

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych

Natalia Miler-Ogórkiewicz

(nr albumu: 503182)

Architektura szkoły — szkołą architektury.

Badania perspektywy ucznia w społeczno-przestrzennym uniwersum szkoły

Rozprawa doktorska

dyscyplina naukowa: socjologia

Opiekun pracy dyplomowej

dr hab. Jacek Gądecki, profesor AGH

Toruń 2025

SPIS TREŚCI

Wstęp	6
Rozdział 1. Szkoła jako uniwersum przestrzenno-społeczne	12
Wprowadzenie	12
1.1. Przestrzeń, szkoła, przestrzenie szkoły – różnorodność perspektyw i ujęć	13
1.2. Przestrzenie szkoły na przestrzeni wieków – zarys historii szkoły	15
1.3. Koegzystowanie różnych przestrzeni w szkole	25
1.4. Wybór ujęcia teoretycznego	38
1.5. W poszukiwaniu wspólnego języka	41
1.6. Wzorec a typ – podejście twórcze i odtwórcze do kształtowania przestrzenno-społecznego uniwersum szkoły	50
1.7. Uczeń w szkole	58
1.7.1. Czego dzieci oczekują od szkoły? Jak dzieci postrzegają szkołę zanim do niej pójdą?	59
1.7.2. Jak dzieci postrzegają szkołę, do której uczęszczają?	60
1.7.3. Jak wygląda szkoła idealna? Jak dzieci postrzegają szkołę idealną, kiedy mają już swoje doświadczenia szkolne jako uczniowie?	62
1.7.4. Badania porównawcze: jak dzieci postrzegają i jak chciałyby postrzegać szkołę?	64
1.7.5. Dlaczego to, jak dzieci postrzegają szkołę jest ważne? Dlaczego pytanie dzieci o to jest ważne?	64
1.7.6. Wzmacnianie pozycji i poczucia sprawczości dziecka w szkole i rola nauczyciela w tym procesie	65
1.7.7. Podsumowanie stanu badań wśród uczniów w Polsce	68
1.8. Architektura szkoły – szkołą architektury, czyli dlaczego architektura szkoły jest ważna	68
Podsumowanie	73
Rozdział 2. Metodologia badań własnych	75
Wprowadzenie	75
2.1. Charakter i cel badań	75
2.2. Problematyka i przedmiot badań	78
2.2.1. Przestrzenie symboliczne szkoły, a jej realne funkcjonowanie	79
2.2.2. Architektura szkoły i postawa jej podstawowego użytkownika – ucznia	79
2.2.3. Czyje potrzeby zaspokaja szkoła, czyli ewaluacja szkół w kontekście badanych potrzeb i preferencji współczesnych uczniów	80
2.3. Pytania badawcze	81
2.4. Koncepcja badań oraz założenia dla poszczególnych etapów	82
2.4.1. Pierwsza faza badań	83
2.4.2. Druga faza badań	84
2.5. Postawa badacza	85
2.6. Etyka pracy	86
2.7. W poszukiwaniu wspólnego języka – operacjonalizacja pojęć	87
2.7.1. Szkoła – społeczno-przestrzenne uniwersum szkoły	88

2.7.2. Uczeń	89
2.8. Szczegółowe omówienie metodologii oraz przebiegu badań terenowych – metodologia I fazy badań	90
2.8.1. Narzędzia badawcze zaprojektowane dla I fazy badań	91
2.8.2. Gotowy scenariusz badania	97
2.8.3. Realizacja i przebieg I fazy	97
2.8.4. Zebrane materiały i ich analiza	99
2.8.5. Weryfikacja planów w realizacji projektu i fazy badań. Wnioski do II fazy badań	101
2.9. Szczegółowe omówienie metodologii oraz przebiegu badań terenowych – metodologia II fazy badań	102
2.9.1. Omówienie narzędzi badawczych zaprojektowanych dla II fazy badań	103
2.9.2. Gotowy scenariusz badania	109
2.9.3. Realizacja i przebieg II fazy	111
2.9.4. Zebrane materiały i ich analiza	118
2.9.5. Weryfikacja planów w realizacji projektu II fazy badań	120
Rozdział 3. wyniki badań własnych	121
3.1. Wyniki badań terenowych I fazy projektu badawczego	121
3.1.1. Kodyfikacja	121
3.1.2. Ulubione miejsce dzieci do spędzania wolnego czasu	123
3.1.3. Ulubione miejsce do nauki	125
3.1.4. Idealne miejsca do nauki	128
3.2. Wyniki pierwszej części II fazy badań – Wywiady FGI wspierane kwestionariuszami	133
3.2.1. Wyniki kwestionariuszowej części wywiadu	133
3.2.2. Wyniki pytań otwartych i rozmów w ramach FGI	137
3.3. Wyniki drugiej części II fazy badań – Warsztaty w oparciu o metodę Design Thinking	143
3.3.1. Empatyzacja z elementami POE	144
3.3.2. Definiowanie	145
3.3.3. Ideacja	149
3.3.4. Uproszczone prototypowanie i testowanie	163
3.3.5. Porównanie wyników drugiej części II fazy dla obydwu szkół	167
Rozdział 4. Wnioski z badań własnych	168
4.1. Materialne i niematerialne warunki różnych miejsc cenione przez dzieci – wnioski z I fazy badań	169
4.2. Rola i miejsce ucznia w uniwersum społeczno-przestrzennym szkoły – wnioski z pierwszej części II fazy badań	171
4.2.1. Poczucie bezpieczeństwa, poczucie sprawczości i poczucie ważności w szkole	171
4.2.2. Poczucie ważności ucznia a jego miejsce i rola w szkole, poczucie przynależności.	174
4.2.3. Poziom empatii dzieci – postrzeganie potrzeb swoich a dostrzeganie	

potrzeb innych dzieci	177
4.3. Potrzeby i preferencje uczniów w kontekście szkoły – Wyniki badań drugiej części II fazy w związku z I fazą badań	179
4.4. Ewaluacja przestrzeni szkoły w kontekście uzyskanych wyników, czyli dlaczego właściwie dzieci lubią szkołę	189
Podsumowanie wyników i wniosków z przeprowadzonych badań	191
Zakończenie	196
Bibliografia	208
Załącznik 1. Scenariusz badania dla I fazy	214
Scenariusz badania	214
Załącznik 2. Scenariusz badania dla II fazy	218
Scenariusz badania dla pierwszej części II fazy badań	218
Scenariusz badania dla drugiej części II fazy badań	220
Załącznik 3. Schematyczna reprezentacja kodowania dla I i II fazy badań	224
Załącznik 4. Autorska propozycja nowego modelu funkcjonowania uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły	227
1. Rekompozycja przestrzeni szkolnej – rekompozycja myślenia o szkole	227
2. Funkcjonowanie szkoły. Elastyczność szkoły. Funkcje i cele współczesnej szkoły	227
3. Wpływ pandemii oraz wnioski z jej doświadczenia	229
4. Propozycje odmiennej organizacji przestrzennej z wykorzystaniem dostępnych zasobów inspirowanych wytycznymi z czasu pandemii odpowiadających im oraz innym współczesnym potrzebom	231
5. Spojrzenie na architekturę szkoły poprzez język wzorców	233
6. Autorska propozycja nowego modelu funkcjonowania w szkole	238
7. Podsumowanie	242
8. Bibliografia dla autorskiej propozycji nowego modelu funkcjonowania uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły	243

WSTĘP

Do warunków zewnętrznych uczenia się przywiązujemy stanowczo zbyt mało uwagi w zestawieniu z ich znaczeniem, jakie mają rzeczywistość». (Włodarski, 1974 s. 104, za: Kropiwnicki, 1985, s. 8)

Problematyka przedstawiona w niniejszej rozprawie doktorskiej dotyczy zagadnień z wielu dziedzin wiedzy oraz na wielu różnych płaszczyznach, zarówno pod względem teoretycznym, jak i metodologicznym. Głównym przedmiotem moich badań były doświadczenia, preferencje i potrzeby uczniów w kontekście roli, którą pełnią oraz miejsca, jakie zajmują w uniwersum społeczno-przestrzennym szkoły.

Badania miały charakter eksploracyjny i interdyscyplinarny. Moje osobiste zainteresowanie zagadnieniem kształtowania się współczesnych szkół oraz perspektywą dziecka zrodziło się podczas przygotowywania pracy dyplomowej wieńczącej studia na kierunku architektury (projekt koncepcyjny architektoniczny szkoły) oraz praktyki zawodowej, kiedy projektowałam obiekty dla dzieci, takie jak przedszkola i żłobki. Podczas pracy nad tymi projektami szukałam literatury, najpierw branżowej, potem również naukowej, która pozwoliłaby lepiej odpowiedzieć na potrzeby dzieci, a tym samym – jak sądziłam – podnieść jakość zarówno samej przestrzeni, jak i jej funkcjonowania i użyteczności. Niestety nie znalazłam literatury, która w sposób satysfakcjonujący odpowiadałaby na moje ówczesne zapotrzebowanie. Stąd podjęłam dalsze studia oraz realizowałam projekty naukowe już jako doktorantka w dyscyplinie nauk społecznych. Owocem tych poszukiwań jest niniejsza rozprawa doktorska.

Jak wspomniałam, czerpałam z literatury z różnych dziedzin, przede wszystkim socjologii, pedagogiki i architektury. Wskazałam na różne wątki literatury, które odmiennie i dosyć wąsko traktują o interesujących mnie zagadnieniach. Na potrzeby niniejszej pracy wyróżniłam dwie główne kategorie publikacji. Pierwsza obejmowała prace z zakresu teorii przestrzeni, kultury i architektury, w których pojawiały się kluczowe dla moich badań pojęcia przestrzeni, miejsca, czy użytkownika. Druga dotyczyła bezpośrednio przestrzeni szkolnej. Dzieliła się na ujęcia dotyczące niematerialnych aspektów (systemów wychowawczych, roli szkoły jako instytucji) oraz tych koncentrujących się na jej fizycznym wymiarze (układ funkcjonalny, bezpieczeństwo, estetyka). Te dwa ujęcia pozostawały rozdzielone i w żadnym opracowaniu nie tworzyły spójnej koncepcji, co stanowiło istotną lukę w prezentowanych badaniach.

Prace nad przeglądem literatury, potwierdziły moje wcześniejsze intuicje jako architektki. Przeprowadzony przeze mnie i systematycznie poszerzany przegląd literatury wykazał nie tylko niedostateczną liczbę opracowań dotyczących analizowanego zagadnienia, lecz także ich ograniczenie do wybranych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Część badaczy, którzy od lat obserwowali lub zajmowali się tym obszarem podkreślało występowanie istotnych luk w podejściu do zagadnienia przestrzeni edukacyjnych. Zwracali oni również uwagę na brak interdyscyplinarnej debaty, potrzebę wypracowania wspólnego języka porozumienia się, wymiany zdobytej podczas badań wiedzy oraz zintegrowanej dyskusji o kształtowaniu przestrzeni edukacyjnej. Jest to ważne zwłaszcza w Polsce, gdzie kontekst historyczno-polityczny sprawił, że w krajobrazie edukacyjnym wciąż dominują szkoły typowe, tradycyjne.

Moje kompetencje jako absolwentki architektury, architektki oraz doktorantki nauk społecznych stanęły za motywacją do przekroczenia tej językowej bariery i czerpania z różnych dziedzin i poruszanych w nich zagadnień w holistyczną całość.

Przyczyną tego, że dotychczas nie wypracowano takiego całościowego podejścia, może być fakt, że choć sama edukacja ma długą historię, to architektura szkoły wykształciła się stosunkowo późno. Początkowo nauczano w przestrzeniach wspólnych – kościołach, klasztorach, na ulicy czy podwórkach – bez podziału na grupy wiekowe czy klasy. Rewolucję przyniósł wiek XIX, gdy w dobie industrializacji zaczęto traktować szkołę jako narzędzie formowania zuniformizowanego obywatela i pracownika. Wzorcowy i bliski naszym kręgom kulturowym model nowoczesnej szkoły wykształcił się w Prusach wraz z obowiązkiem szkolnym i rozwojem pedagogiki herbartowskiej. Wymusiło to powstanie dedykowanych budynków szkolnych – z założenia dobrze doświetlonych, przestronnych, spełniających podstawowe wymogi higieniczne i funkcjonalnych – które miały wspierać zarówno rozwój fizyczny, jak i intelektualny uczniów.

W Polsce historia narodzin nowoczesnego szkolnictwa była silnie związana z sytuacją geopolityczną. Przed I wojną światową szkoły podlegały prawu państw zaborczych, a warunki edukacyjne – szczególnie w zaborze rosyjskim – były oceniane jako mierne (Przesmycka i Miłkowska, 2011). Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku intensywnie rozwijano sieć szkół, wprowadzono powszechny obowiązek szkolny i tworzone pierwsze regulacje budowlane, w tym w zakresie obiektów oświaty. II wojna światowa przerwała ten rozwój, a odbudowa szkolnictwa nastąpiła w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL) między innymi za sprawą akcji budowy „tysiąca szkół

na Tysiąclecie Państwa Polskiego”, do której będę wracać w tej pracy. Mimo propagandowego wymiaru, była to odpowiedź na realne potrzeby – do lat 70. XX wieku powstało ponad 1400 bardzo podobnych do siebie szkół, które do dziś kształtują krajobraz edukacyjny Polski.

Współcześnie, mimo że powstają szkoły odpowiadające estetycznym i funkcjonalnym wymaganiom XXI wieku, wiele z nich wciąż powiela przestarzały układ przestrzenny typowy dla „tysiąclecek”. Zagadnienie typu i wzoru w zakresie projektowania przestrzeni szkolnych było i nadal pozostaje bardzo ważne. Tym właśnie kategoriom poświęciłam dużo uwagi w swojej pracy, wyjaśniając ich znaczenie i genezę, podkreślając użyteczność i uniwersalność zastosowania wzorców, a także zaproponowałam przyjęcie wspólnego języka w oparciu o wzorce.

Zrealizowaną i przedstawioną tutaj pracę badawczą oparłam na dwóch różnych podstawach teoretycznych. Pierwszą z nich jest teoria *przestrzeni i miejsca* Yi-Fu Tuan’a (1987), którą poznałam jeszcze jako studentka architektury, a która jest bardzo silnie obecna w antropologii przestrzeni i miejsca (Low, 2009; Low i Lawrence-Zúñiga, 2003). Drugą natomiast jest teoria transmisji kulturowej i przestrzeni symbolicznych Pierre’a Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2012). Teoria przekazu kulturowego Bourdieu zakłada arbitralność i nadrzędność środowiska szkoły i podrzędną pozycję ucznia. Z kolei teoria Tuan’a zakłada, że użytkownik *przestrzeni* zaadoptuje ją i przekształci w *miejsce* (w procesie zamierzonym lub nieświadomym) realizując swoje potrzeby, w tym bezpieczeństwo, dobre samopoczucie i samorozwój. Teorie te, jak szczegółowo opisałam w kolejnych rozdziałach, pierwotnie wydawały się być sprzeczne, a ich zestawienie w kontekście przestrzeni szkoły zrodziło wiele pytań i nowe pole badawcze do eksploracji.

W swojej pracy postawiłam następujące cele badawcze:

- ustalenie miejsca i roli dziecka w istniejącym szkolnym uniwersum społeczno-przestrzennym;
- zidentyfikowanie potrzeb i preferencji uczniów oraz ewaluacja przestrzeni współczesnej szkoły w kontekście zgromadzonych danych.

Niniejsza praca, jak dokładnie omówiłam w rozdziale 2.3., odpowiada na poniższe pytania badawcze:

- **Jakie jest miejsce i rola ucznia w uniwersum szkoły?**
 - Kto jest postrzegany jako właściciel przestrzeni, w której uczy się dziecko?

- Czy i w jaki sposób uczniowie osławają/udamawiają swoje środowisko uczenia się?
- **Jakie warunki materialne i niematerialne wpływają na preferencje dzieci wobec szkoły?**
 - Co decyduje o tym, czy uczniowie lubią lub nie lubią swojej szkoły?
 - Jak są preferencje dzieci względem przestrzeni do nauki/uczenia się?
 - Jak uczniowie oceniają swoją szkołę i swoje samopoczucie w szkołach?

Badanie powyższych zagadnień związanych ze środowiskiem szkolnym oraz wzajemnym oddziaływaniem przestrzeni fizycznej i symbolicznej wymagało interdyscyplinarnego ujęcia, aby uchwycić wszystkie istniejące w tym środowisku elementy oraz zależności. W niniejszej pracy posługuję się m.in. terminem uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły oraz ucznia, zoperacjonalizowanymi w rozdziale 2.7. W mojej pracy występują również węższe pojęcia: postrzeganego właściciela przestrzeni oraz osławania/udomowienia otoczenia. Pierwsze z tych węższych pojęć mówi o symbolicznej własności przestrzeni symbolicznej w ujęciu koncepcji Bourdieu, czyli o tym, kto w praktyce poczuwa się do sprawowania władzy w danej przestrzeni i podporządkowuje sobie pozostałych użytkowników przestrzeni. Drugi termin, dotyczący osławania przestrzeni i wytwarzaniu z niej miejsca, został zaczerpnięty z teorii Tuan'a. Wszystkie te zagadnienia rozwijam w kolejnych rozdziałach.

Jak szczegółowo opisałam w rozdziale 1.4. niniejszej pracy, początkowo rozważałam skorzystanie z teorii aktora-sieci (*Actor-Network Theory*, ANT), natomiast ostatecznie zdecydowałam się na zaczerpnięcie z szerokiego i obfitego zakresu jakie dają antropologiczne studia nad infrastrukturą (zob. Di Nunzio, 2018; Gądecki i in., 2023; Niewöhner, 2015). Pojęcie infrastruktury, podobnie jak samo pojęcie przestrzeni, jest wielowarstwowe, a także bliższe mnie, jako badaczce z wykształceniem architektonicznym. Studia nad infrastrukturą pozwalają dostrzec różnorodne elementy i czynniki istniejące w danej przestrzeni. Przy tym wydaje się, że pojęcie infrastruktury pozostaje wrażliwsze na niewidoczne na pierwszy rzut oka byty oraz relacje między nimi, bardziej niż wcześniej rozważana przeze mnie teoria ANT.

Celem mojej pracy było jak najdokładniejsze zrekonstruowanie perspektywy dziecka w badanym przeze mnie zakresie, stąd przyjęta przeze mnie strategia badawcza opierała się głównie na jakościowych metodach badawczych skupionych na dziecku (*child-centered research*) oraz na użytkowniku (*user-centered research*), jako

że uczniowie i uczennice są użytkownikami przestrzeni szkolnej. Zastosowałam autorską metodologię polegającą na połączeniu różnych narzędzi badawczych (klasycznych narzędzi, ale i rysunków, kart pracy czy warsztatów) z różnych dyscyplin naukowych w tym socjologii, pedagogiki i architektury. Wnioski i przemyślenia dotyczące skuteczności połączenia tych narzędzi przedstawiłam szczegółowo w rozdziałach 2.8. i 2.9.

W dużej mierze zrealizowałam założone w projekcie cele, a moje badania dostarczyły bogatego materiału badawczego. Łącznie przeprowadziłam 12 wywiadów IDI w I fazie badań, 7 wywiadów FGI oraz 2 warsztaty w II fazie badań. Zebrałam dane w formie tekstowej i ikonograficznej obejmujące łącznie ponad 20 samodzielnie sporządzonych zapisów wywiadów, 70 rysunków i ponad 20 kart pracy wykonanych i uzupełnionych przez badanych. Szczegółowe zestawienie przedstawiłam w Tabeli 1.

Wyniki moich badań wskazują wyraźnie, że uczące się dzieci potrzebują zróżnicowanego środowiska edukacyjnego – pod względem przestrzeni, możliwości ruchu oraz nauki – po to, aby czuć się komfortowo i efektywnie przyswajając wiedzę. Co istotne, szkoła w ich oczach nie pełni przede wszystkim funkcji instytucji edukacyjnej, lecz stanowi przestrzeń budowania relacji: zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami. Uzyskane wyniki są zgodne z ustaleniami z wcześniejszych badań, które podkreślają kluczową rolę więzi społecznych w kontekście szkolnym, jak również potrzebę urozmaiconego doświadczenia edukacyjnego, a które szczegółowo omówiłam w rozdziale 1.7.

Zidentyfikowane w zrealizowanym badaniu potrzeby i preferencje dzieci wpisują się również w zestaw uniwersalnych wartości i potrzeb zdefiniowanych przez Yi-Fu Tuan'a. Należą do nich między innymi: poczucie bezpieczeństwa, opieki, tożsamości, intymności, więzi z innymi, schronienia, a także potrzeba przerwy czy stałości (Tuan, 1987, s. 174-175). Te elementy, dostrzeżone w kontekście szkolnym, pokazują, że uczniowie – jako codzienni użytkownicy i użytkowniczki tej przestrzeni – oczekują od niej spełniania podstawowych, głęboko zakorzenionych potrzeb psychicznych i społecznych. Dlatego przestrzeń szkolna, podobnie jak każda inna przestrzeń życiowa, powinna umożliwiać ich realizację sprzyjając dobremu samopoczuciu i prawidłowemu rozwojowi młodych osób.

Wyniki moich badań ukazują ponadto potrzebę ponownego przemyślenia i przeprojektowania współczesnej szkoły – zarówno w jej wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym – z uwzględnieniem realnych potrzeb dziecka oraz roli nauczyciela,

która według moich badań, okazała się kluczowa. Dominujący obecnie w Polsce model szkoły, oparty na typie, często nie odpowiada na te potrzeby, tłumiąc twórczy potencjał zarówno przestrzeni, jak i osób w niej funkcjonujących. Tymczasem szkoła budowana w oparciu o elastyczny wzorzec, wrażliwa na głos dziecka i wspierająca nauczyciela jako przewodnika, miałaby szansę stać się miejscem wzrostu jednostki i rozwoju społeczności, a nie tylko instytucją edukacyjną. Moje badania, prowadzone z perspektywy interdyscyplinarnej, stanowią wkład w pilny i nieustanny proces poszukiwania formy szkoły adekwatnej do wyzwań współczesności takich jak kryzys relacji, dobrostanu psychicznego uczniów i nauczycieli, potrzeba równości i inkluzji wobec rosnącej różnorodności społecznej, transformacja cyfrowa oraz odbudowa prestiżu i roli nauczyciela w zmieniającym się świecie.

ROZDZIAŁ 1. SZKOŁA JAKO UNIWERSUM PRZESTRZENNO-SPOŁECZNE

Wprowadzenie

Szkoła jako uniwersum przestrzenno-społeczne stanowi miejsce przenikania się różnych płaszczyzn i przestrzeni. Obejmuje ona przestrzeń materialną, fizyczną, symboliczną, a w ostatnich latach (szczególnie 2020-2024) również wirtualną, związaną między innymi z nauczaniem zdalnym. Jest także przestrzenią spotkania różnych aktorów społecznych – dorosłych, w tym rodziców i nauczycieli, oraz dzieci-uczniów.

Dotychczas przestrzenie szkolne uznawano za arbitralne w rozumieniu Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2012) oraz niekwestionowalne, jak w ujęciu Kevin’a Simoes Loureiro i innych (2020). Co prawda istnieją i zyskują na popularności nowe, alternatywne modele edukacji, redefiniujące przestrzeń szkoły i środowisko nauki oraz ich społeczny kształt (takie jak edukacja domowa, a także inicjatywy oddolne, angażujące uczniów w tworzenie szkolnej przestrzeni), mimo to, tradycyjna szkoła, oparta na transmisji wiedzy w jednym kierunku od nauczyciela do ucznia, pozostaje modelem dominującym, a projektowanie środowiska nauki wciąż pozostaje domeną dorosłych, w tym nauczycieli, dyrektorów i urzędników, którzy utrzymują przewagę symboliczną, pomimo tego, że to dzieci są głównymi użytkownikami przestrzeni szkolnej (Bourdieu i Passeron, 2012; Loureiro i in., 2020).

Przewaga ta jest wzmacniana przez celowe (Bourdieu i Passeron, 2012) lub nieświadome (Polak, 2017; Włodarczyk, 1988b) kształtowanie przestrzeni zarówno symbolicznych, jak i fizycznych, w szkołach. Projektantami tych przestrzeni są pedagodzy i architekci, którzy, jak się wydaje, nie wypracowali dotąd wspólnego języka dotyczącego projektowania przestrzeni szkolnych XXI wieku.

Tradycyjny model szkoły utrzymuje się również mimo zmian w postrzeganiu dzieciństwa jako odrębnego okresu życia z odpowiadającymi mu odrębnymi potrzebami, a także postrzeganiu dziecka jako podmiotu (Ariés, 2010) oraz rozwoju alternatywnych metod nauczania, takich jak paradygmat skoncentrowany na uczniu (*student-centered paradigm*, np. Montessori, 2018; Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020). Mimo trendów, w których dzieci traktowane są jako „eksperci swojego życia” (Mitchell, 2006), ich głos jako głównych użytkowników szkoły rzadko jest brany pod uwagę w projektowaniu przestrzeni szkolnych (Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020). Perspektywa dzieci często jest pomijana lub nieznaną w procesie projektowym. Potwierdza to moje wcześniejsze doświadczenie zawodowe. Jako architektka zauważyłam, że powszechnie stosowane

narzędzia projektowe i podręczniki koncentrują się głównie na przestrzeni fizycznej (funkcjonalności, ergonomii, bezpieczeństwie), ignorując przestrzeń symboliczną, którą niewątpliwie współ-kształtuje architektura. Zauważają to także inni badacze (zob. Konieczny, 2006; Nałaskowski, 2013; Włodarczyk, 1988).

Poszukiwania idealnej formy szkoły pojawiały się w literaturze już na początku XX wieku (Holewiński, 1908, 1921; Neufert, 2011), a w pierwszych dekadach XXI wieku, zyskały na znaczeniu, szczególnie w kontekście pandemii COVID-19¹. Pandemia stała się przełomowym momentem, który zakwestionował dotychczasowe, uznawane za arbitralne, podejście do funkcjonowania szkoły. Zmiana miejsca nauczania z przestrzeni szkoły na przestrzeń domową z udziałem przestrzeni wirtualnej, zmieniła postrzeganie szkoły. Podejście interdyscyplinarne i holistyczne w badaniach nad szkołą stało się potrzebne bardziej niż wcześniej.

1.1. Przestrzeń, szkoła, przestrzenie szkoły – różnorodność perspektyw i ujęć

Sztuka patrzenia i widzenia polega na syntetycznym ujmowaniu obrazu środowiska pracy w szkole, na dostrzeganiu szczegółów w powiązaniu z całością, na rozumieniu i odczuwaniu piękna wynikającego z harmonijnego powiązania treści z formą, powiązania wyglądu wnętrza [szkoły - N. M.] z systemem pracy pedagogicznej. (Bolesław Kiernicki, 1961)

Tematyka kształtowania przestrzeni szkolnych obejmuje szeroki obszar i zakres zagadnień z nią związanych. Dlatego moje badania łączyły zagadnienia z różnych dziedzin: socjologii, pedagogiki i architektury. Początkowo w swojej pracy planowałam omówić niezbędne zagadnienia analogicznie do tego jak przebiegała moja edukacja jako studentki architektury, architektki, a potem doktorantki socjologii w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych. Zatem najpierw omówiłabym kwestie dotyczące kształtowania przestrzeni materialnych szkół, później właściwości niematerialne szkoły wpływające na jej funkcjonowanie oraz na jej użytkowników, w tym głównie uczniów. Zdobyta w toku studiów literaturowych wiedza oraz doświadczenie, zwróciły moją uwagę na wzajemne relacje między materialnym i symbolicznym wymiarami szkoły. Dlatego w niniejszej rozprawie omawiam te kwestie łącznie i równolegle, za każdym razem starając się podkreślać relacje przyczynowo-skutkowe, zarówno omawiając współczesne przestrzenie

¹ Pandemia COVID19 została wywołana przez korona-wirusa SARS-CoV-2, Zaczęła się od epidemii w listopadzie 2019 r. w Chinach. Do Polski dotarła w marcu 2020, niedługo później została zakwalifikowana jako pandemia, aż do maja 2023. Zawieszenie działalności placówek oświatowych w Polsce nastąpiło 11 marca 2020 r. Pod koniec tego samego miesiąca rozpoczęto naukę zdalną do końca roku szkolnego 2019/2020. We wrześniu 2020 wznowiono naukę w placówkach w trybie hybrydowym i z zastosowaniem obostrzeń sanitarnych.

materialne i niematerialne szkoły, jak i historię architektury szkoły wraz z niezbędnym kontekstem społecznym, kulturalnym oraz politycznym.

Szczególnie w Polsce te zagadnienia są ze sobą mocno powiązane, bo rozwój architektury szkolnej w naszym kraju zawsze pozostawał w ścisłym związku z przemianami politycznymi, ideologicznymi i społecznymi. Dlatego, aby pokazać wspomniane konteksty przywołuję pokrótce kategorie publikacji, z których korzystałam. Pochodzą one z odrębnych dziedzin i zazwyczaj omawiają jedynie wybrane zagadnienia. Autorzy przywoływani przeze mnie w niniejszej pracy, zauważali brak odpowiedniego powiązania tych zagadnień między dyscyplinami. W prezentowanym dalej przeglądzie literaturowym, moim celem nie było szczegółowe omówienie każdej z prezentowanych przez autorów koncepcji, a raczej podkreślenie tego, jak złożone jest zagadnienie kształtowania środowiska szkolnego, w którym te wszystkie koncepcje się nakładają i przenikają. Poniżej wymieniałam najważniejsze kategorie publikacji pośrednio i bezpośrednio powiązanych z przestrzenią szkolną, w dalszej części koncentrując się na tych, które wskazywały na potrzebę interdyscyplinarnego i holistycznego podejścia do tego zagadnienia

Pierwszą kategorię analizowanej literatury stanowią publikacje o relacjach architektury i kultury, które nie wyszczególniają jeszcze obiektów szkolnych. Badacze w tym nurcie literatury ujmują powyższy związek w ramach różnych dziedzin, wykorzystując różne pojęcia. Do takich kluczowych pojęć zaliczam *miejsce* i *przestrzeń*, szerzej omówię je w dalszej części pracy. Tymi pojęciami zajmowali się m.in. Yi-Fu Tuan (1987), Edward T. Hall (2001), a na gruncie polskich nauk społecznych Aleksander Wallis (1990). Kontekstem kulturowym przestrzeni architektonicznej oraz profilem jej użytkowników zajmuje się między innymi Amos Rapoport (2000), a w ujęciu psychologicznym i krajowym kontekście między innymi Augustyn Bańka (2016). Architekturę w ujęciu humanistycznym analizują również sami architekci jak Steen E. Rasmussen (2015) oraz Christopher Alexander i in. (2008). Najbliżej przestrzeni szkoły znajdują się pozycje z zakresu pedagogiki (Kunowski, 2001; Montessori, 2018; Sośnicki, 1964), ale i one nie odnoszą się ściśle do przestrzeni edukacji. Traktują raczej o całym środowisku kulturowym (*etos*), w którym zachodzą procesy wychowawcze.

Do drugiej kategorii publikacji zaliczam te związane bezpośrednio z przestrzenią szkoły. Publikacje te przynależą jednak do osobnych dziedzin, nie oferując holistycznego spojrzenia na przestrzeń szkoły. Dotyczą także różnych wymiarów przestrzeni (wymiar niematerialny albo materialny). Pierwsza grupa publikacji z tej kategorii porusza

zagadnienia systemów pedagogicznych, charakteru instytucji (totalitarna lub demokratyczna), a także szkoły rozumianej jako narzędzie transmisji kultury (Bourdieu i Passeron, 2012; Sośnicki, 1964). Druga grupa tekstów, dotyczy głównie fizycznych aspektów przestrzeni szkolnej, takich jak układ funkcjonalny, bezpieczeństwo, ergonomia, estetyka i wyraz, styl architektoniczny (Balcer-Zgraja, 2008; Łukasiewicz, 1954; Włodarczyk, 1992a). Te dwa ujęcia przestrzeni szkolnej są ukazywane jako odległe od siebie. Istnieją jednak badacze zwracający uwagę na ten problem i konieczność wykazania powiązań między nimi (Konieczny, 2006; Nałaskowski, 2013; Włodarczyk, 1988).

Przytoczone powyżej ujęcia w różny sposób dotyczą problemu kształtowania społeczno-przestrzennego uniwersum szkoły. Jednakże nadal brakuje obszernej, interdyscyplinarnej dyskusji między nimi oraz holistycznego podejścia do kreowania przestrzeni edukacyjnej dla dzieci, zwłaszcza w kontekście polskiego środowiska oświatowego ze względu na kontekst historyczno-polityczny (rozbiory i budowa państwowości po I Wojnie Światowej, okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej pod dominacją Związku Socjalistycznego Republik Radzieckich). Aby zrozumieć z czego to wynika warto, w mojej opinii, pokrótce przywołać zarys historii szkoły, w tym szkoły polskiej.

1.2. Przestrzeń szkoły na przestrzeni wieków – zarys historii szkoły

Szkoła osiąga cenniejsze wyniki, gdy doskonaleniu systemu wychowawczego towarzyszą równoległe ulepszenia w urządzeniu i w wyglądzie wnętrz szkolnych. (Kiernicki, 1961)

Niniejszy rozdział ma na celu przybliżyć zarys historii szkoły, zarówno jako instytucji, jak i budynku. Moja praca nie jest związana *stricte* z historycznym badaniem tego zagadnienia, stąd w poniższym rozdziale przytaczam wybrane, kluczowe momenty przełomowe i elementy ewolucyjne szkoły, które z perspektywy moich badań są warte omówienia dla pełniejszego zrozumienia dalszych zagadnień, w tym przede wszystkim kształtowania się współczesnego uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły.

Edukacja i nauka początkowo nie były związane z jednym konkretnym miejscem ani odbiorcą, dlatego moim zdaniem trudno jednoznacznie określić początek architektury szkoły: czy są nim starożytne fora, gimnazjony, średniowieczne ambony kościelne, renesansowe krużganki czy dopiero sale lekcyjne ery przemysłowej. Celem mojej pracy nie było rozstrzygnięcie tej kwestii, a jedynie przybliżenie relacji formowania się

architektury szkoły w powiązaniu z kształtowaniem szkoły jako instytucji. Wspecjalizowane budownictwo szkolne o względnie odrębnej formie architektonicznej jest stosunkowo młode. Pierwsze instytucje oświatowo-wychowawcze powstawały przy kościołach, klasztorach lub siedzibach cechów. Szkoły jako przestrzenie, przejmowały w efekcie założenia architektoniczne kompleksów, do których należały. Nawet niezależne, świeckie uniwersytety czerpały wiele z architektury klasztorów (Koch, 2013; Reeves, 2021). W najstarszych uniwersytetach jak np. Oxford (Anglia, 1379) nie przewidziano pomieszczeń, które współcześnie można by nazwać szkolnymi: „wspólna nauka odbywała się na krągankach” (Koch, 2013, s. 358).

O tym, w jak różnych warunkach przebiegała, nauka mówił również Philippe Ariès w „Historii dzieciństwa” (2010). Zwracał on uwagę na dodatkowy czynnik, jakim był wiek uczniów. W średniowieczu wiek w zasadzie nie miał znaczenia. Dzieci uczestniczyły w życiu dorosłych na równi z nimi, w tym również wykonywały prace jak dorośli. Podobnie, do szkoły uczęszczali chłopcy od 10-tego roku życia, bez górnego ograniczenia wiekowego, bez podziału na klasy czy grupy wiekowe. Wszyscy tworzyli jedno wspólne audytorium w jednej wspólnej przestrzeni: „Szkoły nie dysponowały wówczas przestronnymi lokalami. Nauczyciel instalował się na klasztornym podwórku, skąd musiał uprzednio usunąć kramy, albo w kościele lub u jego bram”, a nawet „na rogu ulicy”, „zwykle nauczyciel wynajmował salę, scholę”. Sale te były puste, „rozrzucono słomę na podłogę, a uczniowie siadali na ziemi”, dopiero w XIV w. pojawiały się pierwsze ławki, do których jednak nikt, jak twierdził Ariès początkowo nie miał zaufania (2010, s. 198).

W renesansowym nurcie poszukiwania utopii, ówcześni uczeni, artyści i architekci podejmowali temat kształtowania architektonicznych modeli idealnego miasta, bastionu czy pałacu. Poszukiwano również utopijnego wzorca szkoły, którego przykładem była szkoła założona przez Vittorino da Feltre w Mantui (Włochy, 1423; Mazur, 2012, s. 46). Szkoła ta została umieszczona w pałacu Gian Francesco Gonzaga. Był to jeden z nielicznych przykładów w historii architektury szkolnej, sprzed okresu standaryzacji systemu edukacji, w którym dostrzeżono i podkreślono znaczenie przestrzeni w procesie nauczania i uczenia się, w której uwzględniano estetykę i funkcjonalność.. Warto zwrócić uwagę na nazwę szkoły w Mantui: Casa Giocosa (Ca'Gioiosa), czyli *Dom Radości*, która (oprócz umiejscowienia szkoły w pałacu) wskazywała na uwzględnienie również pozamaterialnych walorów miejsca do nauki.

Wraz z epoką odrodzenia pojawiała się również dyskusja na temat edukacji publicznej (Mazur, 2012). Pierwsze modele edukacji były bardzo różnorodne, zarówno pod względem stosowanych metod jak i rozumienia jej celów. Edukacji przypisywano różne znaczenia a jej składowym różną wagę. Dookreślano rolę nauczyciela, a także jego autorytet i należy mu szacunek:

W szkołach powinni pracować mądrzy, szlachetni, odpowiedzialni nauczyciele, którzy traktują swój zawód jako powołanie. Nauczycielom należy zapewnić godziwe wynagradzanie (sic!) z funduszków publicznych oraz szacunek od uczniów i rodziców [...], okresowe konferencje nauczycieli danej szkoły, aby dokonać wymiany doświadczeń pedagogicznych, oceny uczniów, omówić ich zdolności i postępy w nauce. (Mazur, 2012, s. 54)

Omawiano również środowisko materialne dla edukacji, zwracając przy tym uwagę na znaczenie obcowania z naturą, estetyką i sztuką oraz różnorodność bodźców i atrakcyjność tej przestrzeni:

według Komeńskiego «Szkoła powinna być budynkiem przyjemnym, który wewnątrz i zewnątrz przedstawia dla oka ponęty (sic!). Wnętrze musi stanowić pokój jasny i schludny, wszędzie zapelniony obrazami (obrazy sławnych mężów, mapy, ryciny wydarzeń historycznych itp.). Na zewnątrz zaś konieczny jest przy szkole nie tylko plac do przechadzki i zabaw, ale także ogród, do którego można czasem uczniów prowadzić, aby się cieszyli widokiem drzew, kwiatów i ziół. Jeśli tak będzie szkoła wyglądać, prawdopodobnie równie chętnie będą do niej chodzić, jak dzisiaj na jarmarki, gdzie zawsze spodziewają się coś nowego zobaczyć i usłyszeć». (Kot, 1996, s. 316, za: Mazur, 2012, s.57)

Według Piotra Mazura (2012), Jan Amos Komeński uważał, również, że "w szkole należy utrzymywać dyscyplinę. Jego zdaniem «szkoła pozbawiona karności – to młyn bez wody. [...] Bo jak młyn staje, jeśli go wody pozbawisz tak też jeśli się karność usunie ze szkoły wszystko musi ustać. Jednocześnie stwierdzał, że szkoła [nie] ma być pełna odgłosów płaczu i bicia, lecz powinna być pełna czułości i uwagi zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów. Bo czymże jest karność, jeśli nie pewnym zupełnie sposobem przemiany uczniów w prawdziwych uczniów»" (Komeński, 1956, s. 270-271, za: Mazur, 2012, s. 57). Mamy zatem do czynienia z modelami zabiegów dyscyplinujących, które w późniejszym czasie ewoluowały wraz z celami wychowawczymi szkoły w danym czasie i miejscu.

Wraz z rozwojem myśli edukacyjnej oraz ogólnym rozwojem społeczno-gospodarczym, nastąpiła ewolucja funkcji instytucji szkoły. W XV wieku celem szkoły było nie „tylko nauczanie, ale i kontrola, i opieka nad młodzieżą”. Wzorem

stało się kolegium, które mimo znacznych różnic, zapowiadało już nowoczesną szkołę (Ariés, 2010, s. 201). Zapowiedź ta początkowo dotyczyła raczej samej organizacji nauczania, a nie budynku szkoły. Pierwsze kolegia, jak np. to w Erfurcie, posiadały własne, jednoprzestrzenne audytoria. Poza tym fizycznie nadal nie przypominały szkół w dzisiejszym rozumieniu tego słowa. Budownictwo szkolne pozostawało nadal nieusystematyzowane i niejednorodne, podobnie zresztą jak wszelkie traktaty i idee, plany i projekty wzorcowych szkół wielkich pedagogów i humanistów w ciągu wieków.

Dyskusja na temat kształtu szkoły nabierała na sile w XVII i XIX wieku. Tworzenie się społeczeństwa przemysłowego wymagało nowych środków, w związku z tym edukacja miała ukierunkowywać „młodych ludzi, [...] modelując ich na podatną, zuniformizowaną siłę roboczą, jakiej wymagała elektromechaniczna technologia i linia montażowa” (Toffler, 1986, s. 70). Ta potrzeba skutkowała istotną, rewolucyjną zmianą, jaką było wprowadzenie w kolejnych państwach obowiązku szkolnego.

„Wzorcowy model szkoły usystematyzowanej” powstał w Prusach za czasów Fryderyka Wilhelma III w wyniku wprowadzenia powszechnego obowiązku szkolnego (Salmonowicz, 1987, za: M. Boćko-Mysiorska, b.d., akapit 1). Jak stwierdza Mazur: „W XIX wieku zrozumiano potrzebę obligatoryjności nauczania” (2012, s. 94). Szkoła, szczególnie w Prusach, a później w całej przemysłowej Europie, jako narzędzie władzy, miała z jednej strony przygotować młodego człowieka do bycia dobrym pracownikiem w fabryce (Toffler, 1986), z drugiej strony miała wychowywać odpowiedniego obywatela, reprodukując kulturę poprzez jej transmisję w szkole (Bourdieu i Passeron, 2012). Kształtując powszechny program szkolnictwa korzystano przede wszystkim z metod pedagogicznych Jana Fryderyka Herbarta. Udoskonalony przez Tuiscona Zillera i Wilhelma Reina herbartyzm był kanonem pedagogicznym drugiej połowy XIX i początku XX wieku (Wołoszyn, 2003, s. 139, za: Mazur, 2012, s. 86; zob. też Miler-Ogórkiewicz, 2024). Powyższe czynniki, jak wyspecjalizowane funkcje systemu szkolnego, obowiązek szkolny, a także potrzeba stworzenia jednolitego i zintegrowanego systemu społecznego, wygenerowały potrzebę stworzenia odpowiedniego dla instytucji edukacyjnej obiektu – gmachu szkolnego.

Historia szkoły w nowożytnej Polsce pozostawała silnie związana z sytuacją geopolityczną i realizacją zadań państwa przez kraje zaborcze: Austrię, Prusy i Rosję. Przed I Wojną Światową polska szkoła praktycznie nie istniała. Tereny znajdujące się pod zaborem musiały się stosować do obowiązujących w danym zaborze zasad, w tym do obowiązku szkolnego. 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 i Miłkowska, 2011). Pomimo tego, że polska szkoła praktycznie nie funkcjonowała, w 1908 roku powstała publikacja autorstwa inżyniera architekta Józefa Holewińskiego pt. „O budowie i urządzeniu szkół; podręcznik praktyczny”. Już na wstępie podkreślał on pilną potrzebę podniesienia ogólnego stanu oświaty oraz przywoływał postęp poczyniony w tym zakresie przez inne państwa. Akcentował znaczenie nowych dyscyplin jak wychowanie fizyczne czy higiena szkolna. W ich kontekście omawiał nowo powstałe reformy dotyczące organizacji szkoły, w tym budynku szkolnego mającego zapobiegać chorobom i rozwojowi dysfunkcji fizycznych dzieci i młodzieży. Mówił również wyraźnie i dobitnie o związkach architektury szkoły z rozwojem, wychowaniem 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. (Holewiński, 1908, s. 2)

Po 1918 roku i odzyskaniu niepodległości, Polska zmagiała się z bardzo niskim poziomem szkolnictwa podstawowego. Podjęto intensywne działania na rzecz poprawy tego stanu. W 1919 r. opracowano dekret o obowiązku szkolnym, który ujednolicił prawo oświatowe na ziemiach polskich (Przesmycka i Miłkowska, 2011). Dekret 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” (Przesmycka i Miłkowska, 2011, s. 169-170; Szumiński, 2018).

W latach 20-tych i 30-tych XX wieku wprowadzano regulacje prawne dotyczące oświaty obejmujące zarówno zagadnienia organizacji jak i budowy szkół, między innymi akt prawny „Materiały Architektoniczne, Budowle użyteczności publicznej wsi i miasteczek, Szkoły powszechne” z 1921 roku (Przesmycka i Miłkowska, 2011, s.171). Większość budowanych wtedy ponadpodstawowych szkół miejskich charakteryzowała się dość monumentalną bryłą, silnie zaakcentowanym wejściem, miało rozczłonkowane rzuty, np. skrzydła budynku, a dzięki temu zróżnicowane wnętrza

urbanistyczne. Jednakże, jak dowiadujemy się z samych projektów oraz literatury, potencjał wytworzonych wewnątrz urbanistycznych nie był jeszcze w pełni wykorzystywany. Elżbieta Błotnicka-Mazur zauważyła ciekawą różnicę między budynkami szkół wiejskich i miejskich: „tradycjonalizm inspirowany formami budownictwa ludowego był praktycznie w większych miastach nieobecny – [...]. 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, przyp. N. M.]” (2016, s. 37). Osiągnięcia okresu międzywojennego w zakresie rozwoju polskiej oświaty oraz praca nad nią zostały wstrzymane, a w niektórych aspektach nawet doszczętnie zniszczone podczas II Wojny Światowej.

Działaniem naprawczym podejmowanym w okresie PRL-u na ogromną skalę była akcja budowy „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”. Co prawda, akcja ta miała znaczący wydźwięk polityczny i propagandowy, ale rzeczywiście odpowiadała na realne potrzeby ówczesnego szkolnictwa (Łopuch, 2014, s. 117). Świadczą o tym również relacje osób zaangażowanych bezpośrednio w budowę szkół: „Miałem świadomość, że robimy coś wielkiego. Polska była bardzo zniszczona. Dzieciaki uczyły się w naprawdę fatalnych warunkach. a my mogliśmy to zmienić. Byłem z tego dumny” (Semczuk, 2018, akapit 5).

Akcja polegała na budowie ponad tysiąca szkół – pomników Tysiąclecia Państwa Polskiego, które do dziś dominują w polskim krajobrazie szkolnictwa. Akcja rozpoczęła się w 1958 roku, a w 4. września 1965 roku w Warszawie oddano do użytku tysięczną „tysiąclatkę” (Newsweek.pl, 2019). Łącznie powstało ponad 1200 szkół-pomników (Semczuk, 2018, akapit 14). Niektóre źródła mówiły nawet o ponad 1400 obiektach zrealizowanych podczas akcji: „Takich szkół wybudowano w całej Polsce w ciągu wspomnianych siedmiu lat około 1400, najwięcej w latach 1960–1962 (Łopuch, 2014, s. 117). Dokładna liczba obiektów-pomników jest nieco inna niż liczba szkół zwyczajowo nazywanych *tysiąclatkami*. Szkoły-pomniki i obiekty budowane podczas akcji to z założenia te, które były finansowane z budżetu państwa oraz Społecznego Funduszu Budowy Szkół i Internatów (SFBSiI) i powstałe w konkretnych ramach czasowych. Ostatecznie jak wskazuje Łopuch, *tysiąclatkami* nazywamy nie tylko obiekty zbudowane podczas akcji: „Potocznie [...] tysiąclatkami nazywa się wszystkie budynki szkolne powstałe od końca lat pięćdziesiątych, aż po lata siedemdziesiąte XX wieku, bez względu na sposób ich finansowania. Za wyróżnik tego potocznego określenia przyjmuje

się bowiem powtarzalną architekturę budynków szkolnych, najczęściej z płaskimi dachami i długimi szeregami wielkich okien” (Łopuch, 2014, s. 117; zob. też Cymer, 2022).

Tysiąclatka to szkoła, którą historycznie nazywamy też *typową*, ponieważ zbudowana była na podstawie jednego projektu architektonicznego powtarzanego z nieznaczącymi zmianami (Cymer, 2022): „Wszystkie «pomniki» budowane były według jednego projektu Warszawskiego Biura Projektów Typowych” (Słowik, 2016, akapit 10). Zgodnie z ówczesną narracją był to projekt nowoczesny, funkcjonalny z wykorzystaniem aktualnej wtedy wiedzy pedagogicznej:

Polska Kronika Filmowa z 1958 r. tak wychwalała dwupiętrowe budynki: «Jesteśmy w pracowni inżyniera Polaka. Nowe szkoły mają kształt pawilonów: tańszych i bardziej nowoczesnych. Ławki będą stać w nich półkolem. Dwustronne oświetlenie zmniejszy wydatnie krótkowzroczność i choroby dziecięce. w takim budynku rozwój ucznia będzie bardziej wszechstronny. Inżynier Uniejewski wykorzystał najnowsze zdobycze pedagogiki i techniki budowlanej». (Słowik, 2016, akapit 10)

Historycznie wiemy jednak, że w związku z pośpiechem, presją polityczną oraz niewystarczającymi zasobami powstałe obiekty nie były tak wspaniałe jak je opisywano w propagandzie: „w rzeczywistości powstawały budynki z prefabrykowanych fragmentów ścian i stropów, z płaskimi dachami pokrytymi papą” (Słowik, 2016, akapit 11). Świadczą o tym również słowa jednego z projektantów: „Tadeusz Binek zaprojektował 20 krakowskich tysiąclatek. «– To były typowe projekty, ale trzeba je było dostosowywać do warunków lokalnych. Dlatego każdy z tych budynków jest trochę inny» – opowiada Binek. «– Używaliśmy gotowych elementów. To nie była wielka płyta, tylko małe prefabrykowane kawałki ścian i stropów, które powstawały wprost na placu budowy. Dachy musiały być płaskie, bo w Polsce brakowało drewna»” (Semczuk, 2018, akapit 13).

Tysiąclatki miały przede wszystkim spełnić warunki lokalowe dla rosnącej liczby uczniów. Ich masowa produkcja w krótkim czasie i wspomniane braki w zasobach, np. brak drewna, spowodowały utratę jakości. Chociaż propagandowe przedstawienia budynku szkoły były wzniosłe, to rzeczywistość była inna, a historia krytycznie oceniła te budynki: „Wtedy najważniejsze było, by szkoły szybko powstawały. Miały być tanie i funkcjonalne. Teraz wiele osób zarzuca, że są brzydkie. w końcu to nie miały być pałace. Przynajmniej jak się na nie patrzy, nikt nie ma wątpliwości, że to szkoły” (Wałaszewski, 2018, s. 7, 14, za: Solecka i Walat, 2019, s. 39; zob. też: Semczuk, 2018).

Wydaje się, że akcja budowy „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego” całkowicie zdominowała rozwój infrastruktury szkół w Polsce i całkowicie ustaliła kierunek jej kształtowania. Wraz z rozwojem społecznym i kolejnymi etapami rozwoju infrastruktury szkolnej, pojawiała się potrzeba modernizacji i ewolucji placówek oświatowych. Było jednak niewielu badaczy, którzy się tym zajmowali. Jednym z nich był Henryk Zygmunt, który w 1978 roku opublikował tekst „Zagadnienia nowoczesnej infrastruktury szkół”. Zajmował się procesem funkcjonowania i eksploatacji infrastruktury szkolnej oraz wskazywał na istotne prawidłowości dla określenia optymalnej organizacji i wykorzystania tej infrastruktury (Zygmunt, 1978). W praktyce, wnioski te nie zawsze były brane pod uwagę przez decydentów w czasie modernizacji istniejących szkół czy budowy kolejnych obiektów.

Oprócz ewolucji i modernizacji szkół w zgodzie z wytycznymi z czasów budowy szkół-pomników, badacze i architekci mieli możliwość eksploracji i ekspresji w zakresie architektury szkół właściwie tylko 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” (Cymer, 2022, akapit 8). Jednakże budowa szkół typowych, powielanych w całej Polsce, spowodowała prawie całkowity zanik dyskusji na temat kształtowania przestrzeni szkolnej, zarówno po stronie architektury, jak i nauk społecznych. W latach 80-tych i 90 tych XX wieku jednym z niewielu architektów, jacy nadal specjalizowali się w kształtowaniu przestrzeni szkolnych, był wspomniany wcześniej Janusz Włodarczyk, autor i współautor wielu projektów szkół.

Innym badaczem rozwijającym ten temat był Jan Kropiwnicki. W swym opracowaniu omawiał również temat uwarunkowań architektonicznych środowiska szkolnego pokazując dwa bieguny ówczesnej sytuacji. Z jednej strony przywoływał faktycznie udane, według jego opinii i "wielu pedagogów", próby zaprojektowania i - rzadziej – wybudowania nowoczesnych szkół „spełniających należycie zadania pedagogiczne.” Podawał takie przykłady z Polski jak budynek Liceum Ogólnokształcącego w Gnieźnie czy wrocławską szkoła przyszłości (Kropiwnicki, 1985, s. 10-11; zob. też: Hawranek, 2021, s. 132-133). Z drugiej strony podsumował: „zasygnalizowane powyżej próby nie zmieniają jednak w zauważalny sposób naszej architektury szkolnej, która wciąż jest – nawet w przypadku nowo wznoszonych szkół – tradycyjna w swych funkcjach pedagogicznych, mimo pozorów nowoczesności formy architektonicznej” (Kropiwnicki, 1985, s. 12).

Wbrew ogólnej i historycznej krytyce szkół typowych, należy dostrzec w nich dobre strony. Po pierwsze, budowa szkół po 1960 roku w tak dużej liczbie i z tak rozwiniętą infrastrukturą było ogromnym przedsięwzięciem zaspokajającym ówczesne potrzeby w zakresie edukacji powszechnej. 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, bowiem realizacja tych założeń w rzeczywistości była różna. Dodatkowo, szkoły te były tak projektowane, by kosztem jedynie 1% całej inwestycji można było je zaadaptować na szpitale (Wałaszewski, 2018). Miało to swoje konsekwencje funkcjonalno-przestrzenne. Architektura szkolna w tym momencie mogła przypominać bardziej architekturę szpitalną, a sam budynek nie był dedykowany jedynie edukacji i jej uczestnikom, ale od razu poszukiwano kompromisowych rozwiązań dla ewentualnej łatwej zmiany funkcji budynku. Jednakże trzeba przyznać, że elastyczność rozwiązania była wtedy potrzebna (uwarunkowania zimnej wojny), a i współcześnie byłaby nieocenioną pomocą (na przykład w czasie pandemii; zob. też: Miler-Ogórkiewicz, 2024).

Kropiwnicki dostrzegał jeszcze ciekawą i jak sądzę aktualną kwestię, a mianowicie uwarunkowania ekonomiczne i "opłacalność" oświaty:

Specyfika technologii kształcenia każe jednak mówić o ekonomiczności w ścisłym związku z korzystnością. Ponieważ nauczanie i wychowanie nie jest dziedziną produkcyjną w potocznym tego słowa znaczeniu, trudno mówić o ekonomiczności z pominięciem korzystności, najczęściej bowiem kształtowanie materialnego środowiska dydaktycznego jest «mało ekonomiczne» czy wręcz «nieekonomiczne» (bo kosztuje w miarę wkraczania techniki do szkoły coraz więcej), jest natomiast jednoznacznie korzystne - w sensie oszczędności czasu, wzrostu atrakcyjności procesu dydaktyczno-wychowawczego, lepszego i bliższego poznawania rzeczywistości przez uczniów, większej motywacji uczenia się, wzrostu wiedzy i umiejętności, itd. (Kropiwnicki, 1985, s. 32)

Jednocześnie trafnie podsumował: „Nieznajomość czy wręcz lekceważenie relacji między ekonomicznością a korzystnością w kształceniu bywa przyczyną wielu nieporozumień i formalistycznego, upraszczającego «ekonomizowania» oświaty” (Kropiwnicki, 1985, s. 32).

Przywołana przez Kropiwnickiego, kwestia ekonomiczna jest nadal aktualna i jest też wielokrotnie przywoływanym aspektem m.in. we współczesnym reportażu Marii Hawranek (2021). Aspekt ekonomiczny należy rozpatrywać w skali państwa, które jest

odpowiedzialne za utrzymanie powszechnej oświaty, ale też w skali indywidualnej, gdzie rodzina dysponuje określonymi zasobami na edukację swoich dzieci. Rodzice uczniów mogą decydować, do jakiej szkoły będzie uczęszczać ich dziecko (publicznej czy prywatnej). Chcąc zapewnić lepszą, w ich opinii, edukację coraz częściej poszukują alternatywy (b. d., 2023; por. Piekarczyk, 2014). Czynnikiem współdecydującym jest zasobność rodziny. Edukacja powszechna w szkołach publicznych jest bezpłatna. Natomiast szkoły alternatywne oraz edukacja domowa wiążą się z dużymi kosztami. Jest niewiele szkół niepublicznych i alternatywnych, które nie wymagałyby chesnego od rodziców. Wielu rodziców nie stać na umieszczenie w nich swoich dzieci. Ci, którzy bardzo chcą uniknąć edukacji w szkołach publicznych albo zakładają własne, autorskie szkoły, albo zrzeszają się z innymi rodzinami w ramach edukacji domowej, co pozwala im zmniejszyć comiesięczne koszty.

Czesne i inne opłaty dotyczą większości niepublicznych szkół w Polsce. Można postrzegać to krytycznie, dlatego, że większość alternatywnych modeli edukacji zakładało dostępność dla wszystkich dzieci, niezależnie od ich pochodzenia i majątności ich rodzin: „W przeciwieństwie do pierwowzoru [szkoły waldorfskiej] przy fabryce papierosów, do szkół waldorfskich w Polsce nie chodzą dzieci robotników [...], nauczycielka:] «staramy się, żeby mniejszy kapitał nie był barierą. Ale to ciągle niestety nie jest „szkoła dla proletariatu”»” (Hawranek, 2021, s. 66). Zróżnicowanie kapitału kulturowego i finansowego między rodzinami wybierającymi szkoły prywatne a tymi, którzy korzystają ze szkół publicznych jest znaczne: „W zdecydowanej większości płatne, szkoły Montessori na całym świecie skupiają rodziny o największym kapitale finansowym i kulturowym. Większość rodziców pewnie nie ma pojęcia, że Maria Montessori swoją metodę opracowała, obserwując dzieci najbardziej wykluczone – najpierw w szpitalu psychiatrycznym, potem w rzymskich slumsach” (Hawranek, 2021, s. 25). Dodatkową kwestią jest również finansowanie takich szkół. Zarówno szkoły prywatne, jak i publiczne, aby istnieć, rozwijać się, dostosowywać do współczesnych wymagań potrzebują finansowania: „[Marcin Sawicki:] Większość szkół jest innowacyjna, dopóki wystarcza grantu. Nie da się zmienić edukacji w oderwaniu od finansów i organizacji” (Hawranek, 2021, s. 21). Zatem kwestie finansowe są niezwykle ważne i aktualne w każdej skali i zakresie.

Zagadnienia kwestii ekonomicznej i związanej z nią (nie)równości społecznej w kontekście edukacji jest złożone i trudne. Edukacja może być narzędziem do pogłębiania lub łagodzenia nierówności. Bourdieu zauważył, że tradycyjny system,

z podziałem edukacji na bezpłatny sektor publiczny i płatny sektor prywatny, przyczynia się do utrzymania i pogłębiania różnic klasowych: „Tak więc najlepiej ukrytą i najbardziej typową dla systemu nauczania funkcją jest ukrywanie jego funkcji obiektywnej, to znaczy maskowanie obiektywnej rzeczywistości jego stosunku do struktury stosunków klasowych” (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 325). Opisany przez niego system to system nauczania, który poprzez transmisję kultury i określoną dostępność dla poszczególnych klas społecznych, reprodukuje te klasy. Do pogłębiania nierówności współcześnie może przyczyniać się również niska jakość edukacji publicznej oraz rozwój edukacji alternatywnej w sektorze prywatnym. Przy tym jest to swego rodzaju błędne koło, ponieważ jak zauważyli Michał Brzeziński i Paweł Bukowski, rozwój edukacji w sektorze prywatnym zubaża zasoby sektora publicznego, między innymi przez migrację wartościowych nauczycieli ze względu na potencjalnie wyższe wynagrodzenie i bardziej komfortową kulturę pracy (Wiśniewska, 2025).

Łagodzenie nierówności może odbywać się poprzez *równość możliwości*, czy też *równość szans* (Pliszka, 2005, s. 451), którą daje między innymi edukacja publiczna i powszechna (zob. też. Bukowski i in., 2024). Równy dostęp jednostek do edukacji daje szansę na ogólny rozwój obywateli kraju, a co za tym idzie, na wzrost gospodarczy i rozwój innowacji. Czynniki ekonomiczne jest tutaj niebagatelny, jednakże w takim kontekście każdy wysiłek i koszt poświęcony poprawie edukacji wydaje się być inwestycją w skali całego kraju. Edukacja jest narzędziem wychowania i tworzenia społeczeństwa. Świadomość tego mieli już zarówno decydenci, jak i społeczeństwo polskie podczas opisanej wcześniej akcji budowy „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”. Pozostaje jednak pytanie jakie współcześnie są cele polskiej edukacji, czy ma ona służyć rozwojowi potencjału obywateli czy reprodukcji społeczeństwa klasowego (por. Karwińska, 2004). Tym samym jest to pytanie o to, jak kształtować przestrzenie szkolne, aby te cele realizować.

1.3. Koegzystowanie różnych przestrzeni w szkole

Katedry w izbie lekcyjnej dziś są przeżytkiem. (Kiernicki, 1961, s. 59)

Nawiązując do źródeł nowoczesnej szkoły-instytucji, opartej na relacji nadrzędno-podrzędnej nauczyciela i ucznia oraz standaryzacji i obowiązku edukacji, można stwierdzić, że najbliższej jej do architektury kościołów i klasztorów, jak również koszarów i więzień. Szkoły powielają znane z nich schematy relacji

nadrzędno-podrzędnej obecnej w tych instytucjach (Ariés, 2010; Toffler, 1986). Schemat ten, z dominującą rolą nauczającego, ukształtował przestrzeń symboliczną szkoły, która miała swój wyraz w przestrzeni fizycznej. Tak pisze o tym Pierre Bourdieu:

W specyficznej przestrzeni, jaką mu przeznacza tradycyjna instytucja (estrada, katedra oraz pozycja w centrum krzyżujących się spojrzeń), profesor znajduje materialne i symboliczne warunki pozwalające mu utrzymywać studentów w dystansie i poszanowaniu; warunki, które by go do tego zmuszały nawet wówczas, gdyby tego nie chciał. (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 196)

Tego z kolei, co działo się w tak zaprojektowanych i zrealizowanych szkolnych murach możemy się dowiedzieć z niezwykle ciekawego materiału jakim jest memuarystyka nauczycielska. Przykładem jest publikacja Moniki Piotrowskiej-Marchewy omawiająca te zagadnienie w okresie międzywojennym, kiedy polska szkoła powstawała właściwie od nowa (2013). Autorka analizowała ówczesne zjawiska mające wpływ na życie szkolne uczniów i nauczycieli, a także wpływ obowiązku szkolnego na życie społeczności wiejskich i miejskich. W ówczesnej sytuacji polskiego społeczeństwa i oświaty najważniejszymi wartościami do wypracowania, poza nauką samą w sobie, był autorytet nauczyciela i dobro ucznia osiągnięte poprzez odpowiednie wychowanie.

Zgodnie z obserwacjami Piotrowskiej-Marchewy, sprawa wychowania miała swoje dwa skrajne oblicza. Z jednej strony autorka przywoływała przykłady nauczycielek, które wychowywały młodzież w sposób kategoryczny, ale serdeczny, tworząc niekiedy nowe „prawo szkolne” (2013, s.175-176). z drugiej strony wychowanie często prowadzono w oparciu o bezwzględne podporządkowanie ucznia nauczycielowi. Przemoc, zarówno fizyczna jak i symboliczna, była na porządku dziennym w murach szkolnych:

Demoralizacji powojennej towarzyszyła «zwykła» przemoc, stale obecna w relacjach ciała pedagogicznego z uczniami. Tym łatwiejsza, że również rodzice oczekiwali fizycznego dyscyplinowania swoich dzieci. [...] Nauczycielstwo obu płci, w celu utrzymania pożądanej przez nich dyscypliny często uciekało się do kar cielesnych. (Piotrowska-Marchewa, 2013, s.174-175)

Przemoc fizyczna stosowana była głównie w szkołach powszechnych, a przemoc symboliczna w placówkach wyższego stopnia, głównie w ówczesnych gimnazjach: „W średnich szkołach ogólnokształcących dyscyplinujące zabiegi podejmowane względem uczniów miały inny charakter od stosowanych w szkołach powszechnych”

(Piotrowska-Marchewa, 2013, s.187). Do wspomnianych zabiegów dyscyplinujących zaliczał się obowiązek noszenia mundurków, a także kontrola życia prywatnego ucznia. Jak stwierdziła Piotrowska-Marchewa: „[ówczesne szkolne normy obyczajowe] należały do jednego z wyznaczników statusu społecznego – nauka w szkolnictwie średnim była przywilejem, na który stać było nielicznych i wymagała wielu wyrzeczeń” (2013, s. 187). Stąd też wynikała ogromna presja, jakiej poddani byli uczniowie gimnazjów przed przystąpieniem do matury, która decydowała o ich dalszym losie, a która w swej formie była ciężka (egzamin z wszystkich przedmiotów jednego dnia) jak i merytorycznie trudna, ze względu na częste nadmierne ambicje nauczycieli „dążących do dostarczenia Polsce prawdziwej elity umysłowej” (Obiezierska, 1995, s. 241, za: M. Piotrowska-Marchewa, 2013, s. 188).

Poznanie sytuacji wewnątrz murów szkolnych jest o tyle ważne z perspektywy moich badań, że przestrzeń symboliczna szkoły nieustannie ściera się i wzajemnie kształtuje z przestrzenią materialną (Bourdieu i Passeron, 2012). Opisane zabiegi dyscyplinujące wykształcone i praktykowane w Polsce w okresie międzywojennym ewoluowały, były i nadal są obecne w polskiej szkole tradycyjnej. Przemoc fizyczna została całkowicie wyeliminowana, ale przemoc symboliczna z autorytarnym charakterem relacji nauczyciela i ucznia nadal może być obecna pod postacią między innymi kontroli ucznia w szkole, zarządzania przestrzenią publiczną i prywatną w budynku szkolnym czy arbitralnego ustawienia ławek w klasie (zob. też: Nalaskowski, 2002).

