. 2016. <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/119-przestrze-fizyczna-i-architektoniczna-poradnik-dla-szkol-tom-1.html> (dostęp: 28.08.2023).
- Przesmycka, E., Miłkowska, E. „Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce”. *Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych* 7 (2011): 168–176.
- Salmonowicz, S. *Prusy: dzieje państwa i społeczeństwa*. Poznań: Wyd. Poznańskie, 1987.
- Şenyiğit, V., Memduhoğlu, H. B. „End-user preferences in school design: A qualitative study based on student perspective”. *Building and Environment* 185 (2020): 107–294.
- Solecka, A., Walat, W. „Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców”. *Edukacja – Technika – Informatyka* 10.4 (2019): 38–45.
- Szumiński, K. „Szkoła modernizmu – problem wartościowania architektury budynków szkolnych Warszawy okresu 20-lecia międzywojennego na

- przykładzie dawnej Szkoły Zawodowej Żeńskiej”. *Architectus* 4(56) (2018): 89–102.
- Toffler, A. *Trzecia fala*. Warszawa: PIW, 1986.
- Wałaszewski, K. *Tysiąc szkół na Tysiąclecie: Szkoły Tysiąclecia – architektura, propaganda, polityka*. Łódź: Księży Młyn Dom Wydawniczy, 2018.
- Witruwiusz (Marcus Vitruvius Pollio). *O architekturze ksiąg dziesięć*. Warszawa: PWN, 1956.
- Włodarczyk, J. *Architektura szkoły*. Warszawa: Arkady, 1992.
- Włodarczyk, J. „Spojrzenie na architekturę szkoły poprzez *A pattern language* Christopha Alexandra. Próba sprawdzenia teorii w projektowaniu i realizacji”. *Śląski Kwartalnik Urbanistyki i Architektury* 9 (1988): 18–29.
- Włodarczyk, J. „Warunki kształtowania przestrzeni szkoły otwartej w Polsce”. *Śląski Kwartalnik Urbanistyki i Architektury* 4 (1988): 40–63.
- Yi-Fu, T. *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa: PIW, 1987. Yin, R. K. *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015.
- Zygner, H. *Zagadnienia nowoczesnej infrastruktury szkół*. Kalisz: Instytut Kształcenia Nauczycieli (IKN) w Warszawie – Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu, 1978.

Źródła internetowe:

- Boćko-Mysiorska, M. *Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła?* <https://dziecisa-wazne.pl/skad-sie-wziela-tradycyjna-polska-szkola/> (dostęp: 28.08.2023).
- Rzecznik Praw Dziecka. 2021. *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Obszar nr 1 – środowisko szkolne*. <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2021/08/Raport-Rzecznika-Praw-Dziecka-Og%C3%B3lnopolskie-badanie-jako%C5%9Bci-%C5%BCycia-dzieci-i-m%C5%82odzie%C5%BCy-w-Polsce-PDF.pdf> (dostęp: 28.08.2023).
- Rzecznik Praw Dziecka. 2022. *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży Obszar nr 1 Środowisko szkolne*. <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2022/10/Og%C3%B3lnopolskie-badanie-jako%C5%9Bci-%C5%BCycia-dzieci-i-m%C5%82odzie%C5%BCy-2022-%C5%9Brodowisko-szkolne.pdf> (dostęp: 28.08.2023).