Podrzędne traktowanie dziecka jako ucznia wynikało między innymi ze społecznych schematów mających na celu, jak wcześniej wspomniałam, ukształtowanie podległego i posłusznego robotnika i obywatela. W XX wieku sposób postrzegania okresu dzieciństwa ulegał zmianom (Ariés, 2010), a wraz z nim podejście samego dziecka i jego edukacji. Pojawiły się alternatywne metody nauczania zapoczątkowane przez wspomnianą już Marię Montessori czy Friedricha Froebła – twórcę ogródków dziecięcych jako pierwowzoru przedszkola oraz całościowego systemu wychowania małego dziecka:

[...] ku tej nadto jedności powinna kierować dzieci i konstytucja szkoły, jako zorganizowanego w całość zbioru indywiduów; [...] Ażeby osiągnąć tego rodzaju cele wychowawcze, nie należy przedewszystkiem (sic!) traktować dziecka jako istoty bierniej, lecz zasadniczo jako istotę czynną; stąd u Froebła w sposób najbardziej zdecydowany jest wysunięta na pierwszy plan zasada samodzielności, t. j. wszechstronnego rozwijania swych

sił, co również wiąże się przecież z zasadą jedności - jest to całkowite wychowanie własnego indywidualnego «ja». Oczywiście (sic!) osiąga się tem większe rezultaty, im rozwój ten jest umiejętniej kierowany, a nie pozostawiony sam sobie - stąd wynika rola wychowawcy i nauczyciela w stosunku do pedagogiki tradycyjnej. (Wąsik, 1932, s. 7; zob. też: Adamek, 1999, s. 8)

Przedstawiciele alternatywnych koncepcji nauczania odmiennie traktowali dziecko i jego edukację, tym samym inaczej kształtowali przestrzeń symboliczną szkoły czy przedszkola, co również miało wpływ na przestrzeń fizyczną². Centrum ich zainteresowania stanowiły dzieci i ich indywidualne potrzeby, a otoczenie, ich zdaniem, miało wspierać zaspokajanie i realizację owych potrzeb:

Kto przyglądał się temu ruchowi edukacyjnemu, wie, że przez cały czas, aż do dzisiaj [rok 1936, przyp. N. M.], jest on kontrowersyjny. Tym, co wywołało najwięcej dyskusji, jest odwrócenie pozycji dorosłego i dziecka: nauczyciel, bez katedry, bez autorytetu i niemal bez nauczania, a z drugiej strony dziecko - w centrum działań, uczące się samodzielnie, mogące swobodnie wybierać przedmiot pracy i wykonywane czynności. Postrzegano ten ruch albo jako utopię, albo jako przesadę. Niemniej z sympatią przyjęto jeszcze inną koncepcję, lansującą otoczenie materialne, dostosowane do proporcji ciała dziecka: jasne i dobrze oświetlone pomieszczenia, nisko osadzone okna, pościel w kwiaty, małe meble w różnych kształtach, przypominające nowoczesne wyposażenie domu - małe stoliki, foteliki, przyjemne zasłony, niskie szafki w zasięgu ręki dziecka, by mogło tam odkładać rzeczy i wyjmować to, co jest mu potrzebne. (Montessori, 2018, s. 135-136; zob. też: Montessori, 2005, s. 52-65)

Zaczęła następować zmiana paradygmatu z tradycyjnego, w którym najważniejszy był nauczyciel (*teacher-centered paradigm*) na ten, w którego centrum stawiane było dziecko, uczeń (*student-centered paradigm*). W związku z tym powstawały kolejne systemy nauczania. Aktualnie obok tradycyjnego systemu nauczania praktykującego transmisję kultury i realizującego założenia reprodukcji społeczno-kulturowej (Bourdieu i Passeron, 2012) istnieją również systemy alternatywne. Są to organizacje instytucjonalne jak szkoły Montessori, szkoły leśne, itd., a także zdecentralizowane formy jak edukacja domowa.

Edukacja domowa całkowicie zrywa związek z przestrzenią fizyczną szkoły. Zdaje się również zrywać w sposób ostateczny ze szkolną przestrzenią symboliczną. Jest to oddolny wybór i świadome kształtowanie edukacji dziecka przez jego rodziców.

² W nurcie alternatywnych koncepcji wychowawczych, na gruncie polskim rozwijał własne idee także Janusz Korczak, akcentując podmiotowość dziecka i jego prawa (Smolińska-Theiss, 2012).

W przeciwieństwie do poznanego w czasie pandemii nauczania zdalnego, które było narzucone odgórnie i bezdyskusyjne. Chociaż nauczanie zdalne zerwało z przestrzenią fizyczną szkoły, przestrzeń symboliczna pozostała nadal utrzymana w tradycyjnej formie. Jednakże, doświadczenie przestrzeni symbolicznej szkoły tradycyjnej pozbawionej wspierającej ten system przestrzeni fizycznej skłoniła do refleksji nad całokształtem tego systemu, a zmiana miejsca uczenia się zdecydowanie pomogła odświeżyć perspektywę dotyczącą architektury budynku szkolnego (zob. też: Miler-Ogórkiewicz, 2024).

Architektura budynku szkolnego podlega wielu restrykcjom prawnym (m. in. akty prawa miejscowego, ogólne prawo budowlane, przepisy przeciwpożarowe, dedykowane rozporządzenia w sprawie bezpieczeństwa i higieny). Przede wszystkim budynek szkolny ma zapewnić bezpieczeństwo użytkowników i dobre warunki sanitarne. Publikacje i podręczniki projektowania budynku szkolnego zazwyczaj dotyczą wyłącznie fizycznych aspektów przestrzeni szkolnej, takich jak: układ funkcjonalny, bezpieczeństwo, ergonomia, estetyka i wyraz architektoniczny (Balcer-Zgraja, 2008; Włodarczyk, 1992a). Dodatkowo, proces inwestycyjny ze względów finansowych i czasowych często opiera się wyłącznie na wiedzy merytorycznej architektów i projektantów, wykluczając udział ekspertów z innych dziedzin, nie wspominając o partycypacji uczniów (jako głównego użytkownika) w procesie projektowym (Fross, 2015; Polak, 2017). Holistyczne podejście do projektowania szkoły uwzględniające potrzeby i preferencje dzieci mogłyby sprawić, żeby szkoła była dla uczniów nie tylko zbiorem obcych przestrzeni, w których są nauczani, ale stała się dla nich miejscem.

Miejsce to pewien oswojony wycinek przestrzeni, zarówno fizycznej jak i symbolicznej. Pojęcie miejsca w teorii architektury ogólnie jest dobrze znane (por. *miejsce* np. w: Tuan, 1987; *przestrzeń egzystencjalna* np. w: Norberg-Schulz, 2000; *placemaking* np. w: Dovey, 2009). Natomiast nie znalazłam dotychczas w moich studiach konkretnego odniesienia do architektury szkolnej. Jednym z powodów tego stanu rzeczy może być fakt, że architektura szkoły nie posiadała dotąd właściwej sobie specyfiki. Korzystała bowiem, jak wspominałam, z różnych form czerpiąc z architektury klasztornej, szpitalnej, koszarowej, i dotąd nie wypracowała sobie jedynie charakterystycznej, dedykowanej architektury w pełni odpowiadającej swej funkcji. Innym powodem braku odniesienia teorii miejsca do przestrzeni szkolnej, może być fakt, że do tej pory przestrzeń w szkołach wciąż rzadko „należy do uczniów” (Bourdieu i Passeron, 2012; Nalaskowki, 2002). Oswojenie przestrzeni i stworzenie z niej miejsca wymaga przejęcia symbolicznej własności nad tą przestrzenią (Tuan, 1987). Jest to

zestawienie dwóch różnych teorii, z których czerpałam w swojej pracy naukowej: teorii przestrzeni i miejsca Yi Fu Tuan'a (Tuan, 1987) oraz teorii przekazu kulturowego i przestrzeni symbolicznych Pierre'a Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2012), które już przywoływałam, a które poniżej bliżej omawiam w kontekście mojej pracy badawczej.

Pierre Bourdieu wraz z Jean-Claud'em Passeron'em w książce „Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania” omówił instytucjonalny system oświaty oraz mechanizmy transmisji kultury (2012). Z perspektywy mojego projektu badawczego publikacja ta jest ważna ze względu na dwa zagadnienia. Przede wszystkim ważna dla moich badań jest omówiona przez Bourdieu i Passeron'a koncepcja przestrzeni symbolicznej, a w szczególności relacje między przestrzenią symboliczną a przestrzenią realną w kontekście placówek oświatowych. Istotny jest dla mnie także kształt elementów przestrzeni jako narzędzi przemocy symbolicznej. Dodatkowo, ważne jest dla mnie pojęcie habitusu jako systemu schematów myślenia, oceniania i działania, zarówno w kontekście kształtowania uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły, jak również nierówności społecznych w systemie edukacji.

Bourdieu rozróżnia przestrzeń symboliczną i realną, przy czym zauważa, że „instytucja w pewnym sensie rodzi przestrzeń symboliczną bardziej realną niż przestrzeń realna” (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 197, zob. też: Evans, 1974). Jest to szczególnie wartościowe spostrzeżenie podczas badania architektury budynku szkolnego. Należy bowiem rozróżnić kiedy architektura jako przestrzeń realna jest celowo kształtowana jako narzędzie wzmacniające przestrzeń symboliczną, w tym przymoc symboliczną. Bourdieu, jako przykład architektury będącej elementem systemu przymusów, przywołał estradę czy katedrę w audytoryjnej sali wykładowej (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 196). Dodatkowo, Bourdieu wspomina o podobieństwie szkoły i kościoła, i chociaż ma on na myśli podobieństwo organizacji, instytucji, to jak omówiłam w rozdziale 1.2. istnieją również podobieństwa w kształtowaniu samej przestrzeni fizycznej służącej tym instytucjom i organizacjom. Tożsame przykłady i podobne analogie znajdujemy w publikacjach Aleksandra Nalaskowskiego (2002) i Augustyna Bańki (2016). Chociaż Bourdieu nie bada bezpośrednio architektury placówek oświatowych, to jednak można wnioskować, że zalicza on architekturę do narzędzi wzmacniających tzw. „pedagogikę zakamuflowaną”, czyli mechanizmy wspierające reprodukcję kulturową oraz porządku społecznego. Dopuszcza też, jak już wcześniej wspomniałam, traktowanie przestrzeni realnej jako elementu systemu przymusów wchodzących w zakres przestrzeni symbolicznej. Tak rozumiana architektura

jest środkiem służącym ujednoliceniu warunków *pracy szkolnej*, w którym *system nauczania* wyposaża osoby powołane do wdrażania wiedzy w środki pedagogiczne: „W środkach pedagogicznych dostarczanych przez SN [*system nauczania* - N. M.] jego specjalistom (jak podręczniki, komentarze, skróty, dzienniki, programy, instrukcje pedagogiczne itd.) należy widzieć nie tylko pomoc przy wdrażaniu wiedzy, ale także środki kontroli zmierzające do ochrony ortodoksji PS [*pracy szkolnej* - N. M.] przed indywidualnymi herezjami” (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 139); „Tendencja do «rutynizacji» pracy pedagogicznej, przejawiająca się między innymi w produkcji narzędzi intelektualnych i materialnych realizowanej przez szkołę i dla szkoły, podręczników, zbiorów, siedzib itp., pojawiała się wraz z pierwszymi oznakami instytucjonalizacji w szkołach tradycyjnych [...]” (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 295). Jako *zrutynizowane* powstawały np. szkoły wiejskie pod zaborem pruskim, a także omówione wcześniej typowe szkoły tysiąclatki, obydwie grupy przykładów do dziś spotykane i funkcjonujące (nadal jako szkoły) w Polsce.

W związku z powyższym, założyłam w swej pracy naukowej badanie przestrzeni szkoły warstwowo, tzn. badałam materialne i niematerialne warunki w odniesieniu do preferencji dzieci. Natomiast we współpracy z pedagogką Justyną Pilarską podjęłam się rozważań na temat architektury jako potencjalnego narzędzia wzmacniania lub blokowania przemocy symbolicznej. We wspólnej publikacji rozważaliśmy również kiedy jest to świadomie i celowo stosowane narzędzie, a kiedy jest wynikiem nieuświadomionej i bezrefleksyjnej reprodukcji (zob. Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024). Z kolei w kontekście szkoły, uświadomienie mechanizmów przemocy symbolicznej, realizowanej za pośrednictwem jej przestrzeni, może potencjalnie doprowadzić do rozłożenia architektury szkoły na części pierwsze i zbudowania na nowo, aby wytworzyć przestrzenie realne i symboliczne, na miarę potrzeb współczesnej edukacji. Próbę nakreślenia pewnych rekomendacji zamieściłam w załączniku 4. do niniejszej pracy.

Wspomniane wcześniej pojęcie i rolę *habitusu* w rozumieniu Bourdieu, w kontekście kształtowania przestrzeni szkoły, można rozważać w dwóch etapach: najpierw projektowania szkoły przez architektów na zamówienie inwestorów oraz decydentów, a później – odbioru tej architektury przez użytkowników – nauczycieli i uczniów. Z uniwersum przestrzenno-społecznym szkoły związane jest wiele grup i wiele *habitusów*, które mogą potencjalnie się krzyżować. Co więcej, każdy uczestnik

zarówno procesu inwestycyjnego, jak i cyklu życiowego szkoły, ma odmienny kapitał kulturowy (o kapitale i nierównościach pisałam więcej w rozdziale 1.2.).

Zatem reprodukcja kultury nie następuje jedynie przez transmisję tej kultury w trakcie nauczania w szkole, czyli w czasie eksploatacji, użytkowania, funkcjonowania szkoły, ale może też następować wcześniej, poprzez uczestnictwo osób o różnym kapitale i habitusie w procesie projektowym, inwestycyjnym, poprzedzającym funkcjonowanie szkoły. Na przykład architektowi, projektantowi, absolwentowi szkoły o specjalności architektonicznej, zostaje wdrożony specyficzny habitus (Bańka, 2016; Bourdieu i Passeron, 2012). Właściwości tego habitusu są odmienne od habitusu osób o innym wykształceniu, a zatem ta grupa procesu inwestycyjnego inaczej odbiera kształt przestrzeni. Inaczej go też projektuje, a mówiąc językiem socjologii przestrzeni produkuje lub reprodukuje (zob. *produkcja przestrzeni*, m.in.: Lefebvre, 1991)³; Low, 1996; zob. *architektura jako proces społeczno-przestrzenny*, m.in.: Kurnicki, 2017; Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024).

Z jednej strony odbiór i projektowanie architektury są dyktowane habitusem wdrożonym w szkole architektonicznej, z drugiej jednak może następować odtwarzanie pierwotnego habitusu, wdrożonego przez kapitał kulturowy czy zakorzeniony etos rozumiany jako zbiór wartości, norm moralnych i obyczajów charakterystyczny dla danej grupy społecznej, w której następowało wychowanie w dzieciństwie, por. Kunowski, 2001). To znaczy, że architekt, świadomie lub nie, może odtwarzać to, co jest mu znane z własnego dzieciństwa, czyli np. kształt przestrzeni szkolnej. Tak opisują to Bourdieu i Passeron:

Czyż nie mówi się, że młody nauczyciel przyjmuje za wzór swe wspomnienia z życia licealisty i studenta? Nie dostrzega się jednak, że tym samym zadekretowana zostaje trwałość rutyny. Albowiem wówczas profesor jutra będzie mógł jedynie powtarzać gesty swojego profesora z wczoraj, tak jakby on sam naśladował tylko swego własnego nauczyciela; nie wiadomo, jak w tym nieustającym następstwie modeli odtwarzających się kolejno można by kiedykolwiek wprowadzić jakąś nowość. (2012, s. 143)

W kontekście projektowania budynków szkolnych potwierdza to Marcin Polak:

W przypadku takiej rozmowy [o kształtowaniu środowiska szkolnego - N. M.] brak partycypacji społeczności szkolnej lub niewystarczająca partycypacja mogą prowadzić do reprodukcji rozwiązań z epoki przemysłowej (czyli, inaczej mówiąc, odzwierciedlenia

³ Zobacz również: Low, 1996; zobacz także: *architektura jako proces społeczno-przestrzenny*, m.in.: Kurnicki, 2017; Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024.

szkoły, do której chodzili ci architekci i projektanci, może tylko z nieco nowocześniejszym wystrojem), bądź też do powstania obiektów, które z zewnątrz wyglądają bardzo nowocześnie i oryginalnie, ale w środku okazują się być infrastrukturą, która nie nadaje się na placówkę edukacyjną lub zawiera wady poważnie utrudniające funkcjonowanie szkoły. (2017, s. 9).

Polak wskazuje przy tym, że aby *wprowadzić jakąś nowość*, potrzeba połączenia wiedzy osób z różnych grup, a zatem w nomenklaturze Bourdieu – połączenia różnych habitusów oraz kapitałów kulturowych, aby zweryfikować założenia teoretyczne z praktyką uniwersum szkolnego.

Idąc dalej, również światowej klasy architekci, jak Juhani Pallasmaa i Peter Zumthor, piszą w swych publikacjach o wartości wspomnień dotyczących wrażeń odczuwania architektury oraz o celowym odtwarzaniu owych wrażeń, o poszukiwaniu ich w kształtowanych przez siebie nowych przestrzeniach. Przy czym mówią oni o świadomym i celowym doborze własnych doświadczeń oraz o refleksyjnym i krytycznym podejściu do nich, w celu zastosowania ich ku korzyści nowego tworu, nie zaś bezrefleksyjnemu powielaniu rozwiązań typowych:

Kiedy pracuję nad jakimś projektem, daję się prowadzić zapamiętanym obrazom i nastrojom, które mogę powiązać z poszukiwaną architekturą. Większość tych, które przychodzą mi na myśl, bierze się z osobistych przeżyć i dlatego też rzadko są opatrzone zapamiętanym komentarzem architektonicznym. W trakcie projektowania staram się ustalić ich znaczenie po to, żeby się od nich nauczyć, jak wykreować określone formy obrazowe i nastroje. (Zumthor, 2010, s. 26; zob. też: Pallasmaa, 2012)

O potrzebie krytycznego podejścia, refleksji, interdyscyplinarnej dyskusji oraz holistycznego podejścia dla *wprowadzenia jakiejś nowości* będę jeszcze mówić w kolejnych rozdziałach niniejszej pracy.

Natomiast tutaj chciałabym poświęcić jeszcze uwagę drugiemu etapowi, w którym habitus oraz kapitał kulturowy ma znaczenie. Mianowicie etapowi funkcjonowania uniwersum szkolnego i jego użytkowania przede wszystkim przez uczniów i nauczycieli, o odmiennych habitusach. Bourdieu w kontekście przekazu pedagogicznego mówi o zróżnicowanych poziomach odbioru i kategoriach odbiorców, w tym o odbiorcach uprawnionych. Odbiorcy przekazu pedagogicznego charakteryzują się różnymi dyspozycjami do uznania i nabywania kultury szkolnej.

Według definicji Bourdieu *habitus* to system schematów percepcji, myślenia, oceniania i działania (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 112), a kapitał kulturowy to ogół cech

społecznych określających sytuację wyjściową dzieci (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 175). Świadomość różnic między samym habitusem a kapitałem kulturowym oraz różnic między habitusami i kapitałem kulturowym odbiorców różnych kategorii, oraz odbiorców i architektów, otwiera nowe możliwości, nowe aspekty potencjału edukacji, w tym również poprzez pedagogiczność architektury (zob. Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024), jako środka wyrównywania habitusów i narzędzia do tworzenia przestrzeni inkluzywnych, odpowiednich dla wszystkich kategorii odbiorców, a nie tylko tych uprawnionych.

Należy przy tym pamiętać, że habitus w myśl reprodukcji Bourdieu to „społecznie ustanowiona natura” (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 15), a przez tę społeczną soczewkę istnieją różnice postrzegania przestrzeni przez różne grupy społeczeństwa (Hall, 2001). Jednakże w rozważaniach nad przestrzenią można również odwołać się do naturalnych, archetypowych potrzeb człowieka, które zdają się być uniwersalne i niezależne od kultury, w której się wychowuje. Ta perspektywa jest drugą, z której czerpałam w swej pracy naukowej, a pochodzi z publikacji Yi Fu Tuan’a pt. „Przestrzeń i miejsce” (1987).

Yi-Fu Tuan wyodrębnił z szerokiego pojęcia *fizycznego otoczenia* człowieka dwa elementy jakimi są tytułowe *przestrzeń* i *miejsce*. Analizował je pod kątem ludzkiego doświadczenia i rozumienia. W kontekście moich badań szczególnie ważne były następujące zagadnienia: doświadczenie i rozumienie przestrzeni i miejsca, w tym wpływ kultury oraz znaczenie estetyki; warunki jakie musi spełniać przestrzeń, by stała się miejscem, w tym pojęcie uczłowieczenia, świadomości budowania i aktywnego uczestnictwa/zaangażowania; różnice w doświadczaniu i rozumieniu przestrzeni, miejsca i czasu u dzieci i dorosłych.

W odniesieniu do pierwszego zagadnienia Tuan rozważał znaczenie biologicznych uwarunkowań człowieka i ich stosunek do wpływu kultury na doświadczenie i zrozumienie przestrzeni oraz miejsca. Zauważył dwa fakty. Po pierwsze niemowlęta i najmłodsze dzieci posiadają prymitywną świadomość przestrzeni i miejsca. Po drugie istnieją „uniwersalia”, to znaczy cechy wspólne i niezależne od właściwości poszczególnych kultur, a świadczące o powszechnej kondycji ludzkiej. Mowa tutaj o dyspozycjach, zdolnościach i potrzebach, a także zmysłach i wymiarze ludzkiego ciała. Jednakże kolejnym spostrzeżeniem Tuan’a było to, że intuicyjne doświadczenie osobiste oparte jest na intelektualnych aktach widzenia i słyszenia, i jako takie ostatecznie zostaje poddane strukturom oraz wiedzy konceptualnej. Te zaś zależne są od kultury. Mając to na

uwadze, należy pamiętać o niejako dwóch etapach ludzkiej percepcji: (1) osobistym, intymnym doświadczeniu trudnym do zwerbalizowania/opisania oraz (2) społecznie przyjmowanym poglądzie zależnym od właściwości poszczególnych kultur.

O percepcji architektury ogólnie (w tym przestrzeni i miejsca) jako intymnym doświadczeniu mówili wspomniani wcześniej architekci Pallasmaa i Zumthor. Podobnie jak oni, Tuan zauważał, że nowoczesna architektura kreuje przestrzenie wizualne, w których estetyka ma pierwszorzędne znaczenie. Pallasmaa nazwał nawet to zjawisko *hegemonią wzroku* (2012, s. 21-26). Jednakże według tych architektów intymne doświadczenie miejsca jest zdecydowanie mniej zależne od estetyki i wyrazistości wizualnej, a zdecydowanie bardziej zależy od pozostałych zmysłów i percepcji niematerialnych właściwości architektury. Do takich właściwości architektury właśnie należy kolejne zagadnienie jakie omawiał Tuan, czyli warunki, jakie musi spełniać przestrzeń, by stała się miejscem, o czym za chwilę.

W drugim etapie percepcji znaczną rolę odgrywają czynniki kulturowe jak skojarzenia, symbole i archetypy oraz stosunki społeczne, a także architektura jako otoczenie budowane w konkretnej kulturze. Znaczenie tych archetypów może wydawać się niekiedy ponadkulturowe w przeciwieństwie do wyrażania przez architekturę specyficznie kulturowych form życia społecznego. Oznacza to, że pewne zabiegi architektoniczne jak „rozgraniczenie i intensyfikacja form życia społecznego” są znane wszystkim społeczeństwom, ale forma i kształt, a także sposób kreowania i ich odczytywania jest już zależny od kultury danego społeczeństwa (Tuan, 1987, s. 140). o różnicach kulturowych w kształtowaniu i percepcji przestrzeni traktowali szerzej wspomniani wcześniej Edward T. Hall (2001) oraz Amos Rapoport (2000), a także Bańka (2016).

W świetle powyższych stwierdzeń, mając na uwadze mój obszar zainteresowań badawczych, niejako w kategoriach uwrażliwiających mnie jako badaczkę, brałam pod uwagę również następujące kwestie:

- na jakim etapie percepcji otoczenia pozostaje dziecko w wieku wczesnoszkolnym? Na ile intuicyjnie odczuwa formy architektoniczne, a na ile czytelne są dla niego treści zapisane w tych formach?
- Czy percepcja dziecka jest jeszcze intuicyjna czy już nosi znamiona percepcji zależnej od kultury? Czy jego naturalne potrzeby są nadal czytelne dla niego samego i zaspokajane przez nie w tym otoczeniu, czy jednak przemoc

symboliczna w budynku szkolnym wywiera już taki wpływ, że te potrzeby są tłumione i nierozpoznane?

- czy dziecko już odczytuje środki architektoniczne, które służą przemocy symbolicznej i jest im podległe w myśl przestrzeni symbolicznej Bourdieu?

W tym miejscu jednak powróćmy do warunków jakie musi spełniać przestrzeń, by stała się miejscem. Według Tuan'a miejsce definiują takie pojęcia jak: odrębność, schronienie, opieka, bezpieczeństwo, uczłowieczenie, stałość, nacechowanie więziami z innymi ludźmi (w tym również więź jako miejsce), pauza w czasie, intymność, poczucie tożsamości. Powyższe cechy zdają się wyrażać uniwersalne, pierwotne potrzeby człowieka. Dopiero ich forma architektoniczna jest rozstrzygana kulturowo. Owe warunki miejsca jak sugerował Tuan, nie są możliwe do zaprojektowania, ale powstają w czasie, przez doświadczanie i przeżywanie w tej przestrzeni różnych wydarzeń o silnym nacechowaniu emocjonalnym, sentymentalnym, ogólnie rzecz ujmując – przez przywiązanie. Szczególnie ważnymi dla moich badań są tutaj pojęcia uczłowieczenia i zaangażowania, a niektórzy, jak Pallasmaa, mówią nawet o udomowieniu: „Architektura jest podstawowym narzędziem umiejscawiającym nas w przestrzeni i czasie oraz nadającym tym wymiarom ludzką miarę. Pozwala udomowić bezgraniczną przestrzeń i nieskończony czas, dzięki niej ludzkość jest w stanie je znieść, zamieszkać w nich i je zrozumieć” (Pallasmaa, 2012, s. 23).

Dodatkowo, jak zauważył Tuan nowoczesna architektura redukuje aktywne uczestnictwo stawiając przyszłego użytkownika w biernej roli. Aktywne uczestnictwo w kształtowaniu architektury buduje świadomość i wiedzę przestrzenną, w tym odpowiedzialność i dbałość o otoczenie, a także pozwala przyczyniać się do pocucia miejsca przez docelowych użytkowników. O tym, w kontekście szkoły, mówili również między innymi Bolesław Kiernicki (1961), Jan Kropiwnicki (1985) i Henryk Zygner (1978), szczegółowiej omawiam te zagadnienia w dalszych częściach niniejszej rozprawy.

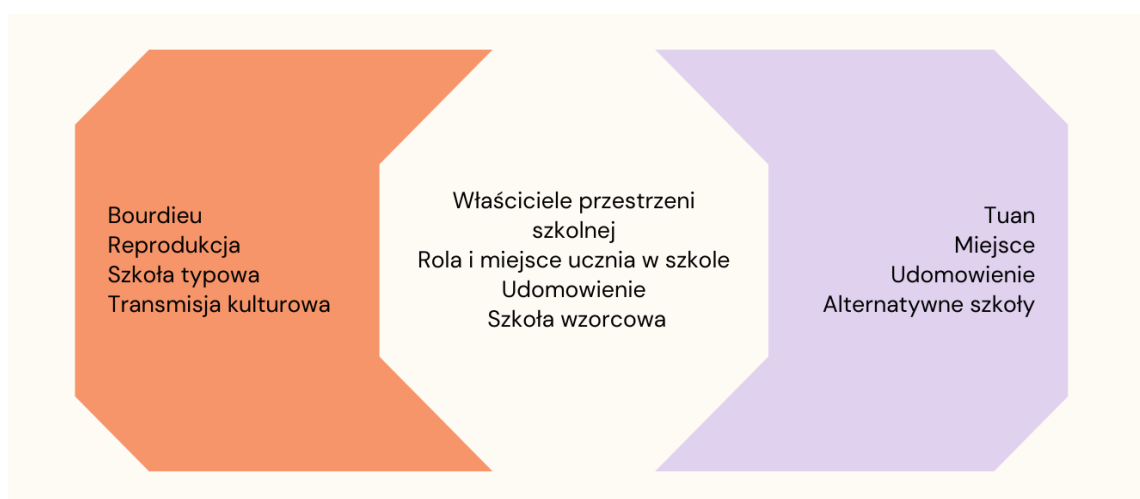
W tym momencie ważne jest spostrzeżenie różnic w doświadczeniu i rozumieniu przestrzeni, miejsca i czasu u dzieci i dorosłych. Mówi o nich właśnie Tuan podkreślając, że świadomość przestrzenna dzieci najmłodszych jest prymitywna i dopiero z wiekiem nabiera struktur. Również czas jest przez dzieci zdecydowanie inaczej postrzegany. Podobnie twierdzi Nalaskowski (2002) w kontekście ogólnym porównując stosunek jednego roku życia do już przeżytej całości, a także Włodarczyk (1992) i Zygner (1978)

w kontekście czasu spędzonego w szkole przez człowieka w skali całego życia. Powyższe zagadnienia są bardzo ważne dla moich badań.

Podsumowując, wydaje się, że w dyskusji dotyczącej współczesnej polskiej szkoły (jako instytucji i budynku) silnie reprezentowane są dwie różne teorie: teoria reprodukcji Bourdieu skoncentrowana na arbitralnej przestrzeni symbolicznej i fizycznej w rękach dorosłych oraz teoria przestrzeni i miejsca Tuan'a, wedle której człowiek – w tym przypadku uczeń, dąży do oswojenia fizycznej i symbolicznej przestrzeni, w której nie tylko przebywa/egzystuje, ale w której ma funkcjonować i osiągać stan dobrego samopoczucia, poczucie komfortu i bezpieczeństwa niezbędnego do efektywnego uczenia się (zob. też: Perzyńska, 2015).

Rysunek 1

Ujęcie teoretyczne z pokazaniem ścierania się dwóch różnych teorii



Źródło: opracowanie własne

W tym kontekście szczególnie interesujące jest, jak materialne elementy szkoły – układ budynku, rozmieszczenie klas, a nawet mundurki szkolne – wpływają na relacje władzy i formowanie się przestrzeni symbolicznej. Przykładowo, klasyczny model hierarchii na linii nauczyciel – uczeń, został wzmocniony poprzez architektoniczne rozwiązania takie jak podwyższone katedry czy frontalne ustawienie ławek. w okresie międzywojennym te struktury wspierano poprzez mechanizmy dyscyplinujące, które przybierały zarówno formę przemocy fizycznej (w szkołach powszechnych), jak i symbolicznej kontroli (w gimnazjach), co dokładnie opisała wcześniej wspomniana Piotrowska-Marchewa (2013). Współcześnie, choć bezpośrednia przemoc została

wyeliminowana, przestrzeń szkoły nadal może odgrywać rolę kontrolującą – przykładem jest układ klasowy, który utrwała dominację nauczyciela, czy organizacja korytarzy i przestrzeni wspólnych regulująca porządek i ruch uczniów.

1.4. Wybór ujęcia teoretycznego

W swoich badaniach koncentruję się na perspektywie dziecka jako użytkownika przestrzeni szkolnej, w zakresie aspektów materialnych i niematerialnych tej przestrzeni. Szczególnie interesuje mnie to jak szkoła jako instytucja kształtuje przestrzeń edukacyjną, ale także jak uczniowie – wchodząc w interakcję z różnymi aktorami tego uniwersum – mogą ją zmieniać i adaptować. Szczególnie istotne wydaje się to w kontekście współczesnych, alternatywnych modeli edukacji, które redefiniują zarówno przestrzeń fizyczną, jak i symboliczną szkoły. Edukacja domowa, nauczanie zdalne czy szkoły leśne pokazują, że przestrzeń edukacyjna może przybierać zupełnie nowe formy, podważając tradycyjne hierarchie i otwierając pole do refleksji nad nowymi modelami kształcenia. W tym kontekście interdyscyplinarne podejście do projektowania przestrzeni szkolnej – uwzględniające zarówno czynniki społeczne, jak i indywidualne potrzeby uczniów – staje się kluczowe dla przyszłości edukacji.

Uchwycenie złożoności środowiska szkolnego oraz wzajemnego oddziaływania przestrzeni fizycznej i symbolicznej było dla mnie intuicyjne i łatwiejsze ze względu na moje podwójne kompetencje jako absolwentki architektury, architektki oraz doktorantki nauk społecznych. Niemniej, tak obszerna i interdyscyplinarna praca badawcza wymagała oparcia teoretycznego i metodologicznego niosącego rozwijające i uzupełniające intuicję narzędzia i perspektywy, a także pozwalające na rzetelnie udokumentowanie pracy badawczej.

Początkowo rozważałam skorzystanie z teorii aktora-sieci (*Actor-Network Theory*, ANT). Teoria ta pozwoliłaby spojrzeć na szkołę jako na dynamiczną sieć aktorów, zarówno ludzkich (uczniowie, nauczyciele, rodzice, projektanci przestrzeni), jak i nieludzkich (budynek szkolny, organizacja przestrzeni, układ ławek, podręczniki, regulaminy), które współtworzą rzeczywistość edukacyjną i kształtują doświadczenia uczniów. Z perspektywy ANT nie można rozpatrywać szkolnej przestrzeni symbolicznej i fizycznej jako oddzielnych bytów – są one ze sobą nierozzerwalnie związane i wzajemnie na siebie oddziałują, co doskonale widać w historycznych formach organizacji szkoły oraz w procesach jej współczesnej transformacji.

Niemniej, ostatecznie zdecydowałam się jednak na zaczerpnięcie z szerokiego i obfitego zakresu jakie dają studia nad infrastrukturą. Pojęcie infrastruktury jest wielowarstwowe jak samo pojęcie przestrzeni, a także bliższe mnie, jako badaczce i architektce, ze względu na pierwotne wykształcenie architektoniczne. Pierwszy raz, naukowo, zetknęłam się z tym pojęciem właśnie podczas studiów architektonicznych podczas projektowania różnorodnych obiektów. Infrastruktura była pojmowana przeze mnie jako osadzenie konkretnego obiektu w większej całości i głównie dotyczyła świata materialnego (zob. też: Kanoi i in., 2022).

Drugi raz natknęłam się na pojęcie infrastruktury już w kontekście szkoły podczas poszukiwania i opracowywania przeglądu literatury do projektów badawczych opisanych w niniejszej rozprawie. W publikacji z 1978 roku pt. „Zagadnienia nowoczesnej infrastruktury szkół” Henryk Zygmunt poświęcił dużo uwagi pojęciu infrastruktury. Zaznaczał, że pojęcie infrastruktury w kontekście oświaty pojawia się i rozpowszechnia w polskiej literaturze od około 1970 roku. Zygmunt podkreśla, że niezależnie od zakresu jakiego dotyczy (szkolnictwo zawodowe, sieć szkół czy pojedyncza szkoła), pojęcie infrastruktury zawsze obejmuje niezbędne dla realizacji zadań oświaty uwarunkowania, zarówno społeczne jak i materialne. Zygmunt omawiał infrastrukturę szkolnictwa jeszcze łącznie jako byt społeczno-przestrzenny. Natomiast zauważył złożoność tego pojęcia, wyodrębnianie z niego poszczególnych czynników oraz oddzielne badania nad nimi w różnych dyscyplinach (Zygmunt, 1978, s. 3). To doprowadziło do tego, że infrastruktura nabrała znaczenia bardziej technicznego, związanego z wytwarzaniem środowiska zbudowanego w jego fizycznym wymiarze. Do podobnego spostrzeżenia dotarł Marco Di Nunzio i zaproponował jeszcze inne jego wyjaśnienie:

Susan Leigh Star zauważyła, że funkcjonowanie infrastruktury jest „często przyziemne do granic nudy, obejmujące takie rzeczy jak wtyczki, standardy i formy biurokratyczne” (Star, 1999, s. 377). Taki brak zainteresowania był wynikiem skuteczności modernistycznych przedstawień infrastruktury jako bezwładnej, niemal niewidocznej i funkcjonalnej. Modernistyczne rozumienie technologii skutecznie izolowało infrastrukturę od spojrzenia antropologów, jako domenę technicznych rozwiązań i ustaleń, które były niezależne od polityki i doświadczenia życiowego (Graham i Thrift, 2007). (Di Nunzio, 2018, s. 1, zob. też: Niewöhner, 2015, s. 119)

Natomiast, w związku z rozwojem dyscyplin i potrzebą podejścia interdyscyplinarnego, nie tylko w badaniach nad szkołą, pojęcie infrastruktury powraca

jako propozycja podejścia do interdyscyplinarnego, holistycznego badania złożonych środowisk: „w naukach społecznych przez infrastrukturę rozumiemy zbiór czynników społecznych, instytucjonalnych, materialnych, kulturowych itd., które są niezbędne do sprawnego funkcjonowania danej praktyki lub technologii” (Gądecki i in., 2023, s. 1-2). Dodatkowo Di Nunzio zauważa, że: „antropolodzy badali [również], w jaki sposób infrastruktura stanowi podstawę doświadczeń estetycznych środowiska zabudowanego, utrwalając nasze poczucie własnej wartości i miejsca w świecie w formie przewodów, rurociągów i struktur cementowych (Larkin, 2015; von Schnitzler, 2015; Jensen, Morita, 2017)” (Di Nunzio, 2018, s. 1).

Podobnie jak teoria ANT, studia nad infrastrukturą pozwalają dostrzec różnorodne czynniki istniejące w danej przestrzeni, przy czym wydaje się, że pojęcie infrastruktury pozostaje wrażliwsze na niewidoczne na pierwszy rzut oka byty oraz relacje między nimi: „byty symboliczne są również ważną częścią infrastruktury” (Gądecki i in., 2023, s. 4), a właśnie takim bytem jest przestrzeń symboliczna w szkole. Co więcej, Di Nunzio mówi wprost, że infrastruktura może być narzędziem kontroli, co tym bardziej koreluje z podjętym przeze mnie problemem badawczym: „jak zauważyli etnografowie i geografowie, budowa infrastruktury nie jest neutralnym przedsięwzięciem. Podczas gdy nadal ucieleśniają wizje postępu, rurociągi, autostrady i linie elektryczne służą interesom, narzucają reżimy kontroli i tworzą geografie poniżenia i segregacji (Lefebvre, 2003; Anand, 2012; Graham, 2004, 2010; Graham i Marvin 2001; Smith, 1986; Harvey i Knox 2015; Mbembe, 2004; Caldeira, 2001; Rodgers i O’Neill 2012)” (Di Nunzio, 2018, s. 1) oraz „badania infrastruktury sugerują, że osiągnięcie sprawiedliwych społeczeństw nie zależy tylko od relacji, ale od natury tych relacji między ludźmi i z ich otoczeniem (Gandy, 2003). Infrastruktura, jako zbiór relacji, może być czynnikiem ucisku” (Di Nunzio, 2018, s. 2). Uzmysłowanie sobie tych zależności oraz prowadzenie badań w ujęciu studiów nad infrastrukturą w kontekście uniwersum szkolnego skutecznie pozwala na wychwycenie i zbadanie przestrzeni symbolicznej, zakresu jej istnienia oraz obszaru wpływów zgodnie z teorią transmisji kultury Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2012). W kontekście infrastruktury ogólnie, świetnie ujął to również Jörg Niewöhner:

« [oddolne], wybory dokonane podczas budowy systemów [...] mogą nie być już oczywiste, ani nawet widoczne dla zwykłych użytkowników. Wiedza obywatelska cicho wycofuje się do infrastruktury» (Fischer, 2005). Stąd «[z]rozumienie natury prac infrastrukturalnych obejmuje rozwinięcie wyborów politycznych, etycznych i społecznych, które zostały

dokonane w trakcie ich rozwoju» (Bowker i in., 2010, s. 99) i które często wydają się na powierzchni jedynie decyzjami technicznymi. (2015, s. 122)

Przełożenie jego stwierdzenia na uniwersum szkoły dobrze odzwierciedla procesy zachodzące podczas kształtowania przestrzeni szkolnych oraz ich użytkowania, a także relacje między decydentami a użytkownikami tej przestrzeni.

Infrastrukturę można badać z różnych ujęć metodologicznych i teoretycznych (zob. Gądecki i in., 2023; Niewöhner, 2015). Jak wcześniej wspomniałam pojęcie to jest szerokie i używane w różnych dyscyplinach nieco inaczej (Gądecki i in., 2023, s. 4; zob. też: Buhr, 2003). Zatem dostępne są również różne koncepcje podejścia do zagadnienia infrastruktury, m.in. w kontekście etnografii infrastruktury jak i antropologii infrastruktury.

Co więcej, dzięki temu, studia nad infrastrukturą dostarczają bardzo szerokiej i elastycznej strategii badawczej, co zdecydowanie dobrze scala się z eksploracyjnym, interdyscyplinarnym i jakościowym charakterem moich badań. Zastosowanie pojęcia infrastruktury i związanych z nią strategii badawczych pozwoliło na uchwycenie nieoczywistych bytów, w tym przestrzeni symbolicznej, w uniwersum szkolnym oraz osiągnięcie celu badawczego jakim było między innymi wyodrębnienie i opisanie czynników, które są najbardziej znaczące dla czasami niedostrzeganej (*invisible, transparent, tacit*) lub marginalizowanej grupy społecznej w szkole, czyli uczniów.

Dodatkowo, podobnie jak w badaniach nad infrastrukturą prowadzonych przez wspomnianych badaczy, tak i w przypadku moich badań epidemia COVID-19 również była momentem krytycznym, uwidaczniającym i uświadamiającym funkcjonowanie infrastruktury szkolnej oraz kwestionującym jej dotychczasową formę (Gądecki i in., 2023; Loureiro i in., 2020), będąc zarazem niesłychanie dogodnym momentem na jej badanie w założonym przeze mnie zakresie, ponieważ doświadczenie nauki zdalnej pozwoliło na pogłębienie refleksji nad uniwersum społeczno-przestrzennym szkoły.

1.5. W poszukiwaniu wspólnego języka

Różnica między prozą a poezją nie wynika z używania odmiennych języków, lecz z innego sposobu wykorzystania tego samego języka. (Aleksander i in., 2008, str. LV)

Zdarza się, że pewne pytania, pomimo upływu czasu, pozostają niezmiennie i aktualne. Każda epoka odpowiada na te pytania najlepiej i najpełniej jak potrafi, zgodnie ze swoim aktualnym stanem wiedzy. Co więcej, te pytania, pomimo tak licznych

prób, nadal pozostają bez ostatecznej odpowiedzi, nadal są pilne i zgłębiane. Bo przyrost wiedzy komplikuje odpowiedź. Wraz z rozwojem różnych wąskich dyscyplin, niekiedy zatracą się łączność z innymi, szerszymi ujęciami. Odpowiedzi stają się wielowątkowe, wielowarstwowe, trudne do uchwycenia w interdyscyplinarną całość.

Przykładem takiego zagadnienia jest właśnie pytanie o kształt szkoły współczesnej, rozumianej zarówno w kategoriach budynku, jak i instytucji, zarówno przestrzeni materialnej jak i symbolicznej. Szkoły jako placówki opiekuńczo-wychowawczej kształcącej kolejne pokolenia. Szkoły jako drugiego po domu miejsca, w którym człowiek spędza najwięcej swojego czasu w młodości.

Poszukiwania odpowiedzi na to pytanie trwają od samego początku kształtowania szkół. W Polsce pierwsze podręczniki dotyczące kształtowania szkół powstawały z początkiem XX wieku i obejmowały swym zakresem architekturę, pedagogikę, medycynę i higienę szkolną (zob. Holewiński, 1908; Kuźma, 2012). Podobnie podręczniki z trzeciego ćwierćwiecza XX wieku nadal obejmowały zagadnienia z wielu dyscyplin (zob. Kiernicki, 1961; Włodarczyk, 1988b; Zygner, 1978). Jednak późniejsze poszukiwania zdają się już ukierunkowywać w węższe, wyspecjalizowane ujęcia (zob. Balcer-Zgraja, 2008; Neufert, 2011; Włodarczyk, 1992a), aby na początku XXI wieku ponownie domagać się ujęcia szerszego, interdyscyplinarnego (zob. Konieczny, 2006; Nałaskowski, 2013; Polak, 2016). Powodem zdaje się być nierównoległy i zróżnicowany rozwój dyscyplin mających wpływ na kształt współczesnej szkoły. Ze względu na specyficzną sytuację polskiego szkolnictwa związanego z omówioną w rozdziale 1.2. akcją budowy „Tysiąca szkół na tysiąclecie”, potrzeba rozwoju architektury szkoły w Polsce została na pewien czas wyczerpana lub wręcz zatrzymana (Włodarczyk, 1988a). Natomiast nauki społeczne i humanistyczne stając wobec zmian i wyzwań końca XX i początku XXI wieku nieustannie rozwijają się (zob. Bańka, 2016; Nałaskowski, 2002). Łączność tych dyscyplin, jeśli nie całkiem zerwana, to jednak została co najmniej mocno nadwyrężona. Stąd pytanie o kształt szkoły na miarę współczesnych potrzeb w ujęciu holistycznym, spójnym, interdyscyplinarnym, jest tym bardziej aktualne i pilne.

Jak wspominałam wcześniej, jedną z pierwszych publikacji dotyczących kształtowania polskich szkół był podręcznik architekta Józefa Holewińskiego pt. „O budowie i urządzeniu szkół, podręcznik praktyczny” (1908). Autor traktował środowisko szkolne jako komplementarną całość podkreślając związek między architekturą a zdrowiem fizycznym i psychicznym człowieka, w tym przypadku szkoły

i uczniów. Przy czym już wtedy mówił on o powstawaniu nowej dyscypliny – higieny szkolnej, co wskazuje na złożoność zagadnienia i ukierunkowania poszukiwań na węższe obszary naukowe, ale dogłębniej zbadane.

Jak z kolei wspomniałam w rozdziale 1.4., podobnego spostrzeżenia dokonał Zygner omawiając infrastrukturę i wyodrębniając z niej czynnik społeczny. Zauważa jednak, że „ze względu na wysoki stopień złożoności czynnika społecznego, niezbędnego dla funkcjonowania urządzeń oświaty i wychowania wyodrębnia się go i rozpatruje oddzielnie w badaniach nad kadrą oświaty i wychowania” (Podoski, 1976; za: Zygner, 1978, s. 3). Zygner nadal jeszcze analizował infrastrukturę holistycznie, jednak wyodrębnienie czynnika społecznego, które zauważył, mogło być jednym z czynników powodujących odejście od interdyscyplinarnego, holistycznego podejścia do zagadnienia kształtowania przestrzeni szkolnych oraz wytworzenia się odrębnych języków, sposobów komunikacji. Osobno dla badaczy społecznych i osobno dla badaczy czynników materialnych, w tym architektów.

Z początkiem akcji „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego” powstała publikacja Bolesława Kiernickiego pt. „Ład w szkole” (1961). Według Anny Kossobuckiej, był to jeden z pierwszych badaczy zajmujących się przestrzenią szkoły (2007), jednak szersze analizy i poszukiwanie zagadnień rozcłunkowanych po różnorodnych dyscyplinach pozwala stwierdzić, że choć nie był pierwszym ani też jedynym, faktycznie pozostawał jednak w znaczącej mniejszości. Kiernicki podkreślał korelację między przestrzenią fizyczną a wychowaniem i edukacją uczniów: „Sztuka patrzenia i widzenia polega na syntetycznym ujmowaniu obrazu środowiska pracy w szkole, na dostrzeganiu szczegółów w powiązaniu z całością, na rozumieniu i odczuwaniu piękna wynikającego z harmonijnego powiązania treści z formą, powiązania wyglądu wnętrza z systemem pracy pedagogicznej” (Kiernicki, 1961, s. 6). Co ciekawe, już w 1961 roku Kiernicki stwierdza: „Katedry w izbie lekcyjnej dziś są przeżytkiem”, co tylko potwierdzało, że już wtedy w praktyce zarówno projektowej, jak i funkcjonowania i organizacji szkół występował rozłam i brak wspólnych wysiłków na rzecz kształtowania holistycznego uniwersum szkolnego (1961, s. 59).

Kolejnym polskim autorem, który zajmował się materialnym środowiskiem szkoły był Jan Kropiwnicki. W 1985 roku opublikował pracę „Ergonomiczne podstawy kształtowania materialnego środowiska dydaktycznego” (Kropiwnicki, 1985). Przywoływał w niej wcześniej wspomnianego Kiernickiego oraz wielu innych autorów, w większości prawdopodobnie nauczycieli, którzy w swej praktyce zauważali związek

dydaktyki, pedagogiki i miejsca w jakim się odbywały oraz publikowali swoje obserwacje w artykułach poświęconych pracowniom specjalistycznym, czyli klasom dedykowanym konkretnym przedmiotom posiadającym np. elementy wyposażenia laboratorium, ekspozycji naukowo-doświadczalnych, instrumenty muzyczne, sztalugi czy inne niezbędne sprzęty i narzędzia do przeprowadzania zajęć. To, ponownie, wskazywało na coraz węższe podejście do zagadnienia kształtowania przestrzeni szkolnych, węższe ale także bardziej ukierunkowane, pogłębione, specjalistyczne. Kropiwnicki omawiał również pokrótce uwarunkowania pedagogiczne, psychologiczne, architektoniczne oraz organizacyjne, ekonomiczne i estetyczne, ale najszczegółowiej rozwija uwarunkowania ergonomiczne i techniczne. Wspominał nawet, że „niektórzy badacze postulują wręcz wydzielenie z ergonomii ogólnej – ergonomii szkolnej lub dydaktyki ergonomicznej” (Kropiwnicki, 1985, s. 13). To jest kolejny ślad potencjalnych przyczyn utracenia holistycznego podejścia ze względu na rozwój coraz bardziej wyspecjalizowanych badań.

Kropiwnicki zakończył swą publikację materiałami dla nauczycieli, w formie poradnika, w którym rekomendował zasady organizacji pracowni przedmiotowych. To właśnie grupę nauczycieli traktował jako grupę docelową swojej publikacji, podkreślając znaczenie wykształcenia i nakładu pracy nauczyciela w kształtowaniu materialnego środowiska szkoły: „...wiele nauczycielskich prób modernizacji materialnego środowiska dydaktycznego należy, z punktu widzenia podstaw naukowych, uznać za chybione – choć w każdym przypadku zasługują one na szacunek i uznanie” (Kropiwnicki, 1985, s. 34). Chybione dlatego, że nauczyciele nie mieli i nadal nie mają kompleksowego opracowania naukowego instruującego jak podnosić jakość materialnego środowiska dydaktycznego. Jednocześnie jednak zauważył, że:

nadrzędną rolę odgrywa program, on wyznacza treści i cele nauczania, nie zatem dziwnego, że wszystkie pozostałe czynniki są mu wyraźnie podporządkowane. Jedyne w zasadzie pole manewru dają nauczycielowi metody i formy pracy, jednakże ich potencjalne bogactwo narzuca twórcom pracowni rozwiązania bardzo elastyczne. (Kropiwnicki, 1985, s. 6)

Zatem, podobnie jak dziś, obowiązywał ogólny program, jednakże poprzez umiejętne i elastyczne rozwiązania projektanta oraz starania i wykształcenie, twórczość, pomysłowość, zaangażowanie nauczyciela można było uatrakcyjnić uczniom samo uczenie się i jak czas spędzony w szkole ogólnie. Zatem ponownie mamy wskazanie złożoności problemu, zawężenia zakresu pojedynczych publikacji oraz to, że decydenci,

jak projektanci, nauczyciele, urzędnicy, politycy od dawna nie posługują się już jednym językiem i brakuje im wspólnej płaszczyzny porozumienia.

Jednocześnie, jak wcześniej opisywałam, akcja budowy „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego” sprawiła, że rozwiązania projektowe były powtarzalne, do tego stopnia, że doprowadziły do powstania szkoły, którą z perspektywy czasu określamy mianem *tradycyjnej, typowej*, a architekci poza nielicznymi konkursami nie mieli pola do rozwoju w zakresie projektowania przestrzeni szkolnych. Pomimo zniesienia w 1981 roku w Polsce obowiązku architektonicznej typizacji obiektów szkolnych oraz zmian ustrojowo-społecznych po 1989 roku, w krajobrazie polskich miast i wsi nadal przeważają placówki typowe. Co więcej, brakuje także nowych i kompletnych opracowań dotyczących kształtowania przestrzeni edukacji w naszym kraju.

Współcześnie kształtowanie przestrzeni szkolnych jest zagadnieniem niezwykle złożonym. Wykracza ono daleko poza projektowanie architektoniczne sięgając problemów z dziedzin takich jak kultura, pedagogika, socjologia oraz psychologia, zwłaszcza psychologia środowiskowa, a nawet jak wcześniej wspominałam również medycyna czy higiena. Teoretycy, praktycy i obserwatorzy procesów edukacyjnych zauważają, że aby stworzyć przestrzenie szkolne odpowiadające współczesnym potrzebom, należy zastosować podejście holistyczne. Marcin Polak podkreśla znaczenie „otwartego dialogu z wszystkimi najważniejszymi interesariuszami szkoły, w tym przede wszystkim z uczniami i nauczycielami” (2017, s. 5).

Aktualnie brakuje interdyscyplinarnych badań nad przestrzenią szkoły, która angażowałaby pedagogów, socjologów, architektów i innych przedstawicieli różnych dyscyplin oraz dzieci jako ekspertów. Przeszkodą zdaje się być brak wspólnego języka na kształt języka wzorców wypracowanego przez Christophera Alexandra (Alexander i in., 2008), dzięki któremu poszczególne dyscypliny mogłyby się wzajemnie zrozumieć i uzupełniać. Architektura ma ogromny potencjał wychowawczy i edukacyjny, jednakże architekt bez wiedzy pedagogicznej nie wydobędzie go w pełni. Z kolei w działaniach pedagogów nieznających zasad i teorii projektowania architektonicznego istnieje ryzyko, że wprowadzane zmiany będą powierzchowne w obawie przed naruszeniem ergonomii lub restrykcji prawnych.

Na brak badań interdyscyplinarnych wskazuje wielu naukowców oraz praktyków edukacji. Jednym z nich jest Aleksander Nalaskowski, który stwierdził, że szkoły projektowane są głównie „przez architektów zupełnie pozbawionych wiedzy pedagogicznej” (2013, s. 11). Program kształcenia studentów architektury, ze względu na

różnorodność obiektów i złożoność procesu projektowego jedynie w małym stopniu porusza tematykę kształtowania przestrzeni edukacji. Już w 1992 roku Janusz Włodarczyk zwrócił uwagę na to, że przyszli projektanci bardzo rzadko wybierają obiekt szkolny jako swój projekt dyplomowy, poszerzając tym samym swoją wiedzę w tym zakresie (1992a, s. 2). Jak wynika z moich doświadczeń studentki architektury a następnie architektki, po upływie ponad ćwierćwiecza sytuacja ta nie uległa istotnej zmianie. Niedostateczna wiedza projektantów może „prowadzić do reprodukcji rozwiązań z epoki przemysłowej” (Polak, 2017, s. 5). Jednakże, jak twierdzi Andrzej Konieczny, „stan ten nie jest spowodowany wyłącznie przez środowisko architektów” (2006, s. 142). Zauważa także, że „problematyka przestrzeni środowiska dydaktycznego jest niemal niezauważalna przez samych pedagogów” i stanowi „zaniedbaną kategorię pedagogiczną” (Konieczny, 2006, s. 142).

Podobne spostrzeżenia czyni, już z perspektywy pedagoga, Aleksander Nalaskowski: „to zdumiewające, ale poza nielicznymi wyjątkami zawartymi w niewielu pozycjach pedagogicznych problem gmachu szkolnego praktycznie nie istniał” (2013, s. 11). w konsekwencji niewiedzy projektantów oraz nielicznych głosów ze strony szeroko rozumianego grona pedagogicznego „nie zaistniał spójny nurt pedagogii przestrzeni edukacji” (Nalaskowski, 2013, s. 11). Wydaje się, że niewielu architektów w Polsce, prócz między innymi wcześniej wspomnianego Włodarczyka, podjęło się tak szerokich działań w tym zakresie, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Co więcej, nadal brakuje obszernej, kompetentnej i interdyscyplinarnej dyskusji na temat architektury szkół. Tu warto podkreślić, że wcześniej przywołani: Kiernicki, Zygmunt oraz Kropiwnicki wcale nie byli architektami, ale raczej pedagogami związanymi ze sztukami plastycznymi lub badaczami zajmującymi się dydaktyką (b. d., 2012; Baloń, 2019).

Zdecydowana większość dostępnej literatury na temat projektowania przestrzeni szkoły to pozycje odrębne z poszczególnych dziedzin: socjologii, pedagogiki, psychologii oraz architektury. Wśród opracowań architektoniczno-urbanistycznych można wymienić dzieła klasyczne, takie jak „Podręcznik projektowania architektoniczno-budowlanego” Ernsta Naufert’a (1936/2011) lub „Projektowanie budynków użyteczności publicznej” Wacława Parczewskiego i Krzysztofa Truszyńskiego (2009). Jednakże podają one jedynie wytyczne dotyczące programu i układu funkcjonalnego budynku szkolnego. Nieliczne polskie monografie jak wspomniana „Architektura Szkoły” Włodarczyka (1992a) czy „Architektura budynku szkolnego lat najnowszych” Małgorzaty Balcer-Zgraja (2008) omawiają projektowanie szkoły szerzej. Jednak tylko Włodarczyk

traktował ją jako wielowarstwową, złożoną przestrzeń i podkreślał zależności zachowania użytkowników od jej ukształtowania. Wspominał on, że problem projektowania przestrzeni edukacyjnych musi opierać się o metodę doświadczeń, analizował on obiekty oświatowe z całego świata, wyciągał wnioski i stosował we własnych projektach (Włodarczyk, 1992b).

Z kolei wśród opracowań z nauk społecznych i humanistycznych można rozróżnić te, które zajmują się relacją między człowiekiem a architekturą ogólnie oraz odrębnie te, które zajmują się przestrzenią szkoły, ale w sensie symbolicznym, to znaczy szkołą jako instytucją. Co prawda pojawiają się w nich wzmianki o przestrzeni architektonicznej szkoły, np. u omawianego wcześniej Bourdieu (2012), ale nadal są to spostrzeżenia mało zbadane, hipotezy, zagadnienia do eksploracji, eksplanacji i rozwiązania. Jak podkreśla Nałaskowski „byłoby poważnym błędem potraktowanie materii szkoły wyłącznie jako «opakowania» procesu edukacji” (2002, s. 81). Trafne jest tutaj ujęcie przestrzeni szkoły jako „opakowania”. W naukach społecznych, w szczególności w zakresie socjologii przestrzeni, również spotykamy określenie przestrzeni jako „kontenera” czy „pojemnika”. Przy czym w naukach społecznych również nastąpił zwrot:

Pojemnik ten miał wpływać na to, co mieści, ale nie na odwrót, i z tego właśnie ograniczenia myślowego wyswobadzały się filozofia i nauki przyrodnicze od Arystotelesa poprzez Kanta aż po XX wiek i teorię względności. Rekonstrukcja tego procesu [...] prowadzona konsekwentnie w kierunku tezy, że nadszedł czas na wyzwolenie z kolei nauk społecznych z ograniczeń poglądu, zgodnie z którym przestrzeń jest pojemnikiem na obiekty. Löw proponuje więc w istocie socjologiczną teorię względności, przynajmniej o tyle, o ile interesuje ją względność konstrukcji przestrzeni i jej społeczne uwarunkowanie. (Bucholc, 2018, s. 13; zob. też: Löw, 2018)

Dodatkowo, należy zwrócić uwagę na fakt, iż:

Przestrzeń szkolna jest tym miejscem, z którym dziecko ma kontakt najdłużej, w wymiarze ilościowo znacznym i znaczącym w stosunku do innych, tak w kontekście całego dnia, jak całego życia. Jeśli dodać do tego intensywność przeżywania przez dziecko i odrębność stosunku do upływu czasu w odniesieniu do dorosłego, szkoła jest miejscem w życiu człowieka szczególnie ważnym. (Włodarczyk, 1992c, s. 74)

Szkoła jest miejscem znaczącym, dostępnym, obecnym w rzeczywistości ucznia, a zatem działającym na niego intensywnie. Przestrzenie edukacyjne powinny być więc

kształtowane zarówno przez architektów i pedagogów, a – w moim przekonaniu – nawet z udziałem samych uczniów w sposób świadomy: jako środek wychowania formalnego.

Nalaskowski także akcentuje konieczność badania przestrzeni edukacji: „nie mam wątpliwości, że badania nad przestrzeniami edukacji staną się kiedyś ważne i powszechne. Tak stać się musi. w refleksji nad edukacją nie może bowiem zabraknąć żadnego jej elementu” (2002, s. 81). Architektura szkoły ma za zadanie być pomocną w działalności wychowawczej pedagogów, a tym samym wykraczać poza kompetencje etosu: „architektura szkoły winna być inna od każdej innej architektury; chciałoby się ją widzieć jako stosowną, odpowiadającą swej roli i przeznaczeniu: architekturą posiadającą *sacrum*” (Włodarczyk, 1992c, s. 72). Architektura szkoły powinna wspierać rozwój młodego człowieka i aktywność zawodową nauczyciela. a jednocześnie należy również wspierać uczniów i nauczycieli w ich zastanych środowiskach szkolnych, aby umieli oni wykorzystać potencjał zastanego środowiska materialnego.

Potwierdza to również Hawranek podkreślając wartość relacji oraz zmiany paradygmatu uczenia z tradycyjnego, hierarchicznego, transmisyjnego na alternatywne, skoncentrowane na dziecku (2021). Hawranek twierdzi, że na temat szkoły tradycyjnej krąży wiele niekorzystnych opinii odnoszących się między innymi do kwestii zaufania do nauczycieli i poszanowania dla powagi ich zawodu. Hawranek przytacza między innymi opinię dyrektora szkoły Montessori z Krzyżówek:

Nie zdajemy sobie sprawy, że się cofnęliśmy w ostatnich stu latach. Dzieci w szkole podstawowej trzeba wysyłać na specjalne terapie, podczas których chodzą po sensorycznych kulkach za dziesięć tysięcy złotych zamiast pięć lat wcześniej pobiegać sobie po lesie i poćwiczyć równowagę [...] Kuratorzy traktują dyrektorów jak przedszkolaków: baczność, spocznij, kontrola będzie. Tak nastawieni dyrektorzy przychodzą do szkoły i podobnie traktują nauczycieli. A nauczyciele analogicznie traktują uczniów. Jeśli tego na jakimś etapie się nie przerwie, to nie ma możliwości zmiany. a z drugiej strony myślę: podejźmy do tego ze spokojem. Moje zadanie polega na zapewnieniu komfortu pracy nauczycielom, żeby mogli tak prowadzić dzieciaki, by jak najwięcej na tym zyskały. (Hawranek, 2021, s. 34)

Podsumowując, wielu badaczy, teoretyków i praktyków, decydentów i obserwatorów wskazuje na potrzebę zmiany perspektywy w zakresie kształtowania współczesnej szkoły. Taką zmianą perspektywy, naturalną choć ciężką w doświadczeniu, była pandemia COVID-19. Pandemia bowiem zakwestionowała to, co wydawało się niekwestionowalne. Dotychczasowy porządek szkoły wraz z jej arbitralną przestrzenią symboliczną musiały ustąpić miejsca nowym rozwiązaniom. Zmiana miejsca uczenia się

z przestrzeni szkolnych na domowe pozwoliło zmienić perspektywę i spojrzeć na współczesne szkoły z dystansu, a także poddać refleksji tę traktowaną jako oczywistą przestrzeń życia codziennego szkoły. Jest to zgodne z przyjętym ujęciem moich badań w zakres studiów nad infrastrukturą i poruszaną w nich niewidocznością, transparentnością infrastruktury (więcej o tym piszę w rozdziale 1.4.). Doświadczenie pandemii było dodatkowym, mobilizującym bodźcem do zintensyfikowania badań i działań dotyczących przestrzeni szkolnych, które mają odpowiadać dynamicznym i ciągłym zmianom cywilizacyjnym współcześnie i w przyszłości.

Do tego niezbędne jest wypracowanie wspólnej płaszczyzny porozumienia, uniwersalnej i zrozumiałej dla każdego, niezależnie od roli w kształtowaniu społeczno-przestrzennego uniwersum szkolnego – wspólnego języka porozumienia. Moim zdaniem próbą, za jaką można by podążać, jest klasyczny już „Język Wzorców”, znany i ceniony wśród reprezentantów nauk społecznych oraz architektów (Alexander i in., 2008). Język wzorców, opublikowany po raz pierwszy w 1977 roku, oraz druga publikacja *The Timeless Way of Building* jest propozycją właśnie takiego uniwersalnego języka. Sam Alexander krótko przedstawia to w następujący sposób:

The Timeless Way of Building opisuje naturę procesu, jakim jest budowanie miast i budynków. Pokazuje, że miasta i budynki nie będą żywe, o ile nie będą budowane przez wszystkich członków społeczeństwa, a ci nie będą władali jednym, wspólnym językiem wzorców, który sam w sobie jest żywy. W tej książce [Język wzorców, uzup. N. M.] prezentujemy jeden z wielu możliwych języków wzorców wymienionych w *The Timeless Way of Building*. Jest on niezwykle praktyczny. [...] Możesz używać tego języka, gdy pracujesz razem z sąsiadami nad ulepszeniem waszego miasta i osiedla lub ze swoją rodziną, projektując wasz dom, albo z innymi ludźmi, z którymi stworzycie projekt biura, warsztatu czy budynku publicznego, na przykład szkoły. (Alexander i in., 2008, s. XXIX)

Już wspomniany wcześniej Włodarczyk posiłkował się językiem wzorców w projektowaniu szkół. W swoich projektach obiektów szkolnych korzystał z Języka Wzorców Alexander’a stosując takie wzorce jak: *podcienia*, *dziecięce chowanki* czy *murek do siedzenia* (zob. Włodarczyk, 1988a).

Jednakże moim zdaniem, współcześnie można iść o krok dalej i korzystać nie tylko ze wzorców dotyczących budynków, ale podejść do zagadnienia szerzej i kształtować współczesną szkołę z wyższymi, szerszymi wzorcami, takimi jak *szkoły jak sklepiki*, *uniwersytety jak targowiska*, itd. (ze względu na charakter niniejszej pracy, rekomendacje oraz wnioski aplikacyjne zawarłam w załączniku do niej dołączonym,

patrz: załącznik 4.). Jednak stosowanie wzorców wymaga refleksji nad samą ich definicją, aby uniknąć powtarzania błędów prowadzących do typizacji, szczególnie znanej z naszej polskiej historii, szerzej omówiłam wzorce w kontekście wyników moich badań w zakończeniu oraz w załączonym do niniejszej pracy załączniku 4.

1.6. Wzorzec a typ – podejście twórcze i odtwórcze do kształtowania przestrzenno-społecznego uniwersum szkoły

Po jakimś czasie projektowany obiekt przyjmuje w wyobraźni pewne właściwości wykorzystanych wzorów. A kiedy uda się nałożyć na siebie te właściwości i skrzyżować je, obiekt zyskuje na bogactwie i głębi. (Zumthor, 2010, s. 26)

Kształtowaniu szkoły jako instytucji i jako budynku, towarzyszyły poszukiwania wzorcowego jej modelu.⁴ Szczególnie w architekturze, tendencje do poszukiwania wzorców do naśladowania, obecne są od pierwszych traktatów o architekturze i budownictwie. Jednym z nich jest wielokrotnie już przeze mnie przywoływany „Język Wzorców” Christophera Alexandra’a (Alexander i in., 2008). Zakłada on 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 w praktyce rozwiązań, z drugiej strony na innowację w zakresie umiejętnego, przemyślanego połączenia wzorców. Zapobiega typowemu, bezrefleksyjnemu powielaniu.

W przypadku szkół, szczególnie w Polsce ze względu na konsekwencje związane z akcją budowy „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”, mamy do czynienia zarówno z tworzeniem wzorców, jak i typów. W tym rozdziale chciałabym również wyraźnie oddzielić historię szkolnictwa od zagadnień wzorca i typu architektury szkolnej. Historia, którą przedstawiłam w rozdziale 1.2., jest zbiorem faktów dotyczących zmian w polskim systemie edukacji, natomiast ten rozdział analizuje pojęcie wzorca i typu. Chciałabym mocno rozróżnić te dwa pojęcia jako osobne, posiadające odrębną definicję w ramach moich badań.

Wzorzec i typ szkoły to osobne zagadnienia, które należy analizować odrębnie biorąc pod uwagę ich genezę, idee, które za nimi stoją, pole do interpretacji oraz

⁴ W tym rozdziale przywołuję szeroko fragmenty z mojego artykułu: „Między szkołą wzorcową a typową. Poszukiwanie optymalnych warunków przestrzeni szkolnych a preferencje uczniów z Polski” (Miler-Ogórkiewicz, 2024).

konsekwencje jakie wiążą się z zastosowaniem każdego z nich. Przedwojenne koncepcje szkół miały na celu ujednolicenie i podniesienie standardów architektonicznych, jednak wojna zahamowała ten rozwój. Jak szczegółowo omówiłam w rozdziale 1.2., po 1958 roku, w ramach akcji „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”, wprowadzono projekt szkoły, który historycznie wiemy, że stał się typowym. Projekt szkoły typowej miał swoje zalety, takie jak masowa dostępność, możliwość powielania bez dodatkowej pracy i czasu oraz określony standard, ale z czasem stał się symbolem sztywności i braku elastyczności przestrzeni szkolnej oraz samej edukacji. Współczesna krytyka tych rozwiązań wskazuje na ich nieprzystosowanie do aktualnych potrzeb edukacyjnych. Nasila się konieczność redefinicji szkolnej architektury oraz tego z czego możemy korzystać, aby lepiej projektować nowe przestrzenie.

Mimo upływu czasu wciąż obowiązuje schemat sali lekcyjnej zaprojektowanej w Polsce w okresie międzywojennym, a na świecie jeszcze wcześniej. Świadczy to o trwałości pewnych rozwiązań, braku alternatyw, które można by było w sposób elastyczny zastosować w konkretnym przypadku i zaadoptować do współczesnych koncepcji pedagogicznych. Krytyka szkół typowych, zwłaszcza ich monotonii i nieadekwatności do nowych metod nauczania, otwiera pole do dyskusji na temat nowego modelu szkoły przyszłości.

Aktualnie w Polsce powstają szkoły, które swym wyrazem estetycznym odpowiadają współczesności. Niestety 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”, co świadczy z jednej strony o rzeczywiście nowoczesnych rozwiązaniach, z drugiej zaś o tym, że te szkoły choć nieliczne i stanowią wyjątki, to wyznaczają trendy na przyszłe lata (Biała, 2021).

Choć pojawiają się przykłady innowacyjnych rozwiązań architektonicznych, to większość polskich szkół nadal bazuje na przestarzałych układach. Współczesne działania zmierzają ku modernizacji istniejącej infrastruktury, jednak kluczowe pozostaje pytanie, w jaki sposób nowe projekty mogą lepiej odpowiadać na potrzeby uczniów i nauczycieli. Jest to zasadnicze pytanie o stworzenie wytycznych uniwersalnych i, jak wcześniej mówiłam, zrozumiałych dla wszystkich uczestników procesu kształtowania szkoły, a zarazem możliwych do zastosowania w każdej okoliczności niezależnie od wieku budynku i kompetencji osoby chcącej usprawnić funkcjonowanie szkoły.

Stąd tak ważne jest, zwłaszcza z historycznej perspektywy polskiej szkoły i jej typizacji, ustalenie tych wytycznych oraz jak z nich korzystać, jak zdefiniować wzorzec i typ, aby służył on rozwojowi, twórczości uczestników procesu kształtowania szkoły, jak i samej szkole wraz z jej użytkownikami. Aby nie stworzyć kolejnego sztywnego podręcznika typów, ale stworzyć uniwersalny język wzorców.

Już w 1908 roku Holewiński tłumacząc czemu nie zawarł rysunków przykładowych szkół w swojej książce, mówi 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; **przycinanie zaś planów szkół obcych, niemieckich i innych, nie wydaje się być w danym razie właściwym (sic!); 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»** (wyróżnienie N. M.). Pomijając już pytanie, czy w ogóle istnienie wzorów takich byłoby do życzenia (sic!) - prowadzić bowiem zawsze może do ciasnego szablonu - pamiętać należy, iż każdy budynek musi być ściśle zastosowany (sic!) 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 (sic!) i innych miejscowych warunków. (Holewiński, 1908, s. 4)

W tej samej publikacji czytamy jeszcze wiele innych stwierdzeń, których brzmienie jest niezwykle aktualne i współczesne! Holewiński mówił o tym, że lepiej zaprojektować szkołę prostą i skromną, ale solidnie wykonaną, stanowiącą wzór budownictwa dla innych obszarów życia i pomimo braku znacznych środków na szkolnictwo, aby była trwała i służyła przez wiele lat. Czytając wskazówki Holewińskiego nie można oprzeć się wrażeniu, że jego wykształcenie i rekomendacje hołdowały witruwiańskim wartościom architektury, klasycznym i ponadczasowym. Stąd też jego słowa są tak aktualne:

Trzy zasadnicze pierwiastki – prostota w ogólnym układzie, celowość w opracowaniu i prawda w zewnętrznej architekturze – będąc przewodnią myślą całej kompozycji budynku szkolnego, sprawia, 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.
(Holewiński, 1908, s. 14)

Jak omówiłam w rozdziale 1.2., w latach 20-tych i 30-tych XX wieku wprowadzano regulacje prawne dotyczące oświaty obejmujące zarówno zagadnienia organizacji, jak i budowy szkół. Publikowano także wówczas różne materiały z rekomendacjami do budowania obiektów oświatowych jak np. „Materiały Architektoniczne, Budowle użyteczności publicznej wsi i miasteczek” (Przesmycka i Miłkowska, 2011, s. 171). W materiałach znajdowały się projekty szkół opracowane przez znanych polskich architektów, między innymi Karola Sicińskiego, Zdzisława Mączyńskiego, Tadeusza Tołwińskiego. W materiałach tych zaproponowano kilka typów 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. 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. „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” (Przesmycka i Miłkowska, 2011, s. 176).

Holewiński zalecał w swej książce (1908) korzystanie z typowego *kompletu pomieszczeń* szkolnych i dostosowanie go do potrzeb danej placówki. Zdarzało się, że ze względów ekonomicznych rezygnowano np. z sali gimnastycznej rekompensując ten brak w postaci celowo zaprojektowanych dużych 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 modernizmu, takie jak ogród na dachu, na przykład w gmachu szkół powszechnych nr 1 i 14 przy ulicy Bychawskiej w Lublinie (obecnie Kunickiego) autorstwa Tadeusza Witkowskiego (E. Błotnicka-Mazur, 2016, s.40). Co prawda tę część projektu zrealizowano dopiero współcześnie, ale na uwagę zasługuje fakt planowego, celowego różnicowania przestrzeni szkolnej. Natomiast już wtedy ustalili się porządek sali lekcyjnej na planie prostokąta przylegającego dłuższym bokiem do korytarza, po drugiej stronie znajdowały się okna. Z tego wzorcowego kompletu

pomieszczeń powstało typowe rozwiązanie powtarzane w prawie niezmienionej formie do dziś, choć są przesłanki do jego zmiany i unowocześnienia (por. M. Balcer-Zgraja, 2008; Włodarczyk, 1992a).

Analogicznie wypowiadał się Włodarczyk już z perspektywy świadka akcji budowy „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego”, która również jego zdaniem 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 (koncepty wartościowe w swych założeniach) nie znalazły w powojennej Polsce właściwego przełożenia na język przestrzenny. Przyczyny tkwią w wadliwej organizacji, w braku kompetencji decydentów, ale przede wszystkim w nawykach i barierach myślowych, trudnych do przekroczenia. Nadal uważa się, że nie warto ponieść wyższych kosztów realizacyjnych dla obniżenia kosztów eksploatacji, że typowy to znaczy lepszy, że piękno powinno być za darmo. (Włodarczyk, 1992a, s. 52)

Przy czym o kosztach, oszczędnościach i optymalnym wykorzystaniu zasobów, zarówno finansowych jak i przestrzennych, wypowiada się również sam Alexander:

Zagęszczenie wzorców, tak by tworzyły jedną przestrzeń, nie jest czymś poetyckim albo egzotycznym, zarezerwowanym dla specjalnych budowli uznanych za dzieła sztuki. To najzwyczajniejsza oszczędność przestrzeni. [...] Wówczas budynek będzie tańszy, a jego znaczenie bardziej zagęszczone. [...] Pomyśl o procesie zagęszczania wszystkich wzorców jako o metodzie stworzenia możliwie najtańszego budynku, który ma w sobie niezbędne wzorce. Ponadto jest to jedyny sposób wykorzystania języka wzorców do tworzenia budynków, które są poematami. (Alexander i in., 2008, s. LVII)

Typizacja polskiej szkoły doprowadziła z czasem do bezrefleksyjnego powielania rozwiązań bez dostosowywania ich do lokalnego kontekstu. Brak prób i możliwości elastycznego podejścia do projektowania przestrzeni edukacyjnych 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. Jak zauważył Józef Kuźma, przytaczając i omawiając słowa Włodarczyka, akcja budowy „tysiąca szkół na Tysiąclecie Państwa Polskiego” dawała przestrzeń do wytworzenia odrębności przestrzennej, do wytworzenia trwałych, indywidualnych cech architektury szkolnej w Polsce (2012, s. 186). Jednakże, tak jak

podkreślałam wcześniej, inne były założenia pedagogiczne oraz ekonomiczne dla kształtowania ówczesnych polskich szkół.

Czym zatem różni się typ od wzorca? Kiedy wzorzec staje się typem? Zdaje się, na podstawie literatury, jak i polskiego doświadczenia z projektowaniem szkół, że typ jest powtarzany w sposób niezmienny, bezrefleksyjny, pozbawiony pierwiastka twórczego i specyficznego dla konkretnego miejsca, czasu i kontekstu. Szkoła typowa – powtarzalna, tak podobna jedna do drugiej. Natomiast wzorzec zakłada pewną elastyczność w jego zastosowaniu i rozwiązaniu. Niepowtarzalność, wymaga twórczego podejścia, zrozumienia i uwzględnienia konkretnego, lokalnego kontekstu. Sam Aleksander instruuje: „Każdy wzorzec opisuje pewien problem, który stale pojawia się w naszym otoczeniu. Wskazuje następnie istotę rozwiązania tego problemu w taki sposób, abyś mógł korzystać z owego rozwiązania wielokrotnie, nigdy nie powtarzając działania” (Aleksander i in., 2008, s. XXIX). Z kolei pojedyncze wzorce połączone są ze sobą relacjami i jak Aleksander kontynuuje: „relacje te są opisane na tyle ogólnie i abstrakcyjnie, abyś mógł rozwiązać dany problem dla siebie, na swój sposób, zgodnie z własnymi upodobaniami oraz lokalnymi warunkami w miejscu, w którym to robisz” (Aleksander i in., 2008, s. XXXII).

Podobny wydzźwięk wypowiedzi mają również przywołane wcześniej słowa Włodarczyka i Holewińskiego. O elastyczności w podejściu do kształtowania przestrzeni szkolnej oraz samej elastyczności tej przestrzeni pisał również Zygmunt. Kilkakrotnie w swej publikacji zauważał on potrzebę elastyczności w zależności od kontekstu i skali czasu:

- Długowieczność (trwałość obiektu szkolnego średnio liczona na okres 75-100 lat), niemożność zmiany jego zrealizowanej lokalizacji i znaczna wielkość nakładów pracy społecznej, niezbędnej dla ukształtowania obiektu szkolnego – wymaga szczególnie uzasadnionych i perspektywicznie przeanalizowanych decyzji, dotyczących [...]
- rezerwy terenowej obiektu, zapewniającej możliwość pożądanego dalszego rozwoju obiektu wraz z rozwojem osiedla,
 - stopnia elastyczności konstrukcyjnej i funkcyjnej – zapewniających łatwość przemiany wewnątrz oraz łatwość ich dostosowywania do zmiennych potrzeb procesu pedagogicznego,
 - zakresu poza dydaktycznych funkcji, jak: podejmowanie zadań środowiskowych, rozwój form i metod pracy pedagogicznej itd. (Zygmunt, 1978, s. 9)

Warto tutaj, moim zdaniem, zwrócić uwagę na zależność stopnia elastyczności infrastruktury szkolnej od biegu czasu. Elastyczność szkoły należy rozpatrywać w takich

okresach jak cały jej cykl życiowy jako budynku; okres roku kalendarzowego z uwzględnieniem roku szkolnego; oraz kolejno okresu tygodnia, dnia, lekcji (elastyczność klasy) i przerw (elastyczność korytarzy). Elastyczność ta również ma swoje warstwy i poziomy. Zależy w podobnym stopniu od przestrzeni materialnej szkoły, co jej przestrzeni symbolicznej: „system Montessori może stać się równie toporny jak tradycyjny, jeśli nauczyciel nie będzie miał odpowiedniego zrozumienia metody i podejścia do dzieci” (Hawranek, 2021, s. 31). Wymaga to jednak właśnie wspólnej płaszczyzny porozumienia, wspólnego języka!

Niezwyczajnym przykładem takiego wielowarstwowego problemu, którego interpretacja była różna i różne mogłyby być jego rozwiązania, było wprowadzone pojęcie tzw. „dystansu społecznego” podczas epidemii COVID-19. Była to wytyczna sanitarna dla obiektów użyteczności publicznej, w tym szkół, która zakładała zachowanie odległości 2-1,5 m od innych użytkowników przestrzeni. Do wytycznych musiały zastosować się wszystkie budynki szkolne, niezależnie od swojej kondycji i wieku, niezależnie od założeń architekta i programu przestrzennego jaki reprezentowała. Wytyczne sanitarne wprowadzone podczas pandemii mogły być różnie interpretowane, mogły im służyć odmienne środki architektoniczne, które mogły mieć zupełnie różny wydźwięk i skutek.

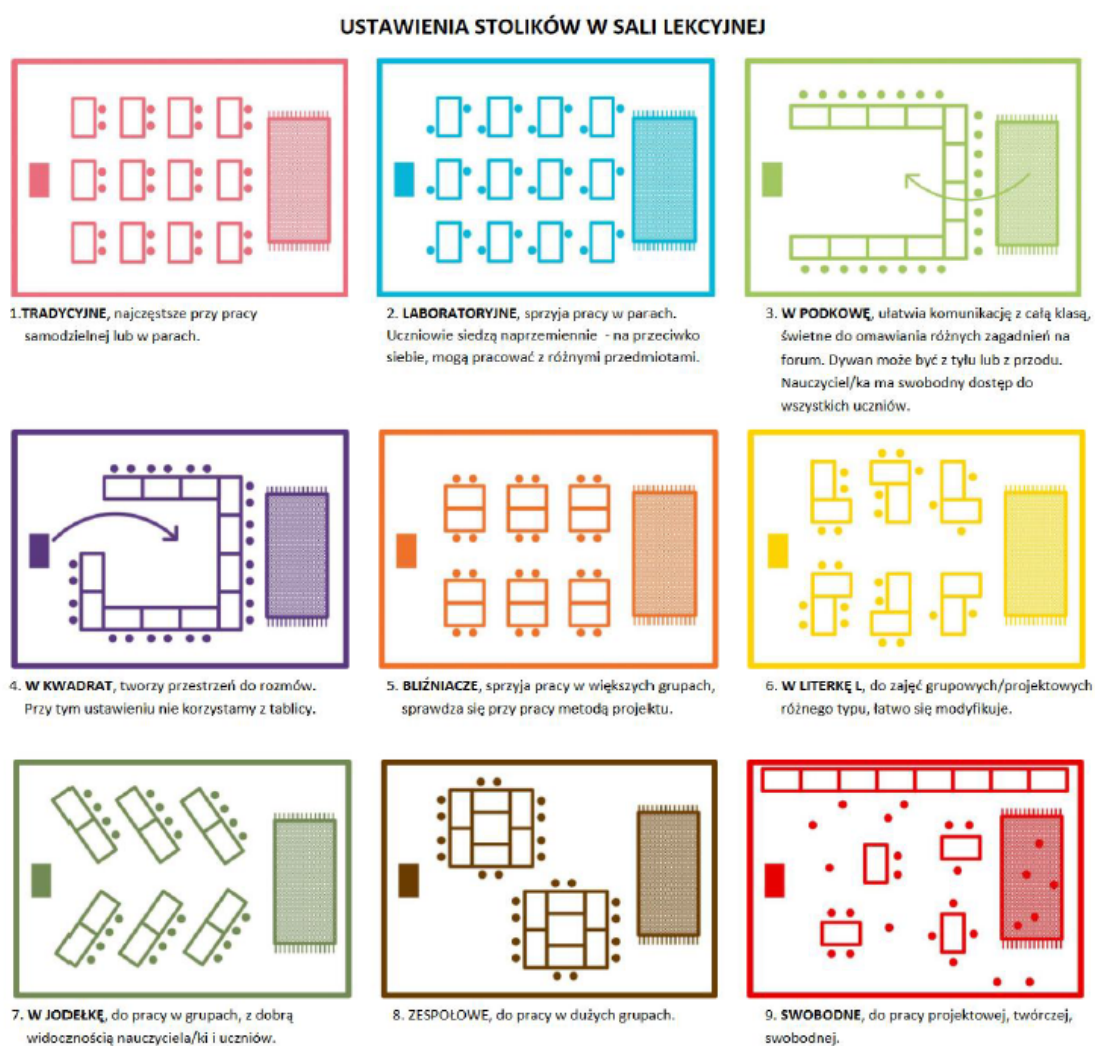
Zauważmy, że nawet nazwa „dystans społeczny” skłania nas ku interpretacji o negatywnych skutkach w relacjach społecznych. W rzeczywistości chodziło o dystans fizyczny, o zachowanie bezpiecznej fizycznej odległości od drugiego człowieka przebywającego w tej samej przestrzeni. „Dystans społeczny” z kolei zawiera w sobie pewne wykluczenie, izolację jednostek, zerwanie więzi i relacji. To symptomatyczne, że te wyrażenia były prezentowane jako synonimiczne, a takimi nie są. Przecież dystans fizyczny, o który tutaj chodzi, nie musi być równoznaczny z dystansem społecznym, z izolacją czy wykluczeniem. w praktyce, w przypadku szkół, w pierwszej fali epidemii całkowicie zamknięto budynki szkolne, w kolejnych wprowadzono nauczanie zdalne, w końcowych zaś ograniczono kontakt klas poprzez zmiany organizacji lekcji i przerw.

Istnieją jednak środki, możliwe do zastosowania „od razu”, które umożliwiają zachowanie odpowiednich odległości od siebie, nie powodując przy tym izolowania społecznego. Wystarczy inaczej zinterpretować przestrzeń, w której funkcjonujemy, nieszablonowo podejść do tego tematu. Przykładem takiego niestandardowego podejścia są zamieszczone poniżej propozycje różnych ustawień stolików w sali lekcyjnej. Jest to rozwiązanie bardzo proste, uniwersalne i możliwe do zastosowania w każdej przestrzeni

szkolnej, korzystne dla uczniów. Przedstawione schematy nie pokazują ustawień stolików zgodnie z wytycznymi z pandemii, ale pokazują możliwości interpretacji i aranżacji przestrzeni klasy. Jest to inspiracja jak można by ustawić ławki, aby zachować odpowiedni dystans fizyczny nie powodując przy tym nadmiernego dystansu społecznego (patrz: rysunek 2., w szczególności: *bliźniacze ustawienie stolików*).

Rysunek 2

Propozycje różnych ustawień stolików w sali lekcyjnej



Źródło:

szkolazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/ustawienia-stolikow-w-sali-lekcyjnej-12.pdf

Niezależnie od pandemii, nawet w szkołach typowych możliwe jest takie twórcze podejście do użytkowanej przestrzeni. Mogą służyć temu nowoczesne meble, ale przede wszystkim znacząca jest tu rola użytkownika tej przestrzeni, ucznia i nauczyciela: „sale lekcyjne powinny być dostosowywane do potrzeb i preferencji uczniów, dlatego duża

rolę odgrywa nauczyciel-wychowawca. Dekoracje, które zmieniają zwykłą salę lekcyjną w ulubione pomieszczenie dzieci, czy zmiana układu ławek w taki sposób, by uczniowie odczuli pozytywną zmianę, nie wymaga wysokiego budżetu, lecz kreatywności i zaangażowania ze strony nauczyciela” (Solecka i Walat, 2019, s. 41). z kolei, jak wspominali przywołani wcześniej autorzy, między innymi Kiernicki, Kropiwnicki i Zygmunt, nauczyciel potrzebuje wsparcia w tym zakresie: w postaci rekomendacji, podręczników, instruktaży, wspólnych projektów. Te jednak nie będą zrozumiałe i łatwe do zastosowania, jeśli nie osiągniemy wspólnej płaszczyzny porozumienia, wspólnego języka. Wspólnego języka nie tylko dla dorosłych kształtujących uniwersum szkoły, ale również dla ucznia.

1.7. Uczeń w szkole

Szkoła powinna być królestwem dzieci i młodzieży [...] Dla niej to zbudowano i urządzono. Bez niej najpiękniejszy budynek, najwspanialsze urządzenia są puste, martwe, smutne. Zdrowi, promieniujący życiem, doskonałym samopoczuciem, schludnie ubrani i dobrze wychowani uczniowie są najwspanialszą ozdobą, są najważniejszymi aktorami w szkole. Wszystko inne jest tylko tłem i oprawą. (Kiernicki, 1961, s. 26 i 39-40)

Literatura dotycząca rozwoju edukacji i poszukiwania alternatywy dla tradycyjnego modelu oraz rozwój współczesnej metodologii, zarówno badawczej jak i projektowej, wskazują na zmianę paradygmatu na ten wzmacniający pozycję dziecka (*child-empowerment*)⁵. Już wiek XX uznano za *wiek dziecka*: „dziecko i okres dzieciństwa zaczęto traktować jako wartość samoistną”, a w XXI wieku kontynuowano i rozwijano badania poświęcone dziecku w wielu dziedzinach (Key, 2005, s. 64; za: Walęcka-Matyja i Strzemecka, 2015, s. 1).

Wraz ze zwiększeniem zainteresowania osobą dziecka rośnie również partycypacja dziecka w różnych obszarach życia i nauki. Jest to zjawisko o rosnącym znaczeniu, któremu towarzyszą działania różnych organizacji, w tym Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO) oraz Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (*United Nations Children's Fund*, UNICEF). Działają one na rzecz wzmocnienia pozycji dzieci w ramach koncepcji postrzegania ich jako

⁵ W tym rozdziale przywołuje szeroko fragmenty z mojego artykułu: „Dlaczego dzieci lubią szkołę? Przyjazna szkoła współczesna – wyniki badań własnych” (Miler-Ogórkiewicz, 2023)

aktywnych uczestników życia społecznego i twórców kultury (zob.: Francis i Lorenzo, 2002; Mitchell, 2006).

Choć obserwujemy wzrost roli dziecka, zarówno jako takiej, jak i tej w metodologii badawczej, a także w alternatywnych modelach edukacyjnych, to jednak uczniowie wciąż wydają się być marginalizowanymi użytkownikami przestrzeni szkolnych, a ich perspektywa jako dziecka-ucznia wciąż jest niewystarczająco poznana. Poznanie i zrozumienie perspektywy dziecka w zakresie jego doświadczeń jako użytkownika przestrzeni szkoły jest pierwszym krokiem do znalezienia wspólnej płaszczyzny porozumienia i uwzględniania głosu dzieci w dyskusji dotyczącej współczesnej szkoły. Ich głos, moim zdaniem, może skorygować kierunek w jakim toczy się dyskusja, a także złagodzić konfliktowe stanowiska przedstawicieli różnych grup. Poniżej przedstawiłam aktualny stan badań w zakresie badawczym niniejszej pracy omawiając kolejno oczekiwania, percepcję, projekcję i ewaluację szkoły wśród uczniów, uzasadniając na koniec dlaczego poznanie ich perspektywy jest tak ważne z perspektywy moich badań.

1.7.1. Czego dzieci oczekują od szkoły? Jak dzieci postrzegają szkołę zanim do niej pójdą?

Badacze Sue Dockett i Bob Perry w swoich badaniach uwzględnili opinie dzieci, które uczęszczały jeszcze do oddziałów przedszkolnych w szkole (39 dzieci, wiek 4,5 – 6 lat; 2005). Na podstawie zebranych danych w postaci rysunków dzieci z ich komentarzem słownym, autorzy dokonali rozpoznania doświadczeń i oczekiwań dzieci wobec szkoły. Dzieci w swoich wypowiedziach najczęściej odnosiły się do tego jak czują się w szkole oraz tego, co się dzieje w szkole. W ramach kategorii dyspozycji (*disposition*)⁶ dzieci najczęściej odnosiły się do relacji z przyjaciółmi, zabawy z przyjaciółmi oraz pozytywnych odczuć wobec szkoły ze względu na obecność przyjaciół. Na rysunkach skategoryzowanych do środowiska edukacji (*educational environment*) dzieci przedstawiały szkołę jako miejsce nauki, w szczególności nauki pisania i czytania. Przystosowanie się do życia w szkole (*adjustment*) było tematem kilku wypowiedzi i zostało przedstawione między innymi jako siedzenie w rzędzie oraz jedzenie posiłków w wyznaczonym czasie.

⁶ Dyspozycja, w kontekście teorii Pierr’a Bourdieu i francuskiej socjologii, odnosi się do pojęcia, które opisuje zbiór wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, umiejętności i postaw, które jednostka posiada i które wpływają na jej działania i pozycję społeczną. w tym badaniu jest rozumiana jako postawa uczucia względem szkoły i uczenia się (Dockett i Perry, 2005; por. Bourdieu i Passeron, 2012).

Ogólnie rzecz biorąc, badania Dockett i Perry'ego wykazały, że dzieci wyrażały pozytywne uczucia wobec szkoły. Mimo, że doświadczały różnych sytuacji i wyzwań, miały tendencję do traktowania szkoły jako miejsca, które jest dla nich ważne i wartościowe. Po drugie, badane dzieci wykazywały wysokie poczucie przynależności do społeczności szkolnej. Często przedstawiały siebie w swoich rysunkach w towarzystwie innych uczniów (najczęściej) lub nauczyciela. Dzieci czuły się związane z grupą rówieśniczą i nauczycielami, co miało istotne znaczenie dla ich doświadczeń w szkole. Autorzy zauważyli, że wyniki ich badania mogą wpisywać się w tezę, że wysokie poczucie przynależności do społeczności szkolnej jest silnie powiązane z doświadczeniem sukcesu szkolnego, a także zaangażowaniem w życie szkolne (Dockett i Perry, 2005). Dzięki poznaniu oczekiwań uczniów oraz wartości przyjaźni i relacji uczniów, możliwe jest zrozumienie uczniów przez nauczycieli oraz uzyskanie konsensusu w zakresie oczekiwań i celów uczniów i nauczycieli, aby odnieść wspólny sukces w szkole.

1.7.2. Jak dzieci postrzegają szkołę, do której uczęszczają?

Najszerszym i najbardziej aktualnym badaniem w zakresie środowiska szkolnego w Polsce wydaje się być ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce z 2021 roku (Rzecznik Praw Dziecka [RPD], 2021). Zostało przeprowadzone wśród łącznie ponad 5800 uczniów z całej Polski (w tym 1841 stanowili uczniowie klas 2. szkoły podstawowej⁷) w oparciu o kwestionariusz KIDSCREEN⁸ zaadaptowany na potrzeby przeprowadzenia badania w Polsce (Mazur i in., 2008). Z perspektywy moich badań najważniejszymi wnioskami z tego badania były twierdzenia:

- większość uczniów klas 2. szkoły podstawowej postrzegało szkołę jako przyjazne środowisko oraz dobrze im się w szkole układało (78% uczniów klas 2. szkoły podstawowej miało pozytywny stosunek do szkoły, zaś 22% osiągało wynik niski, tzn. uczniowie ci byli niezadowoleni ze szkoły, negatywnie oceniali szkołę i nauczycieli);

⁷ Ze względu na zakres moich badań (szkoły podstawowe, klasy 1-3), przytaczam jedynie wyniki pierwszej grupy badanych, tj. uczniów klas 2. szkoły podstawowej, ewentualnie z odniesieniem do pozostałych grup, jeśli jest istotne.

⁸ Zgodnie z wyjaśnieniem Joanny Mazur i współautorów: „Projekt KIDSCREEN realizowany był w 13 krajach europejskich, w tym w Polsce w latach 2003-2004, w ramach V Ramowego Programu Unii Europejskiej. W wyniku jego realizacji powstało sześć kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży w wieku 8-18 lat, w tym wersja pełna, pośrednia i skrócona – każda w wariantach dla dziecka i rodzica (opiekuna) wypowiadającego się w imieniu dziecka”(Mazur i in., 2008, s. 3). Projekt związany był z badaniami nad jakością życia związaną ze zdrowiem (*Health Related Quality of Life*).

- większość uczniów klas 2. szkoły podstawowej miało dobre relacje z nauczycielami;
- 81% uczniów twierdziło, że przeważnie dobrze im się układa w szkole i 81% uczniów miało dobre relacje z nauczycielami co najmniej bardzo często – może to wskazywać na ścisły związek między relacją ucznia z nauczycielem, a jego postawą wobec szkoły i nauki;
- prawie 1/3 uczniów klas 2. szkoły podstawowej miewała problemy z koncentracją.

Autorzy raportu zarekomendowali między innymi fizyczne przebywanie dzieci w szkole (unikanie nauczania zdalnego) oraz docenienie roli nauczyciela jako znaczącej i ważnej w procesie kształcenia oraz wychowania. W raporcie zalecono również wykorzystanie pozytywnego nastawienia dzieci i młodzieży do szkoły poprzez budowanie relacji w różnych wymiarach, również poza nauką. Według autorów raportu konieczne jest zwrócenie uwagi na problem koncentracji uczniów oraz opracowanie programów, które pomogą zwiększyć ich skupienie na zadaniu oraz motywację do jego ukończenia. Powyższe wnioski i rekomendacje zdają się potwierdzać zasadność dalszego eksplorowania preferencji dzieci w zakresie środowiska szkolnego. Pozwoliłoby to wykorzystać potencjał tego, że na etapie początkowym tak wiele dzieci lubi szkołę. Umożliwiłoby również zaspokojenie potrzeb dzieci związanych z budowaniem relacji, aktywnością, nauką i inną np. ruchową, oraz poprawą funkcjonowania dzieci, ich koncentracji i motywacji.

Innym ciekawym zestawieniem w zakresie tego jak uczniowie oceniali swoją szkołę zaprezentowali Anna Solecka i Wojciech Walat (2019). Przeprowadzili oni badanie wśród 20 uczniów, 20 nauczycieli i 20 rodziców w oparciu o formułę dyferencjału semantycznego⁹. W swoim artykule przytoczyli dwa najciekawsze aspekty: wielkość szkoły oraz estetykę szkoły. Odpowiedzi dzieci były raczej pozytywne w przeciwieństwie do retrospektywnych odpowiedzi dorosłych. Wyniki wskazały jak ważne jest badanie perspektywy uczniów, ponieważ doświadczenia szkolne dorosłych z okresu ich dzieciństwa mogą być skrajnie różne od doświadczeń szkolnych współczesnych uczniów.

1.7.3. Jak wygląda szkoła idealna? Jak dzieci postrzegają szkołę idealną, kiedy mają już swoje doświadczenia szkolne jako uczniowie?

⁹ Format pytania dotyczące danego hasła ocenianych przez badanego za pomocą tych samych wyrazów przeciwstawnych odpowiadających skali od -3 do 3, np. *dobry/zły, jasny/ciemny*.

Kevin Simoes Loureiro wraz z innymi badaczami przeprowadzili badania na temat „szkoły idealnej”, czyli takiej, w której dzieci czułyby się najlepiej, mocno skupiając się na perspektywie dziecka w tym zakresie. Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza i zadania otwartego polegającego na narysowaniu idealnej szkoły. Do rysunku dzieci mogły dołączyć komentarze pisemne. Wśród uczniów luksemburskiej szkoły podstawowej (wiek 10 lat) zebrano 120 kompletnych odpowiedzi – zawierających i rysunek, i komentarz słowny. Większość dzieci (64%) bazowała na własnych doświadczeniach i w swoich rysunkach wprowadzała jedynie niewielkie zmiany do konwencjonalnej, znanej im szkoły. To wskazało na to jak idea szkoły tradycyjnej została głęboko zinternalizowana przez dzieci, przez co trudno im poddać refleksji znane środowisko szkolne i wyjść poza jego ramy. Po przeanalizowaniu zebranych danych badacze zidentyfikowali dwa główne zbiory zagadnień uwzględnianych przez dzieci.

Pierwszy zbiór obejmował czas, program nauczania i środowisko uczenia się, które odnosiły się do organizacji edukacji w szkole. Przedstawiane one były poprzez materialne cechy w szkole jak tablice, wszechobecność zegarów, pracownice komputerowe, biblioteki itp. Z jednej strony podkreśliło to internalizację idei tradycyjnej szkoły, w szczególności poprzez kategorię hierarchii (10%): rysunki zawierały symbole władzy i nadzoru, a szkoła była przedstawiana jako zamek, forteca, a nawet więzienie. Rysunki te ukazywały podporządkowanie i szacunek dla instytucji, a architektura podkreślała hierarchiczną strukturę edukacji. Szkoła była postrzegana jako miejsce, gdzie w większym stopniu jest się obserwowanym, aniżeli ocenianym. Z drugiej zaś strony, pokazało to, jak dzieci wyobraziły sobie środowisko pracy, które sprzyja produktywności i dobrostanowi edukacyjnemu (*educational wellbeing*). Odpowiadały temu kategorie środowiska uczenia się (7%) i komfortu domowego (3%). Pierwsza została wyrażona jako materialne środki do nauki, takich jak tablice, biblioteki i komputery oraz sposoby organizacji nauki dla nowych form uczenia się jak kino, czy pokój do oglądania Youtube. Druga kategoria, komfort domowy, ilustrowała przede wszystkim poczucie komfortu, spokoju i ciszy.

Drugi zbiór zawierał w sobie kody takie jak: natura, otwartość (11%), lekkość (15%) i rekreacja (26%), które nawiązywały do samo regeneracji dzieci i tego co ma miejsce w szkole poza nauką. Rysunki dzieci pokazały, że przerwy, ruch i zabawa są potrzebne nie tylko między lekcjami, ale także podczas zajęć, zapewniając tym samym więcej możliwości samorealizacji i samoorganizacji nauki.

Z kolei inni współcześni badacze, Veysel Şenyiğit i Hasan Basri Memduhoğlu, badali preferencje dzieci traktowanych w kategorii „końcowych użytkowników” obiektu szkolnego (*end-users*, 2020). Badania przeprowadzili wśród 20 uczniów dwóch szkół średnich pokazując uczniom zdjęcia różnych rozwiązań architektury szkolnej, a uczniowie decydowali czy zdjęcia im się podobają oraz uzasadniali swoje wypowiedzi (*photoelective method*). Wśród najbardziej cenionych uwarunkowań dzieci wymieniały: obecność terenów rekreacyjnych jak duży zadbane ogród, miejsce do siedzenia, plac zabaw; klimat szkoły zawarty w kodach takich jak „nie za duża”, „przypominająca ulicę”¹⁰; wyraz architektury wyrażony w kolorach, różnych kształtach geometrycznych oraz szerokich oknach. W zakresie sali lekcyjnej dzieci najbardziej ceniły elastyczność w nauce od indywidualnych miejsc do nauki, przez uczenie grupowe, do centrów nauki; przestrzenność i jasność klasy (szerokie okna, szerokie stoły, niska liczba uczniów) oraz wyposażenie (funkcjonalne regały, materiały informatyczne). W przypadku korytarzy dzieci ceniły jasne, przestrzenne rozwiązania z miejscami do siedzenia. Natomiast wśród aspektów jakie dzieci najmniej lubiły w przedstawionych im zdjęciach pojawiały się między innymi: betonowy ogród, szkoły przypominające budynki wojskowe oraz przypominające zamek.

Ciekawą różnicą między badaniami Loureiro i in. (2020) a badaniami Şenyiğit i Memduhoğlu (2020) jest to, że w przypadku rysowania idealnej szkoły dzieci korzystały z własnej wyobraźni popartej własnym doświadczeniem, natomiast w drugim przypadku dzieci oceniały wyselekcjonowane zdjęcia. Wydaje się, że w drugim przypadku, ocena szkół przedstawionych na zdjęciach i możliwość porównania różnych rozwiązań wyzwała pewną refleksję. Może to wynikać zarówno z różnicy wieku uczestników badania, jak również różnic metodologicznych. Część dzieci rysowała szkoły, które przypominały zamki, fortece czy więzienia, a w drugim dzieci krytycznie odnosiły się do takich szkół. Wskazuje to ponownie na internalizację idei szkoły tradycyjnej, zakorzenioną w doświadczeniu i wyobraźni dziecka oraz jest to wskazówka do dalszych badań, aby różnicować narzędzia i badać perspektywę dzieci z różnych środowisk szkolnych i preferencje na wielu poziomach, nieświadomym, uświadomionym i refleksyjnym.

1.7.4. Badania porównawcze: jak dzieci postrzegają i jak chciałyby postrzegać szkołę?

¹⁰ W rozumieniu uliczki, na której ważne są relacje sąsiedzkie, sąsiedzi spędzają razem czas. Warunek ten był wymieniany przez uczniów szkoły wiejskiej, dla których jak widać sąsiedzkość miała nadal duże znaczenie.

W Polsce Beata Jakimiuk badała codzienność uczniów w szkole, zarówno aktualną, jak i preferowaną (2021). Badania przeprowadziła z wykorzystaniem kwestionariusza TROFLEI¹¹ (*Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory*) wśród 1036 uczniów szkół podstawowych (klasy 4-7) oraz szkół ponadpodstawowych (klasy 2-3). Wyniki pokazały, że najważniejsze dla uczniów były: sprawiedliwość (dotycząca równego traktowania uczniów w klasie przez nauczyciela, w tym: wsparcia), integracja i współpraca z innymi uczniami, potrzeba traktowania ucznia jako młodego dorosłego, zaangażowanie w życie klasy, orientacja na zadania oraz w zakresie nauki: dociekanie, poszukiwanie i znajdowanie odpowiedzi.

Zestawienie opinii uczniów na temat aktualnej i preferowanej sytuacji uczniów w szkole uwidoczniło, że uczniowie również pożąдали zmian w szkole. Najdotkliwsze braki dla uczniów szkół podstawowych kolejno ujawniły się w kategoriach: współpraca i integracja z uczniami w klasie, wsparcie otrzymywane od nauczyciela, podmiotowość ucznia, poszukiwanie i znajdowanie odpowiedzi. Deficyt w relacjach wykazały również badania PISA¹² lokując Polskę na ostatnim miejscu w zakresie relacji nauczyciel-uczeń (Jakimiuk, 2021).

1.7.5. Dlaczego to, jak dzieci postrzegają szkołę jest ważne? Dlaczego pytanie dzieci o to jest ważne?

Zgodnie z twierdzeniami Beaty Jakimiuk (2021), pytanie uczniów o ich zdanie jest nie tylko wejrzeniem w szkolną rzeczywistość z perspektywy „podmiotu procesu edukacyjnego”, ale też buduje podmiotowość ucznia, pobudza go do krytycznego myślenia i uświadamia samego ucznia o jego roli w procesie edukacji, a później w społeczeństwie jako pełnoprawnego obywatela. Podobnie twierdzą Dockett i Perry (2005). Dodatkowo zauważają oni jak bardzo doświadczenia szkolne dzieci różnią się od doświadczeń dorosłych i podkreślają, że zrozumienie uczniów przez dorosłych,

¹¹ Zgodnie z publikacją Beaty Jakimiuk: „Kwestionariusz TROFLEI (*Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory*), przeznaczony do badania środowiska szkolnego oraz rezultatów wykorzystania nowych technologii. [...] Za pomocą narzędzia TROFLEI badane są następujące obszary szkolnej codzienności: integracja uczniów w klasie; wsparcie otrzymywane od nauczyciela; zaangażowanie w życie klasy; orientacja na zadania (wypełnianie obowiązków i wymagań); dociekanie, zastanawianie się, analizowanie; współpraca z uczniami w klasie; sprawiedliwość; zróżnicowanie (indywidualne traktowanie); korzystanie z komputera/smartfona; etos młodego dorosłego. Każdy z tych 10 wymiarów jest określony przez 8 aspektów (wskaźników)” (Jakimiuk, 2021, s. 12-13).

¹² PISA (*Programme for International Student Assessment*) to Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju). PISA mierzy zdolność 15-latków do wykorzystania wiedzy i umiejętności z zakresu czytania, matematyki i nauk ścisłych w radzeniu sobie z wyzwaniami życia codziennego.

w szczególności przez nauczycieli, pozwala na wypracowanie wspólnych celów uczniów i nauczycieli, aby podnieść jakość doświadczeń szkolnych obu grup.

Skrajne różnice w doświadczeniach współczesnych uczniów, a retrospekcji dorosłych w zakresie swoich doświadczeń szkolnych, wykazały również omówione wyżej badania Soleckiej i Walat (2019). To z kolei może wiązać się z wynikami ogólnopolskiego badania jakości życia dzieci i młodzieży (RPD, 2022). Badania te uwiarygodniły różnice w tym jak postrzegają szkołę dzieci, a tym jak dorośli, z perspektywy rodzica. Według raportu uczniowie klas 2. szkoły podstawowej lepiej oceniają szkołę niż ich rodzice. Być może wynika to z negatywnych doświadczeń szkolnych z własnego dzieciństwa. Te różnice są argumentem podkreślającym ważkość badań wśród dzieci.

Loureiro i in. zauważają dodatkowo, że dorośli skupiają się na wzmacnianiu procesu uczenia się zapominając o regeneracji i rekreacji ucznia, tak ważnej w zdolności dzieci do pracy poznawczej: „na bardziej abstrakcyjnym poziomie interpretacji rysunki dzieci zwracają uwagę na dwoistą infrastrukturę szkoły jako środowiska nauki i przestrzeni rekreacji. Dorośli czasami zapominają o potrzebie zachowania równowagi między tymi dwoma celami, gdy zastanawiają się nad sposobami optymalizacji doświadczenia szkolnego dzieci” (Loureiro i in., 2020, s. 1406).

1.7.6. Wzmacnianie pozycji i poczucia sprawczości dziecka w szkole i rola nauczyciela w tym procesie

Wychowawcy i młodzież nie mogą być wyłącznie biernymi konsumentami, zadowolonymi z dzieła architekta i budowniczego. Przeciwnie, powinni być jego współtwórcami, kontynuatorami troszczącymi się o zachowanie użyteczności oraz stanu świeżości i piękna budynku. Powinni mieć na uwadze, że budynek szkolny jest tym, czym zrobią go jego użytkownicy w nim żyjący i pracujący. (Kiernicki, 1961, s. 27)

Aby szkoła stała się miejscem dla ucznia, jego rola w tej przestrzeni musi ulegć zmianie. Zgodnie ze wspomnianym paradygmatem *child empowerment*, uczeń jako główny użytkownik przestrzeni szkolnej powinien móc zabrać głos w dyskusji nad kształtem współczesnej szkoły, stać się jej współprojektantem (Can i İnalhan, 2017). Potwierdzili to również badacze w Polsce:

Ważne jest to, aby podejmowane zmiany w wyglądzie szkoły były ściśle powiązane z potrzebami i zainteresowaniami obecnych uczniów. W każdą czynność dobrze jest angażować dzieci, aby czuły się częścią wspólnoty szkolnej, aby mogły wyrażać siebie, swoje zainteresowania i rozwijać odpowiedzialność za siebie oraz wspólną przestrzeń. Proces

partycypacji uczniów, czyli ich współdziałania podczas rearanżacji sal lekcyjnych czy korytarzy, poprawia nie tylko estetykę pomieszczeń, ale także korzystnie wpływa na proces dydaktyczny. (Solecka i Walat, 2019, s. 42)

Również przywoływany wcześniej Kiernicki również poruszał zagadnienia estetyki wewnątrz w kontekście angażowania dzieci w działania na rzecz szkoły. Zwracał on uwagę, że dbałość o otoczenie i wewnątrz szkoły musi wynikać nie tylko z woli i dbałości administracji szkoły czy nauczycieli (Kiernicki, 1961, s. 28). Zadaniem nauczycieli jest rozbudzić w uczniach zainteresowanie, potrzebę i przyzwyczajenie – wykształcić właściwe nawyki – dbałości o swoje otoczenie i o siebie samych. Według Kiernickiego kształtowanie kultury osobistej uczniów oraz kulturalne zachowanie pozostaje ściśle powiązane z poziomem estetyki wewnątrz i wychowaniem estetycznym. W innych miejscach swej publikacji podkreślał też to, że bezpośrednie zaangażowanie uczniów w sprawy szkoły, w tym jej wyglądu, rozbudza stosunek emocjonalny, który z kolei przyczynia się do dbałości o jakość swojego otoczenia, czyli w tym przypadku szkoły.

Ważnym zagadnieniem w tym kontekście jest również sprawczość i jego indywidualne odczucie przez dzieci. Sprawczość jest rozumiana szeroko w literaturze socjologicznej:

Koncepcja sprawczości (*agency*) jest przedmiotem licznych analiz w socjologii, w których różnie rozstrzyga się kwestię autonomii działania wobec siły uwarunkowań strukturalnych. Na jednym biegunie są teorie akcentujące jednostkową i świadomą sprawczość, przeciwnie natomiast stanowią analizy mocy struktur wywierających wpływ na działających aktorów. (Kolasa-Nowak, 2020, s. 80)

Poczucie sprawczości w kontekście mojej pracy badawczej jest ważną kategorią w odniesieniu do teorii Tuan'a i Bourdieu. Jak wcześniej wspominałam, obydwie teorie inaczej przewidują zachowania jednostek w przestrzeni. Podobnie postawa odbiorcy architektury ma znaczenie i również może przyjmować różny stopień świadomości i aktywności od biernej po aktywną, o czym więcej piszę w kolejnym rozdziale. Wyżej opisane zaangażowanie ucznia w życie szkoły może budować jego poczucie sprawczości, podobnie opisana w dalszej części pedagogiczność architektury. Przy tym ważny jest też stopień zaangażowania ucznia, pole jego działania i uczenia się realizacji swoich praw równoległe do poszanowania innych. w tym miejscu można przywołać koncepcję drabiny partycypacyjnej Rogera Harta (1997). w działaniach emancypacyjnych dzieci, angażujących je w projekty partycypacyjne należy być ostrożnym i strategicznie określić ich zakres udziału, aby nie był on jedynie pozornym:

Partycypacja to proces udziału w podejmowaniu decyzji, aby jednak była rzeczywista, musi umożliwiać nie tylko potwierdzanie czy rekonstruowanie zastanego porządku społeczno-kulturowego, ale także dawać sposobność do jego przekształcania i współtworzenia (Brzozowska-Brywczyńska 2014b, s. 2). Żeby sprawczość dzieci mogła zaistnieć, instytucje, w tym także organy miejskie, powinny być otwarte. (Aleksandra Zalewska-Królak, 2020, s. 105)

Należy zwrócić tutaj uwagę na rolę szkoły i edukacji w tym zakresie, w szczególności na rolę nauczyciela w tym procesie. Moją hipotezą jest twierdzenie, że uczeń jest najważniejszy w szkole, ale w edukacji najważniejszy jest nauczyciel. Przy czym jest to zupełnie rozbieżne rozumienie roli nauczyciela od omawianego wcześniej paradygmatu skoncentrowanego na nauczycielu (*teacher-centered*). Zgodnie z moją hipotezą, to nauczyciel odpowiada za budowanie relacji między nim a uczniem i to nauczyciel prowadzi ucznia. Od postawy nauczyciela zależy stopień zaangażowania ucznia w naukę i kształtowanie szkoły, później również życia. Kiernicki, a później również Włodarczyk, zwracają uwagę na to, że doświadczenie szkolne ze względu na jego intensywność i długość trwania względem całego życia kształtuje postawę człowieka na całe życie:

Każdy uczeń inaczej współżyje ze szkołą, inaczej konkretyzuje ją w swej wyobraźni, inaczej rozumie ją [...]. Wychowawca troszczący się o rozwój osobowości swych uczniów świadomie pomaga im w dopracowaniu się właściwego obrazu szkoły, w rozumieniu jej zadań, w umiłowaniu jej. [...] Kształtowanie jasnej, pogodnej, twórczej postawy do życia szkoły [...] to pierwszy krok kształtowania takiej postawy do życia w ogóle. (Kiernicki, 1961, s. 174)

Tym samym ponownie podkreślił znaczącą rolę nauczyciela w tym procesie. w tym miejscu warto przywołać ponownie publikację Marii Hawranek pt. „Szkoly, do których chce się chodźć” (2021). Nie jest to publikacja naukowa, jest to reportaż, ale warto ją przytoczyć, szczególnie z dwóch względów. Po pierwsze, stanowi szeroki przewodnik po współczesnych placówkach i systemach oświaty w Polsce; od szkół tysiąclatek, przez szkoły alternatywne, aż do edukacji domowej. Po drugie, jest źródłem opinii rodziców, uczniów i nauczycieli na temat tych właśnie placówek oraz tego, dlaczego właśnie takie wybrali. Na podstawie zebranego materiału Hawranek podkreśliła również rolę nauczyciela w procesie edukacyjnym oraz w budowaniu relacji. Zgodnie z opiniami zebranymi przez Hawranek, równie prawdopodobne jest to, że szkoła publiczna, systemowa może być wyjątkowa dzięki nauczycielom tam pracującym jak to,

że szkolny system Montessori może stać się „równie toporny jak tradycyjny”, jeśli nauczyciel nie będzie miał odpowiedniego zrozumienia metody i podejścia do dzieci (2021, s. 31). Zatem wydaje się, że wraz z rosnącym znaczeniem roli dziecka w szkole, będzie wzrastać również znaczenie roli nauczyciela, ale w zupełnie innym wymiarze niż w paradygmacie skoncentrowanym na nauczycielu (*teacher-centered*).

1.7.7. Podsumowanie stanu badań wśród uczniów w Polsce

Obecny stan badań nad środowiskiem szkolnym ukazuje, że kluczowe determinanty satysfakcji uczniów związane są zarówno z relacjami interpersonalnymi, jak i z warunkami materialnymi placówek. W literaturze często podkreśla się rolę konstruktywnych relacji z nauczycielami oraz harmonijnych kontaktów z rówieśnikami, a także znaczenie aktywności pozalekcyjnych, które wspierają pozytywne doświadczenia uczniów w szkole.

W kontekście roli ucznia i nauczyciela widoczna jest rozbieżność między aktualnym a pożądanym stanem. Obecnie uczniowie często postrzegani są jako bierni odbiorcy narzuconych zasad, podczas gdy pożądanym modelem jest zwiększenie ich aktywnego udziału w kształtowaniu środowiska edukacyjnego. Równocześnie nauczyciele, jako główni realizatorzy treści pedagogicznych, powinni pełnić rolę mentorów, którzy wspierają rozwój samodzielności i kreatywności uczniów.

Jednakże, dotychczasowe badania w Polsce opierały się głównie na metodach ilościowych i nie oddały pełni złożoności doświadczeń uczniów. Brakuje jakościowych analiz, które przyjęłyby holistyczne, interdyscyplinarne podejście do kształtowania szkoły, integrując aspekty materialne, symboliczne oraz społeczne. Choć wnioski z dotychczasowych badań sugerują już pewne zależności, to jednak taka luka badawcza uniemożliwia pełne zrozumienie relacji między uczniem a przestrzenią, w której się uczy.

1.8. Architektura szkoły – szkołą architektury, czyli dlaczego architektura szkoły jest ważna

Niewiele opracowań etnograficznych przynosi wiadomości o budownictwie jako procesie podejmowania decyzji, komunikacji i edukacji. [...] świadomość form budowania i kształtowania przestrzeni bywa u nich [społeczeństw chłopskich - przyp. N. M.] wyższa niż w nowoczesnej społeczności. Jedną z przyczyn tej większej świadomości jest **aktywne uczestnictwo** [podkreślenie N. M.]. (Tuan, 1987, s. 135)

Przestrzeń architektoniczna objawia znaczenia i poucza. w jaki sposób poucza? w średniowieczu wielka katedra uczyła na różne sposoby. Odwoływała się bezpośrednio do zmysłów, uczuć i podświadomości. Budowla położona centralnie, podporządkowująca sobie otoczenie i ludzi, jest natychmiast odnotowywana. Oto masa - ciężar kamienia i autorytetu, i jeszcze sterczące wieże. To nie są samoświadome i retrospektywne interpretacje; to są reakcje ciała. We wnętrzu katedry istnieje także sfera jawnie dydaktyczna. (Tuan, 1987, s. 147-149)

Budynek szkolny jest nauczycielem. Dobry nauczyciel jest zajmujący, miły i pobudzający, popiera najlepsze metody nauczania, pobudza zdolności tworzenia i myślenia, daje dziecku poczucie bezpieczeństwa. Budynek szkolny «czyni to samo». (Kropiwnicki, 1985, s. 12)

Dzieła rąk ludzkich posiadają osobliwą właściwość wtórnego promieniowania tchniętej w nie myśli i uczucia. (Kiernicki, 1961)

Piękno wnętrza działa na jego użytkowników. Są oni jego odbiorcami świadomymi lub nieświadomymi. Gdy są dość wrażliwi, wpływa na ich postępowanie (Kiernicki, 1961)

Szczególną wagę należy przywiązać do kształtu środowiska architektonicznego szkoły, które stanowi nie tylko tło dla procesów edukacyjnych, ale aktywnie wpływa na codzienne doświadczenia uczniów. Jak wcześniej wspominałam, architektura i przestrzeń szkoły nie powinny być jedynie *opakowaniem*, *pojemnikiem* procesu edukacyjnego, niedostrzeżonym elementem infrastruktury uniwersum szkolnego, ale powinny być aktywnym czynnikiem edukującym. Możliwości uczenia w powiązaniu z architekturą jest wiele: od podstawowej edukacji architektonicznej, przez partycypację użytkowników w kształtowaniu swojego środowiska, przez nieuświadomiony wpływ architektury na odbiorcę, po uczenie się przez architekturę i wchłanianie jej pedagogiczności.

W pracy badawczej w zakresie edukacji i architektury, we współpracy z Justyną Pilarską, rozważaliśmy trzy główne kategorie edukacyjnego potencjału architektury:

- pedagogiczność architektury, w której nauczycielem jest człowiek, a treść edukacji dotyczy architektury, czyli edukacja architektoniczna;
- pedagogiczność architektury, w której nauczycielem jest nadal człowiek, ale jego narzędziem komunikacji z uczniem jest architektura, przez którą przekazuje wiedzę, czyli edukacja przez architekturę;
- pedagogiczność architektury, w której nauczycielem jest architektura, czyli architektura sama w sobie jako proces edukacyjno-wychowawczy.¹³

¹³

w tym rozdziale przytaczam fragmenty esejów powstałych we współpracy z Justyną Pilarską, zob. Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024.

W tym ujęciu architektura uczestniczy w całym cyklu życia użytkownika – od edukacji instytucjonalnej, przez nieformalną obserwację i codzienne doświadczenie przestrzeni, po głęboką, symboliczną relację z dziedzictwem kulturowym, które wyrażone jest przez materię architektoniczną.

Pojęcie edukacji architektonicznej, zwanej też przestrzenną czy środowiskową, zarówno na poziomie profesjonalnym, jak i powszechnym, jest już dość szeroko omawiane (zob.: Baranowski, 2009a, 2009b; Bernatek, 2011; Gądecki, 2004; Marczak, 2015; Wantuch-Matla, 2019). w Polsce powszechna edukacja architektoniczna, wpisana w podstawę programową, nadal nie została w pełni wdrożona, mimo rosnącego zainteresowania tym tematem. Obecnie dostępne są różnorodne, często eksperymentalne formy edukacji architektonicznej, skierowane zarówno do uczniów szkół podstawowych, jak i przedszkolaków, które jednak nie zastąpiły jeszcze systematycznego podejścia. Brakuje jakościowych, interdyscyplinarnych badań, które uwzględniałyby holistyczne podejście do kształtowania przestrzeni szkolnej i społeczeństwa, a także głębokiej analizy roli ucznia w tym procesie.

Jednakże edukacja architektoniczna, w tradycyjnym rozumieniu, często sprowadza się jedynie do kształtowania postaw estetycznych, co stanowiło ubogie i błędne pojmowanie jej roli. Prawdziwa pedagogiczność architektury wykracza daleko poza granice samej sztuki projektowania – obejmuje interdyscyplinarne, zintegrowane działania, które rozwijają świadomość przestrzenną, umiejętność rozwiązywania złożonych problemów społecznych, gospodarczych czy środowiskowych oraz kształtują odpowiedzialność za otoczenie.

Takim aspektem jest świadome użytkowanie i partycypacja w kształtowaniu otaczającego środowiska. Według Tuan'a jest to *aktywne uczestnictwo*, o którym już wspominałam wcześniej w tej pracy, dzięki któremu użytkownik staje się znów aktywnym, świadomym odbiorcą architektury, i z tej pozycji może ją współkształtować. Z kolei w kontekście architektury szkolnej możemy mówić zarówno o udziale dzieci w projektach partycypacyjnych w skali całego budynku jak i jego mniejszych, wyodrębnionych przestrzeni, jak i o wypracowywaniu w uczniach dbałości o porządek i stan szkoły. Te zagadnienia poruszali już w swoich pracach przywoływani wcześniej Kiernicki (1961), Kropiwnicki (1985) i Zygmunt (1978). Podkreślali oni, że ważne jest, aby nauczyciel świadomie i celowo angażował uczniów w dbanie o środowisko, w którym przebywają. Jest to też budowanie poczucia sprawczości u dzieci, o którym pisałam w rozdziale 1.7.6. Dzięki temu dzieci wchodzą w rolę gospodarza tej przestrzeni,

tym samym przywiązują się do niej i w sposób naturalny zaczynają się o nią troszczyć. Jest to, jak już wspominałam, zagadnienie pożądane w ujęciu Tuan'a, aby z szerokiej przestrzeni wykreować miejsce, udomowić je i nawiązać z nim relację. Tym samym, wydaje się, że jest to aspekt sprzeczny z teorią reprodukcji i założeniami szkoły systemowej, w której uczeń jest i ma pozostawać w pozycji biernego, podporządkowanego odbiorcy.

Natomiast, wracając do aktywnego uczestnictwa, taka nauka przez architekturę umożliwia dzieciom naturalny rozwój predyspozycji do podejmowania ról architektów i budowniczych, ucząc planowania przestrzennego, negocjacji i współpracy, co przekłada się na ich zdolność do twórczego myślenia i krytycznej oceny otaczającej ich rzeczywistości. Społeczne i ekologiczne aspekty takiej edukacji stanowią też fundament dla kształtowania postaw obywatelskich oraz umiejętności dbałości o środowisko. Edukacja ta, działając na zasadzie *Life Long Learning*, nie tylko umożliwia lepsze zrozumienie i wykorzystanie przestrzeni, ale także wspiera procesy partycypacyjne w kreowaniu krajobrazu kulturowego. Zdolność do podejmowania świadomych decyzji dotyczących budownictwa, wyboru technologii i materiałów budowlanych jest kluczowa w kontekście ochrony środowiska oraz zrównoważonego rozwoju.

Jednym z najbardziej subtelnych, a zarazem najbardziej wpływowych aspektów pedagogiczności architektury pozostaje jej nieuświadomione oddziaływanie. Przestrzeń, nawet jeśli nie mówi wprost, może szeptać – jak pisze Peter Zumthor – kształtując postawy, nawyki, sposoby odczuwania i myślenia (Zumthor, 2010). Nieuświadomiona relacja z architekturą może przybierać różnorodną formę. W kontekście mojej pracy naukowej, z jednej strony ważna jest forma opresji, w której przestrzeń symboliczna jest wspierana przez przestrzeń fizyczną a użytkownik może stać się ofiarą przemocy symbolicznej, gdy nie ma wpływu na kształt przestrzeni, w której funkcjonuje. Z drugiej zaś, ważne jest to, jak architektura może stać się celowo projektowanym dobrem kulturowym, które przez swoją wszechobecność ma znaczący wpływ na człowieka, jego wychowanie i tożsamość. Pierwszym zetknięciem się człowieka z tak projektowaną architekturą może być architektura jego domu i architektura jego szkoły.

Architektura szkoły oddziałuje na sferę umysłową, emocjonalną i wolicjonalną ucznia, a zatem zgodnie z Sośnickim, wpływa również na przedmiot wychowania w szerszym znaczeniu (Sośnicki, 1964). W całym procesie wychowawczym należy rozpoznać:

[...] wpływ wychowania ze strony środowiska szkolnego, w którym także działa określona sytuacja życiowa (organizacja szkoły, budynek, jego higiena, wyposażenie, liczebność uczniów, obwód szkolny), sytuacja społeczna (autorytet szkoły w środowisku, pochodzenie społeczne uczniów, współpraca rodziców ze szkołą, komitet opiekuńczy itp.), sytuacja kulturalna (stan świetlicy szkolnej, radio, kino, telewizja, teatr szkolny, biblioteka, muzeum i zbiory pomocy naukowej) oraz sytuacja pedagogiczna (grono nauczycielskie, wykształcenie nauczycieli, ich praktyka, talent dydaktyczny, aktywność wychowawcza, autorytet, kultura językowa i moralna, postawy wychowawcze). (Kunowski, 2001, s. 239-240)

Zwraca uwagę fakt, że sam „budynek, jego higiena, wyposażenie” Stefan Kunowski zakwalifikował do sytuacji życiowych, a już „stan świetlicy szkolnej, [...] kino, [...] teatr szkolny, biblioteka, muzeum” do sytuacji kulturalnej, czyli tej, która inspiruje do „pobudzenia zainteresowań poprzez otaczające dobra kulturowe” (2001, s. 238).

Wszystkie wymienione elementy są składowymi uniwersum szkoły i jej architektury, którą należy traktować całościowo. Architekturę gmachu szkolnego w każdym czasie i miejscu, należałoby projektować zachowując jej *szlachetność* i *stosowność* (Włodarczyk, 1992c). tak aby była odpowiednia dla swojego czasu, miejsca i przeznaczenia. Co więcej, architektura szkoły powinna pełnić rolę wychowawczą w sytuacji kulturalnej, nie tylko w sposób okolicznościowy (zob. Kunowski, 2001, s. 238), jak inne twory kultury wyższej. Zapomina się, że obok telewizji, Internetu, radia, literatury, muzyki, teatru i szeroko pojętej sztuki, architektura także jest nośnikiem treści kulturowych i jako taka zawiera w sobie niezwykłą pedagogiczność (zob. Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024).

Architektura i jej doświadczanie mają fundamentalny wpływ na kształtowanie człowieka. Przestrzeń, w której żyjemy, pracujemy i się uczymy, nie tylko wpływa na nasze samopoczucie, ale także kształtuje sposób myślenia, postawy społeczne oraz zdolność do twórczego działania. Świadome projektowanie i użytkowanie architektury umożliwia rozwijanie wrażliwości estetycznej, kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów, co przekłada się na lepszą jakość życia jednostki i całego społeczeństwa.

Zdecydowanie szerzej omawiam te kwestie w artykule „Społeczne i ekologiczne aspekty edukacji architektonicznej” oraz we wspomnianych już esejach powstałych we współpracy z Justyną Pilarską (zob. Miler-Ogórkiewicz, 2021; Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024). Wskazuję w nich, że architektura ma niepodważalny

i niedoceniany wpływ na człowieka, a w kontekście architektury szkolnej jest to zdecydowanie pole do eksploracji, zrozumienia i wykorzystania jego potencjału.

Podsumowanie

Istnieje mało instytucji, które byłyby w równej mierze co system nauczania chronione przed badaniem socjologicznym. (Bourdieu i Passeron, 2012, s. 325)

Szkoła, jako uniwersum społeczno-przestrzenne, stanowi miejsce przenikania się różnych płaszczyzn – materialnej, fizycznej, niematerialnej, symbolicznej. Przegląd literatury ukazuje, że dotychczas przestrzenie szkolne były traktowane jako zjawisko arbitralne, gdzie projektowanie przestrzeni pozostawało domeną dorosłych. Alternatywne modele edukacji oraz próby angażowania uczniów w kreowanie własnego otoczenia pozostają nieliczne, co potwierdza brak wspólnego języka dla interdyscyplinarnych poszukiwań kształtu współczesnej szkoły.

Moje badania literatury obejmowały trzy główne zagadnienia: przestrzeń szkolne, analizę szkoły jako budynku i instytucji oraz perspektywę dziecka jako aktywnego uczestnika życia szkolnego. W literaturze dotyczącej przestrzeni szkolnych wyróżnić można dwie grupy publikacji. Z jednej strony architekci koncentrują się na aspektach realnych – funkcjonalności, ergonomii, bezpieczeństwie oraz kwestiach projektowych i prawnych (Balcer-Zgraja, 2008; Higgins i in., 2005; Manca i in., 2020; Neufert, 2011; Włodarczyk, 1992a). Z drugiej strony, opracowania z dziedziny nauk społecznych podkreślają znaczenie przestrzeni symbolicznej szkoły jako instytucji, gdzie dominuje hierarchiczna relacja między nauczycielem a uczniem (Bourdieu i Passeron, 2012; Evans, 1974; Nalaskowski, 2002).

Szczególnie istotna dla moich badań jest teoria transmisji kulturowej Bourdieu, która wskazuje na arbitralność środowiska szkolnego oraz podporządkowaną pozycję ucznia (Bourdieu i Passeron, 2012). W opozycji do tej perspektywy stają koncepcje przestrzeni i miejsca według Tuan (1987) oraz jej podobne, jak np. idea przestrzeni egzystencjalnej (Norberg-Schulz, 2000). Te teoretyczne nurty oczekują, że użytkownik przestrzeni – w tym przypadku uczeń – poprzez aktywne zaangażowanie przekształci daną przestrzeń w miejsce, które będzie sprzyjać poczuciu bezpieczeństwa, dobrostanu i rozwojowi osobistemu.

Przegląd literatury jednoznacznie wskazuje, że pomimo rozwoju badań nad architekturą i organizacją przestrzeni edukacyjnych, nadal brakuje interdyscyplinarnego

podejścia, które połączyłoby aspekty techniczne z kulturowymi i społecznymi. Dotychczasowe analizy, skupiające się głównie na kwestiach funkcjonalnych albo organizacyjnych, nie odzwierciedlają pełnej złożoności współczesnej szkoły. w związku z tym poszukiwania wspólnego języka dla interdyscyplinarnych badań stają się niezbędnym elementem kształtowania nowoczesnego modelu placówki edukacyjnej.

Przegląd literatury ujawnia również, że perspektywa dziecka jako bezpośredniego użytkownika przestrzeni szkolnej jest marginalizowana, mimo współczesnej koncepcji dzieci jako aktywnych agentów społecznych (Mitchell, 2006). Wyjątkiem są nieliczne badania, które eksplorują wyobrażenia dzieci na temat idealnej szkoły (Loureiro i in., 2020), co wskazuje na potrzebę dalszych, jakościowych analiz tego zagadnienia. Moim zamiarem jest uzupełnienie tej luki badawczej poprzez interdyscyplinarną eksplorację, która łączy aspekty architektoniczne, społeczne i kulturowe, w celu poznania perspektywy dziecka, dostrzeżenia i opisanego zależności czynników infrastruktury szkolnej, a także w celu podjęcia próby wskazania kierunku dla wypracowania wspólnego języka dla kształtowania współczesnej szkoły.

ROZDZIAŁ 2. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Wprowadzenie

Moje badania, jak sygnalizowałam wcześniej, łączyły zagadnienia z różnych dyscyplin: socjologii, architektury i pedagogiki. Było to widoczne zarówno w zakresie teoretycznym jak i metodologicznym. Uniwersum szkoły, wraz z jego przestrzeniami materialnymi i niematerialnymi, czynnikami ludzkimi i pozaludzkimi, jest bardzo szerokim zakresem do eksploracji badawczej. W celu scalenia wszystkich interesujących mnie aspektów w mojej pracy badawczej czerpałam ze studiów nad infrastrukturą, a także korzystałam z narzędzi badawczych z różnych dyscyplin naukowych.

Kluczowym celem mojej pracy badawczej pozostawała rekonstrukcja dziecięcej perspektywy w odniesieniu do podjętego problemu badawczego. To miało znaczący wpływ na wiele podejmowanych przeze mnie decyzji, zarówno w zakresie założeń metodologicznych, jak i decyzji już w praktyce, podczas badań w terenie. Dążenie do poznania i zrozumienia punktu widzenia dziecka z poszanowaniem jego zdania, zachowania i emocji warunkowało również dobór narzędzi i kształtowało moją postawę jako badaczki.

Badania przedstawione w niniejszej rozprawie miały charakter jakościowy, a ich celem była eksploracja uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły w zakresie roli i miejsca ucznia. Badania terenowe składały się z dwóch faz. Pierwsza faza badań polegała na przeprowadzeniu indywidualnych wywiadów pogłębionych z uczniami klas 1-3. Wnioski z niej posłużyły jako cenne wskazówki do zaprojektowania drugiej fazy badań, która polegała na wywiadach grupowych z uczniami i uczennicami w szkołach oraz przeprowadzeniu warsztatów z wybranymi grupami. Cele ogólne oraz szczegółowe dla każdej fazy zawarłam w kolejnych podrozdziałach.

Niniejszy rozdział w całości poświęcony został przedstawieniu metodologii zaprojektowanych badań oraz szczegółowemu opisaniu ich przebiegu. Wierzę, że uwagi z badań terenowych oraz moje wnioski dotyczące zarówno metodologii, jak i jej implementacji w praktyce polskiej szkoły, będą cenną wartością dodaną dla osób zajmujących się badaniami wśród dzieci.

2.1. Charakter i cel badań

Celem moich badań o charakterze głównie jakościowym była eksploracja doświadczeń ucznia w kontekście jego roli i miejsca w uniwersum

społeczno-przestrzennym szkoły. Przedstawione badania skupione były na rekonstrukcji perspektywy ucznia z uwzględnieniem współistnienia pozostałych czynników funkcjonowania szkolnego uniwersum w duchu studiów nad infrastrukturą (*set of factors*, Gądecki i in., 2023, s. 1). W tym celu, z jednej strony połączyłam paradygmat konstruktywizmu z elementami aktywizmu, tworząc swego rodzaju nową jakość. Z konstruktywizmu czerpałam zrozumienie, wielorakie interpretacje, konstruowanie społeczne, natomiast badania nad wzmacnianiem pozycji dziecka i działaniem partycypacyjnym czerpałam z aktywizmu (Creswell, 2013, s. 32).

Z drugiej zaś strony moja praca badawcza wpisywała się w przywoływany przeze mnie w rozdziale 1.7. paradygmat emancypacji dziecka (*child-empowerment*). Od początku XXI wieku rośnie świadomość różnicy doświadczeń współczesnych dzieci od doświadczeń dzieciństwa zapamiętanych przez dorosłych oraz trend poznania doświadczeń dzieci jako indywidualnych i unikalnych, zależnych od czasu i kultury (Dockett i Perry, 2005). Podwaliną tej rosnącej świadomości jest postrzeganie dziecka jako jednostki kompetentnej, zdolnej do oceny swoich doświadczeń z poziomu eksperta (Mitchell, 2006) oraz wartej poznania, zgłębienia perspektywy dziecka jako obszaru badawczego: „poprzez tę różnorodność podejść projekt starał się uhonorować dzieci jako aktywnych uczestników badania, jako osoby, które mają coś do wniesienia do badań i które zasługują na to, aby zostać wysłuchane” (Dockett i Perry, 2005, s.13).

Badania skupione na perspektywie dzieci była swoistą nobilitacją dziecka i uznaniem jego głosu jako ważnego uczestnika lub obserwatora sytuacji. W przypadku moich badań, na podstawie przeglądu literatury, uczeń wydawał się być niewystarczająco reprezentowanym aktorem w badaniach nad szkołą. Podobnie zresztą jak przestrzeń materialna. Te czynniki były niejako niedostrzegalne lub niedostrzegane, milczące (*invisible, tacit*, Gądecki i in., 2023). Stąd czerpanie ze studiów nad infrastrukturą pozwoliło na bardziej komplementarne ujęcie uniwersum szkolnego i rozważenie obecności wszystkich czynników funkcjonowania szkoły. Teoretyczne fundamenty moich badań przedstawiłam w rozdziale 1., tutaj tylko pokrótce przypomnę, że moje badania wywodziły się z zestawienia dwóch różnych ujęć teoretycznych: teorii przestrzeni i miejsca Yi Fu Tuan’a (1987) oraz teorii przekazu kulturowego i przestrzeni symbolicznych Pierre’a Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2012).

Przedstawiona problematyka badawcza mojej pracy była szeroka i z natury interdyscyplinarna. Stąd przy określaniu celów dążyłam do tego, aby były one jasne i konkretne, ograniczone w zakresie i tym samym osiągalne. Cele moich badań

wpisałam w eksploracyjny charakter, jednak położyłam też nacisk na próbę wymiernego opisania badanego przedmiotu:

- ustalenie tego, kto jest symbolicznym właścicielem przestrzeni szkolnej z perspektywy ucznia;
- ustalenie miejsca i roli dziecka w istniejącym szkolnym uniwersum społeczno-przestrzennym;
- badanie potrzeb i preferencji uczniów oraz ewaluacja przestrzeni współczesnej szkoły w kontekście zgromadzonych danych.

Cele te postawiłam sobie na początku swojej pracy badawczej, tj. na przełomie roku 2019 i 2020. Znamienne jest to, że pozostały one aktualne w obliczu pandemii COVID-19, która do Polski dotarła w marcu 2020 roku. Fizyczne zamknięcie szkół i przeniesienie edukacji w tryb zdalny pozwoliły wręcz na jeszcze lepsze uchwycenie pewnych kwestii, w szczególności potrzeb i preferencji uczniów. Brak styczności ze szkołą przez wiele tygodni, jak i funkcjonowanie w domowych warunkach podczas *lockdown'u*, uwypukliły to, czego dzieciom najbardziej brakowało. Część przedstawionych w niniejszej pracy badań przeprowadziłam w okresie od września 2021 do stycznia 2022 (I faza), a zatem tuż po powrocie do unormowanego obostrzeniami sanitarnymi trybu nauki stacjonarnej, z zastosowaniem okresu kwarantanny dla osób chorych. W praktyce oznacza to, że uczniowie i uczennice, z którymi przeprowadziłam badania podczas I fazy projektu byli krótko po (lub w trakcie) doświadczenia izolacji i zdalnego trybu nauki, a ich odczucia były świeże i aktualne (nie retrospektywne).

Przyjęta strategia badawcza opierała się głównie na jakościowych metodach badawczych skupionych na dziecku (*child-centered research*) oraz na użytkowniku (*user-centered research*), jako że uczeń jest użytkownikiem przestrzeni szkolnej. Badania I fazy zaplanowałam jako wielokrotne holistyczne studium przypadku w ujęciu Roberta K. Yin'a (2015), a badania II fazy jako badania uczestniczące (*Participatory Action Research*, PAR) z wykorzystaniem systemu *Design Thinking* (DT).

Łącznie, oprócz badań typu *desk research* przeprowadzanych nieustannie i równoległe do prowadzonych badań terenowych, przeprowadziłam w I fazie badań 12 wywiadów IDI (*In-Depth Interview*) z uczniami szkół podstawowych, klas 1-3, w okresie wrzesień 2021 – styczeń 2022, a także w II fazie badań 2 warsztaty z łącznie 30 uczniami oraz 7 wywiadów FGI (*Focus Group Interview*) ze wsparciem w kwestionariuszy z łącznie 91 uczniami szkół podstawowych, klas 1-3, w okresie wrzesień 2023 – styczeń 2024. Zebrane dane miały formę tekstową (komentarze słowne

badanych, samodzielnie sporządzone zapisy wywiadów, kwestionariusze) oraz ikonograficzną (rysunki uczestników badania). Ilościowe zestawienie zebranych danych z podziałem na ich typ zawarłam w poniższej tabeli.

Tabela 1

Ilościowe zestawienie zebranego materiału badawczego z podziałem na typ

Faza badania	Liczba jednostek badań terenowych	Typ jednostek zebranych danych	Liczba jednostek zebranych danych
I faza	12 wywiadów IDI	Samodzielnie sporządzone zapisy wywiadów IDI	12
		Karty pracy	24
		Rysunki	12
II faza ¹⁴	7 wywiadów FGI z kwestionariuszem (3 wywiady w Szkole A, 4 wywiady w Szkole B)	Kwestionariusze	91
		Samodzielnie sporządzone zapisy wywiadów FGI	7
	2 warsztaty z DT (1 warsztat z 12 badanymi w Szkole A, 1 warsztat z 18 badanymi w Szkole B)	Samodzielnie sporządzonych zapisów wywiadów FGI	2
		Kwestionariusze	30
		Rysunki	60
		Tabele zbiorcze	4

Zebrane dane opiewały na łącznie 120 kwestionariuszy, ponad 20 samodzielnie sporządzonych zapisów wywiadów i warsztatów, w tym dziewięciu grupowych, ponad 70 rysunków, ponad 20 kart pracy. Cały materiał badawczy zebrałam i analizowałam samodzielnie i osobiście. Był on bogaty, różnorodny i obfity, a jego analiza okazała się być bardziej czasochłonna niż początkowo zakładałam, o czym więcej w kolejnych podrozdziałach.

2.2. Problematyka i przedmiot badań

Przedmiotem moich badań były doświadczenia, preferencje i potrzeby uczniów w kontekście ich roli i miejsca w uniwersum społeczno-przestrzennym szkoły. Skupiłam się na badaniach z udziałem uczniów w okresie wczesnoszkolnym, tj. w klasie 1-3, w wieku od 7 do 10 lat. Jak wcześniej wspomniałam, celem moich badań było ustalenie tego, kto jest symbolicznym właścicielem przestrzeni szkolnej z perspektywy ucznia, ustalenie miejsca i roli dziecka w szkolnym uniwersum społeczno-przestrzennym oraz badanie potrzeb i preferencji uczniów, a później ewaluacja przestrzeni współczesnych

¹⁴ W zestawieniu pomijam dane zebrane w ramach etapu pilotażowego. Szczegółowe uzasadnienie i przebieg badania pilotażowego wyjaśniłam w kolejnych podrozdziałach.

szkół w kontekście zgromadzonych danych. Każdy cel odnosił się do innej kategorii problemu badawczego i, w zależności od potrzeb, był inaczej badany i analizowany.

2.2.1. Przestrzenie symboliczne szkoły, a jej realne funkcjonowanie

Moja działalność badawcza opierała się na dwóch różnych podstawach teoretycznych. Pierwszą z nich była teoria przestrzeni i miejsca Yi Fu Tuan'a (1987). Drugą natomiast była teoria transmisji kulturowej i przestrzeni symbolicznych Pierre'a Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2012). Teoria przekazu kulturowego Bourdieu zakłada arbitralne środowisko szkoły i podrzędną pozycję ucznia. Jak szczegółowo opisałam w poprzednim rozdziale, wydaje się to sprzeczne z teorią przestrzeni i miejsca (Tuan, 1987). Teoria Tuan'a zakłada, że użytkownik *przestrzeni* zaadoptuje ją i przekształci w *miejsce* (w procesie zamierzonym lub nieświadomym) realizując swoje potrzeby, w tym bezpieczeństwo, dobre samopoczucie i samorozwój.

Moje badania obejmowały następujące zagadnienia: przestrzenie szkolne, interakcje przestrzeni z jej użytkownikiem oraz punkt widzenia dzieci. w ujęciu przestrzeni szkolnej badania dotychczasowe omawiały szkołę odrębnie jako budynek albo instytucję. Studia nad infrastrukturą, z których czerpałam w moich badaniach, pozwoliły scalić te obszary i analizować wszystkie czynniki jako widzialne i znaczące.

2.2.2. Architektura szkoły i postawa jej podstawowego użytkownika – ucznia

Dotychczas przestrzenie szkolne wydawały się arbitralne (Bourdieu i Passeron, 2012) i niekwestionowane (Loureiro i in., 2020). Szczególnym przykładem w polskim środowisku edukacji są szkoły „tysiąclatki”, omówione szczegółowiej w 1.2. Aktualnie pojawiają się alternatywne modele edukacji redefiniujące przestrzeń szkoły i środowisko uczenia się (np. edukacja domowa), a także sporadyczne oddolne inicjatywy mające na celu zmianę warunków szkolnego środowiska uczenia się. Sytuację zmieniło również doświadczenie pandemii, która zakwestionowała to, co wcześniej było niekwestionowane, a więc tradycyjnie rozumianą naukę w szkolnych murach i w szkolnej ławce, tradycyjną transmisję wiedzy, sposób funkcjonowania wszystkich uczestników i czynników infrastruktury. Doświadczenie uczenia się w innym miejscu niż szkoła w czasie pandemii pozwoliło na głęboką refleksję nad szkolnym środowiskiem uczenia się i roli ucznia w tym uniwersum.

Pomimo tych alternatyw, dominującym modelem pozostaje jednak tradycyjna szkoła, a projektowanie środowiska uczenia się pozostaje domeną dorosłych.

Perspektywa dzieci jest nieznana lub pomijana w typowym procesie projektowania. Mogę to potwierdzić na podstawie mojego doświadczenia zawodowego jako architektki. Perspektywa dzieci jest rzadko brana pod uwagę. Co więcej, architektura szkoły celowo lub ubocznie wpływa na zachowania uczniów. Uczeń z kolei może przyjmować różną postawę wobec architektury: bierną lub aktywną, ulegając jej, albo na nią wpływając poprzez partycypację w jej kształtowaniu (zob. Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024).

W ostatnich dziesięcioleciach panuje powszechny trend konceptualizacji dzieci jako podmiotów społecznych i producentów kultury (Mitchell, 2006). Pomimo postępującego wzmocnienia pozycji dzieci w zakresie metod badawczych nauk społecznych i niektórych alternatywnych nurtów pedagogicznych, uczniowie nadal wydają się być marginalizowanymi użytkownikami przestrzeni szkolnej. Niedawne badania dotyczące dziecięcej koncepcji idealnej szkoły i preferencji uczniów (Loureiro i in., 2020; Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020) stanowią wyjątki, które wskazują na potrzebę dalszego badania perspektywy dziecka pod kątem przestrzeni szkoły.

Stąd też opracowana przeze mnie metodologia skupiała się na aktywnym udziale dzieci i pełnej rekonstrukcji ich perspektywy. Wartością dodaną moich badań są wnioski i rekomendacje z badań terenowych szczegółowo opisane w rozdziale 2.8. i 2.9.. Interdyscyplinarne podejście do tematu może uzupełnić wiedzę przedstawicieli różnych dyscyplin, między innymi architektury, socjologii i pedagogiki. Analiza przeprowadzonych przeze mnie wywiadów i warsztatów z udziałem dzieci pozwoliła zbliżyć się do ustalenia roli i miejsca ucznia w uniwersum szkolnym.

2.2.3. Czyje potrzeby zaspokaja szkoła, czyli ewaluacja szkół w kontekście badanych potrzeb i preferencji współczesnych uczniów

Zgodnie z założeniami projektu badawczego oczekiwanym efektem była jak najpełniejsza rekonstrukcja doświadczeń uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb oraz ewaluacja szkoły z perspektywy uczniów oraz w kontekście zebranych danych dotyczących potrzeb i preferencji dzieci. Wybrana w tym celu metodologia była nastawiona na aktywne uczestnictwo dzieci i wzmocnienie ich punktu widzenia. W celu zbadania tego złożonego i interdyscyplinarnego zagadnienia korzystałam z metodologii z różnych dyscyplin naukowych, m.in. nauk społecznych oraz architektury, a także praktyk wykorzystywanych w projektach wdrożeniowych i komercyjnych, np. wspomniany wcześniej system DT. Użyteczne było również podejście do

projektowania skoncentrowane na człowieku (*Human centered design*, HCD), stosowane także w architekturze, a także badania doświadczeń użytkowników (*User Experience*, UX). Choć podejścia te są obecnie stosowane głównie w branży technologii informacyjnej (*Information Technology*, IT) związanej z produktami interaktywnymi (Buxton, 2007; Goodman i in., 2012; Mościchowska i Rogoś-Turek, 2018), to należy zauważyć, że podejście to zaczyna być również użyteczne dla nauk społecznych (Afeltowicz i Rudnicki, 2023; Rudnicki, 2023). Dodatkowo architekturę, w mojej opinii, można potraktować jako produkt, z którym użytkownik bezsprzecznie wchodzi w interakcję. Istniejąca interakcja pomiędzy architekturą, w przypadku moich badań – szkoły, a użytkownikiem, tu – uczniem, jest kluczowa dla tego podejścia (por.: Bańka, 2016; Evans, 1974; Hall, 2001; Norberg-Schulz, 2000), przybiera jedynie inny wymiar czasowy i przestrzenny, niż ta z produktem *stricte* interaktywnym. Stąd korzystając z podejścia HCD wybrałam jakościowe metody badań skoncentrowanych na dziecku (*child-center research*) z kombinacją innych narzędzi dla stworzenia badań w formie przyjaznej badanym – dzieciom w wieku wczesnoszkolnym.

Rozpoznanie potrzeb i preferencji uczniów względem szkoły pozwoliło z kolei na dokonanie ewaluacji współczesnej szkoły. Efektem moich badań było uzupełnienie tej ewaluacji o nową wiedzę socjologiczną, w tym także o nowy punkt widzenia – perspektywę dziecka. Dodatkowo może pomóc wzbogacić obecne kompetencje pedagogów w zakresie odpowiadania na potrzeby uczniów, które mogły ulec zmianie w związku z doświadczeniem pandemii i nauczania zdalnego. Celem moich badań było również dostarczenie architektom nowych wskazówek, jak projektować przestrzenie szkolne, które wspierają naukę i odpowiadają preferencjom i potrzebom uczniów. Jednocześnie zaprojektowane badania podstawowe zaowocowały praktycznymi rekomendacjami dla przestrzeni szkolnych, co – w moim przekonaniu – stanowi o dodatkowej, aplikacyjnej wartości projektu (patrz: załącznik 4.).

2.3. Pytania badawcze

W świetle postawionych celów projektu badawczego oraz przedstawionej szerokiej i wielowarstwowej problematyki i przedmiotu badań, niezwykle ważne było postawienie precyzyjnych pytań badawczych. Pierwsza część pytań odnosiła się przede wszystkim do relacji ucznia i przestrzeni szkolnej, druga do rozkładu sił pomiędzy aktorami szkolnego uniwersum. Pierwsza nawiązywała w większym stopniu do omówionej wcześniej teorii przestrzeni i miejsca Yi Fu Tuan'a (1987). Druga zaś

eksplorowała aspekty teorii przekazu kulturowego i przestrzeni symbolicznych Pierre'a Bourdieu (Bourdieu i Passeron, 2012) w przestrzeni szkolnej. Niniejsza praca była próbą odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

- **Jakie jest miejsce i rola ucznia w uniwersum szkoły?**
 - Kto jest postrzegany jako właściciel przestrzeni, w której uczy się dziecko?
 - Czy i w jaki sposób uczniowie oswiają/udamawiają swoje środowisko uczenia się?
- **Jakie warunki materialne i niematerialne wpływają na preferencje dzieci wobec szkoły?**
 - Co decyduje o tym, czy uczniowie lubią lub nie lubią swojej szkoły?
 - Jakie są preferencje dzieci względem przestrzeni do nauki/uczenia się?
 - Jak uczniowie oceniają swoją szkołę i swoje samopoczucie w szkole?

W poszukiwaniach odpowiedzi na te pytania niezwykle użyteczna była perspektywa zaczerpnięta ze studiów nad infrastrukturą oraz, nie ukrywam, moje podwójne kompetencje zarówno badaczki społecznej, jak i architektki. Moje dwutorowe zainteresowania człowiekiem i przestrzenią wpłynęły zarówno na formułowanie i stawianie pytań badawczych, jak i na realizację badań i analizę uzyskanych wyników. Moje podwójne kompetencje pozwalały też na dostrzeżenie czynników często niedostrzegalnych lub trudniejszych do uchwycenia dla reprezentantów innej dyscypliny, jak konstrukcja czy przestrzeń materialna dla socjologów czy praktyki użytkowników i przestrzeń symboliczna dla architektów.

2.4. Koncepcja badań oraz założenia dla poszczególnych etapów

Prace nad projektem badawczym rozpoczęłam w roku 2019. Pierwsza jego wersja różniła się od tej wprowadzonej po wystąpieniu epidemii COVID-19, jednak główne założenia oraz, jak już wspomniałam, cele pozostały niezmienione. W czasie pierwszej fali pandemii szkoły zostały całkowicie zamknięte, natomiast w kolejnych falach nałożone były liczne obostrzenia sanitarne, które utrudniały lub całkowicie uniemożliwiały wejście osób postronnych do budynku szkolnego. Niemożliwe było przeprowadzenie badań stacjonarnie w szkołach, stąd przeprojektowałam I fazę badań i skupiłam się na rozmowach indywidualnych z uczniami w ich domach lub *on-line*. W tym rozdziale przedstawiłam plan badań w formie ostatecznej, zrealizowanej, po uwzględnieniu trudności związanych z wystąpieniem pandemii COVID-19.

Prace badawcze prowadziłam dwutorowo. Po pierwsze, prowadziłam badania typu *desk research*. Badania te w przypadku mojej pracy nie były ograniczone w czasie. Przegląd literatury oraz podłoże teoretyczne faktycznie przygotowałam na początku swojej pracy i na tej podstawie stworzyłam główne założenia projektu badawczego, zgodnie z praktyką projektowania badań naukowych (Creswell, 2013). Jednakże wystąpienie pandemii spowodowało pewną dynamikę rozwoju badań oraz publikacji dotyczących sytuacji w środowisku szkolnym. Stąd też badania *desk research* w późniejszych etapach prac terenowych wciąż miał wpływ na ostateczną formę badań i na moją postawę jako badaczki. Publikacje oraz raporty dotyczące sytuacji w szkołach uwrażliwiały mnie na kolejne czynniki i zmienne, zarówno podczas zbierania danych, jak i podczas ich analizy. Rozwojowi ulegała również metodologia prowadzenia badań w zakresie doświadczeń użytkownika (*User Experience Research*, UX Research), która okazała się użyteczna podczas prowadzenia badań o charakterze PAR w drugiej fazie badań terenowych.

Te badania terenowe właśnie były drugim torem mojej pracy badawczej. Zaprojektowałam dwie fazy badań terenowych, które wzajemnie się uzupełniały i stanowiły merytoryczną całość. Ich kolejność była ważna, a odrębność jako etapów została zaakcentowana poprzez uzyskanie odrębnych dofinansowań wspierających ich przeprowadzenie.¹⁵

2.4.1. Pierwsza faza badań

Badania i fazy miały charakter jakościowy. Zaprojektowałam je jako wielokrotne holistyczne studium przypadku w ujęciu Roberta K. Yin'a (2015). Celem tej fazy badań było opisanie warunków materialnych i niematerialnych przestrzeni, jakie muszą zaistnieć po to, aby dzieci czuły się dobrze i lubiły uczyć się w konkretnej przestrzeni.

¹⁵ Dofinansowania jakie otrzymałam były nagrodami w konkursach Grants4NCUStudents - konkursach na zadania badawcze i wyjazdy zagraniczne realizowane przez studentów i doktorantów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach programu „Inicjatywa doskonałości - uczelnia badawcza”. W roku 2021 otrzymałam dofinansowanie na projekt pt. *Child-centered research, child-centered design? Teaching and learning spaces from an interdisciplinary perspective* (który realizowałam do maja 2022). W roku 2022 otrzymałam dofinansowanie na projekt pt. *The architecture of school, the school of architecture. Architectural education and students' participation in school design* (który realizowałam do października 2023). Dofinansowanie obejmowało materiały do przeprowadzenia badań, tłumaczenie powstałych w wyniku projektów publikacji, itp., natomiast nie obejmowało wynagrodzenia osób trzecich za przeprowadzenie lub transkrypcję wywiadów — te prace wykonywałam samodzielnie i osobiście.

Przedmiotem I fazy badań były preferencje dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie przestrzeni, w których spędzają czas i się uczą. Badania te miały odpowiedzieć na poniższe szczegółowe pytania badawcze:

- Czym charakteryzują się miejsca, w których dzieci lubią się uczyć?
- Czy ulubione miejsca do nauki są tożsame z ulubionymi miejscami spędzania wolnego czasu?
- Czy ulubione miejsca do nauki są takie same, jak ulubione miejsca w szkole?
- W jakim stopniu miejsca nauki mają charakter formalny, a w jakim domowy (oswojony)?
- Czy dziecko po doświadczeniu nauki zdalnej woli uczyć się w domu czy w szkole?

Szczegółowo metodologię oraz przebieg i fazy badań opisałam w kolejnych podrozdziałach niniejszej rozprawy.

2.4.2. Druga faza badań

Badania II fazy przeprowadziłam jako odrębny etap badawczy, jednakże był on kontynuacją merytoryczną I fazy. Przy jego tworzeniu oraz prowadzeniu czerpałam z wyników oraz wniosków z I fazy badań. II faza miała charakter głównie jakościowy i była ujęta w ramy PAR z zaprojektowanymi warsztatami korzystającymi z systemu DT. Przy czym ze względu na specyfikę środowiska szkolnego oraz charakterystykę, profil badanego – ucznia w wieku wczesnoszkolnym – wspierałam się narzędziami również do badań ilościowych, tj. kwestionariuszem. Więcej na ten temat napisałam w kolejnych rozdziałach omawiających szczegółowo metodologię i narzędzia badawcze opracowane dla II fazy badań.

Przedmiotem tego etapu badań była rola i miejsce ucznia w społeczno-przestrzennym uniwersum szkoły. Głównym celem tej fazy badań było ustalenie miejsca i roli uczniów w procesie współtworzenia przestrzeni szkoły. W tej fazie badań postawiłam następujące szczegółowe pytania badawcze:

- Jak jest miejsce i rola ucznia w uniwersum szkoły?
- Kto jest postrzegany jako właściciel przestrzeni szkolnych?
- Jak udział uczniów w procesie projektowania wpływa na postrzeganie przez uczniów przestrzeni szkoły i ich roli w niej?
- Czy projekt jednej grupy uczniów podoba się pozostałym uczniom?

W dalszej części pracy omawiam szczegółowo metodologię oraz przebieg II fazy badań oraz uzasadniam wybór narzędzi oraz ich kombinację, dzięki której rekonstrukcja perspektywy dziecka była bardziej efektywna i dopasowana do warunków środowiska w jakim były przeprowadzane badania.

2.5. Postawa badacza

Badania oparte na paradygmacie *child empowerment* to szeroka perspektywa, która jest realizowana przez jeszcze szerszą gamę narzędzi i technik z kategorii *child centered research*. Wybrane i omówione w tej pracy narzędzia badawcze nie wyczerpują wszystkich możliwości, lecz nawet wszystkie one byłyby bezużyteczne, gdyby nie odpowiednia postawa badacza, która jest szczególna w badaniach jakościowych. Creswell kwalifikuje nawet badacza „jako podstawowe narzędzie” zwracając uwagę na osobiste i samodzielne zbieranie danych oraz odpowiedzialność z tym związaną (Creswell, 2013, s. 191). Bardzo ważna jest w tym przypadku postawa badacza (Kaufmann, 2010) oraz jego podejście do badanych: „niezbędnym warunkiem powodzenia wywiadu jest to, czy badaczowi uda się stworzyć atmosferę zaufania” (Konarzewski, 2000, s. 119). Podstawą badań wśród dzieci jest ich słuchanie, poruszanie kwestii dla nich istotnych w sposób odpowiedni dla dzieci, czyli zrozumiały, adekwatny do wieku, angażujący. Kwestie te poruszają również Dockett i Perry (2005) oraz wielu przywołanych przez nich innych autorów jak np. John Barker and Susie Weller (2003).

Tym bardziej prowadzenie badań w duchu *wywiadu rozumiejącego* było w przypadku moich badań efektywne. Szczególnie użyteczne były następujące założenia *wywiadu rozumiejącego* w ujęciu Kaufmanna’a

- w zakresie dynamiki prowadzenia wywiadu: „Badacz aktywnie uczestniczy w zadawaniu pytań, aby wywołać zaangażowanie osoby badanej. Podczas analizy treści nie unika się interpretacji materiału, przeciwnie – jest ona nieodzowna” (Kaufmann, 2010, s. 29);
- w zakresie ciekawości bez uprzedzeń:

Aby doprowadzić do uzyskania takiej bliskości emocjonalnej i pojęciowej z rozmówcą, badacz musi całkowicie zapomnieć o swoich własnych opiniach i kategoriach myślenia. Ma myśleć tylko o jednym: jest świat do odkrycia – pełen nieznanych skarbów. Każdy świat indywidualny kryje w sobie bogactwa, z których możemy się niezmiernie dużo nauczyć. (Kaufmann, 2010, s. 79)

- w zakresie żywej interakcji badacza z badanym:

Jeśli [badacz, N. M.] nic nie mówi, druga osoba nie będzie miała punktów odniesienia i nie będzie mogła posuwać się naprzód. Jest więc możliwe, a nawet zalecane, by nie ograniczać się do stawiania pytań, lecz także uśmiechać się, a nawet głośno śmiać, prawić komplementy, zdradzić krótko swoją opinię, wyjaśnić jakiś aspekt hipotezy, bezpośrednio analizować to, co właśnie powiedział informator [...].” (Kaufmann 2010: 81-82)

Podobne spostrzeżenia i refleksje czyni Małgorzata Karczmarzyk, autorka badań wśród dzieci z wykorzystaniem rysunku jako narzędzia badawczego: „Efektywna komunikacja z dzieckiem, wykorzystująca rysunek jako jeden z jej elementów, wymaga bowiem takich interakcji, w których zarówno dziecko, jak i dorosły reagują na siebie nawzajem. Powstają wówczas pola wspólnych zainteresowań[...]” (Karczmarzyk, 2014, s. 229).

Szczególnie w badaniach z udziałem dzieci szczerą i przyjazną postawą badacza jest kluczowa w zbudowaniu relacji wystarczająco mocnej, aby dziecko otworzyło się i przedstawiło swobodnie swój punkt widzenia, ale jednocześnie na tyle delikatnej, aby nie czuło się przytłoczone czy zobowiązane ani podczas przeprowadzania badania ani po jego zakończeniu. Przywołane założenia postawy badacza były dla mnie drogowskazem podczas realizacji badań.

2.6. Etyka pracy

Podczas prowadzenia badań z udziałem ludzi, zwłaszcza z udziałem dzieci, należy przedsięwziąć wszelkie możliwe działania, aby zachować ochronę badanych (Konarzewski, 2000; Yin, 2015). Stąd też wystąpiłam z wnioskiem o zaopiniowanie moich badań do komisji etycznej: Komisji do spraw Etyki Badań Naukowych na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, dwukrotnie, dla każdej fazy osobno. Za każdym razem badania otrzymały pozytywną opinię. Dodatkowo, podczas przygotowań narzędzi badawczych dla drugiej fazy badań, konsultowałam je z ekspertką z zakresu nauk społecznych i badań z udziałem dzieci¹⁶ oraz dyrektorami szkół, co szczegółowo opisałam w kolejnych rozdziałach.

Sporządziłam również odpowiednie informacje i zgody dla opiekunów prawnych nieletnich uczestników mojego badania. Dodatkowo, przed rozpoczęciem każdego wywiadu z dzieckiem, opowiadałam na czym będzie polegała nasza rozmowa, dlaczego

¹⁶ W roli ekspertki w moim projekcie naukowym wystąpiła doktorka nauk społecznych, socjolożka i antropolożka, nauczycielka i wychowawczyni w szkole podstawowej, zaangażowana uczestniczka Sieci Badawczej Socjologia Dzieci i Dzieciństwa Europejskiego Stowarzyszenia Socjologicznego, współzałożycielka sekcji PTS Socjologia Dzieci i Dzieciństwa. Zajmuje się badaniami z udziałem dzieci i ewaluacją wydarzeń artystycznych skierowanych do dzieci i młodzieży.

ją przeprowadzam oraz pytałam dziecko osobiście o jego samopoczucie i zgodę na rozmowę. W wyniku tych działań otrzymywałam zgody rodziców dzieci oraz samych dzieci na przeprowadzenie badań z ich udziałem.

Ponadto, w związku z otrzymanym, wcześniej opisanym, dofinansowaniem na przeprowadzenie działań badawczych, zaplanowałam jednolite pakiety materiałów papierniczych niezbędnych do przeprowadzenia badania z udziałem dzieci dla każdego badanego lub grupy badanych. Miało to na celu minimalizację ewentualnych nierówności majątkowych pomiędzy uczniami i poczucia dyskomfortu dziecka w razie nie posiadania jakichś materiałów.

Badania były również konsultowane ze specjalistą do spraw Rozporządzenia o Ochronie Danych (RODO). Zebrane dane podlegały anonimizacji, aby uniemożliwić identyfikację badanych i tym samym zachować moralne aspekty badania (Konarzewski, 2000).

2.7. W poszukiwaniu wspólnego języka – operacjonalizacja pojęć

W toku moich badań naukowych wielokrotnie zmagalam się z wieloznacznością pojęć oraz odrębnością wokabularzy poszczególnych dyscyplin naukowych. Wynikało to przede wszystkim z interdyscyplinarnego charakteru moich analiz, który wymagał łączenia perspektyw różnych dziedzin. Jak wskazywałam już w rozdziale dotyczącym literatury, wraz z rozwojem nauki, odpowiedzi na kluczowe pytania badawcze stają się coraz bardziej wielowątkowe, a jednocześnie trudne do uchwycenia w spójną, interdyscyplinarną całość. W konsekwencji, poszczególne dziedziny wiedzy coraz częściej posługują się odrębnymi językami, co utrudnia wypracowanie wspólnego aparatu pojęciowego.

Operacjonalizacja pojęć, kluczowa dla poprawnego przeprowadzenia badań, stała się zatem dla mnie nie tylko wyzwaniem metodologicznym, ale i istotnym zagadnieniem teoretycznym. Jak zauważa Creswell, definicje przyjęte na potrzeby badań mogą podlegać modyfikacjom wraz z rozwojem projektu badawczego oraz coraz głębszym rozumieniem badanego zjawiska (2013). Również Yin podkreśla, że operacjonalizacja pojęć w badaniach jakościowych często jest procesem iteracyjnym, w którym definicje ewoluują pod wpływem nowych danych i analiz (2018). Dlatego zdecydowałam się na operacjonalizację dwóch kluczowych pojęć: szkołę i ucznia, wyłaniając pozostałe definicje już na podstawie zgromadzonych podczas badań materiałów. W moim przypadku proces ten był szczególnie dynamiczny, ponieważ przyjęte przeze mnie

definicje pojęć zmieniały się wraz z poszerzaniem spektrum badawczego i pogłębianiem interdyscyplinarnej refleksji.

W kolejnej części pracy przedstawiłam szczegółowy opis tego procesu, wskazując, w jaki sposób zmieniały się definicje kluczowych pojęć w moim badaniu oraz jakie konsekwencje niosło to dla metodologii i interpretacji wyników.

Przyjęta przeze mnie metodologia wymagała nie tylko precyzyjnego zdefiniowania pojęć, ale także ich empirycznej weryfikacji. W związku z tym szczególną uwagę poświęciłam temu, jak dane pojęcie funkcjonuje w różnych kontekstach oraz jakie ma znaczenie dla poszczególnych grup badanych. Dzięki temu możliwe było nie tylko usystematyzowanie definicji, ale także uchwycenie ich wielowymiarowego charakteru, co miało kluczowe znaczenie dla wyników analizy.

2.7.1. Szkoła – społeczno-przestrzenne uniwersum szkoły

Jak przytoczyłam i rozwinęłam w pierwszym rozdziale, dotychczas szkołę analizowano odrębnie jako budynek albo jako instytucję. Tutaj pokrótce przypomnę, że z jednej strony mamy do czynienia z publikacjami dotyczącymi architektury i projektowania szkół, pisanymi głównie przez architektów. Omawiają one przestrzenie rzeczywiste: głównie kwestie funkcjonalności, ergonomii i bezpieczeństwa, a także wytyczne projektowe i kwestie prawne (Balcer-Zgraja, 2008; Higgins i in., 2005; Manca i in., 2020; Neufert, 2011; Włodarczyk, 1992a). Z drugiej strony pojawiają się publikacje dotyczące symbolicznych przestrzeni szkoły jako instytucji (Bourdieu i Passeron, 2012; Evans, 1974; Nalaskowski, 2002). Brak interdyscyplinarnego i holistycznego podejścia dostrzega i podkreśla wielu badaczy różnych dyscyplin (Konieczny, 2006; Nalaskowski, 2013; Polak, 2017; Włodarczyk, 1992).

Stąd **szkoła** w moim projekcie rozumiana jest jako budynek i instytucja równocześnie. Szkoła jest tutaj konglomeratem przestrzeni realnej (materialnej, fizycznej, architektonicznej) i symbolicznej (niematerialnej, społeczno-kulturowej, w obrębie architektury). W mojej pracy używam również wyrażenia **społeczno-przestrzenne uniwersum szkoły**, aby oddać złożoność, wielowątkowość i pojemność tego pojęcia, a także zaznaczyć, że jest to swego rodzaju kompletna całość.

W I fazie badań, ze względu na pandemię COVID-19 i w związku z tym utrudniony dostęp do szkoły jako terenu badawczego, przyjąłam, że będę badać nie tylko szkołę, ale również ogólnie **środowisko uczenia się**. To środowisko uczenia się **identyfikowałam jako bezpośrednie, rzeczywiste otoczenie ucznia i warunki,**

w jakich odbywał się proces uczenia się. Przyjęcie tak zoperacjonalizowanego pojęcia pozwoliło na uwzględnienie z jednej strony doświadczenia znanej już edukacji domowej, a z drugiej strony nowe doświadczenia nauczania zdalnego w czasie pandemii COVID-19. Odniesienie się do środowiska uczenia się niezależnie od dokładnej lokalizacji (dom czy szkoła) pozwoliło na prowadzenie badań w zmieniającej się sytuacji pandemicznej i nie zakłóciło analizy pod kątem wyciągania wniosków, również w zakresie przestrzeni szkolnych.

2.7.2. Uczeń

Operacjonalizacja pojęcia „ucznia” w mojej pracy badawczej była ważna i determinowała kształt moich badań od ujęcia teoretycznego i pytań badawczych, przez przyjęty paradygmat i metodologię oraz dobór próby i narzędzi badawczych, aż po narzędzia do analizy.

Przede wszystkim uczeń w ujęciu mojej pracy badawczej jest, jak wcześniej wspominałam, aktorem społecznym i podmiotem sprawczym (Mitchell, 2006), a także jednostką kompetentną i zdolną do oceny swoich doświadczeń z poziomu eksperta, i tym samym, wartą poznania jako obszaru badawczego (Dockett i Perry, 2005).

Dalej, uczeń w rozumieniu mojej pracy, jest uczestnikiem procesu edukacyjnego polskiego systemu szkolnictwa, niezależnie od wybranej ścieżki edukacyjnej: prywatnej, publicznej, domowej. W Polsce obowiązek szkolny dotyczy dzieci i młodzieży od 7. do 18. roku życia. W mojej pracy badawczej skupiałam się na dzieciach w okresie wczesnoszkolnym, tj. od pierwszej do trzeciej klasy szkoły podstawowej, w wieku od 7 do 10 lat. Dzieci w tym wieku posiadają zdolności komunikacyjne oraz poznawcze, w tym pojmowanie pojęć abstrakcyjnych i przestrzennych, niezbędne do przeprowadzenia badania.

Wybór tej grupy wiekowej wynikał z chęci uchwycenia doświadczeń uczennic i uczniów, którzy i które w systemie edukacyjnym nie są na tyle długo, by go nie kwestionować i traktować jako oczywisty, a jednocześnie na tyle doświadczone, by móc sięgać do osobistych historii. Dodatkowo, uczniowie klas 1-3, mają codzienny kontakt ze swoim wychowawcą, który jest jednocześnie nauczycielem prowadzącym zdecydowaną większość lekcji, a także posiadają przypisaną klasie salę lekcyjną. Było to ważne ze względu na badania kategorii przywiązania, relacji, postrzegania właściciela przestrzeni oraz osvajania przestrzeni.

2.8. Szczegółowe omówienie metodologii oraz przebiegu badań terenowych – metodologia I fazy badań

Założeniem kształtującym formę badań była rekonstrukcja perspektywy dziecka w badanym zakresie. To założenie przyświecało mi przy doborze narzędzi badawczych oraz kształtowało moją postawę jako badacza. Jak wykazałam w przeglądzie literatury, dotychczasowe badania w Polsce nie uwzględniały perspektywy dziecka lub nie zgłębiały jej w sposób jakościowy. W następnych podrozdziałach omówiłam szczegółowo metodologię badań własnych zarówno dla I jak i II fazy badań. Uzasadniłam również dobór poszczególnych narzędzi, które służyły realizacji założonych celów badawczych oraz rekonstrukcji perspektywy dziecka. Na koniec dokonałam również weryfikacji, jak dobrane narzędzia badawcze sprawdziły się w realiach środowiska szkolnego, uwzględniając specyfikę szkoły jak i charakterystykę uczestników moich badań, czyli uczniów w wieku 7-10 lat.

Jak wcześniej wspomniałam, celem I fazy badań było opisanie warunków materialnych i niematerialnych przestrzeni, jakie muszą zaistnieć, aby dzieci czuły się dobrze i lubiły się uczyć w tej przestrzeni. Badania ujęłam w ramy wielokrotnego holistycznego studium przypadku w ujęciu Roberta K. Yin (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.

Rysunek 3

Schemat zastosowania wielokrotnego holistycznego studium przypadku w badaniach własnych

WIELOKROTNE HOLISTYCZNE STUDIUM PRZYPADKU			
Kontekst: SZKOŁA PUBLICZNA MIEJSKA	Kontekst: SZKOŁA PUBLICZNA WIEJSKA	Kontekst: SZKOŁA NIEPUBLICZNA	Kontekst: EDUKACJA DOMOWA
Jednostka analizy - PREFERENCJE DZIECKA	Jednostka analizy - PREFERENCJE DZIECKA	Jednostka analizy - PREFERENCJE DZIECKA	Jednostka analizy - PREFERENCJE DZIECKA

Źródło: opracowanie własne.

Jednostką analizy byli uczniowie i uczennice oraz ich preferencje dotyczące miejsc spędzania wolnego czasu i nauki, jednostką obserwacji – uczniowie. Z każdym z badanych przeprowadziłam częściowo ustrukturyzowany wywiad pogłębiony (*In-Depth Interview*, IDI) z wykorzystaniem jakościowych metod skoncentrowanych na dziecku (*child-centered qualitative research*).

2.8.1. Narzędzia badawcze zaprojektowane dla I fazy badań

Dla II fazy badań wybrałam i połączyłam następujące narzędzia badawcze: częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione, rysowanie (lub ewentualnie zapisywanie haseł) przez dzieci, grupowanie sporządzonych rysunków (haseł) w tabeli oraz ćwiczenie projekcyjne rysunkowe. W tym rozdziale opisałam każde z tych narzędzi oraz uzasadniłam jego wykorzystanie w moich badaniach terenowych. Dodatkowo skomentowałam moją postawę jako badaczki w odniesieniu do wybranych narzędzi badawczych. Przedstawiłam również połączenie tych narzędzi w spójną całość scenariusza badania. Zaś przebieg badań w rzeczywistości oraz stopień realizacji każdego z zastosowanych narzędzi omówiłam w kolejnym rozdziale.

2.8.1.1. Częściowo ustrukturyzowane wywiady pogłębione (IDI)

Jednym z podstawowych narzędzi prowadzonych przeze mnie badań był wywiad zgodnie ze wskazaniem tej metody przez Roberta Yin'a jako jednego z najważniejszych „źródeł dowodów w studium przypadku” (Yin, 2015, s. 142). Yin zwracał jednak uwagę, że wywiady stosowane w studium przypadku „nie ograniczają się do ustalonego z góry zestawu pytań, lecz przypominają raczej rozmowy ukierunkowane. Wywiad w studium przypadku przebiega zgodnie z wytyczoną linią, ale jest ona elastyczna i dopuszcza modyfikacje” (Yin, 2015, s. 142).

W związku z tym w moich badaniach korzystałam również z założeń „Wywiadu rozumiejącego” Jean-Claude’a Kaufmann’a jako strategii prowadzenia wywiadów i badań ogólnie (2010). Zastosowanie założeń wywiadu rozumiejącego podniosło efektywność mojej pracy badawczej. Mianowicie, przeprowadzenie badań wśród dzieci wymagało wysokiej elastyczności oraz empatii. W pełni standaryzowany wywiad nie sprawdziłby się w rozmowie z dzieckiem tak, jak ten częściowo strukturalizowany pozostawiający miejsce na improwizację i elastyczność. Zaprojektowany przeze mnie wywiad zakładał zadanie pięciu podstawowych pytań w formie zadań dla dzieci, które

pozostawiały dużo przestrzeni na swobodne podążanie za tokiem myślenia dziecka i tym samym eksplorację jego perspektywy.

Metoda ta, szczególnie w ujęciu badań jakościowych niosła ze sobą pewne ryzyko:

[...] różnorodność metod można sprowadzić do dwóch zasadniczych: rozumienia lub pomiaru. w pierwszym przypadku wywiad jest «podporą poszukiwań», w drugim - «techniką zbierania informacji» (Gotman 1985, s.166). Wywiad jako podpora poszukiwań jest elastycznym instrumentem w rękach badacza, którego pociąga bogactwo odkrywanego materiału. Technika zbierania informacji jest, przeciwnie, wzorem cnoty metodologicznej. Niestety, wspaniałe narzędzie dostarcza nam materiału zbyt ubogiego, by możliwe było zrozumienie procesów. Jest tak, jakby wywiad (a szerzej badania jakościowe) był dotknięty tajemniczą klątwą: oscylując między tym, co bogate, lecz słabe, a tym, co mocne, lecz ubogie, nie daje szansy na dojście do stanu pośredniego. (Kaufmann, 2010, s. 27)

Stąd też wywiad pogłębiony nie stanowił w moich badaniach ani jedyne, ani głównego narzędzia badawczego, lecz pełnił rolę osi, wokół której skonstruowałam pozostałe narzędzia. W celu zwiększenia wiarygodności i bogactwa wyników, wywiady zostały uzupełnione o inne techniki badawcze, w szczególności dostosowane do potrzeb i możliwości dziecięcych uczestników.

2.8.1.2. Rysunki dziecięce jako narzędzie badawcze

Rysunki dziecięce mogą być zarówno celem badań, jak i narzędziem badawczym. Rysunki dziecięce były przedmiotem badań już na początku XX wieku (Dockett i Perry, 2005). Wierzono, że rysunki dziecięce mogą zapewnić wgląd do wnętrza dzieci, ich sposobu myślenia, doświadczania (Dockett i Perry, 2005). Jako narzędzie badawcze, czyli sposób reprezentacji perspektywy dziecka, sposób jego komunikacji z badaczem zaczęto wykorzystywać je pod koniec XX wieku. Początkowo rysunki dzieci były analizowane głównie przez dorosłych. Jak wskazują Dockett i Perry, wnioski z kolejnych badań pozwalały na rozwój tego podejścia:

Ta zmiana w podejściu postrzega rysowanie jako środek zachęcający małe dzieci do skutecznej komunikacji, bez dużego polegania na umiejętnościach werbalnych i piśmienniczych (Brooks, 2004; Steele, 1999; Young i Barrett, 2001), oraz jako sposób pomagający dzieciom «uczynić ich myślenie widocznym dla innych» (Robertson, 2000, s. 161). Znaczenie uwzględniania obrazów wizualnych podkreśla pogląd McNiffa (1981, za: Weber i Mitchell, 1995, s. 35), że «rysowanie nie jest procesem naśladowania lub

kopiowania świata fizycznego, lecz raczej syntezowania doświadczeń życiowych». (Dockett i Perry 2005, s. 80)

Na przełomie XX i XXI wieku zwrócono uwagę na rozbieżność interpretacji rysunków przez dorosłych i dzieci oraz wartość interpretacji rysunku dziecięcego przez jego autora. Dostrzeżono zalety łączenia rysowania i omawiania rysunków przez dzieci dla pełniejszego, dokładniejszego zrozumienia przekazu dzieci:

Znaczenia przypisywane rysunkom przez dzieci często pochodzą z towarzyszącej im narracji (Veale, 2005). Barthes (1977) opisał dialog towarzyszący rysunkom jako «kotwicę», która utrwala znaczenie w taki sam sposób, w jaki podpisy służą jako interpretacje fotografii. W odniesieniu do rysunków dzieci narracja jest ważna, ponieważ zapewnia, że interpretacje dzieci są najważniejsze. (Dockett i Perry 2005, s. 81)

Dlatego w zaprojektowanych badaniach własnych założyłam, że rysunek będzie równoległym i równorzędnym narzędziem badawczym wraz z wywiadem. Dzięki temu podczas badania był czas na rysowanie i na słowną interpretację rysunku przez dziecko oraz refleksję na jego temat w odpowiedzi na zadane pytania.

W dalszej kolejności rozwoju rysunku jako narzędzia badawczego, sam rysunek dziecięcy zaczęto traktować jako odbicie kontekstu i praktyk społecznych i kulturowych (*constitute a cultural practice*, Braswell i Callanan, 2003; Cox, 1998; za: Dockett i Perry; 2005) oraz interpretację własnych przeżyć (Anning, 2002; Dyson, 1989; za: Dockett i Perry; 2005). Przy czym interpretacje te mogą zależeć od tego w jakich warunkach powstały:

Jak wskazał Kress (1997), narracja i rysunek razem tworzą potężne i wieloaspektowe reprezentacje, szczególnie w znanych, komfortowych środowiskach. Gdy środowiska są bardziej formalne lub sztuczne, jak np. w szkołach, należy zachować ostrożność, automatycznie zakładając, że narracja i rysunek wskazują na zamierzone znaczenie. (Dockett & Perry 2005, s. 81)

Stąd w pierwszej fazie badań, kiedy ze względu na brak dostępu do szkół z powodu pandemii, zdecydowałam się na przeprowadzenie indywidualnych wywiadów, zależało mi, aby dzieci podczas wywiadu przebywały w otoczeniu, które było dla nich komfortowe. To dotyczyło zarówno przestrzeni, jak i obecności osób trzecich, o czym więcej napisałam w podrozdziale 2.8.3. o przebiegu badań.

Innym ograniczeniem tej metody, które należy wziąć pod uwagę, są preferencje dzieci względem rysowania i ich umiejętności: „rysowanie jest zazwyczaj znaną

czynnością dla dzieci, choć nie można zakładać, że wszystkie dzieci cenią je pozytywnie” (Dockett i Perry, 2005, s. 89). W związku ze świadomością tego czynnika, założyłam dopuszczenie zapisywania hasłowo przez dzieci treści równoznacznej temu co chciałyby narysować, w szczególności w pierwszych zadaniach. Dodatkowo już na etapie tworzenia scenariusza badania i informacji o badaniu dla dzieci, którą przedstawiałam badanym przed rozpoczęciem rozmowy, podkreśliłam, że rysunki, ich treść oraz jakość techniczna nie będą poddane ocenie – „nie ma złych ani dobrych odpowiedzi, każda jest dla mnie wartościowa”.

Natomiast do zalet metody rysunkowej można zaliczyć to, że zadanie nie wymaga natychmiastowej odpowiedzi. Dzieci mogą się zastanowić i dodawać kolejne warstwy wypowiedzi. Rysunek pozwala unikać kontaktu wzrokowego z badaczem, a także pozwala skupić na konkretnej czynności i przedmiocie podczas badania (Dockett i Perry, 2005, s. 89). Te zabiegi poprawiały komfort dzieci podczas badania i tym bardziej uzasadniły swoją obecność w moich badaniach.

Dodatkowo na polskim gruncie zagadnienie rysunku dziecka i jego interpretacji rozwinęła wspomniana wcześniej Małgorzata Karczmazzyk. W publikacji pt. „Co znaczą rysunki dziecięce?” omówiła badania rysunku dziecięcego traktowanego jako komunikat, tekst i jednocześnie jako dzieło otwarte, poddanego interpretacji dorosłych z różnych grup społecznych (Karczmazzyk, 2014). Autorka postawiła hipotezę, że rysunek dziecięcy może być drogą do emancypacji, do wyjścia z kultury milczenia, marginalizacji i bagatelizowania głosu dziecka w społeczeństwie. Na podstawie badań empirycznych dostrzegła rolę i znaczenie konwencji społecznych, utartych matryc i schematów, które właściwie uniemożliwiają odczytanie i zrozumienie rysunku dziecięcego, traktując go zbyt jednoznacznie i analizując na jego podstawie dziecko, a nie treść rysunku. Z perspektywy moich badań, studia Karczmazzyk były ważne ze względu na teoretyczne rozważania dotyczące konwencji społecznych, marginalizacji dzieci i tak zwanej *kultury milczenia*. Podobnie jak moje badania, badania tejże autorki były osadzone w kontekście emancypacyjnym dzieci oraz poszukiwaniu płaszczyzny porozumienia, tu konkretnie między dziećmi a dorosłymi. Również metodologia badań autorki wniosła wartość do moich badań i wsparła przyjęte przeze mnie narzędzia jak badanie rysunku i wspólne odczytywanie, interpretację ich z dziećmi – autorami tekstu rysunkowego.

Na koniec warto jeszcze raz podkreślić wartość rysunku dziecięcego w połączeniu ze słownym komentarzem ze strony autora rysunku:

Połączenie rysunków i pisemnych komentarzy jest formą triangulacji, która została zastosowana w celu zmniejszenia stronniczości w naszych interpretacjach i zwiększenia ważności analiz i wyników (Bell, 2001). Taka stronniczość może wystąpić z powodu faktu, że osoba interpretująca zazwyczaj różni się od dzieci pod względem wieku, a w wielu przypadkach także pod względem pochodzenia kulturowego (Bland 2012; Huebner i in., 2014). Dlatego Einarsdottir i in. (2009) zasugerowali, że dzieci powinny przedstawić krótki opis (ustny lub pisemny), aby pomóc dorosłym badaczom zrozumieć treść ich rysunków. (Loureiro i in., 2020, s. 1393)

Pozwoliło to nie tylko na bardziej precyzyjną interpretację rysunków jako komunikatów, ale było też formą triangulacji zebranych danych, a także pozwoliło na redukcję uprzedzeń z mojej strony jako dorosłego – badacza.

2.8.1.3. Grupowanie sporządzonych rysunków (hasel) w tabeli

Do narzędzi jakościowych badań przyjaznych dziecku (skoncentrowanych na dziecku) zalicza się również sortowanie i grupowanie (*rating scale*, Sanoff, 2001, s. 20). Metodę *rating scale* z użyciem wyselekcjonowanych zdjęć (*photoelective method*) przestrzeni szkolnych zastosowali między innymi wcześniej wspomniani Şenyiğit i Memduhoğlu (2020). Zgodnie z ich opisem tego badania, ważny był odpowiedni dobór zdjęć. Jak zwrócił uwagę również Henry Sanoff:

Budynki i przestrzenie przekazują komunikaty odzwierciedlające życie wewnętrzne, działania i wartości społeczne użytkowników. Cechy takie jak kształt, kolor lub układ, umożliwiają tworzenie wyraźnie identyfikowanych mentalnych obrazów otoczenia. Te wskazówki środowiskowe komunikują coś o ludziach zajmujących budynki, a także o ludziach, którzy je stworzyli. Podobnie ludzie czytają te wskazówki, dokonują osądów i zgodnie z nimi postępują. Komunikaty te odgrywają ważną rolę w rozumieniu środowiska przez ludzi. Specyficzne środowiska można ocenić pod kątem stosowności przekazywanych komunikatów. Skuteczne metody wywoływania reakcji na otoczenie odbywa się za pomocą technik, takich jak rysunki i fotografie. (Sanoff, 2001, s. 20)

W związku powyższym, oraz w związku z eksploracyjnym charakterem moich badań, celowo nie zastosowałam *rating scale* z wcześniej wyselekcjonowanych fotografii, ale prosiłam dzieci, aby same narysowały miejsca, które potem oceniały. Ten zabieg przyniósł kilka ważnych, pożądanых przeze mnie skutków.

Po pierwsze, rysowanie miejsc przez dzieci pozwoliło na eksplorację zasięgu dziecięcej aktywności w zakresie uczenia się i spędzania wolnego czasu. Po drugie, wykorzystanie gotowych zdjęć narzuciłoby dziecku pewne ramy percepcyjne,

a samodzielne rysowanie pozwoliło na nadanie rysunkowi ładunku emocjonalnego przez dziecko (a nie przeze mnie jako autora badania). Tym samym grupowanie tych rysunków (hasel) zakładało bardziej indywidualny i jeszcze bardziej subiektywny charakter, bez uprzedzeń i wpływów atrakcyjności przedstawionego obrazka na odczucia dziecka. Po trzecie, rysowanie z pamięci wybranych miejsc sprawiło również, że przedstawienia tych miejsc zawierały to, co dla dziecka faktycznie było znaczące. To z kolei było dodatkowym materiałem badawczym.

Dodatkowo, jak wcześniej wspominałam, zależało mi na eksplorowaniu doświadczeń i perspektywy ucznia oraz na określeniu zarówno materialnych jak i niematerialnych warunków przestrzeni uczenia się. W swoich badaniach Şenyiğit i Memduhoğlu podkreślają, że: „badania ankietowe i wywiady fotograficzne są skutecznymi narzędziami do zbierania komentarzy oceniających **środowisko fizyczne** [wyróżnienie N. M.]” (Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020, s. 3) i w tym celu „zasięgnięto opinii ekspertów, aby zbadać wybrane [...] zdjęcia pod kątem podobieństwa, przydatności do celu, nieomyślności i odrębności” (Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020, s. 2).

Aby uzyskać cele założone dla moich badań zdecydowałam się zrezygnować z pokazywania dzieciom wyselekcjonowanych fotografii oraz ograniczania się do konkretnych cech środowiska fizycznego. Zastosowanie samodzielnego rysowania z pamięci, zamiast pokazywania fotografii obcych przestrzeni szkolnych, umożliwiło jakościowy wgląd w perspektywę dziecka, eksplorację cech materialnych i niematerialnych konkretnych przestrzeni mających znaczenie dla dzieci-użytkowników tej konkretnej przestrzeni oraz osobiste odniesienie się do tych miejsc przez badanych, zamiast odnoszenia się do wcześniej wyselekcjonowanych zdjęć przestrzeni, które mogły nie być adekwatne do codziennych doświadczeń uczestników badania.

Przygotowując narzędzie badań własnych korzystałam dalej z dobrze opisanego doświadczenia badaczy Şenyiğit i Memduhoğlu:

Cechy poznawcze i umysłowe grupy wiekowej (10–14 lat) uczniów biorących udział w programie, wzięto pod uwagę przy wyborze techniki sortowania kart/kart koncepcyjnych jako metody w tak złożonym przedmiocie, jakim jest projektowanie szkoły, oraz zwrócono szczególną uwagę na to, aby badany temat był prosty i przyjemny, ale jednocześnie pozostawał celowy, pozwalał osiągnąć cel badawczy w możliwie najwyższym stopniu. (Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020, s. 2)

Zatem badania wśród dzieci muszą być dla nich samych przyjazne, ale nadal umożliwiać badaczowi osiągnięcie celu naukowego. Stąd narzędzia, które wybrałam,

dostosowałam do wybranej przeze mnie grupy badanych i celów naukowych. Metoda *rating scale* „opiera się na kontinuum od bardzo niezadowolającego (*very unsatisfactory*, VU) do bardzo zadowolającego (*very satisfactory*, VS)” (Sanoff, 2001, s.20). w przytoczonej publikacji Sanoff’a zaproponowano skalę 7-stopniową. Ze względu na wiek uczestników mojego badania, uprościłam ją do 3 stopni preferencji odpowiadających negatywnemu stosunkowi do danego miejsca (VU) przez neutralne do postawy pozytywnego stosunku do miejsca (VS). Dodatkowo w samym formularzu zastosowałam przedstawienie wizualne tej skali zamiast słownego. Ostateczną formę przeprowadzonego badania zamieściłam w załącznikach do niniejszej pracy (patrz: załącznik 1.).

2.8.2. Gotowy scenariusz badania

W trakcie badania terenowego realizując założenia i narzędzia opisane w poprzednich rozdziałach prosiłam dzieci o wykonanie pięciu zadań. W pierwszym zadaniu zadawałam dzieciom pytanie o to, gdzie można spędzać wolny czas. W założeniu dzieci miały odpowiadać na pytanie rysunkowo na małych, przygotowanych przeze mnie wcześniej kartonikach. Dopuszczałam odpowiedzi tekstowe zapisane hasłem. W drugim zadaniu dzieci miały pogrupować i przykleić wymienione miejsca do tabeli preferencji z trzema kolumnami: miejsca lubiane, miejsca obojętne i miejsca nie lubiane. Zadania trzecie i czwarte były analogiczne do dwóch poprzednich, ale dotyczyły miejsc, w których można się uczyć. Ostatnim zadaniem było narysowanie idealnego miejsca do nauki. W tym zadaniu dzieci miały do dyspozycji kartki formatu A3 oraz kredki i ołówki. Scenariusz badania zakładał, że zadawałam główne pytania w postaci wyżej przedstawionych zadań, a później, zgodnie z omówioną i przyjętą postawą badacza reagowałam na czynności i komentarze dzieci zadając w razie potrzeby dodatkowe, pomocnicze pytania, które nie były już wpisane na stałe w scenariusz.

2.8.3. Realizacja i przebieg I fazy

Łącznie badania przeprowadziłam wśród 12 uczniów z 4 różnych rodzajów systemów edukacji na szczeblu podstawowym: (1) edukacji domowej, (2) szkół niepublicznych, (3) szkół publicznych miejskich i (4) szkół publicznych wiejskich. Uczestnikami badania byli uczniowie w wieku 7-9 lat zamieszkujący województwo kujawsko-pomorskie w Polsce.

Rekrutacja badanych odbywała się przy użyciu grup tematycznych na portalach społecznościowych poprzez uczestniczących w tych grupach rodziców i opiekunów uczniów. Początkowo odzew na ogłoszenia był znikomy. W pierwszej kolejności zgłaszali się opiekunowie uczniów uczących się w trybie edukacji domowej oraz ze szkół prywatnych. Następnie, ze względu na niedostateczną reprezentację badanych ze szkół publicznych wiejskich i miejskich prosiłam rodziców i opiekunów o przekazywanie informacji o badaniu drogą „szeptaną”, za pomocą bezpośredniego kontaktu i przekazania informacji metodą „kuli śnieżnej”. Dzięki temu uzyskałam założoną reprezentację w każdej kategorii kontekstu zaprojektowanego studium przypadku.

Wywiady przeprowadzane były w większości w warunkach domowych dzieci, w formie hybrydowej, tzn. część wywiadów przeprowadziłam będąc u ucznia w domu, a część zdalnie, ze względu na kwarantanny związane z pandemią. Wywiady zdalne prowadziłam przez Internet łącząc się z badanym przy użyciu kamery i mikrofonu.

Jak wspomniałam, każdorazowo, oprócz zgody rodziców/opiekunów dzieci, uzyskiwałam także zgodę od dziecka na przeprowadzenie z nim wywiadu. w zależności od samopoczucia dziecka, dzieci mogły wybrać, czy chcą uczestniczyć w wywiadzie same czy z rodzicami lub rodzeństwem. Siedmioro uczniów wzięło udział w wywiadzie z rodzicami, pięcioro bez udziału rodziców. Wpływ obecności i ingerencji rodzica był widoczny w odpowiedzi na zadawane pytania. W każdym takim przypadku podczas analizy wyraźnie zaznaczałam ten wpływ, aby zachować rzetelność badań. Jednak, ze względu na wiek dzieci i ich dobro, całkowite wykluczenie obecności i wpływu rodziców, opiekunów lub rówieśników wydaje się być niemożliwe.

Długość oraz jakość odpowiedzi dzieci na te same pytania była nieporównywalna, wynika to głównie z charakterystyki grupy badanej: niektóre dzieci opowiadały szczegółowo na niektóre tematy, inne tylko potakiwały głową. Stąd też wywiady częściowo ustrukturyzowane, które prowadziłam w duchu wywiadu rozumiejącego (Kaufmann, 2010), pozwoliły na rozmowę oraz zadawanie pytań pomocniczych, aby ostatecznie uzyskać odpowiedzi dotyczące warunków materialnych i niematerialnych miejsc, w których dzieci lubią się uczyć, i tym samym osiągnąć założony cel badawczy.

Badanie z elementami przyjaznymi dziecku (*child-centered qualitative research methods*) jak rysowanie i grupowanie przypominało dzieciom zabawę i sprawiało, że w większości były zainteresowane rozmową, były otwarte i chętne do odpowiedzi oraz utrzymywały koncentrację. Większość dzieci określiło naszą rozmowę jako „fajną”

bezpośrednio w odpowiedzi na moje pytanie lub na pytanie rodziców po zakończonym wywiadzie. Przystępna i atrakcyjna forma badania była niezwykle ważna, kluczowa dla minimalizacji ryzyka rezygnacji dzieci z uczestniczenia w badaniach i dla utrzymania ich koncentracji i zainteresowania.

Zgodnie z założeniem projektu badawczego, celowo zadawałam pytania o miejsca, w których można spędzać czas lub się uczyć, a nie w których dzieci wykonują lub lubią wykonywać te czynności, by uzyskać szerszy zakres odpowiedzi, tym samym eksplorować pojemność znaczeniową danych miejsc, jak i doświadczenia, wspomnienia i przemyślenia dzieci. Jednakże dzieci w pierwszej kolejności interpretowały pytania egocentrycznie i wymieniały miejsca, w których one wykonują te czynności. Stąd też zadawałam im pytania pomocnicze o to gdzie inni, rówieśnicy bądź członkowie rodziny, spędzają czas i się uczą. W pierwszym wywiadzie, w którym uczestniczyła również mama ucznia, ta mama zadała niezwykle owocne pytanie pomocnicze, które wprowadziłam do kanonu pytań pomocniczych w scenariuszu mojego badania. Pytanie to dotyczyło miejsc, w których można się uczyć, a brzmiało „Gdzie zadajesz najwięcej pytań?”. Zatem jak wcześniej wspomniałam, obecność rodziców miała wpływ na odpowiedzi dzieci, ale często był to korzystny wpływ w perspektywie całych badań.

Jak zauważyłam podczas prowadzenia badań, dzieci wymieniając i analizując przestrzenie z pamięci bazowały na swoim doświadczeniu i na swojej aktywności w danym miejscu. Pewne rzeczy, które wydawać by się mogły oczywiste, nie były przez dzieci omawiane lub były wspominane rzadko, np. duże okna, światło słoneczne czy ciepło. Być może dzieje się tak dlatego, że albo te warunki były oczywiste albo nie były konieczne dla danej czynności. Z kolei w badaniach, w których pokazywano dzieciom zdjęcia różnych szkół i proszono o ocenę swoich preferencji względem tych miejsc, inne warunki, aspekty grały rolę – bardziej fizyczne, estetyczne, wizualne (por. Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020). Zdaje się, że różne warunki są różnie oceniane w zależności od tego czy dziecko występuje jako obserwator przestrzeni (odczytywanie zdjęcia) czy jako jej użytkownik, jak w moim badaniu. W związku z tym być może warto byłoby podjąć badania, które wiązałyby różnego rodzaju percepcje i doświadczenie przestrzeni dla lepszej jej oceny.

2.8.4. Zebrane materiały i ich analiza

W wyniku przeprowadzonych badań terenowych zebrałam dane tekstowe oraz dane ikonograficzne, których zestawienie ilościowe zawarłam w tabeli 1. Różne typy

danych zapewniły komplementarność zebranych danych dla badacza, a dla badanych przystępną i atrakcyjną formę badania. Jako ogólną strategię metody analizy danych przyjął „opracowywanie danych «od podstaw»” (Yin, 2015, s. 168) uzupełnioną o sprawdzenie prawdopodobnych konkurencyjnych wyjaśnień (zob. Yin, 2015, s. 172). w tym celu już na etapie projektowania badań, jak opisałam wcześniej, założyłam przeprowadzenie wywiadów z dziećmi z różnych systemów edukacyjnych.

Do analizy wykorzystałam techniki analityczne takie jak technikę budowania eksplanacji w trybie iteratywnym oraz syntezę przekrojową (Yin, 2015, 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, zob. Creswell, 2013, s. 203). Jednocześnie było to spójne z założeniami badania, aby zoperacjonalizować warunki percepcji przestrzeni 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 (Dockett i Perry, 2005; Karczmarzyk, 2014).

Dzięki temu stworzyłam pełną listę kodów wartości związanych z miejscami, które dzieci wymieniały i oceniały w trakcie rozmowy, które mieściły się w szerszych rodzinach kodów. Na tej podstawie zrealizowałam cel badania i wyłoniłam z wypowiedzi dzieci właściwości materialne i niematerialne omawianych miejsc. Schematyczną reprezentację kodowania dla pierwszej i drugiej fazy badań zamieściłam w załączniku do niniejszej pracy (patrz: załącznik 3.).

Chociaż podstawowym celem moich badań była eksploracja i rozumienie, a nie systematyczny opis czy pomiar, to jednak do prezentacji wyników w kolejnych rozdziałach posłużyłam się tabelami i zestawieniami procentowymi. Jak zauważył Kaufmann: „działania takie musi jednak cechować ostrożność i świadomość ich drugorzędnego znaczenia” (2010, s. 47). w istocie, prezentacja wyników moich badań w tabelach miała stanowić użyteczny wskaźnik oraz uczytelniać wyniki moich badań dla badaczy spoza socjologii, w szczególności dla architektów. Jest to jedynie wartość dodana, integralna do analizy opisowej i należy table te interpretować jako nieodłączne i nie mogące istnieć niezależnie.

Ze względu na konieczność anonimizacji zebranych materiałów przyjął nazewnictwo badanych według klucza: [rodzaj systemu edukacji: ED, SN, SPM, SPW] – [numer porządkowy badanego w obrębie podgrupy], gdzie skróty oznaczają odpowiednio: ED – edukacja domowa, SN – szkoła niepubliczna, SPM – szkoła publiczna miejska i SPW – szkoła publiczna wiejska.

2.8.5. Weryfikacja planów w realizacji projektu i fazy badań. Wnioski do II fazy badań

Analizując szczegółowo przebieg badań i fazy wykazałam, że istniało wiele czynników ryzyka. Były to między innymi koncentracja, motywacja i zaangażowanie dzieci oraz nabór badanych do udziału w badaniu. Głównymi wnioskami, które sformułowałam już po I fazie badań były następujące postulaty badawcze:

- badania związane z bezpośrednią aktywnością dzieci muszą być krótkie i zwięzłe, aby utrzymać koncentrację dzieci przez cały czas trwania badania;
- przetestowane narzędzia badawcze, takie jak rysowanie i grupowanie, były faktycznie atrakcyjne i zrozumiałe dla badanych. Dzieci określały często rozmowę ze mną jako „fajną”. Przyjazna i atrakcyjna forma badania była kluczowa dla utrzymania motywacji i zaangażowania dzieci podczas realizacji badania;
- obecność osób trzecich podczas wywiadu z badanymi miała wpływ na ich wypowiedzi. Wpływ ten często był pozytywny, pomagał dzieciom otworzyć się i rozwinąć swoje myśli. Pomimo przypadków, w których ten wpływ był zbyt nachalny, należy pamiętać, że obecność osób trzecich poprawiała samopoczucie i komfort uczestników. Jest to szczególnie ważne, zatem wpływ osób trzecich może być nieunikniony i należy to uwzględnić w procesie analizy;
- rekrutacja uczestników badania wymaga odpowiedniej ilości czasu oraz osobistego zaangażowania badacza. Należy przyjąć odpowiedni zapas czasowy na rekrutację uczestników badania w harmonogramie projektu badawczego;
- podobnie analiza danych jest procesem długotrwałym, zwłaszcza w dwoistej naturze: tekstowej i ikonograficznej. Należy to również uwzględnić w harmonogramie projektu badawczego.

Wnioski z tej analizy posłużyły jako punkt wyjścia do projektu badawczego II fazy badań w zakresie doboru metodologii, przygotowań narzędzi badawczych oraz harmonogramem dla całego projektu badawczego.

2.9. Szczegółowe omówienie metodologii oraz przebiegu badań terenowych – metodologia II fazy badań

Celem II fazy badań było zbadanie i ustalenie roli i miejsca ucznia w społeczno-przestrzennym uniwersum szkoły oraz jego roli we współtworzeniu tego uniwersum. W II fazie badań wspierałam się wynikami I fazy badań. Na etapie projektowania, prowadzenia i analizy badań II fazy starałam się też jak najefektywniej wykorzystać doświadczenie, przemyślenia i wnioski, które zyskałam w I fazie badań, a które przedstawiłam we wcześniejszych rozdziałach niniejszej pracy.

Badania II fazy składały się z dwóch części. W pierwotnym zamyśle pierwsza część badań miała polegać na przeprowadzeniu kwestionariuszy z pytaniami otwartymi. Na pytania otwarte dzieci mogłyby odpowiadać pisemnie lub rysunkowo. Drugą część badań zamierzałam ująć w ramy PAR wspierając się narzędziami i systemami z innych dziedzin. Należał do nich system DT, na którym zamierzałam oprzeć scenariusz warsztatów prowadzonych wśród uczniów szkoły podstawowej, oraz badania poddające ocenie budynek, który został oddany do użytkowania (*post-occupancy evaluation*, POE) wywodzące się z architektury.

Ze względu na innowatorską oraz autorską kombinację metodologiczną konsultowałam przyjęte i zaprojektowane narzędzia badawcze ze wspomnianą ekspertką oraz dyrektorami szkół, w których przeprowadziłam badania. W wyniku tych konsultacji zmieniałam formę pierwszej części badań. Zrezygnowałam z kwestionariuszy z pytaniami otwartymi i zamieniłam je na wywiady FGI wspierane kwestionariuszami z pytaniami zamkniętymi. Dzięki temu, narzędzia badawcze były jeszcze bardziej przystępne i przyjazne dzieciom oraz ze względu na wypracowaną zwięzłość pozwoliły na koncentrację na badanym obszarze bez rozpraszania uwagi dzieci na inne tematy. Narzędzia badawcze zaprojektowane dla tej fazy badań omówiłam szczegółowo w kolejnych rozdziałach niniejszej pracy.

Kombinacja i złożoność metodologiczna badań były celowe. Wynikały one z dwóch kwestii. Po pierwsze, z interdyscyplinarnego charakteru mojego wykształcenia i prac badawczych przedstawionych w niniejszej rozprawie. Po drugie, czerpiąc z rozwijającej się dziedziny badań doświadczeń użytkownika (*user experience*, UX), badań skoncentrowanych na użytkowniku (*user experience research*, UX research), stworzyłam przyjazną i atrakcyjną dla dzieci formę badań, która jednocześnie pozwoliła na eksplorację ich doświadczeń jako użytkowników szkoły z różnych perspektyw. Była

to swoista innowacja metodologiczna, którą przetestowałam. Wnioski i przemyślenia dotyczące skuteczności połączenia tych narzędzi również przedstawiłam w kolejnych rozdziałach.

Podobnie jak w I fazie badań, i w tym przypadku dołożyłam wszelkich starań, aby zapewnić ochronę, bezpieczeństwo, komfort i anonimowość badanych stosując dobre praktyki w tym zakresie (por. Konarzewski 2000; Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN], 2022; Yin, 2015). Po pierwsze, wystąpiłam z wnioskiem o zaopiniowanie moich badań do wydziałowej komisji etycznej: Komisji do spraw Etyki Badań Naukowych na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Badania otrzymały pozytywną opinię. Po drugie, przygotowałam odpowiednie zgody i informacje dla dyrektorów szkół oraz opiekunów prawnych uczniów tych szkół. Po trzecie, analogicznie do przeprowadzonych badań w ramach I fazy, przed rozpoczęciem badań opowiadałam dzieciom kim jestem, na czym polegają badania naukowe, dlaczego je przeprowadzam. Po takim wstępie uzyskiwałam zgodę od dzieci na rozpoczęcie badań. Po czwarte, dokładnie tak jak w I fazie, zebrane dane z II fazy badań podlegały anonimizacji, aby uniemożliwić identyfikację badanych.

2.9.1. Omówienie narzędzi badawczych zaprojektowanych dla II fazy badań

W porównaniu do I fazy badań, II faza była zdecydowanie bardziej złożona, również pod kątem metodologicznym. Po pierwsze założyłam, że II faza badań będzie przeprowadzona w środowisku szkolnym, naturalnym dla czynności uczenia się uczniów. Po drugie założyłam, że badania będę przeprowadzała w grupach, a nie jak w I fazie indywidualnie. Te dwa założenia miały kluczowe znaczenie dla formy i treści zaprojektowanych narzędzi badawczych. Specyfika środowiska szkolnego oraz funkcjonowania dzieci w grupie wymagała ode mnie optymalizacji narzędzi badawczych. Znana i popularna maksyma ze świata architektonicznego, z którego się wywodzę, głosząca „mniej znaczy więcej” (*less is more*, Ludwig Mies van der Rohe), idealnie wpisała się również w projektowanie badań społecznych wśród dzieci w przypadku moich badań.

2.9.1.1. Badania w klasach metodą mieszaną – pierwsza część II fazy badań

Jak wspomniałam, na początku pracy nad projektem badawczym II fazy badań zakładałam przeprowadzanie wśród uczniów kwestionariuszy z pytaniami otwartymi, na które dzieci mogłyby odpowiadać pisemnie lub rysunkowo. Jednakże po konsultacji

z ekspertką oraz dyrektorami szkół zmieniałam tę formę na wywiady FGI wspomagane kwestionariuszami z pytaniami zamkniętymi.

Wynikało to z kilku powodów. Po pierwsze, prostota formy zastosowanych narzędzi była kluczowa. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym dopiero uczą się pisać i czytać. Stąd pytania otwarte z możliwością odpowiedzi pisemnej była prawie niemożliwa do osiągnięcia. Po drugie, czas na przeprowadzenie badania był ograniczony długością lekcji (45 minut), a dzieci łatwo tracą koncentrację pozostając w grupie. Po trzecie, w związku z tym, że pisanie i czytanie dla większości dzieci w tym wieku to czynność czaso- i energochłonna, zadawanie złożonych pytań otwartych pisemnie oraz oczekiwanie złożonej i przemyślanej odpowiedzi było nierealne do osiągnięcia w warunkach szkolnych w klasie podczas wyznaczonego czasu.

Mając na uwadze powyższe zagadnienia, zmieniałam formę badania na wywiad FGI wspomagany kwestionariuszem. Zdecydowałam o zaprojektowaniu kwestionariusza złożonego z pytań zamkniętych z możliwością odpowiedzi w skali przedstawionej wizualnie. Pytania uprościłam językowo, a odpowiedzi ujednoliciłam, aby wystarczyło przeczytać/wyjaśnić je raz, a potem zaznaczać opierając się już na skali w postaci graficznej. Pytania otwarte w ramach FGI również wymagały uproszczenia w zakresie samych pytań jak i możliwości odpowiedzi, gdyż jak wcześniej wspominałam czas był bardzo ograniczony, a koncentracja i chęć współpracy uczniów bardzo niestabilna. W związku z tym połączyłam udzielanie odpowiedzi z aktywnością fizyczną. Odpowiedzi udzielone ustnie na pierwsze pytanie otwarte w ramach FGI zostały zapisane przeze mnie na dużych kartkach oraz rozwieszone w klasie w różnych miejscach. Kolejne pytania opierały się na grupowaniu się uczniów wokół kartki zawierającej odpowiedź ucznia na zadane pytanie. W założeniu miało to umożliwić zebranie grupy uczniów udzielających tej samej odpowiedzi w jednym miejscu i zadanie w obrębie tej grupy dodatkowych pytań uzupełniających oraz krótką dyskusję między uczniami wokół zadanego pytania.

Tę formę badań przeprowadziłam we wszystkich oddziałach klas 1-3 wybranych szkół wśród dzieci, których rodzice wyrazili na to zgodę. Dokładny scenariusz badań oraz przebieg i ocenę realizacji założeń metodologicznych przedstawiłam w osobnych rozdziałach niniejszej pracy.

2.9.1.2. Druga część II fazy – warsztaty z wykorzystaniem systemu Design Thinking

Podczas drugiej części badań II fazy, podobnie jak w I fazie, zastosowałam techniki skoncentrowane na dziecku: rysunki, techniki partycypacyjne i materiały stymulujące (zob. Fargas-Malet i in., 2010; Karczmarzyk, 2014; Loureiro i in., 2020; Mitchell, 2006), a także techniki badań UX (*user experience research*, zob. Mościchowska i Rogoś-Turek, 2018) w modelu DT. Wykorzystałam również elementy POE (*Post-Occupancy Evaluation*) jako pomocnicze narzędzie w ewaluacji szkoły z perspektywy ucznia (zob. Hassanain i Iftikhar, 2015). W rozdziale 2.8.1. przybliżyłam rysunki dziecięce jako narzędzie badawcze, a w rozdziale 2.5. omówiłam postawę badacza. Korzystałam z nich również w II fazie badań. W tym rozdziale omówiłam jedynie te elementy, które były nowe, tj. techniki partycypacyjne (PAR), warsztaty w modelu DT oraz badania POE, których elementy wykorzystałam w moich badaniach II fazy.

2.9.1.2.1. Ewaluacja budynku, który został oddany do użytkowania – *Post-occupancy evaluation – POE*

Metoda *Post-Occupancy Evaluation* (POE) to „pierwsza pełna i usystematyzowana metoda oceny jakości budynku, stworzona przez Wolfganga F. E. Preisera, Harveya Z. Rabinowitza i Edwarda T. White’a, architektów amerykańskich z Millwauke University”. Na polski grunt wprowadzona w latach 90-tych XX wieku przez Andrzeja Niezabitowskiego i Elżbietę Niezabitowską (Niezabitowska, 2006, s. 5). Obok *Building Performance Evaluation* (BPE) jest jedną z najbardziej popularnych jakościowych metod badawczych środowiska zbudowanego. Badanie POE jest użyteczne w rozumieniu dobrych praktyk projektowych oraz unikaniu błędów popełnionych wcześniej w zrealizowanych analogicznych obiektach (Fross i in., 2015). Takie podejście zakłada, że zbudowane środowisko jest bezcennym źródłem wiedzy o samym obiekcie, jak i jego użytkownikach oraz wpisuje się w nurt oceny jakości w architekturze znany jako: *research by design* oraz *design by research* (Fross i in., 2015). Badania tą metodą analizują obiekt pod kątem jakości w następujących obszarach: technicznym, funkcjonalnym, organizacyjnym, behawioralnym oraz ekonomicznym. Ze względu na badane aspekty są to czasochłonne i wieloetapowe badania, jednakże niezależnie od badanego aspektu korzystają z określonej gamy narzędzi i technik badawczych. Są to między innymi obserwacje, studia literatury naukowej i fachowej, analiza dokumentacji

obiektu, zarówno projektowej jak i eksploatacyjnej, tekstowej i rysunkowej, spacerów badawczych, wywiady z ekspertami, pracownikami i użytkownikami budynku.

Ze względu na moje zainteresowanie w szczególności perspektywą użytkownika zdecydowałam się skorzystać jedynie z wybranych elementów POE. Skupiłam się na funkcjonalnych, organizacyjnych i behawioralnych aspektach oceny jakości budynku, kładąc nacisk na perspektywę głównego użytkownika – ucznia w badanym obiekcie – szkole.

2.9.1.2.2. Techniki uczestniczących badań w działaniu (*Participatory Action Research, PAR*) – warsztaty

Głównym celem „uczestniczących badań w działaniu” (*Participatory Action Research, PAR*) jest zaangażowanie badanych i nadanie im bodźca do refleksji nad ich aktualną sytuacją w pojedynczym lub złożonym obszarze: politycznym, ekonomicznym, społecznym, itd. Z jednej strony techniki wykorzystywane w metodologii POE, takie jak prowadzenie wywiadów czy spacerów badawczych, można rozważać jako partycypowanie badanych w badaniach. Jednakże z drugiej strony, jak zauważają Andrea Wheeler i Masoud Malekzadeh to postawa badacza i stopień włączenia badanych różni badania POE z elementami partycypacyjnymi od badań stricte PAR (2015, s. 440). Potwierdza to obserwacja Alice McIntyre: „PAR staje się zatem żywym procesem dialektycznym, zmieniającym badacza, uczestników i sytuację, w których działają” (McIntyre, 2007, s. 1).

Dalej, w kontekście partycypacji i POE, autorzy Wheeler i Malekzadeh podkreślają, że „zintegrowane zaangażowanie zainteresowanych stron jest nadal niedoceniane, a narzędzi jest niewiele aby pomóc w holistycznym projektowaniu opartym na dowodach (*holistic evidence-based design*)” (2015, s. 440). Stąd też łączenie różnych metod i technik, aby wydobyć informacje z różnych płaszczyzn i obszarów niedostępnych dla pojedynczych narzędzi badawczych: „nie ma ustalonej formuły projektowania, praktykowania i wdrażania projektów PAR. Nie ma też jednej nadrzędnej ramy teoretycznej, która stanowiłaby podstawę procesów PAR” (McIntyre, 2007, s. 3).

Biorąc pod uwagę założenia mojego projektu badawczego pierwotnie brałam pod uwagę przeprowadzenie spacerów badawczych, rysowanie map mentalnych oraz wywiady. Jednakże, ze względu na opisaną specyfikę terenu i uczestników badania, forma narzędzi musiała być uproszczona i ograniczona w czasie. Ostatecznie zdecydowałam się połączyć opisane wyżej elementy POE z innymi, aby wielowarstwowo

zbadać perspektywę ucznia i to z jego perspektywy dokonać analizy jakości środowiska zbudowanego.

System DT składa się z pięciu etapów:

1. empatyzacja – następuje rozpoznanie i zrozumienie potrzeb użytkowników, przyjęcie perspektywy uczestników i analiza ich motywacji;
2. definiowanie problemu – wraz z uczestnikami definiuje się problemy, kluczowe potrzeby lub aspekty wymagające rozwiązania, zaspokojenia lub ulepszenia;
3. ideacja – etap generowania pomysłów, w którym uczestnicy aktywnie partycypują i mają pełną swobodę wyrażania swoich pomysłów na rozwiązanie wcześniej zdefiniowanych problemów;
4. prototypowanie – tworzenie wybranego w czasie ideacji rozwiązania w formie próbnej, testowej, wstępnej z przestrzenią do jego rozwoju w zależności od wyników etapu testowania;
5. testowanie – etap wdrożenia prototypu w warunkach przypominających laboratoryjne lub eksperymentu i weryfikacja założeń i pomysłów.

Sam proces jest iteracyjny, co oznacza, że można powtarzać kolejno wcześniejsze etapy, zachowując ich logikę, w zależności od wyników etapów po nich następujących, aż do uzyskania satysfakcjonujących rezultatów. W szczególności iteracja ma zastosowanie w projektowaniu i rozwiązywaniu problemów. Moim celem było zaprojektować warsztaty w taki sposób, aby uczniowie poddali refleksji wybrane przestrzenie szkolne i, jeśli to możliwe, podali potencjalne rekomendacje do zmian. Korzystając z interdyscyplinarnego wykształcenia i podwójnych kompetencji jako architektki i badaczki społecznej zaadaptowałam zarówno POE, jak i PAR na potrzeby mojego badania, ujmując je w system warsztatowy DT.

2.9.1.2.3. Warsztaty z wykorzystaniem systemu *Design Thinking*

Design Thinking nie ma jednej definicji, ponieważ odnosi się do wielu dziedzin i w zależności od kontekstu może przyjmować różne znaczenia. Jest określany mianem metody, podejścia, a także procesu projektowego. Pojęcie to też ewoluowało, a różne źródła powołują się na różnych protoplastów DT. Franziska Dolak, Falk Uebernickel i Walter Brenner przywołują architekta P. Rowe jako autora podejścia DT: „termin *design thinking*, pierwotnie ukuty przez Rowe (1991) [...]. Książka „*Design Thinking*” architekta Rowe (1991) była jedną z pierwszych, która zilustrowała systematyczne stosowanie procedur rozwiązywania problemów w architekturze i planowaniu urbanistycznym”

(Dolak i in., 2013, s. 2). Inni, jak Martin L. Katoppo i Iwan Sudradjat, przypisują autorstwo liderom organizacji IDEO: „*Design Thinking* to metoda myślenia spopularyzowana na całym świecie przez dyrektora IDEO Tima Browna i Barry’ego Katza (2009). Termin *Design Thinking* został wymyślony przez Davida Kelleya, wówczas założyciela IDEO i partnera Browna” (Katoppo i Sudradjat, 2015, s. 121). Zgoda panuje natomiast wtedy gdy mowa o głównych założeniach DT, które: „koncentrują się na człowieku, dlatego też metodyki wyłaniające się z tego założenia określa się mianem *human-centered design* (HCD)” (Skowrońska, 2020, s. 118).

DT jest stosowany jako metoda projektowa, badawcza oraz ogólnie jako podejście, a także jako struktura i kierunek dla różnorodnych działań. Łączenie DT z innymi narzędziami stanowi szeroką perspektywę i może owocować holistycznym ujęciem danego tematu. Cytowana wcześniej autorka, Agnieszka Skowrońska, zaproponowała mariaż DT z ewaluacją w edukacji (2020), z kolei Katoppo i Sudradjat połączyli DT z PAR jako alternatywną metodę badawczą w architekturze. Obie publikacje są ciekawe z perspektywy moich prac badawczych.

Dodatkowo, Katoppo i Sudradjat, czyli autorzy publikacji o kombinacji metod badawczych, podkreślali społeczny wymiar architektury i adekwatność DT do badania jej w szerokiej perspektywie:

Architektura ze swej natury jest niestała i lawiruje odwracalnie między domenami teoretycznymi i praktycznymi, z natury partycypacyjna i działa jako sytuacja społeczna. Wszystkie te cechy powinny być brane pod uwagę podczas prowadzenia badań architektonicznych, po prostu dlatego, że architektura powinna być badana jako całość działań i bytu. Dzięki temu nowemu zrozumieniu i spojrzeniu na architekturę, PAR (*Participatory Action Research*) jako parasol modelu badawczego, w połączeniu z DT (*Design Thinking*) jako kompleksowym podejściem myślowym z jego zestawem narzędzi myślenia projektowego HCD (*Human Centered Design*) dla projektu innowacji społecznych, jest proponowany jako alternatywne narzędzie badawcze. (Katoppo i Sudradjat, 2014, s. 124)

Jednakże zaproponowana przez nich metoda była propozycją teoretyczną i poddawała analizie głównie architekturę, w tym jej wytwarzanie, jako główny przedmiot ich badań. w przypadku moich badań analizowałam architekturę szkoły jako element równoważny innym czynnikom infrastruktury, również w nieco innym kontekście. Stąd też projekt badawczy moich badań terenowych różni się od modelu zaproponowanego przez Katoppo’a i Sudradjat.

2.9.2. Gotowy scenariusz badania

Ujęcie moich badań w nurt studiów nad infrastrukturą pozwoliło na dostrzeganie często niewidzialnych czynników. Traktowałam architekturę, jej sposób kreowania, wytwarzania i funkcjonowania jako ważny element pod kątem badawczym przez cały czas trwania moich badań. Połączenie metodologii POE, PAR i DT pozwoliło w pełni zachować i zbadać dynamikę architektury samej w sobie jak i dynamikę relacji, która wytwarza się między architekturą a człowiekiem, czyli w moich badaniach – między użytkownikiem architektury szkolnej tj. uczniem. Ze względu na specyfikę środowiska szkolnego, profil uczestników badania oraz czas trwania badań, implementacja wybranych metod, zarówno POE, PAR jak i DT była uproszczona i ograniczona do pierwszej iteracji.

W pierwszej części badania II fazy badania w klasie rozpoczynałam od przedstawienia się oraz wyjaśnienia czym są badania naukowe i na czym polegają konkretnie badania przygotowane przeze mnie. Po upewnieniu się, że uczniowie zrozumieli przekazywane przeze mnie informacje oraz wyrażają zgodę na udział w badaniu, rozdawałam ponumerowane kwestionariusze. Kiedy każdy z uczniów miał przed oczami ankietę czytałam głośno po kolei pytania oraz przynależne im odpowiedzi, pozostawiając czas do namysłu i zaznaczenia odpowiedzi. Ankieta zawierała:

- krótki wstęp z informacjami dla dzieci;
- dwa pytania zamknięte z oddzielnymi odpowiedziami odpowiednimi do pytania, dotyczące poczucia bezpieczeństwa w szkole oraz wiedzy czy istnieje w danej szkole samorząd uczniowski;
- jedno pytanie otwarte „Kto Twoim zdaniem jest najważniejszy w Twojej szkole” z miejscem na udzielenie krótkiej, konkretnej odpowiedzi. W przypadku tego pytania dopuszczałam pomoc w zapisaniu odpowiedzi podyktowanej przez badanego w przypadku jego wyraźnej prośby;
- tabeli z pytaniami od 4 do 13, dla których odpowiedzi były ujednolicone i ujęte w 5-stopniową skalę przedstawioną zarówno tekstowo, jak i ikonograficznie za pomocą linii przypominającej termometr. Pytania te dotyczyły odczuć i preferencji dzieci w badanym zakresie.

Po zakończeniu odpowiadania na te pytania, rozpoczynałam część pytań otwartych. Jako pierwsze zadawałam pytanie o miejsca, jakie znajdują się w szkole po to, by uzyskać zakres możliwych odpowiedzi na kolejne pytania. Celowo nie wymieniałam

ich sama, a prosiłam o to dzieci, gdyż chciałam, aby same stworzyły obszar do kolejnej części wywiadu. Dzięki temu też zaangażowałam dzieci i przygotowałam do pytań otwartych. Każdą odpowiedź zapisywałam na dużej czystej kartce drukowanymi literami. Następnie, po wyczerpaniu odpowiedzi na to pytanie, z pomocą dzieci, wieszałam te kartki w różnych, widocznych miejscach sali.

Kolejne pytania dotyczyły preferencji względem miejsc, w jakich uczniowie najchętniej wykonują czynności wymienione w kolejnych pytaniach, np. „W jakim miejscu w szkole najbardziej lubisz jeść drugie śniadanie”. Dzieci w odpowiedzi na pytanie ustawiały się przy kartce zawierającej odpowiedź na zadane pytanie. Wtedy podchodziłam do każdej z grup i zadawałam pytania uzupełniające przysłuchując się toczonym dyskusjom oraz obserwując emocje związane z danym miejscem i czynnością. Po zakończeniu tej części badania dziękowałam dzieciom za udział i współpracę.

W drugiej części badania II fazy badanie rozpoczynałam analogicznie. Po ponownym przedstawieniu i przypomnieniu tego, kim jestem oraz wprowadzeniu w cel warsztatów, opisywałam na czym będą polegały badania drugiej części. Ponownie upewniałam się, że dzieci rozumiały przekazywane przeze mnie informacje oraz wyraziły zgodę na przeprowadzenie badania. Wtedy realizowałam drugą część badania II fazy w oparciu o przygotowany scenariusz.

W pierwszej kolejności rozdawałam ponumerowane kwestionariusze ankiety w formie analogicznej do poprzednich narzędzi, jednak znacznie krótsze, oceniające preferencje dzieci względem szkoły oraz zawierające auto-ocenę zdolności poznawczych. Po ich wypełnieniu, zbierałam formularze rozdając w zamian czyste kartki formatu A4 z wpisanym w prawym górnym rogu numerem odpowiadającym numerowi z formularza. Miało to umożliwić porównanie odpowiedzi konkretnego uczestnika na każdym etapie badania. Następnie w ramach pierwszego etapu systemu *Design Thinking* – empatyzacji – zadawałam dzieciom pytania dotyczące ich odczuć z codziennego funkcjonowania w szkole. Wśród tych pytań umieściłam pytania przynależące do metodologii POE.

Po tej rozmowie, przechodziłam do kolejnego etapu systemu DT – definiowania – w której wraz z uczniami wybieraliśmy wspólnie jedną przestrzeń w szkole, z którą „pracowaliśmy” dalej. Zadaniem dzieci na tym etapie było rysowanie z pamięci wybranego miejsca na rozdanych wcześniej kartkach. W czasie rysowania podchodziłam do dzieci i pytałam co konkretnie w danej chwili rysują oraz obserwowałam, jakie to ma dla nich znaczenie i jakie odczucia w nich wywołuje. Po skończeniu rysunków

poprosiłam dzieci o zdefiniowanie zalet i wad wybranych i narysowanych przestrzeni szkolnych, wypisywałam je na dużym, widocznym arkuszu papieru zawieszonym na tablicy z przodu sali. Po wypisaniu wszystkich wymienionych przez dzieci aspektów, przeprowadziłam głosowanie, aby uzyskać ogólną opinię dzieci na temat każdego aspektu. Następnie zbierałam zarysowane kartki, rozdając kolejne ponumerowane czyste kartki w tym samym formacie.

Następował etap ideacji, w którym dzieci miały narysować tę samą przestrzeń szkolną, ale jako idealną, zaprojektowaną przez siebie. Ponownie rozmawiałam z uczniami podczas wykonywania przez nich rysunków, pytając o to, co rysują oraz o potrzeby jakie dane elementy mają zaspokajać. Po zakończeniu tego etapu zebrałam rysunki oraz na bieżąco ustaliłam pewne wspólne elementy, które pojawiały się co najmniej kilkakrotnie w wypowiedziach i rysunkach dzieci.

W ramach mocno uproszczonego etapu prototypowania wypisałam ustalone wspólne elementy etapu ideacji oraz ponownie przeprowadziłam głosowanie, aby przetestować w jakim stopniu wymyślone przez pojedyncze osoby rozwiązania odpowiadają wszystkim uczniom w klasie. To głosowanie kończyło drugą część II fazy badań.

Po jej zakończeniu dziękowałam uczniom za udział w badaniu, ich czas i uwagę. Elementy wprowadzające i kończące badania mogłyby wydawać się błahe i opisywane przeze mnie ze zbytnią gorliwością. Jednak były one nieodłącznym elementem moich badań, które swoją formą i w każdym detalu, wpisywały się w nurt child-empowerment, oddawały należny szacunek i nobilitowały osobę ucznia jako ważną i zdolną do samodzielnego wyrażenia swojej zgody na badanie, opinii i odpowiedzi na zadawane pytania.

2.9.3. Realizacja i przebieg II fazy

Podczas projektowania badań II fazy bazowałam na doświadczeniach oraz wnioskach wyciągniętych z przeprowadzonych badań I fazy. Starłam się przewidzieć wszelkie ryzyka związane z pozyskaniem uczestników badania, prowadzeniem badań w terenie oraz analizą danych. Wiele zaprojektowanych przeze mnie rozwiązań faktycznie zminimalizowało te ryzyka, jednakże wystąpiło wiele czynników, które na bieżąco wpływały na realizację i przebieg moich badań.

Doświadczenia wyniesione z pierwszej fazy badań pozwoliły mi zaplanować wystarczająco dużo czasu na pozyskanie badanych. Początkowo zakładałam

przeprowadzenie badań w co najmniej jednej szkole podstawowej. Zgodnie z prognozą, pozyskanie szkół do badania było bardzo trudnym i czasochłonnym procesem. Kontaktowałam się z ponad 20 jednostkami na terenie województwa pomorskiego. Spośród tych 20 jednostek prowadziłam zaawansowane rozmowy w sprawie badań w trzech szkołach. Ostatecznie badania przeprowadziłam w dwóch szkołach podstawowych.

Zgoda dyrekcji szkoły nie przesądzała jeszcze o sukcesie. Problematiczne okazało się uzyskanie zgód od opiekunów uczniów. Wiele tutaj zależało od funkcjonowania szkoły, postawy dyrekcji szkoły oraz nastawienia rodziców. Jak wcześniej wspomniałam, prowadziłam zaawansowane rozmowy w sprawie badań w trzech szkołach, w każdej obserwowałam inne relacje między dyrekcją, nauczycielami, rodzicami i mną jako badaczką. W pierwszej szkole dyrekcja bardzo szybko zezwoliła na badania i nie ingerowała w ich organizację, kontaktując się z nauczycielami w sprawie badań oraz pozyskania zgód tylko na początku badania. W drugiej szkole dyrekcja nadzorowała prowadzenie badań od początku do końca oraz pozostawała w ciągłym kontakcie z nauczycielami w sprawie prowadzenia badań oraz zbierania zgód od rodziców. W trzeciej szkole, w której ostatecznie nie przeprowadziłam badań, odniosłam wrażenie, że komunikacja była bardzo utrudniona, przepływ informacji nie był prosty ani efektywny. Rozmowy z dyrekcją tej szkoły trwały prawie trzy miesiące, po czym ostatecznie dyrekcja wycofała się ze swojej pierwotnej zgody. Wydawało się, że chciała w ten sposób uniknąć dodatkowego kontaktu z rodzicami, gdyż wycofała się na etapie pozyskiwania zgód od opiekunów uczniów. Moje zapewnienie, że odpowiem na wszystkie pytania i wątpliwości rodziców niestety nie pomogły.

Postawa dyrekcji szkół miała bezpośredni wpływ na nastawienie nauczycieli-wychowawców do mojej osoby, jak i badań, tym samym wpływało na sposób przekazania informacji o badaniach rodzicom uczniów i w efekcie ilości pozyskanych zgód od rodziców. W pierwszej szkole (szkoła A) na 9 oddziałów pozyskano zgody w 6 oddziałach (dla 61 uczniów), a w drugiej (szkoła B) pozyskano zgody we wszystkich 6 oddziałach (dla 50 uczniów). W pierwszej szkole dyrekcja w dużej mierze scedowała na mnie kontakt z wychowawcami i wytłumaczenie im celu i przebiegu badań, co wiązało się z pewnymi trudnościami logistycznymi i organizacyjnymi, ale też zaowocowało nieplanowanymi badaniami pilotażowymi.

Nie zakładałam prowadzenia badań pilotażowych ze względu na małą skalę badań oraz ich jakościowy i eksploracyjny charakter. Dodatkowo, jak wspomniałam,

niektóre narzędzia badawcze konsultowałam z ekspertką. Jednakże, w pierwszej szkole, w pierwszym dniu planowanych badań okazało się, że w wielu klasach tej szkoły nie zebrano jeszcze zgód od rodziców. W związku z tym mogłam pracować jedynie z 20 uczniów z 3 różnych klas.

Podjęłam próbę przeprowadzenia pierwszej i drugiej części badań II fazy z pozyskaną grupą badanych. Próbę tę można oceniać pod względem dwóch kryteriów: pod względem zebranego materiału badawczego oraz pod względem metodologicznym. W pierwszym kryterium próba ta zakończyła się fiaskiem, nie zebrałam żadnego pełnego materiału badawczego. W drugim zaś kryterium, próba ta okazała się być nieoceniona, dzięki niej zoptymalizowałam narzędzia badawcze oraz samą organizację badań w kolejnych klasach. Stąd też potraktowałam je jako nieplanowane badanie pilotażowe, które dokładnie przeanalizowałam, a wnioski z tej analizy przyczyniły się do efektywnego zgromadzenia materiału badawczego w następnych etapach badań terenowych.

Praca z 20 uczniów z trzech różnych klas wiązała się z koniecznością zgromadzenia tych uczniów w jednym neutralnym miejscu. W tym celu oddano do mojej dyspozycji pomieszczenie biblioteki. Badania przeprowadzałam sama, bez obecności nauczyciela. Czas trwania badania zakładałam na trzy godziny lekcyjne. Aby zaoszczędzić czas rozdałam dzieciom wszystkie kwestionariusze oraz kartki do rysunków od razu, na początku spotkania. Ten sposób przeprowadzenia badania sprawił, że jak wspomniałam, nie zaowocowało ono dobrym materiałem badawczym. Przyczyn było kilka.

Po pierwsze, pomieszczenie biblioteki nie zapewniło wystarczającej ilości miejsca, a nierównomierny rozkład stolików sprawił, że nie mogłam swobodnie podejść do każdego ucznia. Po drugie, brak obecności nauczyciela, z jednej strony jako osoby znanej dzieciom, dającej poczucie bezpieczeństwa, z drugiej jako osoby porządkującej zachowanie dzieci, skutkowało ogromnymi trudnościami w komunikacji między mną a dziećmi. Niektóre dzieci gorliwie odpowiadały na pytania i bardzo chciały pomagać, inne wolały rozmowy z rówieśnikami. To zaburzało równowagę i prowadziło do wielu nieporozumień w realizacji zadań, a także do szybszego zmęczenia uczniów oraz braku ich koncentracji na wykonywanym zadaniu. Dodatkowo, ze względu na to, że uczniowie byli z różnych klas, a informacja o czasie badania nie była wystarczająco jasno określona przez dyrekcję nauczycielom i dzieciom, po usłyszeniu pierwszego dzwonka część dzieci podeszła do mnie i zapytała czy już mogą iść „bo zaraz mamy W-F [wychowanie

fizyczne, przyp. N. M.] i bardzo chcemy iść”. Ze względu na założenia etyczno-moralne moich badań pozwoliłam dzieciom powrócić do swoich zajęć zgodnie z ich planem lekcji.

Każda decyzja miała swoje konsekwencje, które po badaniach z tą grupą uczniów dokładnie przeanalizowałam, aby zoptymalizować prowadzenie badań z następnymi uczniami. Zgodnie z wnioskami sporządziłam wytyczne do przeprowadzenia badań w kolejnych grupach. Po pierwsze, badanie musiało odbywać się w sali lekcyjnej. Dzieci były w znanym sobie środowisku, czuły się swobodnie, a samo pomieszczenie zawierało potrzebne miejsce, zarówno do przeprowadzenia badań kwestionariuszowych przy ławkach, jak i części FGI połączonej z ruchem w klasie. Po drugie, warunkiem było uczestniczenie dzieci z całej klasy w badaniu w jednym czasie. Brak konieczności rozdzielania uczniów pozwalał na pozostanie osoby nauczyciela z badaną grupą.

Nauczyciele w różnym stopniu wpływali na przebieg badania, ograniczali się do pilnowania porządku w klasie, tłumaczyli dzieciom pytania albo nawet współ-udzielali odpowiedzi. Jest to trudny do oceny wpływ na przebieg badań, jednakże, jak się okazało po badaniu pilotażowym, konieczny do realizacji moich badań w ogóle¹⁷. Przy analizie zebranych materiałów odnotowywałam ewentualny wpływ nauczyciela (dorosłego) na odpowiedzi uczniów, podobnie jak w analizie materiałów z I fazy badań w przypadku rodziców.

Po trzecie, rozdanie wszystkich materiałów dzieciom okazało się jedynie pozorną oszczędnością czasu. Dzieci nie zawsze słuchały tego, co mówię i na własną rękę wypełniały kwestionariusze, żeby „było szybciej”, po czym pytały „czy już możemy iść”. Oczywiście w ten sposób materiał był bezużyteczny w świetle założeń moich badań. Zatem we właściwych badaniach rozdawałam materiały po kolei – tylko te, na których faktycznie aktualnie pracowaliśmy. Po czwarte, wyszłam z inicjatywą i po analizie planu lekcji każdej klasy, proponowałam dyrekcji i nauczycielom harmonogram przeprowadzenia badań. Brałam pod uwagę to, jaka lekcja poprzedza badania i jaka po nich następuje, aby uniknąć rozejścia się uczniów. Dodatkowo zdyscyplinowałam swoje działania, aby pierwszą część tej fazy ograniczyć w czasie do jednej godziny lekcyjnej (45 minut) dla każdej klasy.

¹⁷ Być może, gdyby badania trwały dłużej, a ja jako badaczka miałabym więcej czasu na zbudowanie więzi z uczniami obecność nauczyciela nie byłaby konieczna. Jednakże nie to było celem mojego badania.

Wnioski z nieplanowanych badań pilotażowych były niezwykle cenne i pozwoliły na skuteczne i pomyślne przeprowadzenie badań w pozostałych grupach. Jedyną znaczącą trudnością w takim kształcie badań było to, że przeprowadzałam badania w całych klasach, a nie wszyscy uczniowie faktycznie byli uczestnikami badania w roli badanego, ponieważ ich rodzice nie wyrazili zgody na badania. W takiej sytuacji po ustaleniu z nauczycielami i uczniami, rozdawałam materiały wszystkim uczniom, ale zbierałam je tylko od faktycznych uczestników mojego badania. Uczniowie, którzy nie chcieli brać udziału w badaniu, otrzymywali od nauczyciela osobne zadania do wykonania. Dzięki temu wszystkie dzieci były zadowolone i nie nudziły się, a porządek w klasie był zachowany. Co prawda skutkowało to koniecznością rozdania większej ilości materiałów oraz dużą ilością wypełnionego materiału badawczego, z którego nie mogłam skorzystać, ale była to cena warta poniesienia w celu realizacji badań w ogóle.

Na wstępie tego rozdziału napisałam, że znana i lubiana maksyma architektury modernistycznej *less is more* była obecna w realizacji moich badań właściwie cały czas. Oprócz założeń metodologicznych oraz celowych konsultacji z ekspertką i dyrekcją szkół, byłam otwarta na uwagi i sugestie nauczycieli i wychowawców uczniów, wśród których prowadziłam badania. Najciekawszą wskazówką jaką uzyskałam to właśnie „im mniej, tym lepiej”. Odnosiło się to do werbalnego sposobu komunikacji. Nauczycielka, która udzieliła mi tej wskazówki, była wychowawczynią klasy składającej się z 20 uczniów. W tej klasie nie występowały wśród uczniów niepełnosprawności, większość uczniów stanowili chłopcy o niewyczerpanej energii. Powiedziała, że przeprowadziła wśród swoich uczniów test na rodzaj predyspozycji do uczenia się, w jego efekcie stwierdziła, że w jej grupie nie ma ani jednego „słuchowca”. Oznaczało to w praktyce, że żaden z uczniów nie przyswajał wiedzy ze słuchu. Była to dla mnie wskazówka, że moje wypowiedzi muszą być konkretne i poparte innymi sposobami komunikacji. O ile byłam na to przygotowana i w założeniach badania przewidziałam różnorodne aktywności (słuchanie, mówienie, pisanie, rysowanie, aktywność fizyczna ruchowa), o tyle minimalizacja i esencjalizacja przekazu werbalnego stanowiła wyzwanie. Tym bardziej obecność nauczyciela znającego swoich uczniów i tłumaczącego zadania w sposób konkretny, przystępny dla nich, była bardzo cenna podczas realizacji badań. Tak samo jak ich wypracowany przez lata sposób komunikacji i funkcjonowania. Przykładem tej komunikacji było używanie symbolu *silent fox*, które dzieci znały, rozumiały i respektowały zasady, które obowiązywały podczas użycia tego symbolu.

Dodatkowo, dzięki temu, że w jednej szkole funkcjonował tradycyjny dzwonek, a w drugiej nie, mogłam zaobserwować funkcjonowanie uczniów w dwóch analogicznych sytuacjach ze zmienną w postaci obecności dzwonka. W szkole z dzwonkiem przeprowadzenie badania kończyło się z momentem dźwięku dzwonka, dzieci całkowicie traciły zainteresowanie badaniem i biegły na przerwę, często bez dokończenia nawet aktualnie wykonywanej czynności. W szkole bez dzwonka, nauczyciel informował mnie, że kończy się czas lekcji. Była jeszcze wtedy przestrzeń, by dokończyć daną czynność i wtedy dzieci wychodziły na przerwę, tym samym łatwiej było mi przeprowadzić badania.

Jako badaczka środowiska szkolnego musiałam mieć świadomość, że odpowiedzi badanych mogą być obarczone pewnego rodzaju błędem wynikającym z odpowiadania w grupie i wpływu tej grupy na odpowiedzi. Zdaje się, że niektóre odpowiedzi na zadane przeze mnie pytania były formą żartu, być może podpuszczenia przez grupę. Zdarzało się, że na pytanie „gdzie najbardziej lubisz jeść swoje drugie śniadanie” poszczególni uczniowie odpowiadali, że w toalecie albo w gabinecie dyrekcji. W tych miejscach obowiązywał raczej zwyczajowy zakaz jedzenia, co potwierdzali nauczyciele. Uczniowie podawali te miejsca jako miejsce wykonywania tej czynności, co nie było zgodne z prawdą.

Co więcej, zdarzało się, że grupki uczniów, które na co dzień przebywały w swoim towarzystwie i przyjaźniły się w obrębie tej grupki odpowiadały jednym głosem. Poniższe rysunki pochodzące z II fazy badań, części warsztatowej, ilustrują właśnie taki przypadek, kiedy dwoje badanych siedziało w jednej ławce podczas wykonywania jednego zadania i ich rysunki są właściwie takie same. Przy czym warto zauważyć, że zadanie to dotyczyło narysowania aktualnego stanu wybranego pomieszczenia, w kolejnym etapie dzieci miały narysować wyobrażone pożądane przez siebie zmiany i rysunki powstałe w wyniku tej części badania były już znacząco różne.

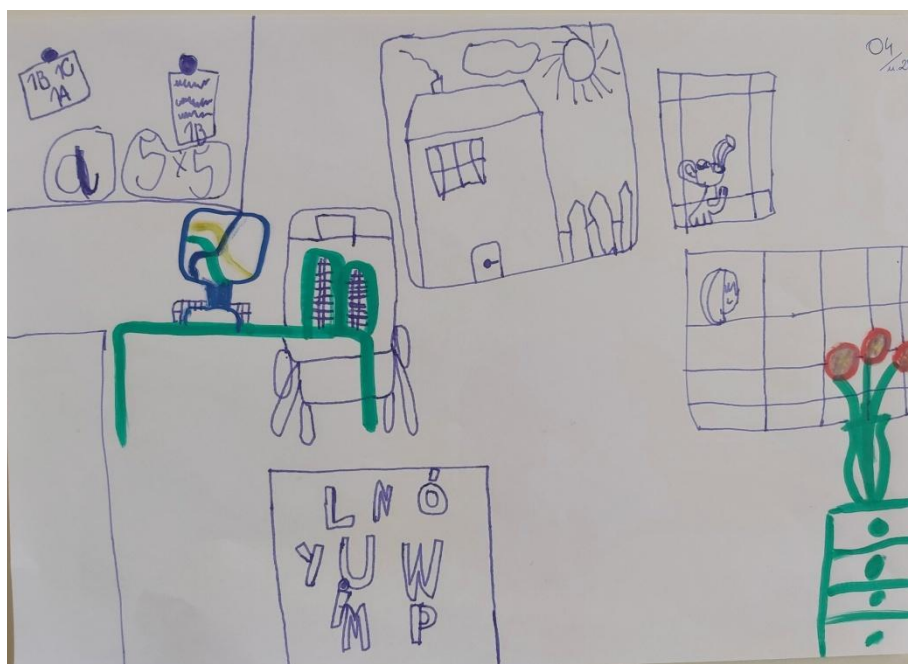
Rysunek 4

Stan aktualny świetlicy: II faza badań, część warsztatowa, rysunek Badanego nr A.1.1.27 – widoczne podobieństwo pracy z pracą innego badanego



Rysunek 5

Stan aktualny świetlicy: II faza badań, część warsztatowa, rysunek Badanego nr A.1.1.28 – widoczne podobieństwo pracy z pracą innego badanego



Inną trudnością było ograniczenie czasowe badania, z tego względu pytania zadawane uczniom były jak najmniej skomplikowane i złożone. Byłam zaskoczona,

kiedy w trakcie badania dzieci miały odpowiadać na pytanie jakie miejsce w szkole lubią najmniej, a jeden uczeń podszedł do mnie i zapytał „o jakiej porze roku”. To pytanie wskazuje na potencjał rozmów z dziećmi i na to ile jeszcze można eksplorować w środowisku szkolnym.

2.9.4. Zebrane materiały i ich analiza

Uczestnikami badania byli uczniowie dwóch szkół podstawowych z klas 1-3, tj. w wieku od 7 do 10 lat. Właściwe badanie przeprowadziłam w Szkole „A” w trzech oddziałach (klasach), wśród łącznie 41 uczniów, z czego warsztaty w ramach drugiej części badania przeprowadziłam wśród 12 badanych. w szkole „B” przeprowadziłam badania w czterech oddziałach, wśród łącznie 50 uczniów, z czego warsztaty w ramach drugiej części badania przeprowadziłam wśród 18 badanych.

Zgromadzone przeze mnie dane to dane tekstowe (kwestionariusze, notatki osobiste badacza, samodzielnie sporządzone zapisy wywiadów), oraz dane ikonograficzne (rysunki dzieci, patrz: tabela 1.). Dane analizowałam poprzez kodowanie (por. Creswell 2013: 201) oraz strategią odwoływania się do założeń teoretycznych (por. Yin 2015: 168). Ze względu na konieczność anonimizacji zebranych materiałów przyjąłam nazewnictwo szkół: „Szkola A” i „Szkola B”, a numery klas, w których przeprowadziłam badania odpowiadają kluczowi: [szkola A/B].[kolejność w realizacji badań kwestionariuszowych].[rocznik od 1 do 3], z kolei badanych nazywałam według klucza: [szkola A/B].[kolejność w realizacji badań kwestionariuszowych].[rocznik od 1 do 3].[numer kolejny uczestnika badania]. Podobnie jak w pierwszej fazie badań, w tej fazie również stworzyłam rodziny kodów i listę kodów, których reprezentację schematyczną zamieściłam w załącznikach (patrz: załącznik 3.).

Badania przeprowadziłam ostatecznie w dwóch szkołach podstawowych w miejscowościach o liczbie ludności 25.000 i 50.000 mieszkańców na terenie województwa pomorskiego. Rekomendacje wynikające ze studiów nad infrastrukturą zalecały uwzględnienie indywidualnego charakteru każdej infrastruktury wynikającego z lokalności: „w praktyce każda infrastruktura jest tworzona i konstytuowana przez konkretne osoby, osadzone w konkretnych kulturach, radzące sobie z zasobami i ograniczeniami charakterystycznymi dla konkretnych kontekstów i miejsc” (Gądecki i in., 2023, s. 1-2). Dodatkowo według tego ujęcia, warto odnieść się do lokalnie wprowadzanych zmian: „Analiza takich prób wprowadzania zmian oddolnych nie tylko powie nam wiele o społecznościach, które polegają na konkretnej infrastrukturze, ale

także o samej infrastrukturze: jej deficytach, ograniczeniach, osobach, które infrastruktura daje, a które wyklucza” (Gądecki i in., 2023, s. 4). Stąd też w swojej pracy uwzględniałam jakość i różnorodność środowisk szkolnych w jakich prowadziłam badania. Poniższa tabela wskazuje charakterystykę porównawczą szkół, w których zrealizowałam projekt badawczy.

Tabela 2

Charakterystyka porównawcza szkół, w których realizowałam II fazę badań

Parametry/ Szkoła	Szkoła A	Szkoła B
Rząd wielkości miejscowości	ok. 50 000 mieszkańców	ok. 25 000 mieszkańców
Liczba oddziałów w szkole/ Liczba uczniów w szkole	3 oddziały przedszkolne, 9 oddziałów szkoły podstawowej 1-3, 11 oddziałów szkoły podstawowej 4-8	ok. 330 uczniów (SP bez oddziałów przedszkolnych)
Liczba nauczycieli ¹⁸ w szkole	ok. 52	ok. 34
Rok założenia szkoły	1945	1999
Rok powstania budynku, w którym aktualnie funkcjonuje szkoła	1938-1939	1999
Daty ewentualnej rozbudowy	lata 60-te XX wieku, 1993	2009, 2018
Krótki opis szkoły	Szkoła z widocznymi etapami rozwoju szkoły w jej architekturze, widoczne różnice między poszczególnymi starszymi i nowszymi częściami. Bogato zdobiona pracami uczniów, posiadała również elementy dekoracyjne typu karnisze, zasłony, doniczki, roślinność (w różnych stylach i stanach eksploatacji). Szafki dla uczniów w korytarzach, na podłodze naklejki służące zabawom i grom (np. w "klasy"). Zieleń przyszkolna mocno eksploatowana.	Szkoła nowsza, spójna architektonicznie. Wnętra minimalistyczne, dość surowe. Wystawy prac lub dekoracje jedynie czasowo i tylko w wyznaczonych miejscach, brak szafek dla uczniów, pufy w częściach szkoły dla starszych uczniów. Kolorystyka stonowana, nowoczesna, przeważające biele i szarości. Dobrze utrzymana zieleń i urządzenia przyszkolne.

Jak pokazuje tabela 2., szkoły zakwalifikowane do badania były zróżnicowane pod względem historii, funkcjonowania oraz wyglądu. Zgodnie z założeniami studiów nad infrastrukturą, parametry te brałam pod uwagę zarówno w czasie prowadzenia badań, jak i w czasie analizy zgromadzonych badań, starając się zachować ważną dla mnie widoczność poszczególnych czynników.

¹⁸

Jako liczbę nauczycieli podaję liczbę nauczycieli-wychowawców oraz nauczycieli - specjalistów od konkretnych przedmiotów, nie wliczając w to opiekunów świetlicy, nauczycieli wspomagających ani pracowników biblioteki czy psychologów/pedagogów szkolnych.

2.9.5. Weryfikacja planów w realizacji projektu II fazy badań

Badania II fazy były ostatnimi jakie przeprowadziłam w ramach mojej pracy doktorskiej. Pomimo, że nie planowałam podejmować prac nad kolejnymi projektami badawczymi w ramach tej pracy, to jednak sporządziłam listę wniosków z realizacji badań II fazy, które mogą być użyteczne dla przyszłych badań moich lub innych badaczy. W większości wnioski i rekomendacje do kolejnych badań powielały się z tymi z I fazy moich badań. Poniżej wymieniałam tylko te, które były nowe:

- miejsce i czas prowadzenia badania są istotne. Pomieszczenie, w którym prowadzone są badania musi być komfortowe zarówno dla badanych, jak i dla badacza. Czas realizacji badania z dziećmi musi być możliwie krótki. Szczególnie w szkołach czas badania, lub jego poszczególnych części musi być ograniczony do jednostki czasu, jaką jest lekcja (45 minut) i nie może nakładać się na czas lekcji, na które dzieci koniecznie chcą iść;
- obecność nauczycieli w klasach podczas badania jest potrzebna i użyteczna. Praca z dwudziestorgiem dzieci o różnych potrzebach i stylach komunikacji, o różnym stopniu rozwojowo-poznawczym oraz z różnymi niepełnosprawnościami jest niezwykle trudna, zwłaszcza, gdy badanie jest krótkotrwałe i nie zakłada budowania relacji między dzieckiem-badanym a badaczem, która mogłaby być podstawą poczucia bezpieczeństwa, komfortu i dyscypliny współpracy między dzieckiem a badaczem. Ewentualny wpływ nauczyciela na odpowiedzi uczniów należy uwzględnić podczas analizy zebranego materiału badawczego;
- różnorodność aktywności podczas prowadzenia badania, w szczególności jakościowego, jest kluczowa, zarówno ze względu na atrakcyjność zastosowanych metod dla dziecka oraz możliwości utrzymania jego koncentracji na wykonywanym zadaniu, jak i ze względu na różne sposoby komunikacji i percepcji dzieci;
- pozyskiwanie szkół do badania oraz komunikacja z dyrekcją, nauczycielami i pośrednio z rodzicami jest zadaniem trudnym i czasochłonnym. Należy przewidzieć na ten etap odpowiednią ilość czasu w projekcie badawczym, a w realizacji tego zadania wykazać się cierpliwością i determinacją. Ułożenie formuły informacji dla dyrekcji, nauczycieli i rodziców oraz zaplanowanie harmonogramu uwzględniającego specyfikę i funkcjonowanie danej szkoły może pomóc w pomyślnym i efektywnym przebiegu badań. Dyrekcja szkół może

ograniczyć swoje działanie w sprawie prowadzonych badań jedynie do wyrażenia na nie zgody (bez wskazania preferowanych dni, godzin, miejsc czy klas do przeprowadzenia badań), wtedy pełną inicjatywę w zakresie ich organizacji oraz komunikacji z nauczycielami, rodzicami i uczniami musi przejąć badacz.

Wnioski te mogą posłużyć za drogowskaz i pomoc w projektowaniu badań naukowych badaczom zajmującymi się badaniami jakościowymi wśród dzieci, zarówno ogólnie, jak i bezpośrednio w szkołach, niezależnie od dziedziny jaką reprezentują.

ROZDZIAŁ 3. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

3.1. Wyniki badań terenowych I fazy projektu badawczego

I fazę projektu, jak szczegółowo opisałam w poprzednich rozdziałach, przeprowadziłam wśród łącznie 12 uczniów z 4 różnych rodzajów systemów edukacji na szczeblu podstawowym. Badanymi byli uczniowie w wieku 7-9 lat zamieszkujący województwo kujawsko-pomorskie. Badania polegały na przeprowadzeniu wywiadów IDI w połączeniu z rysunkowymi narzędziami badawczymi. W wyniku przeprowadzonych badań terenowych zebrałam dane tekstowe oraz dane ikonograficzne, których zestawienie przedstawiłam w tabeli 1. Badania, zarówno I, jak i II fazy były obszerne, a zebrany materiał badawczy bogaty, dlatego w pierwszej kolejności przedstawiłam wyniki poszczególnych etapów badania, a następnie przedstawiłam wnioski z poszczególnych etapów, jak i ich wzajemnych korelacji wraz z odniesieniem do literatury i wyników badań innych naukowców.

3.1.1. Kodyfikacja

Jak wspomniałam w rozdziale poświęconym metodologii moich badań, kodyfikacja opierała się w pierwszej kolejności na miejscach wymienianych przez uczestników badania, a w późniejszej fazie na cechach tych miejsc. Uzasadnieniem takiego przebiegu kodyfikacji było to, że po pierwsze takie były założenia badania – aby wyodrębnić cechy miejsc, w których dzieci lubią spędzać czas i się uczyć. Po drugie, dlatego, że poszczególne miejsca okazały się nie być tożsame znaczeniowo, to znaczy jedno pojęcie miało zupełnie inne znaczenie dla poszczególnych uczniów.

Najlepiej ilustrującym różnice znaczeniowe, a jednocześnie najciekawszym przykładem, były odpowiedzi rodzeństwa uczącego się w systemie edukacji domowej. Rodzeństwo ED2 i ED3 uczyło się wspólnie w systemie edukacji domowej, w praktyce jednak edukacja ta wychodziła daleko poza granice domu. Rodzice, w jej ramach,

zabierali dzieci na wycieczki edukacyjne np. do lasu samochodem rodzinnym, który był przystosowany, by siadać na jego dachu. Jako ulubione miejsce do nauki i zarazem idealne miejsce do nauki obydwie dziewczynki podały pozornie to samo miejsce: „W lesie na samochodzie” (ED2) i „Na samochodzie” (ED3). Jednakże wywiad oraz rysunki wykazały, że dla tych badanych inne cechy tego miejsca były ważne, znaczące i decydujące o ich preferencjach. Dla obydwu, to miejsca wiązało się z warunkami, które na potrzeby tej pracy nazwałam: „swobodna nauka”, „świeże powietrze”, „kontakt z naturą”, „dostęp do rodziców”¹⁹. Natomiast badana ED2 zdecydowanie bardziej ceniła sobie kameralność, poczucie bezpieczeństwa, badana ED3 z kolei wołała przestrzenność. Dla badanej ED2 ważny był również kontekst, w jakim znajduje się omawiany samochód, a badana ED3 samochód traktowała jako skończoną całość. Na tym przykładzie widać, jaka była różnica w znaczeniu tego miejsca „na samochodzie”, pomimo funkcjonowania w jednej rodzinie, w jednym miejscu do nauki, w jednym systemie edukacji.

Innym przykładem, zdecydowanie szerszym i ogólnie występującym w wypowiedziach dzieci, była kategoria „dom”. Na pytanie o miejsca, w których można spędzać wolny czas, odpowiedzi zaliczone do tej kategorii pojawiły się 13 razy, a na pytanie o miejsca, w których można się uczyć 25 razy. Do tej kategorii można zaliczyć odpowiedzi ogólne jak np. „dom” lub „w domu”, ale też konkretne lokalizacje w domu jak „pokój”, „w sypialni”, „parapet” czy „fotel przed telewizorem”. To wskazywało, że niektóre dzieci traktowały dom jako „miejsce jako całość” (spędzanie wolnego czasu: 3/13; uczenie się: 5/25), a inne wskazywały „konkretną lokalizację” (spędzanie wolnego czasu: 5/13; uczenie się: 17/25).

W zależności od kontekstu i zadanego pytania pojęcie „domu” miało inne znaczenie dla badanych. Ostatecznie słowo „dom” obejmowało takie warunki jak oczywista cecha „warunki domowe”, „więzy rodzinne”, kameralność, ale także „oddanie się własnym zainteresowaniom”. Pojawiły się również warunki przeciwstawne, które ujęłam w kodach „samotność z wyboru” i „uwaga rodziców skupiona na dziecku”, nawet w wypowiedziach tego samego dziecka, co wskazywało na zróżnicowanie potrzeb w obrębie jednego miejsca. To właśnie te warunki, będące odpowiedzią na zróżnicowane potrzeby dzieci, decydowały o stosunku dzieci do tego miejsca, nie zaś sama kategoria miejsca.

¹⁹ Schematyczne przedstawienie wszystkich kodów oraz rodzin kodów zamieściłam w załącznikach do niniejszej pracy, patrz: załącznik 3.

3.1.2. Ulubione miejsca dzieci do spędzania wolnego czasu

Podczas badania pytałam dzieci o miejsca, w których można spędzać wolny czas. Dzieci mogły wypisać lub narysować wszystkie miejsca jakie przychodziły im do głowy. Potem prosiłam, aby zakwalifikowały każde miejsce do tabeli z preferencjami: „lubię”, „ani lubię ani nie lubię”, „nie lubię”. Na koniec prosiłam, aby dzieci zaznaczyły swoje ulubione miejsce.

Tabela 3

Ulubione miejsca, w których można spędzać wolny czas na podstawie odpowiedzi badanych i fazy

Numer Badanego	Ulubione miejsce Badanego
ED1	b/d
ED2	"na basenie"
ED3	"na placu"
SN1	"łódzisko"
SN2	"w domu"
SN3	"wieczór filmowy z mamą i tatą", „zabawa z psem"
SPM1	"w domu"
SPM2	"u koleżanki"
SPM3	"Fraida" [park rozrywki dla dzieci – wyj. N. M.]
SPW1	"zabawa z kolegą"
SPW2	"zabawa z psem"
SPW3	"Grene z dziadkiem" [sklep rolniczy – wyj. N. M.]

Odpowiedzi były bardzo zróżnicowane i na pierwszy rzut oka trudno byłoby wskazać klucz, który decydowałby o preferencjach dzieci. Dopiero analiza warunków, jakie charakteryzowały dane miejsca i były ważne dla poszczególnych uczestników rozjaśniała badane zagadnienie. Najczęściej powtarzające się warunki były ze sobą powiązane i można je pogrupować. W poniższej tabeli przedstawiłam skategoryzowane warunki miejsc, w których dzieci spędzają wolny czas, oraz częstotliwość ich pojawiania się w odpowiedziach dzieci. Tabela ta pozwoliła na lepsze zilustrowanie proporcji i wagi poszczególnych zmiennych i warunków danego miejsca zarówno w obrębie danej kategorii, jak i względem innych kategorii warunków decydujących o preferencjach dzieci.

Tabela 4

Kategorie warunków decydujących o preferencjach dzieci względem ulubionych miejsc, w których można spędzać wolny czas

Kategoria Warunków - rodzina kodów	Podgrupa warunków z podaniem poszczególnych warunków z częstotliwością powtarzania w wypowiedziach dzieci ($n_1=12$) oraz procentem występowania względem występowania wszystkich warunków ($n_2=80$)	Procent występowania razem dla podgrupy	Procent występowania razem dla rodziny kodów
Obecność innych aktorów	związane z ludźmi: kontakt z rówieśnikami (6/12; 7,50%), więzy rodzinne (5/12; 6,25%), osoba jako miejsce (4/12; 5,00%), zajęcia grupowe (2/12; 2,50%),	21,25%	25,00%
	związane ze zwierzętami: kontakt ze zwierzęciem (2/12; 2,50%),	2,50%	
	niezwiązane z innymi: samotność z wyboru (1/12; 1,25%),	1,25%	
Aktywność	ruchowa: aktywność ruchowa (7/12; 8,75%), zabawa (4/12; 5,00%),	13,75%	37,50%
	intelektualna, w tym manualna i związana z nauką: nauka swobodna (1/12; 1,25%), nauka w wolnym czasie (1/12; 1,25%),	2,50%	
	związana z odpoczynkiem: odpoczynek fizyczny (2/12; 2,50%)	2,50%	
	generalnie: oddanie się własnym zajęciom, zainteresowaniom (5/12; 6,25%), czynność jako miejsce (5/12; 6,25%), doskonalenie własnych umiejętności (3/12; 3,75%), zajęcia zorganizowane (2/12; 2,50%),	18,75%	
Otoczenie materialne	budynek użyteczności publicznej (4/12; 5,00%), warunki domowe (4/12; 5,00%), świeże powietrze (4/12; 5,00%), przestrzeń wirtualna (1/12; 1,25%), kontakt z naturą (1/12; 1,25%), miejsce jako całość (1/12; 1,25%),	18,75%	18,75%
Otoczenie niematerialne ²⁰	związane z samopoczuciem dziecka: poczucie bezpieczeństwa (2/12; 2,50%), decyzyjność (1/12; 1,25%), twórczość (1/12; 1,25%), samodzielnie przygotowane środowisko (1/12; 1,25%),	6,25%	18,75%
	związane z "klimatem" czy atmosferą miejsca: kameralność (2/12; 2,50%), warunki intymne (2/12; 2,50%),	5,00%	
	relacja z innymi: autorytet (2/12; 2,50%), uwaga rodziców skupiona na dziecku (2/12; 2,50%), opieka nad młodszymi (1/12; 1,25%), aktywność społeczna (1/12; 1,25%).	7,50%	

Na podstawie takiego pogrupowania najczęściej pojawiających się warunków decydujących o sympatii do danego miejsca, można stwierdzić, że dzieci, w przypadku spędzania wolnego czasu, większą uwagę zwracały na to *co* robią (aktywność) i *z kim* robią (obecność innych), aniżeli *gdzie* to robią (otoczenie materialne).

Ważna dla dzieci jest mająca różne oblicza aktywność, zarówno ruchowa ("aktywność ruchowa" (7/12), „czynność jako miejsce” (5/12)), jak i intelektualna

²⁰ Otoczenie materialne rozumiem jako fizyczne, materialne otoczenie czyli pomieszczenie, przestrzeń wraz z jej wyposażeniem w stanie zastanym, natomiast otoczenie niematerialne rozumiem jako te wartości, które świadczą o tym jak dziecko czuje się w danej przestrzeni i co może z nią zrobić. Charakter relacji ucznia z zastaną przestrzenią mówi nam bardzo dużo na temat kształtu przestrzeni symbolicznej funkcjonującej w tej przestrzeni.

("oddanie się własnym zainteresowaniom" (5/12), „nauka nieformalna” (1/12), „nauka w wolnym czasie” (1/12)). Ważny był też dla dzieci aspekt społeczny, który przejawiał się poprzez generalną kategorię (obecność innych), ale także bardziej szczegółowo: relacje z innymi określające ich miejsce w społeczności: „opieka nad młodszym dzieckiem” (1/12); „aktywność społeczna” (1/12).

Pojawiały się również ważne wątki dotyczące samopoczucia dzieci i poczucia sprawczości oraz możliwości podejmowania samodzielnych decyzji widoczne w ogólnej kategorii (wartości miękkie związane z samopoczuciem dziecka: „samodzielnie przygotowane środowisko” (1/12), „decyzyjność” (1/12), „twórczość” (1/12), ale także w innych kategoriach i warunkach: „samotność z wyboru” (1/12) „opieka nad młodszym dzieckiem” (1/12).

Innym ważnym aspektem, który przejawiał się w różnych momentach wypowiedzi oraz w różnych kategoriach wyników, był sam stosunek dziecka do nauki. W przypadku pytania o miejsca do spędzania wolnego czasu niektóre dzieci wymieniały zajęcia dodatkowe lub realizację hobby jako sposoby spędzania wolnego czasu (oddanie się własnym zajęciom, zainteresowaniom (5/12), doskonalenie własnych umiejętności (3/12), zajęcia grupowe (2/12), nauka w wolnym czasie (1/12), zajęcia zorganizowane (2/12)). Była to nauka o charakterze swobodnym, czasem samodzielnym. Można zatem przypuszczać, że część dzieci nie postrzegała nauki swobodnej jako obowiązku, ale jako naturalny element życia, rozwój zachodzący cały czas, również w czasie wolnym od szkoły.

3.1.3. Ulubione miejsca do nauki

Kolejnym zadaniem dla dzieci podczas badania było wymienienie miejsc, w których można się uczyć. Ponownie, dzieci mogły wypisać lub narysować wszystkie miejsca jakie przychodziły im do głowy. Następnie prosiłam, aby zakwalifikowały każde miejsce do tabeli z preferencjami: „lubię”, „ani lubię ani nie lubię”, „nie lubię”. Na koniec prosiłam, aby dzieci zaznaczyły swoje ulubione miejsce do nauki.

Tabela 5

Ulubione miejsca, w których można się uczyć na podstawie odpowiedzi badanych i fazy

Numer Badanego	Ulubione miejsce Badanego
ED1	b/d
ED2	"w lesie na samochodzie", „w domu"
ED3	"na samochodzie"

Numer Badanego	Ulubione miejsce Badanego
SN1	"przy malusim stoliku"
SN2	"w domu"
SN3	"szkoła"
SPM1	"szkoła"
SPM2	"w ogródku"
SPM3	"w domu"
SPW1	"szkoła"
SPW2	"w szkole"
SPW3	"w szkole"

Dzieci w większości wymieniały miejsca związane z własnym doświadczeniem, miejsca, w których najczęściej się uczą. Wyjątkami byli badani SN2, SPM2 oraz SPM3. Ci badani uczęszczali do szkoły, ale nie wymienili jej jako ulubionego miejsca do nauki.

Podobnie jak w przypadku miejsc, w których można spędzać czas i tu powiązałam poszczególne warunki w kategorii. Na tej podstawie zauważyłam, że chociaż w *miejscach, w których można się uczyć*, główna czynność jest z góry określona (uczyć się), to występowały w nich również warunki wskazujące na wykonywanie innych czynności (aktywność), między innymi aktywność ruchowa (4/12), odpoczynek (3/12), zabawa (2/12), doskonalenie swoich umiejętności (3/12), oddanie się własnym zajęciom (3/12).

Tabela 6

Warunki decydujące o preferencjach dzieci względem ulubionych miejsc, w których można się uczyć

Kategoria Warunków - rodzina kodów	Podgrupa kodów z podaniem poszczególnych warunków (kodów) z częstotliwością powtarzania w wypowiedziach dzieci (n1=12) oraz procentem występowania względem występowania wszystkich warunków (n2=117)	Procent występowania razem dla podgrupy	Procent występowania razem dla rodziny kodów
Obecność innych aktorów	związane z ludźmi: kontakt z rówieśnikami (5/12; 4,27%), więzy rodzinne (5/12; 4,27%), kontakt z nauczycielami (5/12; 4,27%), dostęp do rodziców (3/12; 2,56%), ważna obecność innych, łatwość (1/12; 0,85%),	16,22%	16,22%
Aktywność	ruchowa: aktywność ruchowa (4/12; 3,42%), zabawa (2/12; 1,71%)	5,13%	20,5%
	intelektualna, w tym manualna i związana z nauką: swobodna nauka (6/12; 5,13%), nauka formalna (3/12; 2,56%),	7,69%	
	związana z odpoczynkiem: odpoczynek (3/12; 2,56%),	2,56%	
	generalnie: doskonalenie swoich umiejętności (3/12; 2,56%), oddanie się/realizacja/ własnym zajęciom/zainteresowaniom (3/12; 2,56%),	5,12%	

Kategoria Warunków - rodzina kodów	Podgrupa kodów z podaniem poszczególnych warunków (kodów) z częstotliwością powtarzania w wypowiedziach dzieci (n1=12) oraz procentem występowania względem występowania wszystkich warunków (n2=117)	Procent występowania razem dla podgrupy	Procent występowania razem dla rodziny kodów
Otoczenie materialne	miejsce jako całość (9/12; 7,69%), świeże powietrze (5/12; 4,27%), wyznaczone granice miejsca na naukę formalną (4/12; 3,42%), warunki domowe (3/12; 2,56%), cisza (3/12; 2,56%), konkretna lokalizacja (3/12; 2,56%), kontakt z naturą (3/12; 2,56%), przestrzeń wirtualna (2/12; 1,71%), nauka poza domem, odpoczynek w domu (2/12; 1,71%), duże okna, światło słoneczne (1/12; 0,85%), ciepło (1/12; 0,85%), brak urządzeń elektronicznych (1/12; 0,85%), przestrzenność (1/12; 0,85%)	32,44%	32,44%
Otoczenie niematerialne	związane z samopoczuciem dziecka: możliwość zadawania pytań (7/12; 5,98%), poczucie bezpieczeństwa (6/12; 5,13%), poczucie obowiązku (3/12; 2,56%), poczucie sprawczości, decyzyjność (1/12; 0,85%),	14,52%	30,75%
	związane z "klimatem" miejsca: miejsce sprzyjające nauce (3/12; 2,56%), skupienie (2/12; 1,71%), spokój (2/12; 1,71%), wygoda (2/12; 1,71%), intymność (2/12; 1,71%),	9,40%	
	relacja z innymi: zaufanie do nauczyciela (5/12; 4,27%), autorytet (3/12; 2,56%),	6,83%	

Na podstawie analizy warunków występujących w przywoływanych przez dzieci miejscach, zauważyłam znacząco odmienne traktowanie miejsc, w których można się uczyć w stosunku do miejsc, w których można spędzać czas. Miejsca, w których można się uczyć, dzieci zdecydowanie częściej traktowały jako całość (kod: „miejsce jako całość” (9/12))²¹ aniżeli „konkretną lokalizację” (3/12). W zestawieniu z warunkami pogrupowanymi można mniemać, że szkoła była ulubionym miejscem dzieci do nauki nie ze względu na fakt uczenia się tam, ale możliwość zaspokojenia swoich różnorodnych potrzeb, uwidocznionych w pozostałych kategoriach (relacje z innymi, aktywność, w tym ruchowa i związana z rozwojem własnym). Innym ważnym aspektem pozwalającym dzieciom zaspokajać te potrzeby było ich samopoczucie w szkole, w szczególności: poczucie bezpieczeństwa, stosunkowo często wskazywane w grupie badanych (6/12). Znaczenie tego warunku w wypowiedziach uczestników mojego badania koreluje z hipotezami z literatury dotyczącej związku uczenia się z poczuciem bezpieczeństwa (Perzyńska, 2015). Należy zaznaczyć, że warunek „poczucia bezpieczeństwa” (6/12) w wypowiedziach dzieci wykluczał się wzajemnie z warunkiem „tradycyjne rozumienie nauki” (3/12). To znaczy, że nie występowały obok siebie w wypowiedzi jednego dziecka. Ta relacja z kolei zdawała się potwierdzać znaczenie przemocy symbolicznej w tradycyjnym modelu nauczania (Bourdieu i Passeron, 2012).

²¹ Miejsce jako całość rozumiane jest jako zbiór wielu miejsc, w tym nie tylko tych przeznaczonych do nauki, co omawiam szerzej w podrozdziale poświęconym ulubionym miejscom dzieci w szkole.

Ważne w tej części badania było też omówienie kategorii „otoczenie materialne”, jako że szczególnie odnosiła się ona do fizycznego środowiska uczenia się. Kategoria ta składała się z wielu warunków, często przeciwstawnych, co świadczyło o zróżnicowaniu potrzeb dzieci co do miejsc, w których lubią się uczyć. Część warunków była zdecydowanie mniej zauważalna przez dzieci. Na przykład, częstotliwość występowania warunków: „duże okna, światło słoneczne” czy „ciepło” była znikoma (1/12), z kolei warunki: „świeże powietrze” i „kontakt z naturą” pojawiały się częściej (odpowiednio: 5/12 i 3/12). Przypuszczam, że po pierwsze, część z tych warunków była dla dzieci tak oczywista, że nie wspominały o nich, nie rozważały ich jako znaczących elementów przestrzeni, ponieważ z góry zakładały ich obecność. Po drugie, mogło się tak dziać również dlatego, że aspekty fizyczne i estetyczne (duże okna, światło słoneczne czy ciepło) nie były związane bezpośrednio z aktywnością, ruchem w przestrzeni, w przeciwieństwie do warunków takich jak świeże powietrze i kontakt z naturą, które były istotnie związane z ruchem.

Należy zwrócić uwagę na przenikanie się przestrzeni realnej i symbolicznej w miejscach do nauki. Badane dzieci, pomimo, że miały z góry określone zadanie w tej przestrzeni, tzn. uczyć się, zaznaczały w swoich wypowiedziach obecność innych aktorów i elementów uniwersum szkolnego, w tym osób, czynności i aktywności, które warunkowały preferencje względem *miejsca do uczenia się*. Właśnie ta aktywność szczególnie determinowała kształt przestrzeni do uczenia się, od warunków koniecznych do jej zaistnienia: „poczucie bezpieczeństwa” przez jej charakter „zabawa”, „odpoczynek” i współuczestników, aż do sprzyjającego tej aktywności otoczenia materialnego.

3.1.4. Idealne miejsca do nauki

Zadaniem końcowym dla uczestników badania tej fazy było narysowanie „idealnego miejsca do nauki dla Ciebie”. Dzieci miały do dyspozycji kredki, kartkę formatu A3 i tyle czasu ile potrzebowały, bez pospieszania i bez limitu. Niektóre dzieci na bieżąco komentowały to co rysują, inne prosiłam o wyjaśnienie po skończonym rysunku. Część dzieci wiedziała od razu co chce narysować, inne podejmowały decyzję po chwili zastanowienia, czasem wpadając na drugi pomysł w trakcie rysowania pierwszego. Po tym zadaniu przeprowadzałam jeszcze swobodny wywiad, w którym pytałam dodatkowo o ulubione miejsca w szkole, o to czy dzieci lubiły się uczyć zdalnie w domu podczas kwarantann spowodowanych pandemią COVID19 oraz czy wolały

naukę zdalną w domu, czy naukę stacjonarną w szkole. Poniższa tabela przedstawia zbiorcze zestawienie odpowiedzi dzieci w zakresie idealnych miejsc do nauki, ulubionych miejsc do spędzania wolnego czasu, miejsc do nauki oraz preferencji dotyczących nauki zdalnej.

Tabela 7

Idealne miejsce do nauki – zestawienie idealnych miejsc do nauki z ulubionymi miejscami do spędzania wolnego czasu, miejscami do nauki oraz preferencjami dotyczącymi nauki zdalnej

Numer Badanego	Ulubione miejsce do spędzania wolnego czasu	Ulubione miejsce do nauki	Idealne miejsce do nauki	Nauka zdalna/w domu/w szkole
ED1	b/d	b/d	pokój w domu (z połączeniami)	w szkole
ED2	"na basenie"	"w domu"/"w lesie na samochodzie"	w lesie na samochodzie	nie wie ²²
ED3	"na placu"	"na samochodzie"	na samochodzie	nie wie
SN1	"lodowisko"	"przy malusim stoliku" (w szkole - wyj. N. M.)	zmodyfikowana klasa montessoriańska	w domu
SN2	"w domu"	"w domu"	mój pokój	w domu
SN3	"wieczór filmowy z mamą i tatą", „zabawa z psem"	"szkoła"	"cukierkowo"	w szkole
SPM1	"w domu"	"szkoła"	szkoła	w szkole
SPM2	"u koleżanki"	"w ogródku"	"kraina zabawek i pluszaków"	w szkole
SPM3	"Fraida" (park rozrywki dla dzieci - wyj. N. M.)	"w domu"	moje biurko	w szkole

Porównując *idealne miejsca do nauki* wertykalnie (patrz: kolumna 4. tabeli 7., oznaczenie kolorem), są to miejsca dość różnorodne. Jednakże analizując wypowiedzi dzieci horyzontalnie, można zauważyć, że w większości przypadków (8/11²³) dzieci rysowały miejsce idealne bardzo zbliżone do tego, w którym rzeczywiście najbardziej lubią się uczyć. Chociaż dzieci miały pełną dowolność w wymyślaniu miejsc idealnych do nauki dla siebie, to 8 na 12 uczestników wykreowało miejsce na podstawie swoich doświadczeń, dwoje uczestników ED1 i SPW2 połączyli rzeczywistość realną z wyobrażoną, a tylko dwie SN3 i SPM2 stworzyło swoje miejsca całkowicie od nowa,

²² Uczestnicy ED2, ED3 to dzieci, które przez cały czas pozostawały w systemie edukacji domowej, nie poznały nauki zdalnej w domu ani nauki stacjonarnej w szkole. Nie wiedzą co by wołały.

²³ Uczestników badania było 12, ale uczestnik ED1 nie określił swojego ulubionego miejsca do spędzania wolnego czasu ani do nauki, dlatego nie jest brany pod uwagę w tym ułamku.

bazując na swojej wyobraźni. Jednak ponownie, ważne były warunki, jakie w tych miejscach zachodziły i które decydowały o byciu ideałem dla dzieci.

Tabela 8

Warunki decydujące o preferencjach dzieci względem idealnych miejsc do nauki

Kategoria warunków	Grupa warunków z podaniem poszczególnych warunków z częstotliwością powtarzania w wypowiedziach dzieci ($n_1=12$) oraz procentem występowania względem występowania wszystkich warunków ($n_2=160$)	Procent występowania razem dla grupy	Procent występowania razem dla kategorii
Obecność innych aktorów	związane z ludźmi: kontakt z rówieśnikami (4/12; 2,50%), więzy rodzinne (4/12; 2,50%), dostęp do rodziców (2/12; 1,25%), ważna obecność innych, stadność (1/12; 0,63%),	6,88%	8,76%
	niezwiązane z innymi: samotność z wyboru (3/12; 1,88%),	1,88%	
Aktywność	ruchowa: zabawa (5/12; 3,13%), aktywność ruchowa (5/12; 3,13%),	6,26%	28,16%
	intelektualna, w tym manualna i związana z nauką: swobodna nauka (8/12; 5,00%), nauka formalna (4/12; 2,50%), samodzielna nauka (3/12; 1,88%),	9,38%	
	związana z odpoczynkiem: odpoczynek (5/12; 3,13%),	3,13%	
	generalnie: doskonalenie swoich umiejętności (5/12; 3,13%), oddanie się/realizacja/ własnym zajęciom/zainteresowaniom (5/12; 3,13%), jedzenie (4/12; 2,50%), czynność jako miejsce (1/12; 0,63%)	9,39%	
Otoczenie materialne	warunki domowe (7/12; 4,38%), cisza (6/12; 3,75%), wyznaczone granice miejsca na naukę formalną (6/12; 3,75%), konkretna lokalizacja (4/12; 2,50%), świeże powietrze (4/12; 2,50%), miejsce kompletne (4/12; 2,50%), duże okna, światło słoneczne (4/12; 2,50%), brak urządzeń elektronicznych (4/12; 2,50%), obecność miejsca do odpoczynku (4/12; 2,50%), miejsce jako całość (3/12; 1,88%), kontakt z naturą (3/12; 1,88%), ciepło (1/12; 0,63%), przestrzenność (1/12; 0,63%),	31,90%	31,90%
Otoczenie niematerialne	związane z samopoczuciem dziecka: poczucie bezpieczeństwa (10/12; 6,25%), przestrzeń wirtualna (6/12; 3,75%), poczucie sprawczości, decyzyjność (5/12; 3,13%), intymność (4/12; 2,50%), możliwość zadawania pytań (4/12; 2,50%), możliwość wyboru (2/12; 1,25%), samodzielnie określony czas korzystania/przebywania (1/12; 0,63%),	20,01%	31,29%
	związane z "klimatem" miejsca: wygoda (7/12; 4,38%), spokój (5/12; 3,13%), skupienie (3/12; 1,88%), staranność (1/12; 0,63%), kameralność (1/12; 0,63%),	10,65%	
	relacja z innymi: autorytet (1/12; 0,63%),	0,63%	

Najistotniejszym warunkiem miejsc idealnych do nauki, jaki wyniknął z analizy zebranych danych, był warunek „poczucia bezpieczeństwa”. Wymieniło go aż dziesięcioro dzieci na dwanaście (10/12) badanych. Chociaż żadne dziecko nie użyło tego

wyrażenia wprost, to ono było obecne w większości wypowiedzi w postaci obecności kogoś zaufanego, poczucia komfortu i pełnej swobody. Oto przykłady:

- dla badanego SPM1 szkoła była miejscem ulubionym i idealnym, na pytanie dlaczego szkoła była jej ulubionym miejscem badana odpowiedziała: „*bo mamy miłą panią nauczycielkę, i robi nam zawsze..., stara się robić łatwe sprawdziany* [wyróżnienie N. M]”;
- dla badanego SPW1 szkoła była miejscem ulubionym i idealnym, na pytanie dlaczego szkoła była jego ulubionym miejscem badany odpowiedział: „*Dlatego, że pani umie najlepiej wytłumaczyć i mam trochę święty spokój, jak robię zadania* [wyróżnienie N. M]”;
- dla badanego SPW3 szkoła była miejscem ulubionym i idealnym; ulubionym miejscem badanego w szkole była biblioteka, tłumaczył to następująco: „*dywan też jest, lubię siedzieć na dywanie i słuchać, jak pani czyta* [wyróżnienie N. M]”;
- badany SN2 jako idealne miejsce do nauki narysował swój pokój, na pytanie czy woli nauczanie zdalne w domu czy naukę stacjonarną w szkole odpowiedział konsekwentnie, że w domu, tłumacząc: „*w domu, bo w domu można się przytulić z mamą* [wyróżnienie N. M]”;
- dla badanej SPM3 idealnym miejscem do nauki był jej pokój i jej biurko: „*moje biurko, w pokoju, w moim pokoju, mama jest obok i w razie czego mogę zapytać* [wyróżnienie N. M]”.

To poczucie bliskości i bezpieczeństwa mogło być kluczowe dla uczniów w tym przypadku właśnie z tego względu, że bezpieczeństwo w idealnych miejscach do nauki nie było definiowane przez inne osoby odgórnie, jak w szkole czy w domu, ich obecność w idealnym miejscu nie była oczywista, ale zdefiniowana przez ucznia. Poczucie bezpieczeństwa mogło też wiązać się ze strefą komfortu dzieci, z tym, że dzieci nie chciały niczego zmieniać, bo to co znają im odpowiada. O tym może świadczyć również to, że dzieci bazowały na swoich doświadczeniach i to, że aż ośmioro na jedenastu (8/11) uczestników podało miejsce idealne do nauki jako bardzo zbliżone do tego ulubionego.

Jak wspominałam wyżej, tylko w trzech przypadkach dzieci narysowały coś odmiennego, bo (świadomie lub nie) chciały uczyć się w inny sposób. Chęć odmiennych warunków czy sposobów nauki była szczególnie widoczna w powiązaniu na przykład z obecnością niezdrowego jedzenia w postaci słodkich przekąsek w *idealnym miejscu do nauki*. Uczestniczki badania SN3 i SPW2 zawarły w swoich rysunkach i wypowiedziach

cukierki, napój typu cola, czy czekoladę. Obydwie uczestniczki miały silne poczucie obowiązku. Badana SN3 jako jedno z lubianych miejsc do spędzania wolnego czasu wymieniła szkołę, z kolei badana SPW2 w pytaniu o *miejsca, w których można się uczyć* wymieniła łóżko. W tym zadaniu zakwalifikowała je do nielubianych miejsc do nauki, by zaraz potem wykreować łóżko na *idealne miejsce do nauki*. Taka sprzeczność mogła wynikać właśnie z tego jak dziecko definiowało pojęcie nauki. Inaczej, kiedy pytałam o *miejsce do uczenia się*, a inaczej gdy chodziło , o naukę w *idealnym miejscu do nauki*, definiowanym przez niego w sposób dowolny.

Taka zmiana postrzegania, nadanie innego znaczenia temu samemu słowu, pojawiała się częściej. Nauka czy uczenie się zdawały się mieć różne znaczenie dla dzieci w dwóch w następujących po sobie pytaniach w trakcie wywiadu. Kiedy pytałam o *ulubione miejsce do nauki*, uczenie się było rozumiane jako czynność wykonywana raczej zbiorowo i pod czyimś nadzorem. Zdecydowanie ważniejsze były relacje z innymi, a także przestrzeń dla aktywności ruchowej i zabawy. W przeciwieństwie do warunków *ulubionych miejsc do uczenia się*, *idealne miejsca do nauki* nie przewidywały obecności nauczyciela, występowała za to, spotkana wcześniej w *ulubionych miejscach do spędzania wolnego czasu*, „samotność z wyboru”. Zatem w przypadku *idealnych miejsc do nauki*, czynność uczenia się była czynnością wykonywaną raczej indywidualnie, była bliższa tzw. nauce swobodnej i rozwijaniu własnych zainteresowań. Sprawilo to, że *idealne miejsca do nauki* bliższe były *ulubionym miejscom do spędzania wolnego czasu* aniżeli *ulubionym miejscom, w których można się uczyć*.

Warto zaobserwować, że obecność przestrzeni wirtualnej występowała w dwóch badanych i omawianych miejscach: *ulubionych miejscach do spędzania wolnego czasu* i *idealnym miejscu do nauki*, ale nie wystąpiła w *ulubionym miejscu do nauki*, podobnie „samotność z wyboru” oraz natężenie „warunków domowych”, bardziej wygodnych i kameralnych względem np. „świeżego powietrza”. Aktywność w przestrzeni wirtualnej była znacząca w *idealnych miejscach do nauki*. Jest to o tyle ciekawe, że po doświadczeniu pandemii i w zdecydowanej większości niechęci do nauczania zdalnego, w przestrzeni wirtualnej, dzieci chciały jednak, aby ta przestrzeń wirtualna była obecna, ale w inny sposób: bardziej swobodny, indywidualny, gdzie to dzieci decydowały o tym, jak długo w niej przebywały.

W *idealnym miejscu do nauki* dzieci wymieniały rozmaite aktywności, podobnie jak w poprzednich pytaniach. W tym przypadku natężenie aktywności o różnym charakterze (zabawa, odpoczynek itd.) było bardzo zbliżone, to znaczy, że były pożądane

i preferowane przez dzieci na podobnym poziomie. To może sugerować, że w procesie uczenia się powinna zostać zachowana równowaga między tymi elementami. Zatem być może również w przestrzeni szkoły powinno znaleźć się miejsce (i czas) na aktywność na świeżym powietrzu, zabawę we wnętrzu, odpoczynek, a także dostęp do przestrzeni wirtualnej – w sposób czynny (wymiar przestrzenny i ruch) oraz bierny (połączenie stateczne przez urządzenie mobilne lub stacjonarne).

3.2. Wyniki pierwszej części II fazy badań – Wywiady FGI wspierane kwestionariuszami

II fazę projektu przeprowadziłam w dwóch szkołach podstawowych na terenie województwa pomorskiego w okresie od września do grudnia 2023. Pierwsza część II fazy badań, jak szczegółowo omówiłam w rozdziale 2.9.1., polegała na przeprowadzeniu w klasach 1-3 wywiadów grupowych (FGI). Ze względu na specyfikę zarówno środowiska szkolnego (w tym ograniczenia czasowe), jak i ucznia w wieku wczesnoszkolnym, wywiad zaprojektowałam z zastosowaniem kwestionariusza z pytaniami otwartymi i zamkniętymi, po których następowała właściwa część wywiadu FGI. W kolejnych podrozdziałach przywołuję i omówiam wyniki dla poszczególnych pytań.

3.2.1. Wyniki kwestionariuszowej części wywiadu

Pierwsze pytania w kwestionariuszu dotyczyły poczucia bezpieczeństwa dzieci w szkole oraz tego, czy wiedziały czy w szkole jest samorząd uczniowski. Na pytanie „Czy czujesz się w szkole bezpiecznie” zdecydowana większość uczniów odpowiedziała pozytywnie (73/88), 8 dzieci odpowiedziało przecząco, 7 odpowiedziało „nie wiem”. Pytanie sprawdzające wiedzę ucznia o istnieniu samorządu uczniowskiego pokazało, że zdecydowana większość uczniów nie wie (62/90), 3 uczniów stwierdziło, że samorządu uczniowskiego nie ma, a 25 że jest. Przy czym, przy tym pytaniu ankiety pojawiało się wiele wątpliwości i pytań dodatkowych dzieci, przede wszystkim o znaczenie pojęcia *samorząd uczniowski*. Te pytania dostarczyły mi ważnej informacji, że dzieci w tym wieku w zdecydowanej większości nie wiedziały jeszcze co znaczy samo to pojęcie. Zatem ich ewentualna sprawczość, udzielanie się w społeczności szkolnej czy ewentualna chęć wpływania na otoczenie, nie była zdefiniowana formalnie i nie łączyła się ze sformalizowanym działaniem, ale była czynnością spontaniczną, ograniczoną z swoim zakresem.

Kolejne pytanie było otwarte: „Kto Twoim zdaniem jest najważniejszy w Twojej szkole” i wymagało krótkiej pisemnej odpowiedzi. Jak opisałam w rozdziale metodologicznym, odpowiedzi były zapisywane przez uczniów dopiero uczących się pisanja, naturalnie więc zawierały błędy lub skróty, natomiast nie wpłynęły one na czytelność i zrozumiałość udzielonych odpowiedzi. Odpowiedzi uczniów można podzielić na kilka ogólnych kategorii. Skategoryzowane odpowiedzi badanych zawarłam w poniższej tabeli.

Tabela 9

Skategoryzowane odpowiedzi badanych na pytanie o najważniejszą osobę w szkole

Kategoria		Szkoła A	Szkoła B	Razem	Razem dla kategorii
Dyrekcja		21	20	41	41
Dzieci	dzieci ogólnie	1	6	7	19
	konkretni koledzy i koleżanki	6	6	12	
Nauczyciele	nauczyciele ogólnie	2	0	2	23
	wychowawczynie	6	14	20	
	konkretny nauczyciel	0	1	1	
Wszyscy		5	2	7	7
Nikt		1	0	1	1
Inni		2	3	5	5

Tabela 9. przedstawia zbiorczo każde wystąpienie danej kategorii w odpowiedzi ucznia. W kategorii „inni” pojawiały się takie osoby jak: pielęgniarka, mama/moja mama oraz „Pan Buk”.

Pierwsze dwa pytania w moim badaniu były bezpośrednie i nie miały dostarczać odpowiedzi wyczerpującej te zagadnienia. Miały na celu pokazanie związku tych odpowiedzi z innymi czynnikami ważnymi badawczo dla mojej pracy, a które omówiłam szczegółowo w kolejnych rozdziałach. Podobnie to pytanie, miało jedynie zasygnalizować lokalną, ze względu na jakościowy charakter badań, tendencję ustosunkowywania się ucznia względem innych ludzkich czynników infrastruktury szkoły, pośrednio wskazać wzajemne umiejscowienie samego ucznia w uniwersum szkolnym poprzez wskazanie najważniejszej osoby, grupy w szkole. Związki między odpowiedziami na te pytania z innymi ważnymi badawczo czynnikami przedstawiłam w kolejnych podrozdziałach.

W następnej kolejności znajdowały się pytania zamknięte z powtarzalnym schematem odpowiedzi w postaci uproszczonej pięciostopniowej skali. Pytania w tej

części badania dotyczyły funkcjonowania oraz preferencji dzieci w uniwersum szkoły. Uczniowie-badani mieli do wyboru odpowiedzi: „nie”, „raczej nie”, „nie mam zdania”, „raczej tak”, „tak”. Tabela 10. pokazuje wyniki dla poszczególnych pytań z podanymi ilościami odpowiedzi najpierw odrębnie dla Szkoły A i Szkoły B, później łącznie. Dzięki temu w dalszej kolejności pracy możliwa była obserwacja niuansów, które różniły lub łączyły obydwie szkoły. Te obserwacje oraz wnioski, a także wszelkie związki między wynikami poszczególnych części i faz moich badań omówiłam w rozdziale 4.

Tabela 10

Tabela zbiorcza odpowiedzi na pytania zamknięte

Pytanie z odpowiedzią do wyboru		Szkoła A	Szkoła B	Razem
Czy możesz decydować o tym gdzie siedzisz w swojej klasie?	nie	17	22	39
	raczej nie	10	20	30
	nie mam zdania	2	0	2
	raczej tak	8	1	9
	tak	4	3	7
Czy możesz przynosić do klasy swoje rzeczy np. przytulankę, ulubiony piórnik?	nie	1	5	6
	raczej nie	9	2	11
	nie mam zdania	1	4	5
	raczej tak	10	19	29
	tak	20	16	36
Czy możesz mówić swobodnie o tym jak się czujesz i co myślisz w swojej klasie?	nie	5	5	10
	raczej nie	3	5	8
	nie mam zdania	8	6	14
	raczej tak	8	15	23
	tak	16	18	34
Czy lubisz swojego nauczyciela?	nie	3	5	8
	raczej nie	0	1	1
	nie mam zdania	0	2	2
	raczej tak	9	11	20
	tak	29	29	58
Czy czujesz się lubiany przez swojego nauczyciela?	nie	1	4	5
	raczej nie	1	4	5
	nie mam zdania	1	5	6
	raczej tak	8	13	21
	tak	30	21	51
Czy lubisz swoją grupę?	nie	2	4	6
	raczej nie	2	0	2
	nie mam zdania	2	7	9
	raczej tak	14	12	26
	tak	21	23	44
Czy czujesz się lubiany w Twojej grupie?	nie	3	4	7
	raczej nie	2	4	6
	nie mam zdania	5	6	11
	raczej tak	15	11	26
	tak	16	21	37
Czy czujesz się ważny w swojej szkole?	nie	10	6	16
	raczej nie	4	5	9

Pytanie z odpowiedzią do wyboru		Szkoła A	Szkoła B	Razem
	nie mam zdania	9	11	20
	raczej tak	6	13	19
	tak	12	12	24
Czy chciałabyś/chciałbyś decydować jak wygląda Twoja szkoła?	nie	9	3	12
	raczej nie	4	5	9
	nie mam zdania	5	4	9
	raczej tak	7	2	9
	tak	16	34	50
Czy lubisz swoją szkołę?	nie	4	7	11
	raczej nie	0	1	1
	nie mam zdania	4	7	11
	raczej tak	6	12	18
	tak	27	22	49

Już na tym etapie można zaobserwować zarówno różnice, jak i punkty styczne dla obydwu szkół. W obydwu szkołach to wychowawcy decydowali w jakich ławkach siedzieli uczniowie. Dzieci mogły o tym decydować okazjonalnie, np. z okazji „Mikołajek” – w ten dzień przeprowadzałam wywiady w niektórych klasach, z tego wynika kilka odpowiedzi pozytywnych na pytanie czy dzieci mogą decydować o tym w jakiej ławce siedzą.

Dzieci w obydwu szkołach raczej mogły mieć przy sobie lub w plecaku swoje osobiste rzeczy, w tym ulubiony piórnik lub przytulankę. Dla przejrzystości należy zaznaczyć jednak, że w Szkole A przeprowadzałam wywiady w "Dzień Pluszowego Misia". Z tego względu zabawki były obecne bardziej niż w inne dni szkolne.

Kolejne pytania dotyczyły relacji ucznia z pozostałymi osobami obecnymi w szkolnym uniwersum, czyli z innymi uczniami i z nauczycielami. Zdecydowana większość dzieci udzielała raczej pozytywnych odpowiedzi w tym zakresie zarówno w szkole A, jak i w szkole B. Wyniki świadczące o raczej pozytywnych relacjach, niezależnie od szkoły, zdawały się potwierdzać wnioski z I fazy badań, że relacje i ich pozytywny odbiór nie wynikały bezpośrednio ze sposobu funkcjonowania i organizacji szkoły, a są raczej kwestią indywidualną zależną od osoby nauczyciela.

Relacje te były z kolei ważne dla uczniów w kontekście stosunku wobec szkoły. Zauważmy, że liczba odpowiedzi na pytania o relacje była bardzo zbliżona do odpowiedzi na pytanie o sympatię wobec szkoły. Co jednak ciekawe, pozytywne (odpowiedź: tak) lub raczej pozytywne (odpowiedź: raczej tak) relacje z nauczycielem-wychowawcą oraz grupą nie przesądzały o tym, że dziecko czuło się w szkole ważne. Może to sugerować, że w szkole istniały inne czynniki, ważne

w konstruowaniu samopoczucia dziecka oraz wpływających na jego miejsce i rolę w szkole. Dalsze rozważania na ten temat, ze szczegółowym omówieniem związku między wynikami, kontynuuję w kolejnych rozdziałach.

3.2.2. Wyniki pytań otwartych i rozmów w ramach FGI

Po zakończeniu kwestionariusza przechodziłam do pytań zasadniczej części wywiadu FGI. Jak szczegółowo omówiłam wcześniej, zróżnicowana forma wywiadu, zadań, pytań i odpowiedzi miała przypominać dzieciom zabawę, angażować przy tym ruchowo, aby zmaksymalizować atrakcyjność badania dla dzieci. Kiedy dzieci ustawiły się już pod wybranym przez siebie miejscem zapisanym na kartce, będącym odpowiedzią na zadane pytanie, wtedy podchodziłam do dziecka lub wytworzonej grupy dzieci i zadawałam kolejne pytania, w tym zasadnicze: „dlaczego”. Tabela 11. poniżej przedstawia ilościowo odpowiedzi dzieci, które wybierały dane pomieszczenie jako odpowiedź na zadane pytanie. Takie zestawienie pozwoliło zweryfikować, jakie przestrzenie w szkole były rozważane przez uczniów i w ten sposób wyodrębnić te najczęściej występujące i najwartościowsze dla analizy, przedstawionej w dalszej części tekstu.

Tabela 11

Zestawienie najczęściej wybieranych miejsc w szkole jako odpowiedzi na pytania FGI

Pytanie z odpowiedzią do wyboru		Szkoła A	Szkoła B	Razem
W jakim miejscu w szkole najbardziej lubisz jeść swoje drugie śniadanie?	boisko	0	4	4
	gabinet dyrekcji	0	1	1
	hol	19	4	23
	klasa	0	22	22
	parking	0	1	1
	plac zabaw	0	2	2
	sala gimnastyczna	0	1	1
	sala szkolnego klubu	0	1	1
	stołówka	7	7	14
	szatnia	1	0	1
	szatnie W-F	1	0	1
	światlica	8	4	12

Pytanie z odpowiedzią do wyboru		Szkoła A	Szkoła B	Razem
Jakie miejsce w szkole lubisz najbardziej?	toalety ²⁴	1	0	1
	automat ²⁵	1	0	1
	biblioteka	8	8	16
	boisko	3	11	14
	gabinet dyrekcji	0	1	1
	hol	3	0	3
	klasa	1	8	9
	pielęgniarka	0	1	1
	plac zabaw	1	1	2
	sala gimnastyczna	2	4	6
	sala komputerowa	1	2	3
	sala plastyczna	0	5	5
	sekretariat	0	1	1
	siłownia	4	0	4
	stołówka	0	1	1
	szafki	5	0	5
	szatnie W-F	5	0	5
	światlica	3	1	4
	toaleta	0	3	3
Jakie miejsce w szkole lubisz najmniej?	biblioteka	0	0	1
	boisko	1	1	2
	dentysta	1	9	10
	gabinet dyrekcji	2	11	13
	hol	0	0	1
	klasa	0	1	1
	logopeda	2	0	2
	pan woźny	0	1	1
	pielęgniarka	0	2	2
	plac zabaw	1	0	1
	pokój nauczycielski	3	0	3
	sala gimnastyczna	1	0	1
	sala komputerowa	1	1	2
	siłownia	1	0	1
	stołówka	3	4	7
	szatnie W-F	1	4	5
	światlica	8	1	9
	toalety	5	6	11
	wejście do szkoły	0	1	1

²⁴ Należy zwrócić uwagę na to, że niektóre odpowiedzi były mało prawdopodobne i raczej była forma żartu, aniżeli odpowiedzią zgodną z prawdą. Najbardziej groteskowym i jednoznacznym przykładem takiej sytuacji były odpowiedzi dzieci na pytanie „Gdzie najbardziej lubisz jeść swoje śniadanie”. W obydwu szkołach pojawiły się odpowiedzi typu: „toaleta” (chłopiec ze Szkoły A), „gabinet dyrekcji” (chłopiec ze Szkoły B). W obydwu przypadkach wychowawczynie dopowiedziały, że w tych miejscach obowiązywał zwyczajowy zakaz jedzenia, żaden z chłopców nigdy faktycznie nie wykonał tej czynności w tym miejscu. Jeszcze w przypadku odpowiedzi „gabinet dyrekcji” chłopiec zasugerował, że chciałby tam zjeść, o tyle w drugim przypadku uzasadnienia ani komentarza nie uzyskałam. Takie odpowiedzi mogą świadczyć o kilku rzeczach: po pierwsze, badani mogli z natury lubić żartować, po drugie, mogli nie zrozumieć idei i celu tego pytania, po trzecie, mogli czuć się w klasie na tyle swobodnie, aby pozwolić sobie na tego typu żarty. Wyjaśnienie takiego zachowania pozostaje jednak poza zakresem mojej pracy, stanowi natomiast ciekawe pole badawcze dla innych badaczy.

²⁵ Automat jako automat *wendingowy* z produktami spożywczymi i napojami na sprzedaż.

Pytanie z odpowiedzią do wyboru		Szkoła A	Szkoła B	Razem
Jakie miejsce w szkole jest szczególnie fajne dla uczniów? ²⁶	automat	6	0	6
	biblioteka	0	2	2
	boisko	0	6	6
	hol	1	6	7
	klasa	1	2	3
	plac zabaw	2	1	3
	sala gimnastyczna	10	0	10
	sala komputerowa	0	2	2
	siłownia	1	0	1
	stołówka	1	0	1
	świetlica	3	0	3

Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na to, jak odpowiedzi dzieci na pytania były uwarunkowane organizacją wewnątrzszkolną i świadczyły o różnym funkcjonowaniu szkół. Najbardziej obrazowym przykładem tego zjawiska były odpowiedzi na pytanie: „Gdzie najbardziej lubisz jeść swoje śniadanie”. W Szkole A uczniowie najczęściej odpowiadali, że w "holu", w "świetlicy" i w "stołówce", natomiast w Szkole B najczęściej padały odpowiedzi: w "klasie" oraz w "stołówce". Obydwie szkoły miały własne kuchnie i stołówki, do których uczniowie, zwłaszcza w klasach najmłodszych, licznie uczęszczali. Natomiast w Szkole A uczniowie nie spędzali przerw w swoich klasach, a w holu. Wynikało to z naturalnego dla tej szkoły trybu organizacji i funkcjonowania. W szkole B z kolei uczniowie mieli możliwość wyboru miejsca, w którym spędzali przerwy i zdecydowana większość preferowała konsumować swoje śniadania czy przekąski w klasie. W dalszej części podałam szczegółowo uzasadnienia dzieci dla ich preferencji dotyczących tych pomieszczeń.

Innym przykładem ilustrującym odmienną organizację i funkcjonowanie szkolnego uniwersum jest „automat”²⁷. W Szkole A taki automat występował i zbierał liczne głosy jako odpowiedzi na niektóre pytania. W Szkole B taki automat nie został umieszczony, zatem dzieci w ogóle nie brały go pod uwagę i nie podawały w początkowej fazie dyskusji jako miejsca w szkole.

Analiza wyników przedstawionych w tabeli dostarczyła wielu informacji i mogłaby być punktem wyjścia do tworzenia wniosków i hipotez do dalszych badań, jednakże dopiero komentarze do tych odpowiedzi stanowiły klucz do zrozumienia tych

²⁶ Na to pytanie odpowiedziało mniej osób. Brak odpowiedzi mógł wynikać z braku chęci udzielenia odpowiedzi przez ucznia na pytanie lub z powodu końca czasu lekcji i utraty zainteresowania ucznia realizacją badania – czynnik szerzej omówiłam w rozdziale poświęconemu metodologii, w którym szczegółowo opisałam przebieg zrealizowanych badań.

²⁷ Automat jako automat *wendingowy* z produktami spożywczymi i napojami na sprzedaż.

wyborów. Poniżej przedstawiłam analizę miejsc, które uzyskały co najmniej 6 głosów dzieci-badanych w odpowiedzi na którekolwiek pytanie w ramach wywiadu FGI. Dla każdego takiego miejsca pokazałam skróconą tabelę z głosami, jakie dane miejsce uzyskało w odpowiedzi na każde pytanie łącznie, bez podziału na szkołę oraz przytoczyłam cytaty uzasadniające wybory dzieci, zaznaczając czy świadczyły o pozytywnym czy negatywnym ustosunkowaniu się badanego do danego miejsca. Jest to niezbędne uzupełnienie poprzedniej ilościowej tabeli 11. Jest to również materiał badawczy wskazujący na motywacje dzieci determinujące ich preferencje, a zatem ponownie – jak w I fazie moich badań – możemy ocenić jakie warunki materialne lub niematerialne decydowały o sympatii lub jej braku do danego miejsca.

Tabela 12

Ocena poszczególnych miejsc przez Badanych

Automat wendingowy	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	-	1	-	6
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo tam można kupować słodycze, i chipsy", (badacz: czy Wy korzystacie z tego automatu?) „taaak, jak mam forszę” (A.1.1) ²⁸			
	Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych:			
	"ale jest tam bardzo drogo" (A.1.1)			
Biblioteka	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	-	16	1	2
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo tam można posiedzieć, bo jest cicho" (A.2.2) "bo jest tam cicho i tam są bardzo ciekawe książki" (A.3.2.) "i jest fajna pani" (A.3.2.) "bo można porozmawiać z panią z biblioteki" (B.4.1.) "i ... można się uspokoić, odprężyć, wyciszyć, pograć" (B.4.1.) "bo często w klasie chłopacy tak się krzyczą, biją się i przeklinają, a bibliotece jest tak fajnie cicho i można pograć w grę planszową" (B.5.2.)			
	Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo w ogóle rzadko chodzę, nie lubię czytać" (A.1.1)			
Boisko	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	4	14	2	6
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo tam można dużo rozrabiać i jest bardzo fajnie, i można jak już zima to rzucać się śnieżkami, i grać w piłkę i grać na telefonach" (B.6.3) "bo tam można robić co się chce" (A.3.2)			

²⁸ Ponieważ to były wywiady zbiorowe, jako źródło/autora cytatu podaję szkołę oraz klasę bez wskazywania na konkretnego badanego.

	"można się bawić, można ulepić bałwana, bo jak spędzam też czas z moimi koleżankami to na zawsze ... [badane podały nazwę „swojego” miejsca] siadamy” (B.7.3.) "bo wszystko jest do woli, świeże powietrze, można się bawić, można grać w piłkę, każdy może decydować co chce robić [badani podawali, że dziewczyny robią coś, a chłopcy coś innego]" (B.7.3) "bo tam można jeść, bawić się, grać w piłkę nożną, i bawić się w co się chce, i pić” (A.1.1) Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych: "bo tam jest nudno i nie ma się czym bawić a na placu zabaw ...” (A.3.2) "bo ... [imię chłopca] zabiera mi piłkę” (B.4.1)			
Dentysta	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	-	-	10	-
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	-			
Gabinet dyrekcji	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	1	1	13	-
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo tam jest fajnie, chociaż jeszcze nigdy nie byliśmy, ale w przedszkolu byliśmy tam [w gabinecie dyrektora przedszkola] trzy razy” (B.4.1.) Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych: "bo jak się tam idzie to można dostać jakiś ten jakby jakieś konsekwencje można ponieść” (A.1.1.) "bo tam jest strasznie, bo tam jest dywanik, bo tam straszy, no bo mój brat był tam 10 razy a jedenasty jest najgorszy, nie wiem, bo dyrektor krzyczy” (B.6.3)			
Hol	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	23	3	1	7
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo tam są nasze szafki, bo jak zadzwoni dzwonek to jest blisko, bo tam od pierwszej klasy sobie usiedliśmy, mamy się o co oprzeć” (A.2.2) "bo tylko tam nam wolno, nie tylko, dlatego, że tam jest dużo miejsca, bo tam najlepiej wszystko smakuje, bo tam są ławeczki, można sobie usiąść” (A.3.2) "no bo tam jest tłum, jest głośno, i można się spotkać z przyjaciółmi” (B.4.1) "bo można biegać po holu [pozostałe dzieci wokół zaprzeczyły, że nie można biegać, ale on i tak biega]" (A.1.1) "no bo wszyscy tam, bo jest wtedy przerwa i wszyscy tam mogą najbardziej gadać i się ze sobą bawić” (A.3.2) "lubimy najbardziej bo jak na W-F gramy wiecznie w zbijaka to na holu możemy pobawić się w berka, bo możemy biegać, bo można pograć, można pobiegać a tak siedzimy cały czas w ławkach” (B.5.2) Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych: "tam jest zawsze głośno, i nie mam ochoty” (A.3.2)			
Klasa	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	22	9	1	3
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"w ławce, bo tu najwięcej siedzimy, można sobie usiąść gdzie chcemy, można iść do tyłu i są tu wszystkie koleżanki, i można usiąść na poduszkach przy kaloryferze albo się bawić, bo np. na holu by tak nie mogliśmy wziąć sobie poduszek i usiąść” (B.5.2)			

	"ponieważ tutaj są osoby, które nie hałasują i jest najciszej, i każdy ma swoją ławkę, jest ciepło i jest zimno, jest okno i jest grzejnik, jest przestrzeń osobista, to jest ciszej, można odpocząć i tu jest wtedy cicho, bo osoby które hałasują najbardziej lubią na holu, jak ktoś jest w klasie to może sobie pogadać z kolegą albo z koleżanką, nie musisz się kłócić o swoją ławkę" (B.6.3) "bo jest najwygodniej, bo to nasza klasa, bo jest cicho, ja się w niej najlepiej czuję, bo mogę spokojnie zjeść a na korytarzu wszyscy biegają, bo tam krzyczą, biegają i czasami mogą kopnąć śniadanie" (B.7.3) "dlatego, że w niej jest najlepiej, bo wszyscy są przyjaciele, bo możemy sobie pomagać w pracy i bardzo lubię jak się bawimy w naszej klasie, fajne są też lekcje, bo jest cisza" (A.1.1) "bo tu są stoliki i mogę sobie usiąść i zjeść" (B.4.1) "ponieważ tu są nasi koledzy i koleżanki, i to jest nasza taka główna sala i spędzamy najwięcej czasu, bo jest cicho, pani daje punkty za ciszę, ale nie zawsze, bo jest fajnie, bo jest spokojnie, bo jest cicho, bo moja koleżanka spokojnie może robić gwiazdy" (B.6.3) "bo na co dzień zawsze ktoś jest w klasie no i trzeba się do tego przyzwyczaić, każdy lubi klasę" (A.3.2) "no bo dla każdego tam dla każdego ucznia klasa jest dostępna, i jak na przykład na holu jest głośno to zawsze można przyjść do klasy i na przykład też się napić jak ktoś jest spocony po holu, albo na przykład trochę odpocząć i można się pobawić z tyłu w coś albo pogadać, i pobawić się w przedszkole" (B.5.2) Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych: "no bo my tam ciągle się uczymy, ciągle! Bo ciągle są lekcje" (B.4.1)			
Sala gimnastyczna	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	1	6	1	10
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo tam jest super kantorek, gdzie ja często chodzę po piłki [badana lubi pomagać i jest prawą ręką nauczyciela]" (A.1.1) "bo tam mamy W-F i dużo fajnych rzeczy" (B.5.2) "no tam jest dużo przestrzeni i można sobie pobiegać, można pograć w piłkę, a ja lubię tańczyć na zajęciach i robić akrobacje na zajęciach, i można się wspinać na drabinki i można robić salto, i ćwiczyć parkur" (B.6.3) "bo jest tam fajnie, bo można tam grać w piłkę i w koszykówkę, i biegać na W-F, biegać i ćwiczyć i wszystko można" (B.7.3) Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych: "bo tam jest zbijak i są trudne ćwiczenia" (A.3.2)			
Stołówka	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	14	1	7	1
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"bo tam się je, bo tam są najpyszniejsze jedzenie, bo tam jest pierwsze i drugie danie" (A.3.2) "bo jest cicho" (A.1.1) "no bo tam są obiady pyszne, i tam jest miejsce do jedzenia i pełno stołów" (B.4.1) "są dobre obiady, no i bo tam jest fajnie, bo tam nigdy nie zabraknie ci miejsca do jedzenia bo tam jest dużo, można gadać i sobie jeść" (B.6.3) Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych: "dlatego, że tam trzeba jeść bardzo dużo, bo jest bardzo głośno" (A.2.2) "bo mi tak jakby się tam nudzi" (A.1.1) "bo tam są najgorsze obiady, bo to jest najgorsze miejsce w szkole" (B.4.1)			
Świetlica	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	12	4	9	3
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			

	"bo mogę sobie porozmawiać z nauczycielami" (A.3.2) "bo jest fajnie, można się bawić i jeść, jest muzyka, pan ... [imię nauczyciela] zaczepia jak się je" (A.1.1) "no bo można usiąść z koleżankami i zjeść" (B.4.1) "ja dlatego, że mi zawsze jedzenie zostaje, zawsze sobie coś zostawiam na przykład batonik, bo jest wygodnie i nie ma aż tak dużo ludzi, i nie ma takiego dużego hałasu, i na świetlicy wszystko jest lepsze, no nawet rysowanie" (B.6.3) "bo tam jest najbardziej spokojnie" (B.7.3) "no bo tam jest pan [imię nauczyciela 2], nasz ulubiony pan, pozwolił nam dzisiaj ..." (A.3.2) "bo tam są puffy do leżenia, do siedzenia, (można wygodnie odpocząć), i że tam można rysować" (A.1.1) "no bo fajnie się rysuje i jest cicho, i wychodzimy na dwór" (B.6.3) "bo można się tam pobawić i można tam zostawić dzieci na cały dzień" (A.3.2)			
	Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych:			
	"nienawidzę świetlicy" (A.2.2) "no bo jest nudno, nie ma co robić, rzadko chodzimy do świetlicy, chodziłam w pierwszej klasie, ale byłam sama i było mi nudno, a czasami nie ma tam kolegów albo koleżanek i się bawię z kimś innym" (A.3.2) "bo tam trzeba czekać i mi się nudzi" (B.4.1)			
Toalety	Liczba głosów w poszczególnych kategoriach			
	ulubione miejsce do jedzenia	najbardziej lubiane miejsce	najmniej lubiane miejsce	miejsce szczególnie fajne dla uczniów
	-	3	11	-
	Cytaty uzasadniające pozytywne ustosunkowanie badanych:			
	"no bo tam jest cisza, i można się załatwić" (B.4.1) "bo jest się samym i nikt nie może nas bić i przeszkadzać" (B.6.3)			
	Cytaty uzasadniające negatywne ustosunkowanie badanych:			
	"dlatego, że tam śmierdzi i jest czasami głośno" (A.3.2) "bo tam śmierdzi i w ogóle jest nie fajnie, podglądają" (B.4.1) "bo tam strasznie śmierdzi, i jest tam jeden chłopak który hałasuje, starszaki hałasują" (B.6.3)			

Podobnie jak w I fazie moich badań, również tutaj uwidoczniły się zróżnicowane motywacje decydujące o preferencjach dzieci wobec poszczególnych miejsc w szkole, a także w głębszej płaszczyźnie potrzeby i sposoby ich zaspokojenia przez dzieci. O ile w przypadku analizy tabeli 11. różnice między szkołami i preferencjami uczniów uwypuklały się i wskazywały na różne podejścia szkół do organizacji i funkcjonowania uczniów w szkole, to analiza tabeli 12. z uzasadnieniami preferencji dzieci wskazała ponownie, podobnie jak w I fazie moich badań, że chociaż miejsca są zróżnicowane generalnie pod względem jakościowym, to same warunki uzasadniające te preferencje są podobne, uniwersalne dla uczniów obydwu szkół. Dalsze związki między odpowiedziami na pytania omówiłam w dalszych rozdziałach.

3.3. Wyniki drugiej części II fazy badań – Warsztaty w oparciu o metodę *Design Thinking*

Zgodnie z założeniami projektu badawczego przeprowadziłam warsztaty wykorzystujące metodologię *Design Thinking*, POE oraz PAR w kombinacji szczegółowo

opisanej w rozdziale poświęconym metodologii moich badań. Do warsztatów zaprosiłam dwie grupy, po jednej z każdej szkoły. W Szkole A przeprowadziłam warsztat w klasie pierwszej, zatem badani byli w wieku około 7 lat i uczniami szkoły byli około 4 miesiące (od września 2023 do momentu przeprowadzenia badań w grudniu 2023). W Szkole B w warsztacie wzięła udział klasa 3, czyli dzieci w wieku około 9 lat ze zdecydowanie większym doświadczeniem szkolnym.

3.3.1. Empatyzacja z elementami POE

Jak szczegółowo opisałam w rozdziale o metodologii i przebiegu przeprowadzonych przeze mnie badań, na wstępie przeprowadziłam wśród uczniów krótkie badanie kwestionariuszowe dotyczące preferencji ucznia dotyczących szkoły oraz auto-oceny swoich zdolności poznawczych. Miało to na celu ogólne wprowadzenie dzieci w tryb warsztatów. Dodatkowym celem było uwrażliwienie mnie na niuanse.

Jednym z takich szczególnych niuansów był moment odpowiedzi dzieci na dwa podobne pytania, celowo zadane w odstępie oraz w lekko innej formie: „Czy podoba Ci się Twoja szkoła” oraz „Czy podoba Ci się budynek Twojej szkoły.” Z jednej strony wyrażenie „podoba się” odnosiło się do aspektów wizualnych, ale z drugiej uwzględniało też percepcję całości. Celowo najpierw pytałam ogólnie, a potem doprecyzowałam pytanie o budynek szkolny, aby wychwycić na ile dzieci postrzegały szkołę jako uniwersum społeczno-przestrzenne. Odpowiedzi na te pytania nie były tożsame, co faktycznie potwierdza, że szkoła postrzegana była przez uczniów nie tylko jako budynek. Ogólne upodobanie szkoły jako instytucji, jak i jej budynku, nie były wprost powiązane z tym, czy uczeń ocenił, że dobrze czuje się w szkole.

Następnie przeszłam do zasadniczego etapu empatyzacji w ramach modelu DT i zadawałam dzieciom pytania ogólne dotyczące ich odczuć z codziennego funkcjonowania w szkole; w tym pytania przynależące do metodologii POE. Pytania te były kontynuowane również w kolejnym etapie, jednakże wtedy dotyczyły już konkretnej, wybranej przestrzeni. Celem etapu empatyzacji było z jednej strony zrozumienie uczniów oraz moje dostrojenie się do nich jako badacza pod kątem komunikacji, emocji oraz wrażeń. Z drugiej strony celem było wprowadzenie uczniów w stan refleksji nad przestrzenią szkoły, zwrócenie ich uwagi na otoczenie, aby przygotować ich do drugiego etapu modelu DT, czyli definiowania.

3.3.2. Definiowanie

Podczas II etapu warsztatów – etapu definiowania – wraz z uczniami wybraliśmy metodą głosowania jedno pomieszczenie w każdej szkole, z którym pracowaliśmy dalej, to jest: analizowaliśmy jego stan aktualny, a w później poddawaliśmy wyobrażonym przemianom. Po wyborze tych pomieszczeń, uczniowie mieli za zadanie narysować je z pamięci przebywając w swojej klasie.

Podczas rysowania, jak i po zakończeniu tej czynności, kontynuowaliśmy pytania zaczerpnięte z metodologii POE poddające refleksji stan aktualny pomieszczeń skupiając się na obszarach takich jak odczucia uczniów, ich samopoczucie w tych pomieszczeniach i sposób funkcjonowania. Dzięki temu dotarliśmy do zasadniczej części etapu definiowania i określiliśmy – zdefiniowaliśmy – wady i zalety wybranych pomieszczeń w kontekście potrzeb każdej grupy warsztatowej²⁹.

3.3.2.1. Wyniki dla etapu definiowania dla Szkoły A

Uczniowie Szkoły A, którzy brali udział w przeprowadzonych przeze mnie warsztatach, wybrali na obiekt projektowania pomieszczenie Świetlicy. Dzieci podczas rysowania i omawiania swoich rysunków w trakcie pracy, zwracały uwagę na rozmaite zagadnienia. Część z nich się powtarzała, część nie. Niektóre zagadnienia dla części dzieci były oczywiste, dla innych stawały się zauważalne dopiero przy zetknięciu z rysunkami czy wypowiedziami innych. Dzieci wskazywały na wyposażenie, obecność innych osób oraz swoją aktywność.

Podobnie jak w pierwszej fazie badań i w tym przypadku można było zastosować podział tych warunków i czynników, na które dzieci zwróciły uwagę. Wprowadziłam kategorie, aby później na tej samej płaszczyźnie porównać jak dzieci postrzegały stan zastany, jego mocne i słabe strony w kontekście swoich potrzeb, z tym jak i w jakim stopniu i w jakiej kolejności ten stan zmieniał się na etapie ideacji. W tej fazie badań korzystałam z kategorii (rodzin kodów) oraz kodów stworzonych podczas I fazy badań, wskazując podobieństwa i różnice. Ich przywołanie zawarłam w poniższej tabeli (13.) w kolumnie „Analiza i wstępne spostrzeżenia związku z I fazą badań.”

²⁹ W etapie definiowania systemu DT można określać – definiować – zarówno potrzeby jak i problemy użytkowników. Ze względu na przyjęte przeze mnie cele badawcze skoncentrowaliśmy się na zaletach i wadach aktualnego rozwiązania, będących rezultatem funkcjonowania uczniów w wybranej przestrzeni, a zatem pośrednio reprezentujących problemy i potrzeby uczniów.

Tabela 13

Wyniki dla etapu definiowania dla Szkoły A (pomieszczenie świetlicy) z porównaniem do wniosków z I fazy badań

Kategoria Warunków - rodziny kodów	Konkretnie wypowiedzi dzieci, opis ich wypowiedzi słownej lub rysunkowej z tej części badania	Analiza i wstępne spostrzeżenia związku z I fazą badań (warunki w cudzysłowie to kody zaczerpnięte z I fazy badań)
Obecność innych	"mało osób", „jak jest tylko nasza grupa, klasa", jedno przedstawienie rysunkowe nauczyciela, jedno samego badanego, jedno ukazujące osoby przebywające w świetlicy w różnych miejscach wykonujących różne czynności.	W kontekście świetlicy, na tym etapie, dzieci spostrzegały obecność innych osób w mocnym powiązaniu z potocznie rozumianym klimatem czyli w połączeniu z kategorią otoczenia niematerialnego. Ich wypowiedzi słowne świadczyły o preferencjach raczej małej i znanej sobie grupy rówieśników ("kontakt z rówieśnikami", „ważna obecność innych, stadność"), wynikało to z tego, że przy takich warunkach następują kolejne: „cisza” i kameralność”. o obecności nauczyciela dzieci wspominały rzadziej ("Kontakt z nauczycielem"). Jak widać w tej fazie badań, warunki z różnych kategorii były mocno ze sobą powiązane i często wynikały ze swojego współistnienia.
Aktywność	"lubię się bawić", „farby” jako czynność, „ nie ma nic ciekawego ", „nie można grać w koszykówkę"	Odczucia związane z aktywnością świetlicy były podzielone, z jednej strony wiele osób mówiło o możliwości zabawy i zajęć własnych ("zabawa", „oddanie się/realizacja/ własnym zajęciom/zainteresowaniom", wskazywały też na miejsce odpoczynku ("odpoczynek"). Pojawiały się jednak głosy negatywne, które wskazywały na brak możliwości realizacji swoich potrzeb i zainteresowań w tym miejscu, związanych z ruchem, bieganiem, grami wymagającym znacznej przestrzeni. Warto dodać, że nauczycielka wspomniała, że starają się zabierać dzieci na salę gimnastyczną, aby mogły zaspokoić potrzeby, których nie mogą w świetlicy ze względu na jej ograniczenie przestrzenne. Zatem dzieci wskazywały na ograniczenia świetlicy w tym zakresie.
Otoczenie materialne	"puffy", „dywan", „bo wszystko jest pogubione” (w kontekście: „wybrakowane zabawki”), regały i półki na zabawki	Dzieci zwrócili uwagę na wyposażenie świetlicy typu puffy i dywan. Z założenia mają one podnosić komfort dzieci ("obecność miejsca do odpoczynku"), dodatkowo można też powiedzieć, że wytwarzają w pewnym stopniu „warunki domowe”. W tym przypadku, w przeciwieństwie do I fazy badań „wygoda” wynika tutaj bardziej z warunków fizycznych, przy czym należy zwrócić uwagę, że ta przestrzeń jest zarówno zaprojektowana jak i zorganizowana w konwencji bycia „wygodną” i pełną swobody. Jest to zatem nadal powiązane ze sposobem funkcjonowania świetlicy i jej przestrzeni symbolicznej, w której dzieci czują się na tyle swobodnie, żeby korzystać z danych im wygód. Natomiast co ciekawe, dzieci w sposób bezpośredni i pośredni wskazują potrzebę porządku, uporządkowania przestrzeni świetlicy. Zwracają uwagę, na to, że na kolorowym dywanie nie widać porozrzucanych klocków, że zabawki są wybrakowane, na prawie wszystkich rysunkach pojawiały się regały i półki na zabawki. Warunek porządku nie pojawiał się w I fazie badań, tutaj natomiast wybrzmiewa bardzo silnie. Do rozważania pozostaje kwestia czy jest to naturalna potrzeba dziecka do uporządkowania przestrzeni czy arbitralne i zinternalizowane poczucie obowiązku. Jak się przekonamy w kolejnych częściach badania, raczej będzie to wynikało z tego pierwszego. Dzieci chcą mieć uporządkowaną przestrzeń, aby móc w niej funkcjonować, korzystać ze wszystkich dostępnych rzeczy, tym bardziej, że tak jak wspomniałam wcześniej, jest to

Kategoria Warunków - rodziny kodów	Konkretne wypowiedzi dzieci, opis ich wypowiedzi słownej lub rysunkowej z tej części badania	Analiza i wstępne spostrzeżenia związku z I fazą badań (warunki w cudzysłowie to kody zaczerpnięte z I fazy badań)
		przestrzeń posiadająca zasady i regulamin, ale jednak służąca wygodzie i swobodzie uczniów.
Otoczenie niematerialne	"mało osób", „cisza”,	Wszystkie dzieci stwierdziły, że lubią jak jest cicho, ale jednocześnie że czasami „można ogłuchnąć”, bo tej ciszy najczęściej brakuje. Dzieci wyraziły negatywne preferencje względem hałasu mówiąc, że jest głośno oraz że woła kiedy jest „mało osób” i „jak jest tylko nasza grupa, klasa” („kameralność”, „spokój”, „cisza”). Na jednym rysunku pojawiła się postać nauczyciela, i bez komentarzy słownych dzieci można by domniemywać, czy jaki charakter ma ta relacja: „zaufanie do nauczyciela”, „autorytet”, ale komentarze słowne wskazywały raczej na pozytywną relację i pozytywny autorytet. Jak wspomniałam przestrzeń świetlicy jest postrzegana przez dzieci raczej jako swobodna, przy czym jak przy aktywnościach zauważyły nie wszystkie czynności, które by chciały mogły wykonywać. Wynika to jednak raczej z ograniczeń otoczenia materialnego aniżeli niematerialnego.

Podsumowując, dzieci oceniały stan zastany świetlicy jednocześnie czasami już ujawniając jak chciałyby, aby ona wyglądała. Raczej pozytywnie odnosiły się do próby wytworzenia „warunków domowych”, „wygody”, „ciszy”, „kameralności”, możliwości „oddania się własnym zainteresowaniom”. Zwróciły jednak uwagę na pewne ograniczenia: brak „przestrzenności”, aby pograć w gry zespołowe, brak „ciszy” wynikający z obecności wielu osób, brak porządku. Ograniczenia te wydawały się wynikać głównie z warunków materialnych zastanego otoczenia, w mniejszym stopniu z organizacji i funkcjonowania świetlicy. Było to bardzo ciekawe, gdyż dało duże pole do popisu dzieciom w kolejnej części warsztatu, w której miały zaprojektować to pomieszczenie od nowa.

3.3.2.2. Wyniki dla etapu definiowania dla Szkoły B

Uczniowie Szkoły B metodą głosowania wybrali jako obiekt projektowania pomieszczenie szatni okryć wierzchnich, dalej nazywane przeze mnie szatnią. Analogicznie jak w poprzedniej szkole, uczniowie przebywając we własnej sali lekcyjnej mieli za zadanie narysować szatnię z pamięci. Poniższa tabela przedstawia wyniki uzyskane podczas tego procesu wraz z moim komentarzem jako badacza w nawiązaniu do I fazy badań.

Tabela 14

Wyniki dla etapu definiowania dla Szkoły B (pomieszczenie szatni) z porównaniem do wniosków z I fazy badań

Kategoria Warunków - rodziny kodów	Konkretne wypowiedzi dzieci, opis ich wypowiedzi słownej lub rysunkowej z tej części badania	Analiza i wstępne spostrzeżenia w korelacji z i fazą badań (warunki w cudzysłowie to kody zapożyczone (warunki materialne i niematerialne) z i fazy badań)
Obecność innych	dostęp innych klas do ich szatni: „ że starsze klasy biorą worki i potem nie wiadomo gdzie one są ”	Z założenia szatnie nie są przestrzenią dedykowaną spędzaniu w niej czasu, ale obsłudze procesu wejścia do szkoły. W praktyce różnych szkół bywa różnie i szatnie bywają traktowane przez uczniów jako miejsca pół-publiczne, o czym pisał Nałaskowski (2002), ale w badanej szkole faktycznie uczniowie przebywali w niej tylko pod opieką nauczyciela i tylko podczas wejścia lub wyjścia ze szkoły. Zatem również inaczej postrzegana jest obecność innych osób w szatni. Ta obecność była mocno powiązana zarówno z materialnymi, jak i niematerialnymi aspektami otoczenia. Miała zatem wydźwięk w przestrzeni realnej i symbolicznej. Dzieci ubolewały, że do ich szatni mają dostęp wszyscy, a to powoduje konsekwencje we wszystkich omawianych przeze mnie kategoriach warunków: aktywność – przepychanie, przedstawianie butów, otoczenie materialne – bałagan, wąsko, ciasno, otoczenie niematerialne – brak poczucia bezpieczeństwa w kontekście swoich rzeczy. Poniżej omawiam te zagadnienia szerzej.
Aktywność	Przepychanie, ubieranie się, zrzucanie rzeczy innych, Przystawianie butów, „ że jak ktoś siada to wszystko bierze, jak są buty na ławce to wszyscy to popychają i one spadają a potem leżą na ziemi ”	Podobnie jak wyżej, ponieważ to pomieszczenie ma przypisane sobie specyficzne czynności do wykonania, aktywność jest tutaj mocno ograniczona. Dzieci jednak poświęciły dużo swojej uwagi podkreśleniu tego, co się tam dzieje z ich udziałem lub bez. Do tych aktywności należą przepychanki, przedstawianie butów itd. Wynika to z bardzo silnych związków z innymi kategoriami. Do przepychanek i przedstawiania butów dochodzi dlatego, że otoczenie materialne jest niewystarczająco dobrze zorganizowane (brak półek na kapcie, mała przestrzeń), ponieważ występuje obecność innych, w tym przypadku niepożądana obecność uczniów z innych klas, a także z otoczenia niematerialnego – tego, w jaki sposób zorganizowane jest korzystanie z tej przestrzeni.
Otoczenie materialne	bałagan, a nawet „burdel” (w rozumieniu braku porządku), brak półki na kapcie, „jest mało miejsca, ciasno”, „kaloryfer”, kraty oddzielające poszczególne boksy, „ że są tak blisko wieszaki i że nie widać, i że nie ma numerków ”	Otoczenie materialne mocno wybrzmiewało zarówno w wypowiedziach słownych, jak i rysunkowych dzieci jako przedmiot refleksji sam w sobie, ale też jako produkt czynników z innych kategorii. Wszystkie dzieci zwróciły uwagę na brak porządku, bałagan, jako element negatywy. Podkreślały, że szatnie są ciasne, małe, brakuje w nich półek na buty, zatem wyrażały brak „przestrzenności”, ich subiektywne postrzeganie było bardzo mocno widoczne na rysunkach, gdzie w wielu przypadkach rysowana szatnia tej klasy była węższa od pozostałych sąsiadujących szatni (w rzeczywistości podział był równy). Dzieci raczej pozytywnie odniosły się do obiektu kaloryfera, szczególnie ważnego w czasie, w którym przeprowadzałam badania, tj. zimy. Był on postrzegany jako czynnik wprowadzający porządek i poprawiający funkcjonowanie szatni dzięki możliwości wysuszenia odzieży i nie mieszania mokrej z suchą. Natomiast i tu dzieci zauważyły, że jest to niewystarczający dla całej klasy kaloryfer, znów podkreślając niewystarczającą przestrzeń. W wypowiedziach słownych dzieci nie poruszały tematu krat między boksami, natomiast pojawiały się one w wypowiedziach rysunkowych kilkorga dzieci. Z rysunków dzieci wynika, że choć nie poddały one tego elementu jako wady lub zalety podczas

Kategoria Warunków - rodziny kodów	Konkretnie wypowiedzi dzieci, opis ich wypowiedzi słownej lub rysunkowej z tej części badania	Analiza i wstępne spostrzeżenia w korelacji z i fazą badań (warunki w cudzysłowie to kody zapożyczone (warunki materialne i niematerialne) z i fazy badań)
		dyskusji i wypełniania tabeli, to jednak jest to znaczący wizualnie i ważny funkcjonalnie element szatni. Jako badaczka, podczas warsztatów poruszyłam ten temat zdecydowanie później, chcąc zaobserwować naturalne odniesienie dzieci do tego zagadnienia w etapie ideacji.
Otoczenie niematerialne	konkurs na „najładniejszą szatnię”	Jak napisałam funkcjonowanie szatni bardzo mocno zależało od jej organizacji przestrzennej, materialnej i niematerialnej. Dzieci często wspominały, że ich rzeczy są zrzucane przez innych uczniów, przy tym nie rozważano czy celowo czy niechcący, rozważano niepożądaną obecność innych uczniów i poczucie ciasnoty. Zatem mamy tu do czynienia z brakiem poczucia porządku, intymności, bezpieczeństwa. W przypadku zrzucanych ubrań, po raz pierwszy w moich badaniach pojawia się postać intruza jako kogoś obcego i niepożądanego. Dodatkowo dzieci opowiedziały podczas warsztatów o konkursie na „najładniejszą szatnię” . Wychowawczynie tej klasy zorganizowała kiedyś taki konkurs i w związku z nim dzieci pilnowały porządku. Takie zachowanie dzieci było wyrazem ich sympatii do porządku w szatni, poczucia obowiązku i chęci dbania o to otoczenie. Wymaga jednak mądrego i pozytywnego wsparcia ze strony nauczyciela oraz zmiany w zakresie funkcjonowania przestrzeni symbolicznej (autorytet, aktywność społeczna, wsparcie merytoryczne).

W kontekście pomieszczenia szatni możemy zauważyć, że ze względu na charakter i funkcjonowanie pomieszczenia jako pomocniczego i gospodarczego, nie związanego bezpośrednio ze szkolnymi aktywnościami *sensu stricte* (nauka, zabawa, rozwój), te warunki, na które dzieci zwracały uwagę, przenikały się wzajemnie jeszcze bardziej niż dotychczas. Organizacja otoczenia materialnego i niematerialnego była tutaj bardzo silnie powiązana, co pozwoliło na wydobycie nowych wzajemnych relacji między danymi warunkami. Poszerzyło to horyzont moich analiz i wzbogaciło uzyskane wyniki, również o nowe warunki materialne i niematerialne.

3.3.3. Ideacja

Na tym etapie badani mogli narysować wybrane pomieszczenie z wyobraźni tak, jakby chcieli żeby ono wyglądało. Jedynym ograniczeniem było hasło – nazwa pomieszczenia, które wybraliśmy w każdej grupie. W przypadku Szkoły A, w której wybranym pomieszczeniem była świetlica, uczniowie podeszli do zagadnienia z dużą dowolnością, często nie biorąc pod uwagę aktualnych rozmiarów pomieszczenia. Inaczej było w przypadku grupy warsztatowej w Szkole B, która rozważała pomieszczenie szatni na odzież wierzchnią i wyobrażając sobie nową szatnię, raczej zachowywała jej aktualne

lub zbliżone rozmiary. Różnica ta mogła wynikać z wieku uczestników badania i rosnącej świadomości przestrzennej, jak i poziomu abstrakcyjności pomysłów na zagospodarowanie danego pomieszczenia. Szczegółowe wyniki dla tej fazy przedstawiłam w kolejnych podrozdziałach.

3.3.3.1. Wyniki dla etapu ideacja dla Szkoły A

W grupie warsztatowej w Szkole A dzieci pracowały nad projektem świetlicy szkolnej. Na tym etapie zebrałam dwanaście (12) prac od uczestników warsztatów, w tym dziesięć (10/12) rysunków wraz z komentarzem słownym uczniów, oraz dwie prace, które zawierały informację tekstową, że badani nic nie chcą zmieniać. Na pierwszy rzut oka wyobrażone projekty wydawały się być ogólnie bardziej kolorowe i zawierały więcej detali. Z wypowiedzi zarówno rysunkowych, jak i komentarzy werbalnych wynikało, że dwie osoby zmieniłyby niewiele: tematykę malowideł ściennych oraz kolor podłogi, ewentualnie dodałyby więcej pufów: „ja mam pomysł, że ludziki z *Minecraft’a*, czyli z takiej gry, na ścianach, a to co było w normalnej świetlicy to tak samo, i chcę żeby podłoga była tylko zielona, tylko” (badany A.1.1.24); „ja chcę tak samo, ale że podłoga niebieska i jeszcze inne półki i większe puffy” (badany A.1.1.35).

Dwie osoby narysowały abstrakcyjne wnętrza wypełnione śniegiem – jak wspominałam ten warsztat przeprowadziłam na początku grudnia 2023, kiedy dzieci z niecierpliwością wyczekiwały opadów śniegu. Zatem otrzymałam projekty, które wizualizowały aktualne, tymczasowe potrzeby i życzenia dzieci w bardzo dosłowny sposób: „śnieg, śniegolandia! śnieżki, narysowałem nogi, ludzie, ludzie na lodzie” (badany A.1.1.27). „ja rysuję świetlicę marzeń, w której będzie padał śnieg, bo okna otworzyli i okno będzie na górze, a to są puffy, a to jest mostek, zamrożnięty mostek, a to będzie lód, lód na podłodze” (badany A.1.1.26).

Na części rysunków było widoczne strefowanie przestrzeni, rozdzielanie jej na mniejsze części. Z jednej strony mogło to wynikać z poziomu umiejętności rysunkowych i chęci wyrażenia wielu aspektów naraz. Z drugiej zaś, co bardziej prawdopodobne, był to zabieg celowy. Przemawiało za tym kilka argumentów. Po pierwsze, widoczne były przejścia między strefami, na przykład za pomocą drabinek: „a to jest domek, kto będzie chciał tam poleżeć, na drzewie, i tam się wchodzi drabinką” (patrz rysunek 6. badanego A.1.1.22).

Rysunek 6

Rysunek wykonany przez badanego A.1.1.22 – etap ideacji. Widoczne strefowanie przestrzeni za pomocą fizycznej granicy, tu drabinek, oraz strefowanie przestrzeni za pomocą symbolicznej granicy, tu linie oddzielające strefy tematyczne. Widoczna obecność aktywności medialnej, obecność roślin (omówienie w tekście)



Po drugie, każda z tych części dedykowana była innej aktywności lub tematyce: „ja narysowałam kącik roślinny, kącik do oglądania bajek” (badany A.1.1.36); „strefa do grania, to jest strefa basenu, a tu jest strefa relaksu, a tu można sobie kupować coś na świetlicy i grać” (badany A.1.1.39, patrz rysunek 9.). Było to również, w świetle teorii Tuan’a, naturalne dążenie człowieka do wydzielenia udomowionego, ograniczonego fizycznie i emocjonalnie *miejsca* z większej, bezosobowej, nieprzyjaznej *przestrzeni* (1987). Odpowiadało to również zaspokojeniu potrzeb uczniów zdefiniowanych podczas wcześniejszego etapu definiowania, takich jak na przykład cisza. Na jednym rysunku z wydzielonymi strefami do odpoczynku i zabawy badany A.1.1.29 zamieścił nawet przekreślony znak głośności (patrz rysunek 7.).

Rysunek 7

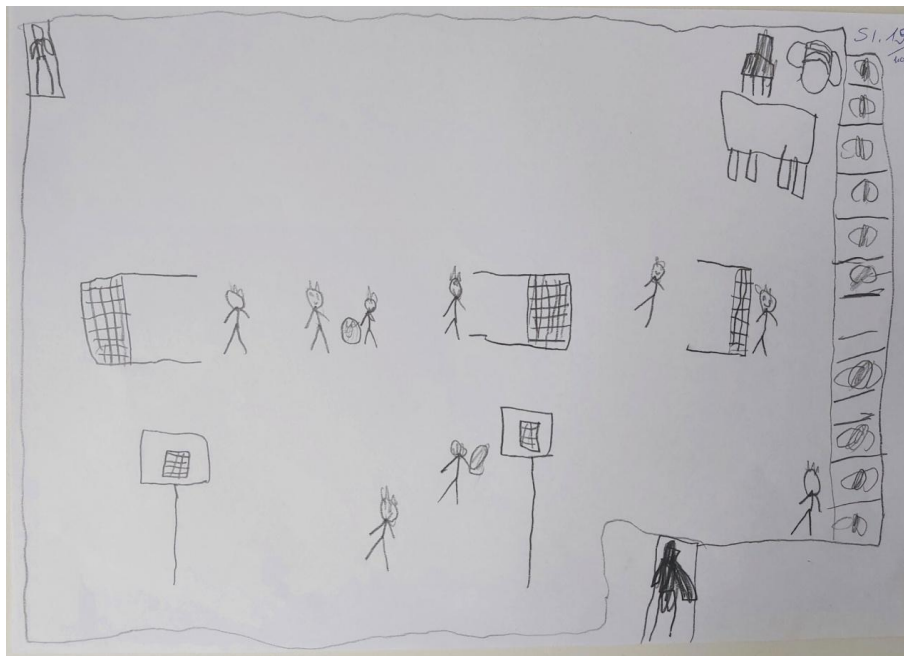
Rysunek wykonany przez badanego A.1.1.29 – etap ideacji. Wizualne zaznaczenie ciszy. Widoczne strefowanie przestrzeni za pomocą fizycznej granicy, tu drabinek, oraz strefowanie przestrzeni za pomocą symbolicznej granicy, tu linie oddzielające strefy tematyczne. Widoczna obecność roślin (omówienie w tekście)



Jak wspomniałam, ewentualne strefowanie przestrzeni wyobrażonej świetlicy było dedykowane różnym aktywnościom. Wśród tych aktywności można było wymienić aktywność ruchową, odpoczynek, zabawę i aktywność medialną, kontakt z przyrodą, jedzenie. Do przejawów z zakresu aktywności ruchowej zaliczałam ilustracje rysunkowe przedstawiające baseny, huśtawki, a nawet pełne boiska (patrz rysunek 8.). Dzieci w komentarzach również opowiadały o tych rozwiązaniach: „siatka do siatkówki, plecak, taki ludzik, zabawka, też zabawki” (badany A.1.1.32, patrz rysunek 8.); „basen z rybkami, [badacz: można w nim pływać?] – można w nim pływać bo te rybki nie są w nim żywe tylko rybki, które się wrzuca i można po nie nurkować” (badany A.1.1.28).

Rysunek 8

Rysunek wykonany przez badanego A.1.1.32 – etap ideacji. Przedstawienie aktywności ruchowej oraz wykonywania pomocniczych czynności potrzebnych do zrealizowania wybranej aktywności ruchowej (omówienie w tekście)



Ponownie jak w I fazie badań, tutaj również dało się zauważyć, że dzieci wyobrażały sobie nie to, jak będzie wyglądało samo otoczenie ich aktywności, ale to, jaka ta aktywność faktycznie będzie i co jest potrzebne, aby ją zrealizować. Dzieci wyobrażały sobie, co będą robić lub co chciałyby robić i od tego rozpoczynały proces projektowania wyobrażonej świetlicy: „to ja, odłożyłem plecak” (badany A.1.1.32, patrz rysunek 8.). Stąd też na rysunkach często nie znajdowałam przedstawień graficznych okien, ścian, drzwi czy nawet pufów, które dzieci tak pozytywnie oceniły w istniejącym stanie świetlicy. Takie obiekty pojawiały się tylko wtedy, kiedy coś miało się z nimi zdarzyć lub były potrzebne do wykonania wyobrażonej czynności (jak w przypadku chęci zmian malowideł ściennych (przypadki badanych A.1.1.24 i A.1.1.35) czy okna dachowego, przez które padałby do świetlicy śnieg (przypadek badanego A.1.1.26). Na rysunkach były dostrzegalne granice stref i przejścia między nimi, jednakże często same granice były wyrażone linią i wyobrażone raczej symbolicznie, ponieważ dzieci nie wspominały o ścianach czy fizycznych wydzieleniach tych stref, ewentualnie mówiąc o przejściu drabinkami (przypadek badanego A.1.1.29, patrz rysunek 7.) lub schodami (przypadek badanego A.1.1.39, patrz rysunek 9.). Generalnie jednak mówiły

o symbolicznym wydzieleniu, w postaci wcześniej wspomnianych *stref* (przypadek badanego A.1.1.39, patrz rysunek 9.) czy *kącików* (przypadek badanego A.1.1.36). Zatem dzieci nie projektowały architektury samej w sobie, ale raczej jej wypełnienie i sposób organizacji.

Rysunek 9

Rysunek wykonany przez badanego A.1.1.39 – etap ideacji. Widoczne strefowanie przestrzeni za pomocą fizycznej granicy, tu schodów, oraz granicy symbolicznej, tu wydzielenie stref (omówienie w tekście)



Aktywność medialna była często wyrażana w komentarzach słownych do rysunków, a same rysunki przedstawiały obiekty, na których te czynności można wykonywać, np. w postaci telewizora (często z rysunkiem zawartości ekranu), piloty, telefony czy konsole. O ile aktywność ruchowa bywała dominująca na rysunku i w projekcie świetlicy (patrz rysunek 8.), o tyle aktywność medialna zawsze występowała obok innej aktywności (ruchowej czy kontaktu z przyrodą): „będzie telewizor, tu basen, tu telefony, kto będzie chciał, to pilot, tu rybki będą” (badany A.1.1.22, patrz rysunek 6.). Rysunek 6. badanego A.1.1.22 ilustrował właśnie opisane połączenie aktywności medialnej z kąciem roślin i zwierząt.

Jeśli chodzi o *kąci* przyrodnicze, to na sześciu rysunkach z dziesięciu (6/10) widoczna była obecność elementów przyrody w różnych postaciach: od warunków

atmosferycznych w *światlicy* – *śniegolandii*, przez niekomentowane słownie rośliny na rysunkach, do wspomnianych wcześniej kącików przyrodniczych, w których obecne były również zwierzęta. Na rysunkach przedstawiających stan aktualny światlicy roślinność przedstawiona została na czterech z dziesięciu (4/10) rysunków w postaci kwiatów w wazonie albo w doniczce. W projektach wyobrażonych światlic, roślinność, nawet w najbardziej oszczędnych rysunkach, była bardziej obfita, kolorowa i znacząca.

Na etapie definiowania, kiedy dzieci rysowały aktualny stan światlicy, obecność człowieka była zaznaczona na trzech rysunkach, w tym postać nauczyciela na jednym rysunku. Na etapie ideacji, na rysunkach wyobrażonej światlicy postać ludzka pojawiła się na czterech rysunkach, przy czym wszystkie wystąpienia przedstawiały użytkowników światlicy. Na podstawie rysunków oraz komentarzy słownych nie można było stwierdzić, czy którakolwiek ludzka postać na rysunku projektowym to postać nauczyciela.

3.3.3.2. Wyniki dla etapu ideacja dla Szkoły B

W grupie warsztatowej w Szkole B po zakończeniu etapu ideacji zebrałam łącznie 18 prac rysunkowo-tekstowych wraz z komentarzami słownymi odnotowanymi przeze mnie podczas wykonywania przez dzieci rysunków. Jak wspominałam, wybór pomieszczenia szatni jako pomieszczenia do pracy warsztatowej został dokonany metodą głosowania i kilkoro uczniów nie chciało w niej nic zmieniać. w wyniku takiej postawy uczniów z osiemnastu zebranych prac dwie były puste, a cztery wyrażały pogląd uczniów zapisem słownym, typu „szatnie są ok.”

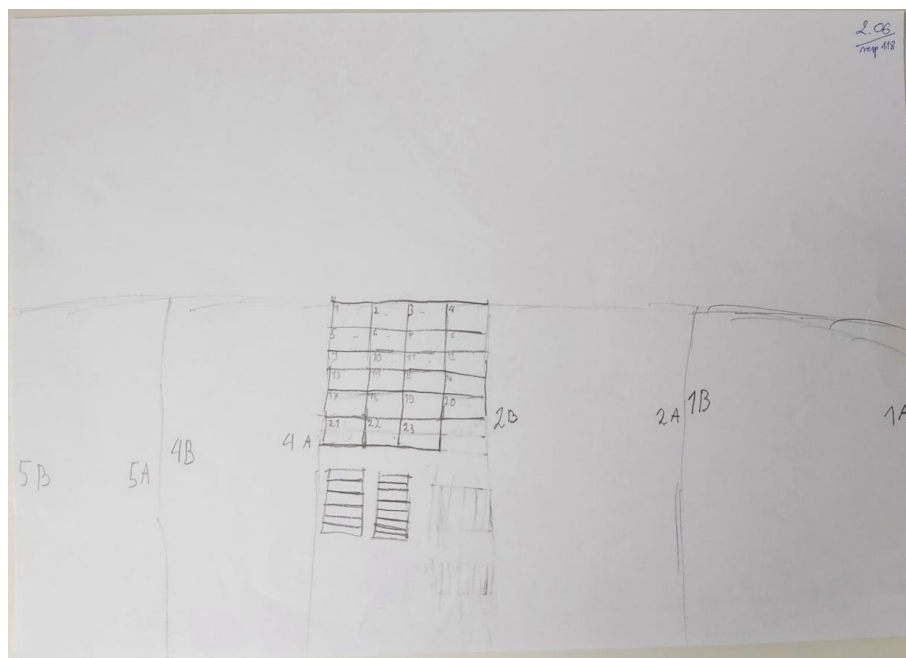
Pozostałe zebrane prace miały jedną wspólną cechę, która różniła rysunki projektowanej szatni od szatni w stanie aktualnym: był to porządek. Na niektórych rysunkach w ogóle nie było widać odzieży, a na innych była ona umieszczona we właściwym miejscu.

Na czterech z dwunastu (4/12) rysunkach, które przedstawiały stan projektowany szatni, pomieszczenie to zdawało się zachowywać dotychczasowe gabaryty, zarówno kształt jak i powierzchnię. Przy czym były pewne nieścisłości. Mianowicie na rysunku 10. widać było, że kształt i wielkość szatni zostały zachowane, przylegające szatnie były bez zmian i każdy boks był przydzielony dwóm oddziałom szkolnym. Natomiast w projektowanym boksie, szafki ponumerowane były tylko do numeru 23. Zatem widoczny był tutaj konflikt, bo była to liczebność klasy badanego – jednego oddziału. Drugiego oddziału badany już na rysunku nie przewidywał. Kolejne osiem prac zakładało

raczej zwiększenie przestrzeni przeznaczonej na szatnię, w jednej pracy badany B.6.3.120 dosłownie zapisał: „więcej miejsca w szatni.”

Rysunek 10

Rysunek wykonany przez badanego B.6.3.118 – etap ideacji. Widoczne zachowanie dotychczasowej wielkości szatni z brakiem zachowania odpowiedniej liczby szafek. Symboliczne oddzielenie boksów w szatni linią ciągłą (omówienie w tekście)

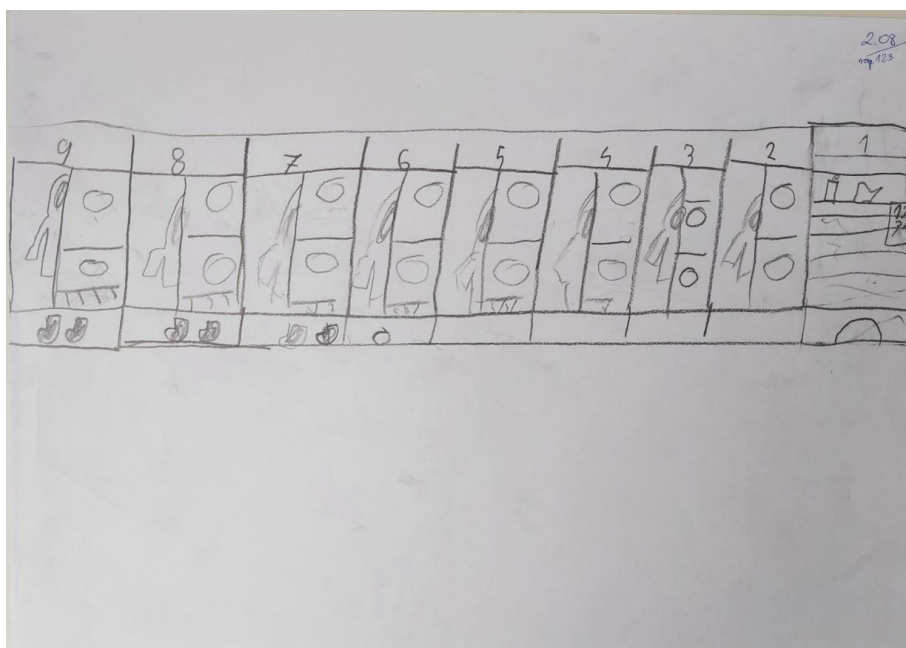


Większość rysunków zakładała również wydzielenie miejsca dla każdego ucznia. Na niektórych rysunkach nadal pojawiały się wieszaczki w formie dotychczasowych haczyków, w takim przypadku były one oddzielone deską lub były od siebie oddalone i każdemu była dedykowana osobna półeczka na buty (patrz rysunek 13.) lub rzeczy osobiste (patrz rysunek 14.). Uczniowie, którzy zaprojektowali oddzielne szafki dla każdego ucznia, zamykane kodem lub kluczykiem, poświęcili wiele uwagi projektowi samej szafki przewidując wszystko co powinna mieć w środku (patrz rysunki 11. i 12.). Pojawiały się projekty szafek zawierających elementy wręcz luksusowe: „ja mam coś takiego, że mam oddzielenie deski, tutaj będą półki, tutaj będzie na buty, tutaj na kurtkę i małe drzwiczki, żeby można było suszyć rzeczy [...] i każdy będzie pudełko na jakiś np. pieniążki albo książki, tutaj będzie ten mały grzejniczek i jakieś jeszcze małe pudełeczko na coś” (badany B.6.3.123, patrz rysunek 11.), „ja mam pomysł, że na przykład zrobię

takie szafki no i półki [...] a jedzenie będzie podgrzewane w szafkach, szafki będą miały lodówki i grzejnik” (badany B.6.3.121).

Rysunek 11

Rysunek wykonany przez badanego B.6.3.123 – etap ideacji. Widoczne wydzielenie miejsca dla każdego ucznia, tu szczegółowy i dopracowany projekt indywidualnej szafki ucznia zawierającej m.in. indywidualny mini-grzejnik. Wydzielenie boksów szatni przez ustawienie szafek, obecność automatu wendigowego (omówienie w tekście)



Rysunek 12

Rysunek wykonany przez badanego B.6.3.108 – etap ideacji. Widoczne wydzielenie miejsca dla każdego ucznia, tu szczegółowy i dopracowany projekt indywidualnej szafki ucznia z zaznaczeniem różnych schowków dedykowanych poszczególnym kategoriom rzeczy osobistych. Wydzielenie boksów szatni przez ustawienie szafek, obecność tradycyjnego grzejnika (omówienie w tekście)

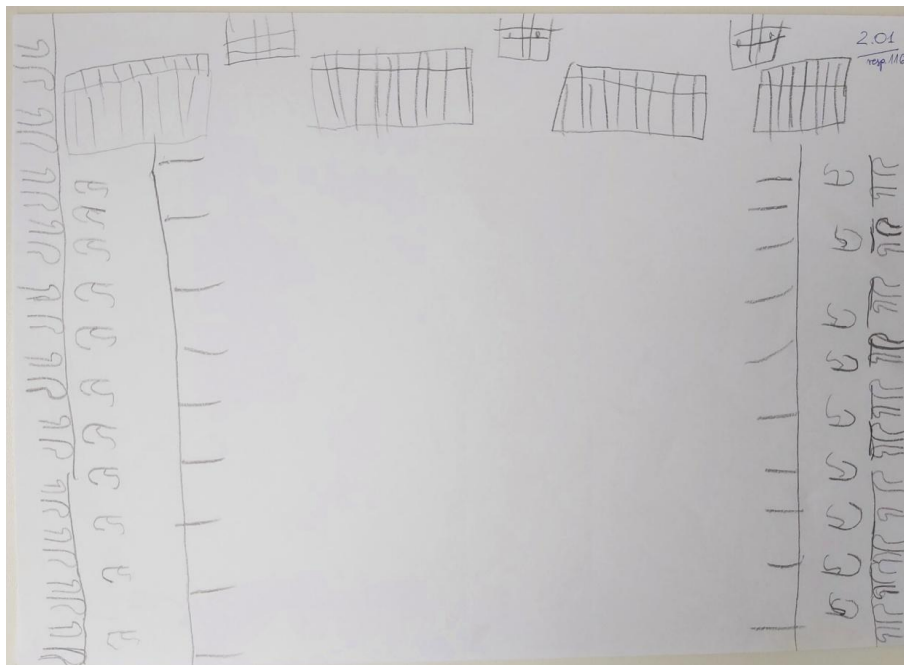


Zatem było widać dążenie do uporządkowania, zorganizowania przestrzeni i wydzielenia z niej miejsca dedykowanego tylko jednemu uczniowi i jego rzeczom: „i tu możesz mieć swoje naklejki” (badany B.6.3.108, patrz rysunek 12.), „i każdy będzie pudełko na jakiś np. pieniążki albo książki, [...] i jakieś jeszcze małe pudełeczko na coś” (badany B.6.3.123, patrz rysunek 11.), „to każdy będzie miał swój kluczyk i jakby nikt nie będzie zabierał” (badany B.6.3.121). Warto tutaj przypomnieć, że w przeciwieństwie do Szkoły A, w Szkole B uczniowie nie mieli swoich szafek na książki czy rzeczy osobiste ani w szatni, ani na korytarzu czy w klasie. klasie dostępne było jedynie pudełko na własne artykuły plastyczne, którym zarządzała wychowawczyni.

Na etapie definiowania, dzieci dostrzegły i doceniły obecność kaloryfera, jednak wiele osób stwierdziło, że były on niewystarczający. Jak widać, była to potrzeba na tyle pilna (rozpoczął się okres zimowy), że wielu uczniów na etapie ideacji podjęło ten temat w swojej wypowiedzi rysunkowo-tekstowej. Część uczniów przewidywała zwykłe, tradycyjne grzejniki, jedynie w większej liczbie (patrz rysunek 12., 13. i 16.), inni, jak wcześniej omówiłam, zaprojektowali indywidualne grzejniczki umieszczone w szafce każdego ucznia zaznaczone na przykład na rysunku 11.

Rysunek 13

Rysunek wykonany przez badanego B.6.3.116 – etap ideacji. Widoczne wydzielenie miejsca dla każdego ucznia, tu szeroko rozmieszczone haczyki na odzież i oddzielne półki na buty. Widoczne uwzględnienie dodatkowych grzejników tradycyjnych (omówienie w tekście)

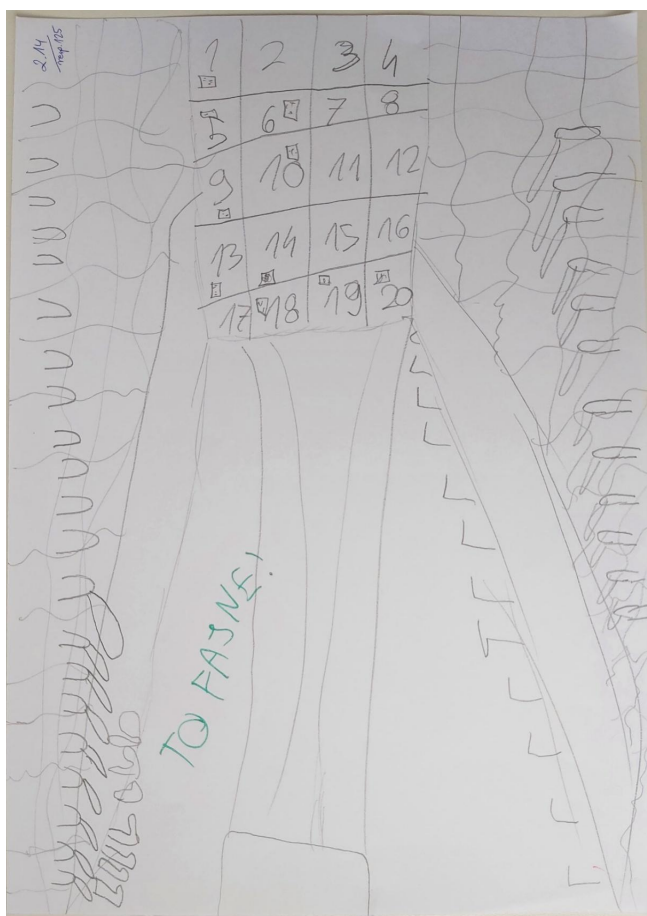


Innym zagadnieniem, które omówiłam w rozdziale 3.3.2.2. o etapie definiowania w tej grupie warsztatowej, a którego dzieci nie wspomniały podczas wypełniania tabeli o wadach i zaletach aktualnego stanu szatni, były metalowe, kratowe przepierzenia oddzielające boksy dla poszczególnych par klas (patrz tabela 14.). Do tej pory podczas realizacji warsztatów nie wspominałam o tym elemencie, dzieci również zaczynały go świadomie dostrzegać dopiero w tym etapie. W etapie ideacji dzieci rysowały wydzielenie boksu swojej szatni na różne sposoby: jako linie symboliczne podobne do tych używanych podczas etapu definiowania (patrz rysunek 10.), jako oddzielenie za pomocą szafek (np. rysunek 11.), jako szatnia otwarta bez wydzielenia boksów. Wymienione rozwiązania były rysowane przez dzieci z ich własnej inicjatywy i pomysłu, bez mojej ingerencji. Natomiast moją nieumyślną ingerencję w projektowanie szatni widać na przykładzie jednej prac badanych B.6.3.107 i B.6.3.125. Ich prace były bardzo zbliżone w rozwiązaniu funkcjonalnym, prawdopodobnie powstawały w tej samej ławce we wzajemnej współpracy, różniły się jednak przede wszystkim właśnie przepierzeniem. Badany B.6.3.125 narysował znane sobie okratowanie z dużą dokładnością (patrz: rysunek 14.) i kiedy z nim rozmawiałam zapytałam o to, czy te kraty zostają tak

jak były, a badany potwierdził. Z kolei na rysunku badanego B.6.3.107 te kraty nie zostały już odwzorowane, natomiast pojawił się wyraźny i czytelny napis „Ściany” (patrz: rysunek 15.).

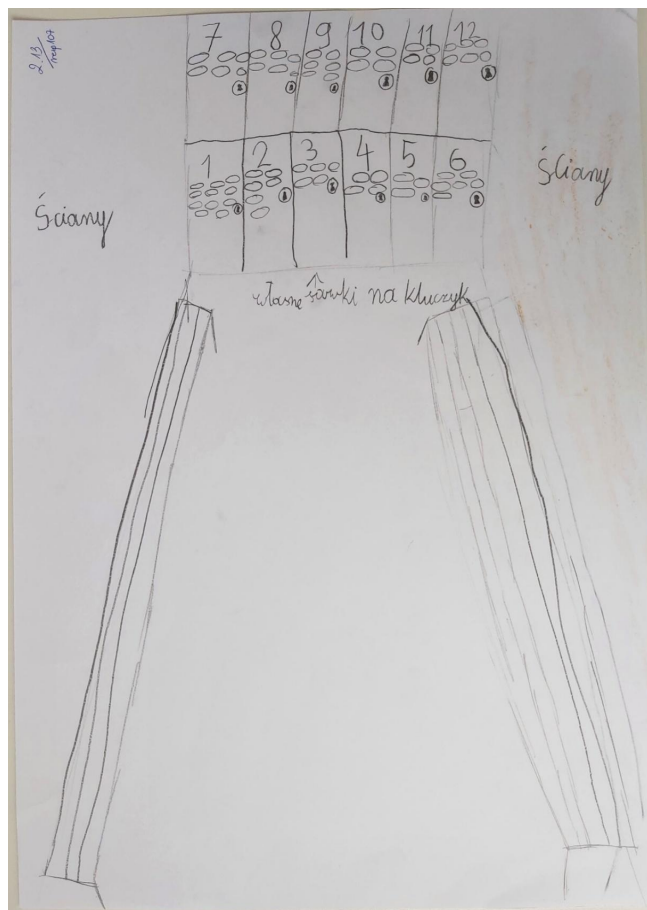
Rysunek 14

Rysunek wykonany przez badanego B.6.3.125 – etap ideacji. Widoczne wydzielenie miejsca dla każdego ucznia, tu szeroko rozmieszczone haczyki na odzież i oddzielne szafki na rzeczy osobiste. Widoczne przepierzenie w postaci metalowych krat (omówienie w tekście)



Rysunek 15

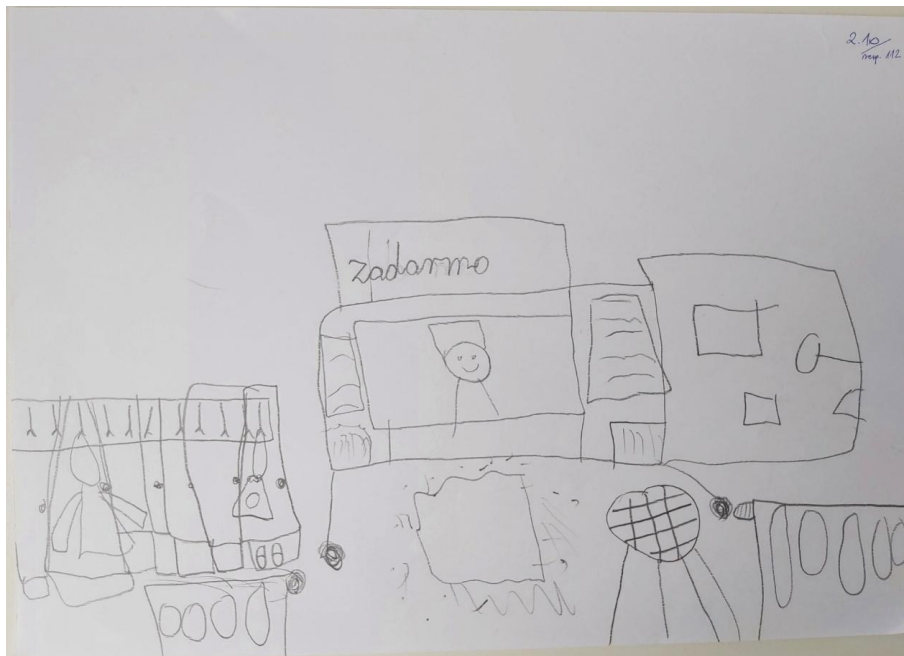
Rysunek wykonany przez badanego B.6.3.107 – etap ideacji. Widoczne wydzielenie miejsca dla każdego ucznia, tu własne szafki na kluczyk. Wyraźne oznaczenie przepierzenia jako „ściany” (omówienie w tekście)



Dodatkowo, na tym etapie pojawił się jeszcze jeden, niespodziewany element. Niespodziewany, ponieważ nie był w ogóle rozważany ani zauważony podczas etapu definiowania. Elementem tym było jedzenie, to znaczy możliwość zakupu jedzenia lub przygotowania i spożycia go. Kilkoro badanych zawarło w swoich rysunkach jakąś formę przygotowania posiłku (wystąpienie lodówki i mikrofalówki w szafce) lub zakupu gotowego produktu na przykład w automacie *wendingowym* (patrz rysunek 11.). Najokazalsza forma dotycząca jedzenia wystąpiła w rysunku badanego B.6.3.112 skomentowana w następujący sposób: „to jest *food truck*, że na przykład jak wrócimy ze śniegu to na przykład i nie będziemy mieć jedzenia, to wtedy idziemy do *food truck'a* i wtedy mamy za darmo i zamawiam” (badany B.6.3.112, patrz rysunek 16.).

Rysunek 16

Rysunek wykonany przez badanego B.6.3.112 – etap ideacji. Widoczne wydzielenie miejsca dla każdego ucznia, tu własne szafki. Zaznaczenie obecności tradycyjnego grzejnika. Umieszczenie food truck'a w szatni z dostępem do posiłków dla uczniów za darmo (omówienie w tekście)



Warto przypomnieć, że uczniowie Szkoły B nie mieli dostępu do automatów, ponieważ nie zostały one umieszczone w szkole, natomiast otrzymywali zdrowe przekąski w ramach programu dotyczącego zdrowego odżywiania, realizowanego przez szkołę w tym okresie³⁰. Na podstawie rysunków zebranych od tej grupy warsztatowej oraz na podstawie pierwszej części II fazy badań w obydwu szkołach (oraz wcześniej, tj. I fazy badań), można było stwierdzić, że obecność jedzenia w przestrzeni uczenia się była ważna dla uczniów. Przy tym należy zauważyć, że w przypadku Szkoły A, w której na szkolnym korytarzu umieszczony był automat *wendingowy*, był on wskazywany przez kilkoro uczniów jako ulubione miejsce w szkole. Jest to jednak jednak obiekt kojarzony z czymś zakazanym (niezdrową żywnością) oraz posiadaniem pieniędzy i brakiem możliwości zrobienia zakupów w przypadku braku funduszy. W wyobrażeniach dzieci w szkole B można było zaobserwować, że jedzenie występowało pod zróżnicowaną postacią. Owszem pojawiały się tradycyjne automaty z niezdrową żywnością, ale też pojawiała się możliwość przygotowania swojego własnego posiłku czy zamówienia

³⁰ Ze względu na anonimowość szkoły celowo nie podałam szczegółów realizowanego programu.

pełnego dania z *food truck'a*, *notabene* za darmo. Można byłoby zastanowić się w jaki sposób obecność automatu w Szkole A oraz program dotyczący zdrowego odżywiania realizowany w Szkole B miał wpływ na budowanie nawyków związanych z jedzeniem, jak i percepcji samej żywności przez dzieci, jednak zdecydowanie wykracza to poza obszar badawczy niniejszej pracy.

3.3.4. Uproszczone prototypowanie i testowanie

Ze względu na ograniczenia czasowe wynikające ze specyfiki funkcjonowania szkoły oraz dziecka w wieku wczesnoszkolnym, omówione szczegółowo w rozdziale o metodologii i przebiegu badań, etap prototypowania i testowania, w moich badaniach były uproszczone i połączone. Celem etapu prototypowania i testowania było przede wszystkim wyłuskanie powtarzających się rozwiązań zaproponowanych przez dzieci i przetestowanie, czy podobały się pozostałej części grupy warsztatowej, tym samym czy można zakwalifikować dane rozwiązania jako względnie uniwersalne wzorce.³¹ Dodatkową płaszczyzną tego etapu było zweryfikowanie, czy dzieci podczas ideacji przyjmowały perspektywę własną, indywidualną, i osobistą oraz projektowały pomieszczenia odpowiadające własnym życzeniom i potrzebom, czy przyjmowały perspektywę kogoś innego. Na przykład mogły przyjąć perspektywę przeciętnego użytkownika wybranego pomieszczenia, rozpatrując potrzeby szerzej i bardziej uniwersalnie, jak w pytaniu o najlepsze miejsce w szkole dla uczniów podczas pierwszej części II fazy badania w ramach wywiadów grupowych.

3.3.4.1. Wyniki dla etapu prototypowanie i testowanie dla Szkoły A

Grupa warsztatowa w Szkole A opracowywała podczas etapu ideacji pomysły dla wybranego przez siebie pomieszczenia, czyli Świetlicy. Jak omówiłam wcześniej, istniały elementy wspólne i powtarzające się w wielu rysunkach, ale też takie, które pojawiały się na nielicznych rysunkach. Jeszcze podczas wykonywania przez dzieci rysunków projektowych i prowadząc w tym czasie rozmowy starałam się samodzielnie ustalić cechy czy obiekty, które zostały później poddane ocenie całej grupy, aby przekonać się jak perspektywa, pomysł i rozwiązanie wymyślone przez jedno dziecko, oddziaływały na

³¹ Względnie uniwersalne - mam świadomość, że w przypadku moich badań o charakterze jakościowych nie mogłam mówić o szerszych uogólnieniach, a jedynie względnych uogólnieniach w skali całej grupy warsztatowej.

pozostałą część grupy, a także czy dane rozwiązanie można było uznać za mniej lub bardziej wzorcowe. Wyniki tej fazy wraz z omówieniem zawiera tabela 15.

Tabela 15

Prototypowanie i testowanie rozwiązań dla projektowanego pomieszczenia – Szkoła A – Grupa A.1.1. – Świetlica

Cecha/obiekt w pomieszczeniu	Odbiór poszczególnej propozycji projektowej przez grupę uczniów		Wyjaśnienie i komentarz badacza
	Pozytywny	Negatywny	
TV	x	x	TV to duży skrót myślowy przyjęty przez grupę warsztatową dla szybkiego określenia urządzeń medialnych różnego rodzaju. Urządzenia medialne pojawiły się na 4 z 10 rysunków projektowych. Można zatem domniemywać, że jest to na tyle atrakcyjna aktywność, że chociaż pojawiła się na mniejszości rysunków to w rzeczywistości dzieci chętniej by z niej skorzystały. Należy jednak pamiętać, że w szkołach ogranicza się korzystanie z takich urządzeń ze względu na ich szkodliwy i uzależniający wpływ, zatem może to być również wyraz tęsknoty za brakiem czegoś, aniżeli wynikać z faktycznej potrzeby realizacji aktywności medialnej.
Rośliny	x	x	Pomimo, że przyroda – szeroko pojęta – pojawiała się na wykonanych przez dzieci rysunkach częściej niż aktywności medialne to jednak pojawiło się więcej głosów przeciwko roślinności w projektowanej świetlicy.
Łóżka	x	0	Łóżka zapisane na tablicy warsztatowej symbolizowały miejsce odpoczynku. Podobnie jak pozytywne odczucia dzieci wobec istniejących pufów, również w projektowanej przestrzeni, miejsce odpoczynku i relaksu było pożądane przez zdecydowaną większość dzieci.
Boisko	x	0	Zgodnie z wcześniejszym omówieniem aktywności uczniów w istniejącej świetlicy i w związku z komentarzem nauczycielki, a także rysunkami wyrażającymi potrzebę aktywności ruchowej, boisko jako hasło wyrażające miejsce do biegania i wszelkiej aktywności ruchowej oraz jego 100% poparcie przez uczniów, wskazuje na ogromną potrzebę ruchu u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.
Książki	0	x	Książki w przestrzeni świetlicowej pojawiały się często w rysunkach stanu aktualnego. Natomiast w rysunkach wyobrażonej świetlicy właściwie nie było ich wcale. Może to być spowodowane tym, że przestrzeń szkoły przewiduje jednak dedykowaną przestrzeń dla książek i aktywności z nią związanych, czyli bibliotekę.
Porządek	x	0	Porządek nie był cechą wynikającą z rysunków ani komentarzy słownych dzieci podczas etapu ideacji, ale został poddany głosowaniu jako potrzeba wynikająca jeszcze z etapu definiowania. Z moich badań wynika, że podobnie jak potrzeba ciszy, tak i potrzeba porządku jest znacząca wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Elementami, które zdobyły jednoznaczne poparcie były: „boisko” i „porządek”. Potrzeba aktywności ruchowej, jak i porządku wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym

została zaobserwowana również w pozostałych częściach mojego badania, a także była domniemywana przez autorów przytoczonej przeze mnie literatury przedmiotu, którzy z własnych obserwacji i doświadczenia rekomendowali rozwiązania w szkołach, np. Kiernicki (1961) i Kropiwnicki (1985). Najmniejsze poparcie otrzymał pomysł „książki”, przy czym jak wskazałam w tabeli powyżej, dzieci nie zaznaczały książek w przestrzeni świetlicy projektowanej. Był to element, który wynikał z mojej inicjatywy. Brak jego poparcia wskazał, że był to pomysł „obcy”, nie wyszedł on od dzieci i nie został przyswojony. Jeszcze jednym elementem, w którym pojawiło się kilka głosów przeciw były „rośliny”, jednak zebrany materiał badawczy nie dostarczył wskazówek dlaczego tak się stało. Kolejne wnioski i związki między wynikami przedstawiłam w kolejnych rozdziałach.

3.3.4.2. Wyniki dla etapu prototypowanie i testowanie dla Szkoły B

Grupa warsztatowa ze Szkoły B wyobrażała sobie i projektowała pomieszczenie szatni odzieży wierzchniej. Podobnie jak podczas warsztatów w Szkole A, tak w Szkole B również, podczas etapu ideacji, obserwowałam rysunki dzieci oraz prowadziłam z dziećmi rozmowy na temat tego co rysowały. oszukiwałam pomysłów, które w następnej kolejności poddałam uproszczonemu testowaniu. Wyniki tego etapu przedstawia tabela 16.

Tabela 16

Prototypowanie i testowanie rozwiązań dla projektowanego pomieszczenia – Szkoła B – Grupa B.6.3 – Szatnie

Cecha/obiekt w pomieszczeniu	Odbiór poszczególnej propozycji projektowej przez grupę uczniów		Wyjaśnienie badacza
	Pozytywny	Negatywny	
Swoja szafka	x	0	Na większości rysunków dzieci wydzieliły odrębne miejsca na rzeczy każdego ucznia, nie wszyscy jednak rysowali zamykane szafki. Na tym etapie uwidoczniło się jednak, że chęć posiadania własnego miejsca zamykanego na kluczyk jest nawet większa niż posiadanie własnej szafki jako takiej.
Kluczyk	x	0	
Automat	x	0	Chociaż automat pojawił się jedynie w 3 rysunkach, to sama aktywność związana z jedzeniem występowała częściej. Nie jest to intuicyjny element gdy mowa o projektowaniu szatni, a jednak automat zdobył uznanie większości uczniów w tej grupie warsztatowej.
Kaloryfery	0	x	Zdefiniowaną potrzebą było suszenie okryć wierzchnich, zwłaszcza w okresie zimowym. Jednak zaproponowane duże tradycyjne kaloryfery, w większej liczbie niż obecnie, nie spodobały się znaczącej części grupy, która
Małe kaloryfery	x	0	

Cecha/obiekt w pomieszczeniu	Odbiór poszczególnej propozycji projektowej przez grupę uczniów		Wyjaśnienie badacza
	Pozytywny	Negatywny	
			argumentowała, że „ będzie za gorąco ”. Zaproponowane przez kilku uczniów małe grzejniczki w szafkach zdecydowanie bardziej spodobały się reszcie grupy.
Ławka	x	x	Przy tym elemencie zdania dzieci były podzielone, i wystąpiła stosunkowo niewielka przewaga dla głosów „za” umieszczeniem w szatni ławek. Być może wiąże się to z tym, że ławki kojarzyły się z dziećmi z miejscem, na którym się siada, a z których obuwie spada.
Porządek	x	0	Porządek to cecha, która w przeciwieństwie do Szkoły A, była widoczna na rysunkach dzieci, chociaż na etapie ideacji prawie wcale nie została wyrażona werbalnie. Porządek miał pełne uznanie wśród wszystkich uczniów.
Krata między szatniami	0	x	Do tej pory zagadnienie przepierzenia pojawiło się werbalnie tylko raz, podczas rozmowy z badanymi 107 i 125 (omówione w poprzednim rozdziale). W tej części warsztatów poddałam to hasło pod rozagę grupy jako moją propozycję. Zdecydowana większość uczniów wołała rozwiązanie inne niż dotychczas znane im przepierzenia z metalowych krat.
Coś innego zamiast kraty	x	0	

W tej części dyskusji brali udział również ci uczniowie, którzy twierdzili, że szatnie „były dla nich ok” i nie trzeba było w nich nic zmieniać. Hasło „porządek” zdobyło całkowite poparcie uczniów. Podobnie jak w wynikach uzyskanych w Szkole A oraz pozostałych moich badaniach i przytoczonej literaturze, jest to niezwykle pożądana cecha pomieszczeń, w których przebywają uczniowie. Co ważne – pożądana przez nich samych. Więcej o porządku jako o potrzebie ucznia, zaobserwowanej podczas moich badań, napisałam w rozdziale 4.

Po „porządku” najbardziej docenione były przez dzieci nie tyle własne szafki, co szafki zamykane na kluczyk. Było to kolejne zagadnienie, które było szczególnie ważne dla uczniów: posiadanie przestrzeni osobistej, prywatnego „swojego” miejsca w „obcej” przestrzeni szkoły.

Aspektem, który był widoczny w moich badaniach, była aktywność dotycząca jedzenia, szczególnie pod hasłem „automat”. Można byłoby rozważyć czy był to wyraz pożądania czegoś zakazanego, czegoś czego nie było, czy był to wyraz faktycznej potrzeby uczniów. Warto jednak zwrócić ponownie uwagę, że nie we wszystkich przypadkach automat z jedzeniem był jedynym przedstawieniem formy aktywności związanej z jedzeniem. Może być również efekt prowadzonej w szkole akcji poświęconej zdrowemu odżywianiu.

Znaczącym aspektem wizualnym, którego dzieci same nie wypowiedziały wprost, ale który był obecny w rysunkach stanu aktualnego szatni i prawie nieobecny

w rysunkach projektowanych szatni, to przepierzenia boksów z metalowych krat. Pojawiły się pojedyncze głosy dzieci mówiących o tym, że nie zmieniałyby ich, jednak zdecydowana większość już na etapie ideacji, świadomie lub nie, z nich rezygnowała proponując inne rozwiązania. Zatem można tu z kolei wnioskować o tym, jak głęboko była zinternalizowana taka forma obecna w szkole, a jednocześnie, że nie była ona optymalna i nie przychodziła do głowy dzieciom jako pomysł na element lepszej przestrzeni.

3.3.5. Porównanie wyników drugiej części II fazy dla obydwu szkół

Analiza wyników badań pozwoliła na określenie kluczowych potrzeb uczniów w kontekście projektowania przestrzeni szkolnej. Wyniki badań w Szkole A wykazały, że potrzeba aktywności ruchowej była szczególnie istotna dla uczniów – elementy takie jak boisko czy przestrzeń do zabawy pojawiały się często w ich projektach i uzyskały szeroką aprobatę grupy. Natomiast potrzeba organizacji i porządku manifestowała się poprzez silne akcentowanie uporządkowania, strefowania, wydzielania miejsc z całej przestrzeni świetlicy. Badania w Szkole B ujawniły dominującą rolę potrzeby porządku i organizacji w kontekście przestrzeni wspólnej – porządek był najczęściej wskazywanym i pożądanym atrybutem szatni. W tej grupie uczniów szczególnie silnie zaznaczyła się także potrzeba posiadania własnej, samodzielnie kontrolowanej przestrzeni – przejawiała się w preferencjach dotyczących indywidualnych szafek zamykanych na klucz. Te potrzeby stanowiły punkt odniesienia dla dalszych etapów badania, obejmujących prototypowanie i testowanie rozwiązań w Szkole a (świetlica) oraz Szkole B (szatnia).

Porównanie wyników dla obu szkół ukazało kilka istotnych zależności. Po pierwsze, porządek okazał się jedną z najważniejszych potrzeb uczniów, niezależnie od kontekstu przestrzennego. Po drugie, dzieci usilnie dążyły do posiadania własnej, prywatnej przestrzeni, co ujawniło się zarówno w projekcie świetlicy (np. odosobnione łóżka jako miejsce relaksu), jak i szatni (indywidualne szafki zamykane na klucz). Po trzecie, pojawiła się istotna różnica w percepcji przestrzeni – w świetlicy dzieci wykazywały większą potrzebę aktywności ruchowej, natomiast w szatni kluczową kwestią była organizacja i możliwość kontrolowania własnej przestrzeni.

Dodatkowo, generalnie w drugiej części II fazy badań zdecydowanie bardziej widoczne były powiązania między kategoriami warunków niż w I fazie moich badań. Może to wynikać z tego, że w I fazie badań pytania do uczniów były związane *stricte* z uczeniem się, a w II fazie badania pytania dotyczyły nieoczywistych miejsc dla szkoły,

to znaczy o nieoczywistym podziale ról, gdzie ich funkcjonowanie nie było aż tak arbitralne i tradycyjnie rozumiane jak na przykład w szkolnej klasie – sali lekcyjnej. Ze względu na nieoczywisty status przynależności tych miejsc do ucznia lub nauczyciela zdecydowanie bardziej widać tutaj korelacje między kategoriami warunków, tym samym **ścieranie się i wzajemne kształtowanie przestrzeni fizycznej z symboliczną.**

W pierwszym etapie badań, podstawową potrzebą, jaka się ujawniła niezależnie od szkoły i wybranej przestrzeni, była potrzeba porządku. Warunek ten jak wspominałam w rozdziałach powyżej nie pojawił się wcześniej w I fazie badań. Jednocześnie pozostałe potrzeby zdefiniowane wprost z wybranych przestrzeni były bardzo różne ze względu na różny charakter tych przestrzeni, natomiast analiza poszczególnych warunków wynikających z tych potrzeb wskazywała na większe podobieństwa, zarówno między potrzebami uczniów obydwu szkół, jak i uczniów badanych w I fazie badań. Szerzej omówiłam te zagadnienia w kolejnym rozdziale.

ROZDZIAŁ 4. WNIOSKI Z BADAŃ WŁASNYCH

W szkole najważniejszy jest uczeń, w edukacji najważniejszy jest nauczyciel. (N. M.)

4.1. Materialne i niematerialne warunki różnych miejsc cenione przez dzieci – wnioski z I fazy badań

Celem moich badań było opisanie warunków przestrzeni, w której dzieci czują się dobrze i lubią się w niej uczyć.³² Podczas badań dzieci odpowiadając i nadając swoim rysunkom kształty, wskazywały na znaczenie i wagę danego warunku w omawianej przestrzeni. W ten sposób, jak opisałam we wcześniejszych rozdziałach, stworzyłam listę warunków koniecznych, jakie powinny zostać spełnione, by dziecko odniosło się do danego miejsca pozytywnie. Częstotliwość występowania danego warunku w wypowiedziach dzieci (zarówno ustnych jak i pisemno-rysunkowych) świadczyła o jego istotności dla grupy uczestników mojego badania. Poniższa tabela 17. przedstawia najczęściej powtarzane warunki w odniesieniu do omawianych miejsc (częstotliwość występowania $f \geq 5$, zaznaczona kolorem w tabeli) z uzupełnieniem dla porównania tych samych warunków dla pozostałych miejsc. Jak wspomniałam w rozdziale metodologicznym, ujęcie tabelaryczne jest jedynie zabiegiem wspomagającym analizę, natomiast nie może ono istnieć bez omówienia zawartego w tekście. Nie jest także podstawą do generalizacji wyników moich badań, ale jest raczej wskazaniem kierunków do dalszej eksploracji tych kategorii.

Tabela 17

Częstotliwość występowania warunków w omawianych miejscach

Warunki materialne i niematerialne omawianych miejsc (kody) występujące w wypowiedziach dzieci	Ulubione miejsce, w którym można spędzać wolny czas (A)	Ulubione miejsce, w którym można się uczyć (B)	Idealne miejsce do nauki dla Ciebie (C)	Średnia występowania f na 12 wypowiedzi dla miejsc B, C	Średnia występowania f na 12 wypowiedzi dla miejsc A, B, C
Aktywność ruchowa	7/12	4/12	5/12	4,5	5,34
Kontakt z rówieśnikami	6/12	5/12	4/12	4,5	5
Więzy rodzinne	5/12	5/12	4/12	4,5	4,67
Oddanie się własnym zajęciom/zainteresowaniom	5/12	3/12	5/12	4	4,34
Czynność jako miejsce	5/12	-	1/12	0,5	2
Miejsce jako całość	1/12	9/12	3/12	6	4,34
Możliwość zadawania pytań	-	7/12	4/12	5,5	3,64

³²

W tym rozdziale przywołuję szeroko fragmenty mojego artykułu: „Dlaczego dzieci lubią szkołę? Przyjazna szkoła współczesna – wyniki badań własnych” (Miler-Ogórkiewicz, 2023)

Warunki materialne i niematerialne omawianych miejsc (kody) występujące w wypowiedziach dzieci	Ulubione miejsce, w którym można spędzać wolny czas (A)	Ulubione miejsce, w którym można się uczyć (B)	Idealne miejsce do nauki dla Ciebie (C)	Średnia występowania f na 12 wypowiedzi dla miejsc B, C	Średnia występowania a f na 12 wypowiedzi dla miejsc A, B, C
Swobodna nauka	1/12	6/12	8/12	7	5
Poczucie bezpieczeństwa	2/12	6/12	10/12	8	6
Zaufanie do nauczyciela	-	5/12	-	2,5	1,67
Kontakt z nauczycielami	-	5/12	-	2,5	1,67
Świeże powietrze	4/12	5/12	4/12	4,5	4,34
Warunki domowe	4/12	3/12	7/12	5	4,67
Wygoda	-	2/12	7/12	4,5	3
Cisza	-	3/12	6/12	4,5	3
Przestrzeń wirtualna	1/12	2/12	6/12	4	3
Wyznaczone granice miejsca na naukę formalną	-	4/12	6/12	5	3,34
Chęć odmiennej nauki	-	2/12	6/12	4	2,67
Doskonalenie swoich umiejętności	3/12	3/12	5/12	4	3,67
Spokój	-	2/12	5/12	3,5	2,34
Zabawa	4/12	2/12	5/12	3,5	3,67
Odpoczynek	2/12	3/12	5/12	4	3,34
Poczucie sprawczości, decyzyjność	1/12	1/12	5/12	3	2,34

Zgodnie z powyższym zestawieniem najważniejszymi warunkami dla dzieci w miejscach do nauki (*ulubione miejsce, w którym można się uczyć i idealne miejsce do nauki*) były: „poczucie bezpieczeństwa”, „swobodna nauka”, „miejsce jako całość”, „możliwość zadawania pytań” oraz „warunki domowe” (warunki przestrzeni zbliżone do tych, które kojarzą się z domem) i „wyznaczone granice miejsca na naukę formalną”.

Niektóre z tych warunków były ściśle ze sobą związane jak np. „poczucie bezpieczeństwa” i „warunki domowe”, czy też „swobodna nauka” i „możliwość zadawania pytań”. Zgodnie z Perzyńską, jeśli potrzeba poczucia bezpieczeństwa jest zaspokojona, a przestrzeń oswojona, to uczniowie mogą efektywniej się uczyć (Perzyńska, 2015). Zgodnie z wynikami moich badań jeśli uczniowie czuli się bezpiecznie, to jednocześnie mieli poczucie możliwości zadawania pytań oraz swobodnej nauki. Te dwa warunki znajdują swoje uzasadnienie szczególnie w alternatywnych metodach nauczania reprezentowanych przez między innymi Marię Montessori czy Friedricha Froebela, które przybliżyłam w rozdziale 1.2. W tych metodach nauczyciele podążali za uczniami wyczekując niejako odpowiednich okoliczności do przekazania wiedzy w sposób nienachalny, nieformalny, otwarty i twórczy, tworząc środowisko komfortowe i bezpieczne dla ucznia i wokół niego koncentrując swoją uwagę.

„Miejsce jako całość” z kolei można zatem rozumieć ostatecznie jako miejsce o sporej różnorodności, które może zaspokajać wiele różnorodnych potrzeb

w zamkniętej czasoprzestrzeni. Te wyniki moich badań korespondują z wynikami badań zespołu Loureiro i innych (2020) oraz przywołanych przez niego Daniel Snow i inni (2019) oraz Peter J. Hemming (2007). Dzieci w w/w i moich badaniach wymieniały cechy środowiska szkolnego związane ze stymulacją do różnych aktywności od spotkań z rówieśnikami, przez zabawę i rozwój własnych zainteresowań, po naukę w grupie lub indywidualną.

"Wyznaczone granice miejsca na naukę formalną" – był to warunek występujący w opozycji do „nauki swobodnej”. Wzajemne wykluczanie się tych warunków świadczyło to o tym, że dzieci nadal mocno kojarzyły naukę z siedzeniem w ławce i tradycyjnym uczeniem się z książek. Był to warunek, który w połączeniu z relacją *miejsc ulubionych, w których dzieci się uczą z idealnym miejscem do nauki* wskazał na to, jak głęboko zakorzeniony jest tradycyjny system nauczania oraz, że dzieci są do niego przyzwyczajone. Mówił o tym również Loureiro i inni (2020) oraz wspomniana przez niego Berry Mayall (2000). Był to też warunek, który pozwalał odróżnić czas pracy od czasu na odpoczynek (zarówno bierny jak i aktywny).

Należy jednak zwrócić uwagę na to, że niektóre warunki były budowane w danych miejscach przez inne okoliczności. Na przykład, kiedy pytałam dzieci o *ulubione miejsce do nauki*, uczenie się było rozumiane jako czynność wykonywana raczej zbiorowo i, dodatkowo, jako czynność wykonywana pod czyimś nadzorem. Zdecydowanie ważniejsze były relacje z innymi, a także przestrzeń dla aktywności ruchowej i zabawy. W przeciwieństwie do warunków ulubionych *miejsc do uczenia się*, idealne *miejsca do nauki* nie przewidywały obecności nauczyciela, występowała w nich za to, spotkana wcześniej, „samotność z wyboru”. Zatem w przypadku *idealnych miejsc do nauki*, czynność uczenia się jest czynnością wykonywaną raczej indywidualnie, jest bliższą nauce swobodnej i rozwijaniu własnych zainteresowań. Podobnie „poczucie bezpieczeństwa”: w szkole poparte było kontaktem i zaufaniem do nauczyciela, kontaktem z rówieśnikami. Natomiast w *idealnych miejscach do nauki* poczucie bezpieczeństwa nie było definiowane przez inne osoby, ale przez miejsce samo w sobie: „warunki domowe”, „wygodę”.

4.2. Rola i miejsce ucznia w uniwersum społeczno-przestrzennym szkoły – wnioski z pierwszej części II fazy badań

4.2.1. Poczucie bezpieczeństwa, poczucie sprawczości i poczucie ważności w szkole

Jak wspominałam we wcześniejszych rozdziałach, odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe nie miały istnieć jako samodzielnie. W przypadku moich badań, nabierały znaczenia dopiero w zestawieniu z pozostałymi odpowiedziami. W tym rozdziale przyglądam się dokładniej zależnościom między poczuciem bezpieczeństwa ucznia w szkole a odpowiedziami na pozostałe pytania. W pierwszej kolejności przeanalizowałam odpowiedzi grupy uczniów (8 badanych), która zadeklarowała, że nie czuli się w szkole bezpiecznie. Wyniki wraz z omówieniem przedstawia tabela 18.

Tabela 18

Odpowiedzi na pytania zamknięte grupy badanych, którzy nie czuli się w swojej szkole bezpiecznie (n=8³³)

Pytanie	nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	tak
Czy możesz decydować o tym gdzie siedzisz w swojej klasie?	3	1	0	2	1
Czy możesz przynosić do klasy swoje rzeczy np. przytulankę, ulubiony piórnik?	1	1	0	0	5
Czy możesz mówić swobodnie o tym jak się czujesz i co myślisz w swojej klasie?	2	1	2	2	1
Czy lubisz swojego nauczyciela?	4	0	0	2	2
Czy czujesz się lubiany przez swojego nauczyciela?	3	1	0	0	4
Czy lubisz swoją grupę?	2	0	2	2	1
Czy czujesz się lubiany w Twojej grupie?	2	0	1	3	1
Czy czujesz się ważny w swojej szkole?	2	2	2	0	1
Czy chciałabyś/chciałbyś decydować jak wygląda Twoja szkoła?	1	0	0	1	5
Czy lubisz swoją szkołę?	4	0	0	1	3

Jeden z uczniów na wszystkie pytania odpowiedział negatywnie lub nie podał odpowiedzi wcale. Osoby, które odpowiedziały, że nie lubiły swojego nauczyciela, jednocześnie nie czuły się przez niego lubiane. Te z kolei, które lubiły lub raczej lubiły swojego nauczyciela, czuły się przez niego lubiane. Analogicznie dzieci, które nie lubiły swojej grupy, nie czuły się przez nią lubiane. Zatem wydaje się, że zależność między sympatią do klasy czy do nauczyciela a odwzajemnieniem tej relacji jest znacząca.

³³ W omawianej grupie było łącznie 8 uczestników, którzy jednak nie zawsze odpowiadali na wszystkie badania, stąd w niektórych wierszach tabeli łączna liczba udzielonych odpowiedzi jest niższa.

Dodatkowo warto zauważyć, że na osiem osób, które określiło, że nie czuło się w szkole bezpiecznie, cztery (4/8) nie lubiły swojej szkoły, a cztery (4/8) ją lubiły lub raczej lubiły. Te odpowiedzi były analogiczne do odpowiedzi o wzajemną sympatię z nauczycielem i z grupą. Można zatem przypuszczać, że poczucie bezpieczeństwa nie wpływa na sympatię do szkoły tak, jak sympatia do nauczyciela i do grupy. Jak wnioskowałam w I fazie moich badań, relacje w szkole mają ogromne znaczenie. Wyniki tego badania zdają się potwierdzać ten wniosek.

Zauważmy jeszcze, że poczucie bezpieczeństwa i relacje wydają się nie mieć takiego wpływu na poczucie sprawczości w szkole – sześć osób na przywołane osiem (6/8) odpowiedziało, że chciałoby lub raczej chciałoby mieć wpływ na to, jak wygląda szkoła. Natomiast poczucie bezpieczeństwa zdawało się mieć większy związek z poczuciem ważności w szkole. Na przywołane osiem osób, które nie czuły się w szkole bezpiecznie, sześć (6/8) nie czuło się ważne w swojej szkole. Podsumowując, na podstawie powyższej analizy, **poczucie bezpieczeństwa zdaje się bardziej korespondować z poczuciem ważności w szkole, natomiast sympatia do szkoły jest raczej analogiczna do poziomu relacji z nauczycielem i grupą.**

Później przeanalizowałam odpowiedzi grupy uczniów (7 badanych), która zaznaczyła odpowiedzi „nie wiem/ nie chcę odpowiadać” na pytanie czy czują się w szkole bezpiecznie.

Tabela 19

Odpowiedzi na pytania zamknięte badanych, którzy mieli ambiwalentny lub nieznany stosunek do swojego poczucia bezpieczeństwa w szkole (n=7)

Pytanie i możliwe odpowiedzi	nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	tak
Czy możesz decydować o tym gdzie siedzisz w swojej klasie?	5	2	0	0	0
Czy możesz przynosić do klasy swoje rzeczy np. przytulankę, ulubiony piórnik?	0	0	1	3	3
Czy możesz mówić swobodnie o tym jak się czujesz i co myślisz w swojej klasie?	1	1	2	3	0
Czy lubisz swojego nauczyciela?	1	0	1	2	3
Czy czujesz się lubiany przez swojego nauczyciela?	0	1	2	2	2
Czy lubisz swoją grupę?	1	0	3	2	1
Czy czujesz się lubiany w Twojej grupie?	1	0	3	2	1
Czy czujesz się ważny w swojej szkole?	2	1	1	2	1
Czy chciałabyś/chciałbyś decydować jak wygląda Twoja szkoła?	0	0	1	0	6
Czy lubisz swoją szkołę?	1	0	2	2	2

Na podstawie powyższej tabeli, znów możemy zauważyć zależność między sympatią do nauczyciela i grupy, a jej odwzajemnieniem. Poczucie ważności w szkole nie było jasno określone wśród tej grupy uczniów, co może świadczyć o tym, że ich odpowiedzi, zarówno na pytanie o poczucie bezpieczeństwa, jak i na poczucie ważności czy relacji z innymi, są bardziej zachowawcze, powściągliwe, może asekuracyjne. Z drugiej strony sześć na siedem (6/7) przywołanych badanych chciałoby mieć wpływ na wygląd swojej szkoły, tym samym chciałoby podejmować decyzje i mieć poczucie sprawczości, zatem to, że ich odpowiedzi na pozostałe pytania są związane z niechęcią decydowania, asekuracyjnością nie jest jednoznaczne.

Ważne dla moich badań było to, że niezależnie od poczucia bezpieczeństwa, dzieci chciałyby mieć wpływ na wygląd szkoły. Poczucie bezpieczeństwa jest prawdopodobnie związane z ich poczuciem ważności w szkole, natomiast o sympatii do szkoły prawdopodobnie decydują relacje z grupą i nauczycielem, co potwierdza wnioski z I fazy moich badań i z poprzedniej grupy badanych. **Szkoła w takim przypadku to nie budynek czy instytucja, a ludzie którzy ją tworzą.**³⁴

4.2.2. Poczucie ważności ucznia a jego miejsce i rola w szkole, poczucie przynależności.

W zakresie poczucia ważności ucznia w szkole, poszukując odpowiedzi na pytanie badawcze o miejsce i rolę ucznia w szkole, w pierwszej części II fazy moich badań, zadałam pytania w ankiecie: „kto Twoim zdaniem jest najważniejszy w szkole” oraz „czy czujesz się ważny w swojej szkole”.

Uogólniona odpowiedź na pytanie „kto Twoim zdaniem jest najważniejszy w szkole”, przedstawiona w tabeli 9., wskazała wprost, że dzieci w zdecydowanej większości uznawały hierarchię wytworzoną przez czas istnienia szkoły jako instytucji. Natomiast wśród szczegółowych odpowiedzi można było zauważyć, że odpowiedzi te wskazują często na bardziej uosobione podmioty niż dyrekcja, grono nauczycielskie, czy uczniowie ogółem. Są to często konkretne osoby. W przypadku uosobionej dyrekcji ("pana dyrektora", „pani dyrektor", „P. D.") ciężko określić stopień zażyłości ucznia z tą osobą, natomiast w przypadku wskazania przez ucznia swojego wychowawcy czy przyjaciela już możemy domniemywać, że to poziom zażyłości tej relacji decydował o uznaniu tej osoby za najważniejszą.

³⁴ Przy tym należy zauważyć, jak wspomniałam wcześniej w pracy, że w tej części ankiety celowo nie pytałam ucznia o to, czy mu się podoba jego szkoła, ale o to, czy ją lubi.

Dla określenia miejsca i roli ucznia w szkolnym uniwersum ważne było pytanie o jego poczucie ważności w uniwersum szkolnym. Żadne dziecko nie odpowiedziało na pytanie „kto Twoim zdaniem jest najważniejszy w szkole” wskazując na siebie. Natomiast jak się wydaje, to **relacja decyduje o tym, kogo dziecko wskazuje jako najważniejszą osobę w szkole. Mogę również postawić hipotezę, że jakość tej relacji wpływa na poczucie ważności ucznia w szkole.**

Zatem w kolejnym kroku przeanalizowałam związki negatywnych odpowiedzi dzieci na pytanie „czy czujesz się w szkole ważny” z odpowiedziami na inne pytania. Poniższa tabela przedstawia odpowiedzi na wybrane pytania tych uczniów, którzy nie czuli się w szkole ważni. Takich uczniów było szesnaścioro (16).

Tabela 20

Odpowiedzi Badanych, którzy nie czuli się w swojej szkole ważni, na wybrane pytania zamknięte (n=16)

Pytania i możliwe odpowiedzi	nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	tak
Czy lubisz swojego nauczyciela?	4	0	0	4	8
Czy czujesz się lubiany przez swojego nauczyciela?	3	1	1	5	6
Czy lubisz swoją grupę?	4	1	0	4	6
Czy czujesz się lubiany w Twojej grupie?	6	2	4	2	1
Czy lubisz swoją szkołę?	6	0	4	3	3

Dodatkowo poniższa tabela pokazuje odpowiedzi tych uczniów na pytanie o to, kto ich zdaniem jest najważniejszy w szkole.

Tabela 21

Odpowiedzi Badanych, którzy nie czuli się w swojej szkole ważni, na pytanie o to, kto jest najważniejszy w szkole

Kategoria		Razem	Razem dla kategorii
Dyrekcja		8	8
Dzieci	dzieci ogólnie	1	1
	konkretni koledzy i koleżanki	0	
Nauczyciele	nauczyciele ogólnie	0	3
	wychowawczynie	3	
	konkretny nauczyciel	0	
Wszyscy		1	1
Nikt		1	1
Inni		0	0

Zawartość powyższych tabeli, uwzględniając jakościowy charakter moich badań, może sugerować, że uczniowie, którzy nie czuli się ważni w swojej szkole, a za najważniejszą postać w szkole uznawali dyrekcję, mieli raczej dobre relacje ze swoim nauczycielem, ale gorsze ze swoją grupą uczniów. Pytanie jakie się nasuwa przy takim wyniku to: jak bardzo poczucie zażyłości w grupie uczniów wpływa na poczucie ważności tych uczniów w uniwersum szkolnym. Poniższa tabela przedstawia zatem odpowiedzi na pozostałe pytania tych uczniów, którzy pozytywnie odpowiedzieli na pytanie, czy czują się w szkole ważni. Grupa tych badanych liczyła dwadzieścia cztery (24) osoby.

Tabela 22

Odpowiedzi Badanych, którzy czuli się w swojej szkole ważni, na wybrane pytania zamknięte (n=24)

Pytania i możliwe odpowiedzi	nie	raczej nie	nie mam zdania	raczej tak	tak
Czy lubisz swojego nauczyciela?	1	0	0	2	21
Czy czujesz się lubiany przez swojego nauczyciela?	1	1	0	3	18
Czy lubisz swoją grupę?	1	0	2	1	20
Czy czujesz się lubiany w Twojej grupie?	0	0	0	2	22
Czy lubisz swoją szkołę?	2	0	0	4	18

Dodatkowo poniższa tabela pokazuje odpowiedzi tych uczniów na pytanie o to, kto ich zdaniem jest najważniejszy w szkole.

Tabela 23

Odpowiedzi Badanych, którzy czuli się w swojej szkole ważni, na pytanie o to, kto jest najważniejszy w szkole

Kategoria		Razem	Razem dla kategorii
Dyrekcja		10	10
Dzieci	dzieci ogólnie	4	10
	konkretni koledzy i koleżanki	6	
Nauczyciele	nauczyciele ogólnie	1	6
	wychowawczynie	5	
	konkretny nauczyciel	0	
Wszyscy		2	2
Nikt		0	0
Inni		2	2

Zestawienie tych odpowiedzi wskazało, że dzieci, które czuły się ważne w swojej szkole uznawały ważność dyrekcji i uczniów na równi. Dodatkowo zauważyliśmy, że uczniowie, którzy czuli się ważni w swojej szkole w zdecydowanej większości lubili swojego nauczyciela, czuli się przez niego lubiani, lubili swoją grupę i czują się przez nią lubiani, lubili też swoją szkołę.

Dzieci, które nie czuły się w szkole ważne nie miały tak pozytywnych odczuć względem relacji z nauczycielami i grupą. Zauważyliśmy, że dzieci, które nie czuły się w szkole ważne miały też mocniejsze odczucie sympatii *do* osób ze swojego otoczenia niż *od* nich (np. sześciu (6) badanych lubiło swoją grupę, ale tylko jeden z nich (1) czuł się przez tę grupę lubiany). Mogło to wskazywać dwie rzeczy. Pierwsza, bliższa moim kompetencjom i badaniom, to wniosek, że **poczucie przynależności i akceptacji buduje poczucie ważności w otoczeniu**. Uczniowie, którzy darzyli sympatią swoją klasę i nauczycieli, i mieli poczucie odwzajemnienia tej sympatii, czuli się ważni w szkole.

Druga rzecz, to aspekt poczucia własnej wartości ucznia. Skoro uczeń lubił otoczenie bardziej niż czuł się przez nie lubiany, być może to odczucie było bardziej indywidualne, niezwiązane z socjologicznymi wpływami grupy. Mogło wynikać z indywidualnych uwarunkowań psychologicznych. Była to jednak, jak podkreślam, jedynie intuicja, a nawet pytanie otwarte wykraczające poza moje kompetencje. Dlatego w mojej pracy naukowej nie podejmowałam próby odpowiedzi na nie.

4.2.3. Poziom empatii dzieci – postrzeganie potrzeb swoich a dostrzeganie potrzeb innych dzieci

Analizując wypowiedzi badanych i poszukując odpowiedzi na pytanie badawcze o miejsce ucznia w szkole, dokonałam porównania odpowiedzi udzielonych na pytania otwarte „jakie miejsce w szkole lubisz najbardziej” oraz pytanie „jakie miejsce w szkole jest szczególnie fajne dla uczniów.” z jednej strony można byłoby założyć, że preferencje jednego ucznia będą rzutowały na jego postrzeganie preferencji pozostałych uczniów. z drugiej zaś, różnice między tymi odpowiedziami mogłyby wskazywać na utrwalone i zinternalizowane postrzeganie miejsca ucznia i profilu „przeciętnego” ucznia nawet właśnie przez samego ucznia. Poniżej przedstawiłam liczbowe porównanie odpowiedzi różnych i tożsamyh na te pytania.

Tabela 24

Porównanie odpowiedzi na pytania otwarte „jakie miejsce w szkole lubisz najbardziej” oraz „jakie miejsce w szkole jest szczególnie fajne dla uczniów”

Grupa Badanych	Odpowiedzi tożsame	Odpowiedzi różne	Brak jednej z odpowiedzi ³⁵
Szkoła a dziewczynki	2	11	7
Szkoła a chłopcy	0	12	9
Szkoła a razem	2	23	16
Szkoła B dziewczynki	3	9	14
Szkoła B chłopcy	2	5	16
Szkoła B razem	5	14	30
Razem	7	37	46

Z powyższej tabeli wynika, że tylko siedmiu (7) badanych udzieliło takiej samej odpowiedzi na obydwa pytania. Może to świadczyć o tym, że większość dzieci posiadała rozgraniczenie swoich potrzeb jako jednostki i potrzeb ucznia jako ogółu użytkowników szkoły. Z drugiej zaś strony, jak wspomniałam wcześniej, może to wskazywać jak bardzo powszechne przekonanie samych dzieci o tym, co jest dobre dla ogółu uczniów, różni się od tego co faktycznie dzieci uważają za dobre dla samego siebie. Jednym z najciekawszych komentarzy dzieci, jako uzasadnienie swojej decyzji o tym jakie miejsce jest najlepsze dla uczniów, była następująca odpowiedź: „**bo na co dzień zawsze ktoś jest w klasie, no i trzeba się do tego przyzwyczaić, każdy lubi klasę**” (badana A.1.1.25, udzieliła różnych odpowiedzi na przytoczone pytania). Według tej badanej klasa nie musi być ulubionym miejscem, ale z czasem i częstotliwością jej użytkowania każdy ostatecznie przyzwyczaja i przywiązuje się do klasy i zaczyna ją względnie lubić. To była niezwykle trafna obserwacja badanej. Z jednej strony trafiała ona w kategorię przyzwyczajania, tolerancji na miejsce, w którym się przebywa oraz przywiązania do miejsca, również poprzez relacje z drugim człowiekiem (Pallasmaa, 2012; Tuan, 1987; zob. też: *place attachment*, Rieh, 2020). Z drugiej zaś może wskazywać na stopień internalizacji i reprodukcji w czystej postaci: to znaczy – na tym przykładzie – uczeń nie lubi swojej klasy, bo takie są jego preferencje, ale dlatego, że przyzwyczaja się, wchłania habitus ucznia i reprodukuje system edukacji tradycyjnej i ostatecznie zaczyna tolerować lub nawet lubić klasę.

Innym momentem wychwycenia różnic i podobieństw w postrzeganiu swoich potrzeb oraz potrzeb innych osób, było rysowanie projektowanych pomieszczeń. Ważne

³⁵ Brak jednej z odpowiedzi mógł wynikać z braku chęci udzielenia odpowiedzi przez ucznia na pytanie lub z powodu końca czasu lekcji i utraty zainteresowania ucznia realizacją badania – czynnik szerzej omówiony w rozdziale na temat metodologii, w którym szczegółowo opisałam przebieg zrealizowanych badań.

było to, na ile powstające projekty rozwiązywały wspólnie zdefiniowane problemy, a na ile odzwierciedlały indywidualne preferencje. W przypadku projektowanej szatni odzieży wierzchniej w Szkole B, wydaje się, że projekt szatni bardziej odpowiadał potrzebom wspólnie ustalonym przez dzieci niż projekty świetlicy w Szkole A. Może to wynikać z różnych przyczyn, między innymi:

- wieku uczestników badania – badani ze Szkoły A byli młodsi o dwa lata od badanych ze Szkoły B, zatem mogły to być różnice rozwojowe związane ze świadomością swoich potrzeb i rozwojem empatii;
- różnego czasu totalnego spędzonego w szkole i z innymi dziećmi – badani ze Szkoły A byli uczniami pierwszej klasy, badani ze Szkoły B byli uczniami klasy trzeciej, więc lepiej poznali swoich kolegów, mieli większą świadomość funkcjonowania szkoły;
- wybór analizowanego i projektowanego pomieszczenia mógł mieć wpływ na jego percepcję przez pryzmat potrzeb swoich i kolegów/koleżanek, ponieważ świetlica realizowała inne zadania niż szatnia, w szatni funkcjonalność i ergonomia miały zdecydowanie większe znaczenie niż w świetlicy, której estetyka, wyposażenie i możliwości różnorodnych aktywności była znacząco różna i pełniła inne funkcje.

4.3. Potrzeby i preferencje uczniów w kontekście szkoły – Wyniki badań drugiej części II fazy w związku z I fazą badań

W I i II fazie badań dzieci wyrażały słownie i rysunkowo odczucia względem wybranych przestrzeni szkoły, stopień realizacji swoich potrzeb, refleksję nad tymi potrzebami oraz refleksję nad cechami wybranej przestrzeni. Na tej podstawie mogłam analizować jaką rolę odgrywali poszczególni aktanci społeczno-przestrzennego uniwersum szkolnego, między innymi człowiek, aktywność, architektura, przestrzeń, jak i miejsce. Na podstawie wszystkich wypowiedzi dzieci, tekstowych, a także ikonograficznych, analogicznie oraz w powiązaniu do I fazy badań, mogłam porównać warunki materialne i niematerialne wybranych przestrzeni, jednocześnie ponownie zaobserwować czy i w jaki sposób występowały one w różnych wypowiedziach badanych. Korzystając z wyników I fazy moich badań przytoczyłam w zestawieniu poniżej wyróżnione w I fazie badań kody – warunki materialne i niematerialne przestrzeni do nauki dla ucznia (najczęściej powtarzane warunki w odniesieniu do

omawianych miejsc: $f \geq 5$, patrz tabela 17 w rozdziale 4.1.). Omówiłam czy i w jaki sposób te warunki poznane w I fazie badań pojawiły się w II fazie moich badań. Na koniec dodałam nowo zaobserwowane warunki, które wybrzmiały bardziej lub pojawiły się jako nowe w II fazie badań w porównaniu do I fazy:

- „aktywność ruchowa” – w Szkole A, na etapie definiowania, aktywność ruchowa nie była wyraźnie określona, występowała pod postacią miejsca do zabawy i gier ruchowych w postaci dywanu. Na etapie ideacji ruch był bardziej rozważaną kategorią i uczniowie przedstawiali różnorodne możliwości jego realizacji od boiska, przez basen czy lodowisko po wydzieloną przestrzeń do tego celu. W Szkole B natomiast kod ten właściwie nie wystąpił. Szatnia z założenia była miejscem przejściowym między jedną aktywnością a drugą, funkcjonalnie i organizacyjnie nie była przeznaczona do aktywności tego typu;
- „kontakt z rówieśnikami” – w Szkole A, na etapie definiowania, uczniowie zwracali uwagę na obecność swojej grupy, ważne były tutaj te nawiązane już relacje i przyjaźnie, dzieci czuły się dobrze w obecności znanej sobie, **ograniczonej liczebnie**, grupie rówieśników. Na etapie ideacji obecność postaci ludzkich w wypowiedziach dzieci była już znacznie mniejsza i występowała wtedy, kiedy była niezbędna do realizacji ważniejszego warunku, np. aktywności ruchowej w postaci gry w piłkę. Z kolei w Szkole B kontakt z rówieśnikami miał inny wymiar. Nie chodziło o aktywność z nimi, ale ich obecność i konsekwencje tej obecności. Dzieci na etapie definiowania podkreśliły, że inne klasy miały dostęp do ich szatni i to nie było postrzegane pozytywnie. Natomiast dzieci w obrębie swojej klasy czuły się zjednoczone np. w kontekście wspólnych starań w konkursie na najbardziej zadbaną szatnię w szkole. Na etapie ideacji następowała regulacja tej obecności i, świadome lub nie, wydzielenie miejsca dla swojej klasy;
- „więzy rodzinne” – nie występowały w II fazie;
- „oddanie się własnym zajęciom/zainteresowaniom” – w Szkole A na etapie definiowania, świetlica była przedstawiana w bardzo różny sposób. Można odnieść wrażenie, że uczeń przedstawiał głównie to, co miało dla niego znaczenie i to, co w otoczeniu zastanym pozwala mu realizować się we własnych, lubianych zajęciach. Na etapie ideacji można było dostrzec

zdecydowanie większą różnorodność możliwości spędzenia wolnego czasu, w którym dzieci mogły oddać się swoim zainteresowaniom. W tym miejscu warto odnieść się do pojęcia empatii omówionego osobno w poprzednim podrozdziale. Tutaj tylko zwrócę uwagę, że część uczniów przewidywała realizację wybranego zajęcia czy zainteresowania, inna część wyodrębniła możliwości realizacji różnych zainteresowań dzieląc przestrzeń na miejsca dedykowane poszczególnym aktywnościom. W Szkole B, w przypadku szatni, trudno było mówić o realizacji swoich zajęć, natomiast możemy tutaj rozważyć dbałość o wygospodarowanie miejsca dla siebie i swoich potrzeb w zrealizowaniu celu jakim służy szatnia. Zatem szczególnie na etapie ideacji widać było, jak dzieci kreowały tę przestrzeń, żeby móc w spokoju i komforcie zrealizować swoje zadanie. Nie było to oddanie się własnym zainteresowaniom, ale oddanie się realizacji założonego celu w sposób możliwie optymalny, komfortowy;

- „czynność jako miejsce” – w Szkole A na etapie definiowania bardzo rzadko był pokazywany ruch, aktywność, która zdominowałaby pozostałe warunki i czynniki. Na etapie ideacji zdarzały się rysunki o dominującej czynności, jednak w przeciwieństwie do I fazy badań, zawsze były one ograniczone przestrzennie i zamknięte w pomieszczeniu świetlicy – nawet wielkim, ale jednak zawsze zamkniętym. W Szkole B chociaż szatnia służyła jednej konkretnej aktywności, to realizacja tej aktywności potrzebowała również konkretnego kontekstu miejsca. W tym przypadku aktywność nie zastępowała wartości tego miejsca;
- „miejsce jako całość” – w przedstawieniach świetlicy zastanej w Szkole A, część dzieci ujmowała tylko te fragmenty, które były dla nich ważne, inne dzieci przedstawiały świetlicę jako całe miejsce zgodne z jej rzeczywistym wyposażeniem. Na etapie ideacji dzieci również przedstawiały pomieszczenie świetlicy jako zamkniętą przestrzeń. Część dzieci dedykowała ją jednej aktywności, inna część wielu, ale w zdecydowanej większości pomieszczenie pozostawało jedną, kompletną całością. Wyjątkiem był przypadek rysunku świetlicy w kontekście otwartej przestrzeni z drzewem (badany A.1.1.36). Natomiast jeśli chodzi o Szkołę B, to jak zauważyłam wcześniej, dzieci postrzegały szatnie

w różnej skali – jako boks dedykowany swojej klasie, pomieszczenie mieszczące te boksy lub pomieszczenie z najbliższym otoczeniem. Na etapie ideacji, dzieci w większości skupiały się już na organizacji swojej przestrzeni tworząc z niej całość;

- „możliwość zadawania pytań” – w II fazie badań ani na etapie definiowania, ani ideacji, nie wystąpiła potrzeba czy czynność zadawania pytań;
- „swobodna nauka” – w Szkole A, na etapie definiowania, dzieci zaznaczały miejsca, w których mogły realizować swoje zainteresowania, czyli stoły jako miejsce do gier czy np. malowania farbami, lub regały z zabawkami i książkami. Na etapie ideacji również przewidywały miejsce na „**doskonalenie swoich umiejętności**” (omówienie – dalej). Natomiast nie postrzegały tego jako nauki i nie rozważały w ramach świetlicy zagadnienia nauki w ogóle. W Szkole B ten kod nie występował;
- „poczucie bezpieczeństwa” – wydaje się, że w Szkole A zagadnienie poczucia bezpieczeństwa w odniesieniu do świetlicy było oczywiste i nie zarejestrowałam celowego zaznaczania tego zagadnienia, jak i zaznaczenia braku poczucia bezpieczeństwa. W przeciwieństwie do Szkoły A, poczucie bezpieczeństwa w Szkole B wystąpiło jako zagadnienie. Nie wystąpiło ono jednak w odniesieniu do osoby ucznia i poczucia jego bezpieczeństwa jako uczestnika przestrzeni szkoły, ale w odniesieniu do posiadanych rzeczy: ubrań i rzeczy osobistych. Uczniom, na etapie definiowania, przeszkadzało to, że do ich rzeczy miały dostęp osoby spoza ich klasy, że nie mieli swojego własnego miejsca, w których ich rzeczy byłyby bezpieczne. Należy zauważyć ponownie, że dzieci w Szkole B nie miały swoich szafek ani w szatni, ani na korytarzu ani w klasie. Na etapie ideacji przywiązały do tego zagadnienia dużą uwagę i szukały rozwiązań pozwalających na większą kontrolę nad bezpieczeństwem posiadanych przez siebie rzeczy. Często **wyodrębniając z przestrzeni szatni miejsce** dla swoich rzeczy;
- „zaufanie do nauczyciela”, „kontakt z nauczycielami” – w Szkole A, na etapie definiowania, postać nauczyciela wystąpiła raz, bez przywiązania uwagi do jego konkretnej roli, raczej jako stały element tej przestrzeni. Na etapie ideacji postać nauczyciela nie wystąpiła w ogóle. O zaufaniu

i kontakcie z nauczycielem, w przypadku szatni w Szkole B, możemy mówić właściwie wyłącznie w kontekście konkursu na najbardziej zadbaną szatnię. Z opisu dzieci i nauczycielki wynikało, że w dążenie do zdobycia nagrody spowodowało współpracę uczniów i nauczyciela na tym polu. Były to wspólne starania mogące świadczyć o relacji z nauczycielem;

- „świeże powietrze” – na etapie definiowania w Szkole A ten kod nie występował. Na etapie ideacji, jak wcześniej wspomniałam, większość rysunków przedstawiała zamknięte pomieszczenia. Pojawiały się jednak elementy warunków atmosferycznych, okna, czy też dostęp do przestrzeni otwartej z drzewem. Widzimy zatem, że na etapie ideacji to zagadnienie zaczynało istnieć i odgrywało pewną rolę dla wybranych uczestników badania. Z kolei w Szkole B, jak wcześniej wspomniałam szatnia była miejscem z założenia przejściowym, tutaj między świeżym powietrzem, a zamkniętą przestrzenią. Część uczniów uwzględniła w swoich rysunkach okna, natomiast nie było mowy np. o przewietrzaniu pomieszczenia, raczej o potrzebie jego ogrzewania. Przy czym trzeba pamiętać, że badania przeprowadzałam zimą i miało to wpływ na postrzeganie pomieszczenia szatni i jej funkcji;
- „warunki domowe” – wygląd świetlicy w Szkole A w rzeczywistości, jak i w przedstawieniu dzieci na etapie definiowania, był bardziej zbliżony do obrazu domu – pokoju dziecięcego, aniżeli do szkoły w rozumieniu estetyki i funkcjonalności sali lekcyjnej. Mimo to, w przedstawieniach rysunkowych, na etapie ideacji, część dzieci zdawała się jeszcze bardziej udomawiać przestrzeń poprzez np. dodanie łóżek. W przypadku szatni w Szkole B trudno mówić o warunkach domowych *sensu stricte*. Przy czym w dążeniach uczniów do wyodrębnienia miejsca na swoje rzeczy i utrzymaniu porządku, można dostrzec odzwierciedlenie domowego porządku i zachowania przestrzeni osobistej, prywatnej;
- „wygoda” – większość dzieci w Szkole A, na etapie definiowania, wyraziła się pozytywnie o pufach jako wygodnym miejscu do odpoczynku. Podobnie jak w przypadku warunków domowych, wygoda zdawała się być również nieco bardziej zaznaczona w niektórych rysunkach wyobrażonej świetlicy. W przypadku szatni w Szkole B

wygoda nie dotyczyła sposobu odpoczynku, a jak wcześniej napisałam, komfortu wykonania zadania. Na etapie ideacji większość dzieci poważnie podeszło do kreowania rozwiązań wspierających optymalizację czynności wykonywanych w szatni, proponując systemowe rozwiązania podnoszące komfort użytkowania tego pomieszczenia. Dodatkowo, część uczniów pomyślała o zaspokojeniu dodatkowych potrzeb, jak potrzeba jedzenia, suszenia okrycia wierzchniego zimą itd.;

- „cisza” – podobnie jak w I fazie, tak i w II fazie w Szkole A dzieci również wskazywały na potrzebę ciszy, zaznaczając, że często tej ciszy brakowało. Na etapie ideacji jedno z dzieci wyraźnie zazaczyło nakaz ciszy poprzez narysowanie specjalnego znaku (patrz: rysunek 7 badanego A.1.1.29). W Szkole B ten kod nie wystąpił, szatnia była rozpatrywana przez uczniów bardziej w kategoriach porządku niż ciszy;
- „przestrzeń wirtualna” – w Szkole A na etapie definiowania była praktycznie nieobecna, pojawiały się co prawda urządzenia w postaci komputera nauczyciela, ale ze względu na właściciela nie był on dla dzieci dostępny. Dzieci wspomniały na tym etapie o możliwości oglądania bajek i był to jedyny kontakt z przestrzenią wirtualną. Na etapie ideacji dostęp do przestrzeni wirtualnej występował w bardziej określony sposób w postaci obecności urządzeń elektronicznych, przy czym nie na wszystkich rysunkach. W Szkole B ten kod nie wystąpił;
- „wyznaczone granice miejsca na naukę formalną” – ten kod nie wystąpił ani w Szkole A ani w Szkole B. Specyfika opracowywanych miejsc (szatnia, świetlica) raczej nie miała wspólnego zakresu z tym kodem;
- „chęć odmiennej nauki” – j/w;
- „doskonalenie swoich umiejętności” – na etapie definiowania w Szkole A nie było odniesienia do doskonalenia swoich umiejętności, a jedynie do wcześniej omówionego realizowania swoich zainteresowań w ramach dostępnego wyposażenia świetlicy. Na etapie ideacji było to już bardziej widoczne, gdyż np. część uczniów uczących się pływać zawiera w swoich kreacjach świetlicy basen i z zaangażowaniem opowiadała o tej czynności. Miejsce szatni w Szkole B z założenia nie było miejscem do doskonalenia swoich umiejętności czy nauki *sensu stricte*. Jednakże rozszerzając horyzont o naukę nieformalną, możemy wziąć inne zagadnienia jako

umiejętności do doskonalenia. Dzieci w tym wieku miały już w zdecydowanej większości opanowane umiejętności ubierania się. Polem do doskonalenia w tym przypadku była dbałość o porządek i to było realizowane na etapie ideacji;

- „spokój” – warunek ten w Szkole A, na etapie definiowania, był zaznaczony w wypowiedziach dzieci jako połączenie potrzeby ciszy oraz ograniczonej liczebnie grupy rówieśników. Na etapie ideacji potrzeba spokoju była wyrażona, ale silniej przez wyodrębnienia miejsc, w których można było realizować daną czynność. Natomiast w Szkole B, jak w przypadku warunku „ciszy”, również „spokój” nie był jednoznacznie określonym warunkiem. Jest on raczej elementem większego porządku, który był rozpatrywany przez dzieci: zarówno jego braku na etapie definiowania, jak i jego kreowaniu na etapie ideacji;
- „zabawa” – w Szkole A „zabawa” była znaczącym elementem obrazu świetlicy, prawdopodobnie dlatego, że świetlica była też głównym miejscem jej realizacji w szkole, poza korytarzem i klasą podczas przerw. Na etapie definiowania widoczne były głównie elementy, za pomocą których ta zabawa mogła być realizowana: albo w postaci wybranego fragmentu – regały z zabawkami i książkami, albo obrazu całej świetlicy z różnorodnością miejsc do różnych aktywności i zabaw różnego rodzaju. Na etapie ideacji podobnie przedstawiono miejsce na zabawę obok miejsca na odpoczynek i inne czynności. Natomiast w Szkole B ten kod nie wystąpił;
- „odpoczynek” – w świetlicy Szkoły A występowały pufy i większość dzieci odniosła się do nich w sposób pozytywny, chociaż nie wszystkie dzieci zaznaczyły ich obecność w swoich rysunkach. Z kolei na etapie ideacji, w części rysunków pojawiała się dedykowana przestrzeń do odpoczynku np. w postaci łóżek. W Szkole B ten kod nie wystąpił. Szatnia była bardziej kategorią nie przerwy i relaksu, a **kategorią przejścia**. To przejście na etapie ideacji było rozbudowane do kompletnej całości, nieograniczonej tylko do przebrania się, ale rozbudowanej między innymi o zadbanie o swoje rzeczy, wykreowanie swojego miejsca w postaci zamykanej szafki czy możliwość zjedzenia czegoś. Na tym przykładzie możemy zaobserwować jak z przestrzeni przejścia, czyli

przestrzeni liminalnej czy *nie-miejsca*, uczniowie przetransformowali tę przestrzeń na swoje *miejsce* (zob. *przestrzeń liminalna*: Milert, 2024; Turner, 1969; zob. też: *nie-miejsca*: Augé, 1995);

- „poczucie sprawczości, decyzyjność” – wydaje się, że w II fazie badań poczucie sprawczości i decyzyjność dzieci można obserwować równolegle jako proces twórczy podczas badania (projekty różniły się od rysunków przestrzeni zastanej) oraz osobno jako poczucie sprawczości w faktycznie opracowanych projektach. W Szkole A na etapie definiowania poczucie sprawczości właściwie nieobecne. Uczniowie decydowali jedynie co chcą przedstawić na rysunku. Natomiast na etapie ideacji sprawczość widać w różnicy tego jak świetlica wyglądała, a jak dzieci chciałyby ją ukształtować, sprawić by funkcjonowała inaczej. Natomiast w Szkole B na etapie definiowania widoczna była pewnego rodzaju frustracja dzieci zastanym stanem szatni i bezsilność w tym zakresie. Dzieci mówiły o tym, że warunki przestrzenne były niewystarczające do zachowania porządku, bo ich zdaniem w szatni było między innymi za ciasno. Dodatkowo podkreślały, że nawet jeśli jeden uczeń zachował porządek to drugi – celowo lub niechcąc – burzył ten porządek w wyniku swoich działań. Z drugiej jednak strony, nauczycielka zwróciła uwagę na to, że uczniowie sami przyczyniali się do tego bałaganu, na co najbardziej wskazywał wspomniany już wielokrotnie konkurs, podczas którego udawało się zachować względny porządek w aktualnych warunkach przestrzennych. Na etapie ideacji widać było wyraźnie sprawczość dzieci w ich twórczym i innowacyjnym podejściu do problemu porządku w szatni i optymalizacji tego zagadnienia. Przy czym poprawiali oni warunki przestrzenne, bardzo często gospodarując prywatne przestrzenie tym samym przypisując większe znaczenie swoim własnym działaniom, minimalizując wpływ innych uczniów na porządek w ich przestrzeni. Zatem możemy mniemać, że tutaj rosło ich poczucie sprawczości jako jednostek. Uczniowie nie brali natomiast pod uwagę skuteczności i sprawczości całej grupy, której doświadczyli podczas wspólnych starań o tytuł najbardziej zadbanej szatni w konkursie szkolnym. Jest to ciekawe zagadnienie do ewentualnych dalszych badań.

Należy mieć na uwadze, że w I fazie moich badań badałam miejsca do nauki dla dzieci, były to zarówno przestrzenie szkolne, domowe jak i fantastyczne – wyimaginowane. W drugiej części II fazy badań pracowaliśmy z realnymi przestrzeniami szkolnymi, ograniczonymi funkcjonalnie, przestrzennie i organizacyjnie. W Szkole A były to pomieszczenia świetlicy, w Szkole B pomieszczenia szatni okryć wierzchnich. Stąd część warunków wyłonionych w I fazie moich badań nie miała zastosowania czy przełożenia na wyniki drugiej części II fazy badań. Inne z kolei wybrzmiały dopiero w II fazie badań, poniżej omawiam te warunki:

- „jedzenie” – w I fazie badań jedzenie wystąpiło kilkakrotnie, głównie w postaci jedzenia niezdrowego symbolizującego tęsknotę za czymś zakazanym, odmiennym oraz – w odniesieniu do nauki – prawdopodobnie ukrytą chęć zmiany sposobu nauki, ale – w odniesieniu do jedzenia generalnie – też jako czynności wykonywanej w bezpiecznym miejscu. W II fazie badań jedzenie również występowało, zarówno w moich pytaniach skierowanych do dzieci (np. „gdzie najchętniej jesz swoje drugie śniadanie”), jak i w wypowiedziach dzieci na różne inne pytania oraz w części warsztatowej. Jak wspomniałam wcześniej, w Szkole A obecny był automat *wendingowy* i przez część uczniów był postrzegany jako najfajniejsze miejsce. Uzasadnieniem tego była możliwość realizacji ochoty jedzenia przekąsek oraz posiadania odpowiedniej ilości pieniędzy. W Szkole B jedzenie było postrzegane w inny sposób: na etapie ideacji pojawiały się automaty, ale bez kontekstu finansowego. Pojawił się nawet dostęp do jedzenia za darmo w zaprojektowanym szkolnym *food track’u*. Tak jak wspomniałam, w Szkole B był prowadzony program dotyczący zdrowego odżywiania. Zarówno jego wpływ na postrzeganie jedzenia przez uczniów, jak i sama relacja jedzenia i czynności jedzenia z przestrzenią szkoły i poczuciem bezpieczeństwa lub tęsknoty za czymś zakazanym, jest ciekawym zagadnieniem, w mojej opinii jest wartym dalszej eksploracji;
- „aktywność manualna” – dzieci ze Szkoły A, na etapie definiowania, w odniesieniu do świetlicy wyraziły sympatię i potrzebę aktywności manualnej w postaci zabawy farbami, natomiast na etapie ideacji właściwie nie wystąpiła aktywność manualna *sensu stricte*, ewentualnie w połączeniu z kącikiem do gier komputerowych. Znacznie większe

znaczenie miała aktywność ruchowa i dostęp do urządzeń elektronicznych. w Szkole B aktywność manualna właściwie nie wystąpiła. Jedynym momentem, w którym można się jej doszukiwać jest samodzielne przygotowanie posiłków, ale raczej jest to związane bardziej z jedzeniem samym w sobie oraz samodzielnością i poczuciem sprawczości. Wynika to prawdopodobnie z wyboru miejsca do opracowania – szatni, która nie służy funkcjonalnie aktywnościom manualnym w tradycyjnym rozumieniu. Aktywnością manualną w przypadku szatni mogłoby być np. samodzielne ubieranie się, jednak w wieku szkolnym dzieci mają raczej opanowane te umiejętności i nie jest to już obszar aktywności: zabawy czy nauki, a raczej już realizacji potrzeby bycia samodzielnym.

Dodatkowo w drugiej części II fazy badań wyłonił się warunek „porządku”, który pozostał nieobecny, nie był rozważany w I fazie badań:

- „porządek” – zarówno dzieci ze Szkoły A w odniesieniu do pomieszczenia świetlicy, jak i dzieci ze Szkoły B w odniesieniu do pomieszczenia szatni, jasno wyraziły pragnienie tego, aby w tych przestrzeniach panował ład i porządek, przy czym większość dzieci zauważała i podkreślała dokuczliwość **braku** porządku. Szczególnie było to widoczne w etapie ideacji w Szkole B, gdzie uczniowie proponują systemowe rozwiązania pozwalające na łatwiejsze utrzymanie porządku i czystości w tym pomieszczeniu. W I fazie badań pojęcie porządku *sensu stricte* nie występowało. Należy pamiętać, że badania przeprowadzałam w okresie pandemii, w którym obowiązywały zaostrzone rygory sanitarne, obecność uczniów w szkole była ograniczona do minimum, podobnie ich aktywności były ograniczone; na przykład w zakresie zabawek, które musiały być dezynfekowane lub izolowane przez czas kwarantanny. Mogło to mieć wpływ na to, że ta porządek był kategorią tak oczywistą w szkole, że nie był on w ogóle poddawany refleksji, w przeciwieństwie do II fazy badań, gdzie dzieciom realnie doskwierał bałagan w opracowywanych przestrzeniach i dostrzeżenie tego bałaganu uzmysławiało, uświadamiało potrzebę porządku i czystości. Może to wskazywać na potrzebę organizacji przestrzeni, czasu i funkcjonowania w szkolnym uniwersum umożliwiającego dzieciom zadbanie o ten porządek. O współodpowiedzialności za porządek i bycie

współgospodarzem szkoły przez uczniów mówiły już poradniki sprzed 50 lat przytoczone przeze mnie między innymi w rozdziale 1.2. i 1.3. (Holewiński, 1921; Kiernicki, 1961; Kropiwnicki, 1985; Zygmunt, 1978). Być może warto byłoby wprowadzić w praktykę szkolną wydzielony czas poświęcony porządkowaniu szkoły przez uczniów i nauczycieli, chociażby w minimalnym zakresie sprzątania po sobie i swoich własnych rzeczy, a także umożliwienie dzieciom poszukiwań i projektu optymalizacji przestrzeni szkoły.

Wnioski praktyczne, aplikacyjne, względem uzyskanych wyników i wniosków natury teoretycznej wynikającej z charakteru badań podstawowych, oraz rekomendacje z nimi związane, zawarłam w załączniku dołączonym do niniejszej pracy (patrz: załącznik 4.).

4.4. Ewaluacja przestrzeni szkoły w kontekście uzyskanych wyników, czyli dlaczego właściwie dzieci lubią szkołę

Zagadnienie zawarte w tytule tego podrozdziału rozstrzygałam na podstawie zdefiniowanych potrzeb uczniów i stopnia ich realizacji, które opisywałam w poprzednich rozdziałach. Natomiast w tym rozdziale, chcąc podkreślić uzyskane wnioski o znaczeniu relacji uczniów z nauczycielem oraz między uczniami, przywołałam konkretne wypowiedzi uczniów z I fazy, które faktycznie potwierdzają te wnioski z całej mojej pracy badawczej. Jest to dosłowne podkreślenie znaczenia relacji w szkole oraz znaczenia roli nauczycieli w uniwersum szkolnym.

W trakcie rozmowy z dziećmi zadawałam pytania pomocnicze poszukując uzasadnienia dla ich preferencji wobec szkoły. Zadawałam również pytania o to czy po doświadczeniu pandemii i nauki zdalnej wolą nowo poznaną naukę zdalną czy naukę stacjonarną w szkole. Na dwanaścioro (12) badanych uczniów, dziewięcioro (9) uczyło się w szkole, a troje (3) w systemie edukacji domowej. Z tych dziewięciorga (9) uczniów sześcioro (6) wytypowało szkołę lub miejsce w szkole jako ulubione miejsce do uczenia się. Na dwanaścioro (12) uczniów, ośmiu (8) wolało naukę stacjonarną w szkole, przy czym dwie (2) osoby korzystające z edukacji domowej nie doświadczyły nauki zdalnej w ogóle. Ponieważ nie posiadały punktu odniesienia, odpowiedziały, że nie potrafiły stwierdzić, co by wolały. Odpowiedzi uzasadniające te preferencje na temat nauki w szkole ujawniały to, o czym wspomniałam wcześniej oraz potwierdzają to, co wynika z moich badań. Mianowicie, że dzieci lubią szkołę, nie tylko za to, że się w niej uczą, ale

przede wszystkim za osoby jakie tam spotykają oraz za to, co mogą z nimi wspólnie robić poza nauką.

Poniżej zamieszczam odpowiedzi, które uzasadniają wybór szkoły jako ulubionego miejsca do nauki:

- „*bo mamy miłą panią nauczycielkę, i robi nam zawsze, stara się robić łatwe sprawdziany, dużo robimy prac plastycznych*” (badany SPM1);
- „*że tam można się nauczyć różnych mądrych rzeczy, że tam uczę się różnych języków tak jak angielski albo polski, że tam jest mój ulubiony przedmiot czyli matematyka, no i że tam są takie ćwiczenia na dworze, my mamy taki sport na dworze, i jeszcze dlatego, że czasami w połowie lekcji pani jest tak fajna, że pani pozwala na połowę lekcji iść na dwór i my wtedy zamiast się uczyć, to się bawimy*” (badany SN3);
- „*dlatego, że pani umie najlepiej wytłumaczyć i mam trochę święty spokój, jak robię zadania [siostra rówieśniczka potwierdza, że w domu najmłodsza siostra trochę ich rozprasza, dopytuję co chłopcu się najbardziej podoba w szkole:] Przerwy i informatyka też, jest mega*” (badany SPW1);
- „*dlatego, że pani najbardziej mi pomaga, bo w domu mama może nie do końca zrozumieć zadanie. [dopytałam, co badanej się najbardziej podobało w szkole:] Że możemy się pobawić z kolegami i z koleżankami*” (badany SPW2).

Dalej zamieszczam odpowiedzi na pytanie o to, czy dzieci wolały się uczyć zdalnie w domu czy stacjonarnie w szkole oraz ich uzasadnienia. Podane odpowiedzi dotyczyły pozytywnych preferencji względem nauki w szkole:

- „*bo tam można się spotkać z kolegami*” (badany ED1);
- „*w szkole jest fajniej, bo tam mogę robić różne rzeczy, się bawić*” (badany SPW3);
- „*bo np. w domu ciągle przerywa, i jak np. mam trudne zadanie i mi przerywa i muszę się połączyć od początku, no to wtedy potem nie rozumiem co trzeba było w nim zrobić, no i dlatego, że jak jestem w szkole, to się widuję z moimi najlepszymi koleżankami, a np. jak jestem w domu to się z nimi nie widuję, bo przez komputer jest inaczej, że w ogóle trzeba wyciszyć mikrofon, że jak mama albo tata przyjdzie i będą coś do ciebie mówić, to żeby pani tego nie słyszała, no i dlatego też, i tylko jak chce coś*”

z koleżankami porobić to albo na Messengerze, ale to po szkole albo muszę się z nimi umówić” (badany SPM2);

- *„wolę w szkole, dlatego że **wtedy się spotykam z przyjaciółkami**, z moim przyjacielem najlepszym, a od zdalnego to w środę, czwartek czy piątek bardzo boli mnie głowa*” (badany SN3);
- *„bo jest fajniej, **lubię się spotykać z panią i z innymi dziećmi**, dobrze mi się tam uczyć*”. Badana ogólnie zaklasyfikowała szkołę do „ani lubianych ani nielubianych”, dlatego dopytywałam co sprawia, że nie do końca lubi się w niej uczyć: *„chodzi o ciszę, że w szkole jej czasami nie ma, tylko o to*” (badany SPM3, lubiła naukę zdalną, ale wolała naukę w szkole);
- *„[Czy podobało Wam się nauczanie zdalne?] Nie, bo **nie mogliśmy się bawić z kolegami**, [Czy wolicie naukę w szkole?] **zdalne są nefajne**, mi się trochę zdalne podobają, bo nie ma sprawdzianów, ale **tylko troszkę**”* (badany SPW1);
- *„[Czy podobało Wam się nauczanie zdalne?] Nie, bo **nie mogliśmy się spotykać z przyjaciółmi**. [Czy wolicie naukę w szkole?] **Tak**, a mi się wcale nie podobają [zajęcia zdalne], bo my się uczymy na sprawdziany, a ich nie ma*” (badany SWP2).

W przytoczonych wypowiedziach, oraz pozostałych uzyskanych w badaniach, obecne były takie warunki, jak poczucie bezpieczeństwa, bycie na bieżąco i rozumienie materiału, pewność wiedzy i autorytet nauczyciela, cisza i komfort nauki, obecność rówieśników i zabawa z nimi, obecność nauczyciela, zaufanie i sympatia do nauczyciela, a także obecność samego ucznia w uniwersum szkolnym, w tym możliwość wypowiadania się, bezpośredni kontakt z innymi, istnienie w materialnym środowisku szkolnym, w przeciwieństwie do wirtualnego. Były one dla uczniów ważne i decydowały o ich preferencjach dotyczących szkoły (zob. też: Miler-Ogórkiewicz, 2023).

Podsumowanie wyników i wniosków z przeprowadzonych badań

Z moich badań wynika przede wszystkim, że dzieci jako uczniowie w szkole potrzebowały różnorodnych doświadczeń, zarówno kontaktu z rówieśnikami, nauczycielem, jak i czasu spędzonego samodzielnie, zarówno odpoczynku aktywnego, jak i biernego, z zachowaniem uniwersalnego poczucia bezpieczeństwa – budowanego w oparciu o relację i charakterystykę miejsca, oraz możliwości swobody w zakresie uczenia się oraz możliwości uporządkowania przestrzeni wokół siebie. Wyniki badań

pokazały, że istniały określone warunki konieczne, które wpływały na to, czy dziecko pozytywnie odbiera dane miejsce. Wśród najbardziej znaczących dla *miejsca do nauki* znajdowały się takie warunki jak: poczucie bezpieczeństwa, uczucie swobody w nauce, komplementarność i różnorodność całej przestrzeni oraz warunki przestrzenne noszące cechy domowego zacisza.

Jak zauważyłam, dzieci wymieniając i analizując przestrzeń z pamięci bazowały na swoim doświadczeniu i na swojej aktywności w danym miejscu. Pewne rzeczy, które wydawać by się mogły oczywiste, nie były przez dzieci omawiane lub były wspomniane rzadko, np. duże okna, światło słoneczne czy ciepło. Być może działo się tak dlatego, że albo te warunki były oczywiste albo nie były konieczne dla wykonania danej czynności. Zdecydowanie inaczej znaczenie aspektów fizycznych, wizualnych i estetycznych szkoły były rozważane przez dzieci we wspomnianych badaniach „*End-user preferences in school design*”, w których przedstawiano dzieciom zdjęcia i proszono o określenie swoich preferencji dotyczących przedstawionych na zdjęciu budynków (Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020). Na tej podstawie wnioskuję, że różne warunki są różnie oceniane przez badanego w zależności od tego, czy dziecko występuje jako obserwator przestrzeni (odczytywanie zdjęcia) czy jako jej użytkownik, jak w moim badaniu.

Kolejnymi wnioskami z moich badań są także twierdzenia, że dzieci ceniły szkołę nie tylko jako miejsce nauki, ale przede wszystkim jako miejsce nawiązywania relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Wyniki moich badań potwierdzają wyniki badań wcześniejszych w zakresie znaczenia relacji w szkole, zarówno między uczniami (Dockett i Perry, 2005), jak i między uczniem a nauczycielem (RPD, 2021), a także w zakresie potrzeby zróżnicowania swoich doświadczeń w zakresie ruchu, nauki i przestrzeni (Loureiro i in., 2020; Şenyiğit, Memduhoğlu, 2020).

Dodatkowo, w wynikach moich badań widoczny jest znaczący wpływ pandemii oraz przestrzeni wirtualnej na aktualne doświadczenia uczniów. Pogłębił się deficyt relacji i potrzeba integracji, poczucia przynależności. Wiele badań, w tym Jakimiuk (2021), PISA (2012; za Jakimiuk 2021), reportaż Hawranek (2021) oraz moje, potwierdza ogromny deficyt relacji w przestrzeni szkoły. Brakuje relacji zarówno między uczniami jak i między uczniem a nauczycielem. Wyniki tych i moich badań wskazują na wagę roli nauczyciela, co z kolei powinno prowadzić do nobilitacji i szczególnego wsparcia tej grupy zawodowej ze strony władz, ale przede wszystkim moim zdaniem – rodziców. Jak zauważa Jakimiuk:

realizacja takich warunków [warunków sprzyjających rozwojowi ucznia omówionych przez Gasia (2006)³⁶] rozwoju ucznia zależy przede wszystkim od samych nauczycieli, ich przygotowania, zaangażowania i kreatywności, a w znacznie mniejszym stopniu od systemu organizacji szkoły i kształcenia uczniów oraz konieczności spełniania różnych wymagań, które często stanowią wygodną wymówkę i usprawiedliwienie dla wielu pedagogów. (Jakimiuk, 2021, s. 23)

Jakimiuk pisze również:

Wśród kilkuset tysięcy nauczycieli jest wielu odważnych, pełnych pasji pedagogów, którzy zmieniają szkołę skostniałą, od lat zakotwiczoną w wielu brakach, zaniechaniach, przyzwyczajeniach, wygodnictwie i pozoranctwie. Są to nauczyciele, którzy nie czekają, aż ktoś coś im da, załatwi czy zabezpieczy, tylko podejmują trudną, pełną poświęcenia walkę z barierami i przeszkodami, aby stworzyć uczniom warunki rozwoju, a napotykanе trudności stają się dla nich impulsem do codziennego uczenia się oraz zaangażowania we własny i cudzy rozwój. Tacy pedagodzy powinni być szczególnie doceniani i promowani tak, aby ich styl działania oraz podejście do wykonywanej pracy dominowały w szkole, stawały się standardem, a nie wyjątkiem we współczesnej szkolnej rzeczywistości. (Jakimiuk, 2021, s. 23-24)

Do podobnych wniosków doszli autorzy „Ogólnopolskiego badania jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce z 2021 roku” (RPD, 2021). z wyników badania wynikało, że 81% uczniów twierdziło, że przeważnie dobrze im się układało w szkole, a 81% uczniów, co najmniej bardzo często, miało dobre relacje z nauczycielami. Z perspektywy wyników moich badań jest to bardzo ważna obserwacja. Zgodnie z wnioskami z moich badań, wskazuje ona na związek między relacją ucznia z nauczycielem, a jego postawą wobec szkoły i nauki. Dodatkowo, autorzy zauważyli w rekomendacjach, że: „Analiza uzyskanych wyników pokazuje znaczącą rolę

³⁶

Według Z. B. Gasia, rozwojowi ucznia sprzyjają następujące warunki, które powinien tworzyć wychowawca: doświadczanie przez wychowanka zrozumienia i akceptacji (akceptacja osoby wychowanka, rozumienie mechanizmów jego zachowania, informacja zwrotna umożliwiająca uczniowi wzięcie odpowiedzialności za swoje życie); poczucie więzi uczuciowych z wychowawcą (poczucie przynależności, doświadczanie ciepła i opiekuńczości); otwartość we wzajemnych relacjach (wzajemna wymiana uczuć i myśli, konkretność, specyficzność, zaufanie); wzajemny szacunek wychowawcy i wychowanka (wzajemne zainteresowanie cudzym dobrem, poszanowanie indywidualności i ochrona godności osobistej drugiej osoby); świadomość granic w życiu i rozwoju (destrukcyjne znaczenie braku granic w wychowaniu, znajomość granic i zasad oraz odniesienie ich do wartości, kierowanie się wartościami); dzielenie się odpowiedzialnością za osiąganie zmian w procesie wychowania (jasne określenie zakresu odpowiedzialności: wychowawca jest odpowiedzialny za tworzenie warunków do rozwoju, a uczeń za realizację zadań, co pozwoli wychowawcy ustrzec się przed manipulacją i przemocą pedagogiczną, a uczniowi – świadomie uczestniczyć w procesie własnego rozwoju oraz nabywaniu i doskonaleniu odpowiedzialności za swoje życie.

nauczycieli, dlatego konieczne jest docenienie ich roli zarówno w procesie kształcenia, jak i wychowania” (RPD, 2021).

W wypowiedziach dzieci była widoczna również omówiona przeze mnie kwestia pewnego przywiązania do utartych schematów, czy zakorzenienie w tradycyjnym systemie nauczania. Kiedy pytałam dzieci o *ulubione miejsce do nauki* dzieci często podawały jako odpowiedź szkołę. W tym przypadku, uczenie się było rozumiane jako czynność:

- wykonywana raczej zbiorowo,
- pod czyimś nadzorem,
- kojarzona bezpośrednio ze szkołą jako formalną ramą dla nauki.

Kiedy pytałam dzieci o *idealne miejsce do nauki*, dzieci 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 czy uczenie się jako czynności, zdawały się mieć różne znaczenie dla dzieci w zależności od miejsca i czasu w jakim się odbywały.

Różnie budowane było też poczucie bezpieczeństwa. Ważkość i znaczenie tego warunku w wypowiedziach dzieci potwierdzała hipotezy literatury dotyczącej związku uczenia się i poczucia bezpieczeństwa (Perzyńska, 2015). Zaznaczę, że warunek poczucia bezpieczeństwa wykluczał się wzajemnie z warunkiem (kodem) „tradycyjne rozumienie nauki” w wypowiedziach dzieci. Nie występowały bowiem w wypowiedzi ani jednego dziecka. Ta relacja z kolei zdaje się potwierdzać znaczenie przemocy symbolicznej w tradycyjnym modelu nauczania.

Wyniki moich badań w wyraźny sposób wpisują się w koncepcję Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passeron’a dotyczących roli szkoły jako instytucji reprodukcji określone schematy myślenia i działania (Bourdieu i Passeron, 2012). Dzieci, wskazując szkołę jako swoje ulubione lub idealne miejsce do nauki, w dużej mierze mogły powielać tradycyjny sposób rozumienia edukacji – jako czynności zbiorowej, odbywającej się pod nadzorem i w ramach formalnych. Taki obraz szkoły potwierdza obecność przemocy symbolicznej, która, zgodnie z teorią Bourdieu, zakorzeniona jest w przestrzeni symbolicznej instytucji. Równocześnie jednak w wypowiedziach dzieci zauważalne było rozróżnienie między uczeniem się

w warunkach kontrolowanych a uczeniem się swobodnym, co pokazuje, że te same ramy przestrzenne mogą być rozumiane na różne sposoby.

Jednocześnie wnioski płynące z badań wskazują na istotne znaczenie poczucia bezpieczeństwa w procesie uczenia się. Zestawiając to z teorią Yi-Fu Tuan'a, można zauważyć wyraźną zbieżność: dzieci wskazując, co sprzyja ich uczeniu się, odwoływały się do warunków i kryteriów, które Tuan określa jako konieczne do powstania *miejsca*, nadają przestrzeni ludzkiego wymiaru. Były to m.in. poczucie bezpieczeństwa, więź z innymi, możliwość indywidualnego zaangażowania i intymność.

Perspektywa dzieci unaocznia również to, że szkoła nie jest dla nich wyłącznie miejscem nauki, lecz stanowi przestrzeń życia społecznego, która w znacznym stopniu wpływa na sam proces uczenia się. Takie ujęcie dobrze współgra z refleksjami Tuan'a, oraz wspomnianych również Pallasmaa czy Zumthor'a, dla których doświadczenie przestrzeni nie ogranicza się do jej wizualnego wymiaru, ale obejmuje także wymiar emocjonalny, cielesny i relacyjny. Uczniowie, wskazując szkołę jako przestrzeń ważną i znaczącą, zwracali uwagę nie tylko na jej formalną funkcję edukacyjną, ale także na możliwość budowania więzi, rozwijania zainteresowań i osvajania otoczenia.

Na początku mojej pracy przyjąłem, że teorie Bourdieu i Tuan'a stoją wobec siebie w opozycji – pierwsza ujmuje szkołę jako narzędzie przemocy symbolicznej i reprodukcji, druga jako przestrzeń potencjalnego „uczynienia miejscem”. Wyniki badań pokazały jednak, że w doświadczeniu dzieci obie perspektywy współlistnieją. Szkoła jest jednocześnie przestrzenią kontrolowaną i hierarchiczną, a zarazem miejscem, które – dzięki poczuciu bezpieczeństwa i więzi – może stać się przestrzenią oswojoną i sprzyjającą uczeniu się. Wynika z tego potrzeba dalszej refleksji nad tym, w jaki sposób realna i symboliczna przestrzeń szkoły może być kształtowana, aby ograniczać reprodukcję schematów i jednocześnie umożliwiać dzieciom nadawanie jej znaczenia, zgodnie z ich własnym doświadczeniem i potrzebami.

Wyniki moich badań uwidoczniły preferencje dzieci dotyczące przestrzeni szkolnej wykraczające poza naukę. Z jednej strony jest to odpowiedź na postawione pytanie badawcze o materialne i niematerialne warunki przestrzeni, w której dzieci dobrze się czują i lubią się uczyć. Z drugiej zaś, wnioski są w pewnym sensie zaskakujące w swej oczywistości, podobnie jak to miało miejsce w badaniach Loureiro i in. (2020). Preferencje te przypominają dorosłym perspektywę dziecka: szkoła to ważny element życia społecznego dziecka, a jego doświadczenia w szkole wykraczają daleko poza naukę, choć mają na nią niebagatelny wpływ.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, można powiedzieć, że głęboko ukochane miejsca nie muszą być wyraziste wizualnie, ani dla nas, ani dla innych. Miejsca stają się wyraziste dzięki rozmaitym środkom: rywalizacji i konfliktom z innymi miejscami, walorom widokowym, ewokacyjnej sile sztuki, architektury, obrzędów i rytów. Miejsca stają się w oczywisty sposób realne dzięki dramatyzacji. Tożsamość miejsca osiąga się przez dramatyzację aspiracji, potrzeb, a także funkcjonalnych rytmów osobistego i grupowego życia. (Tuan, 1987, s. 223)

Moja praca badawcza ujęta w niniejszej rozprawie doktorskiej poruszała zagadnienia dotyczące doświadczeń, preferencji i potrzeb uczniów uwzględniając ich rolę i miejsce w uniwersum społeczno-przestrzennym szkoły. Badania przeprowadzałam wśród uczniów szkół podstawowych koncentrując się na jak najszerszej rekonstrukcji ich perspektywy. Prowadziłam je samodzielnie i osobiście w oparciu o przygotowane dwa projekty badawcze odpowiadające dwóm fazom moich badań. Obydwa projekty badawcze, w określonym i ograniczonym zakresie, uzyskały dofinansowanie w konkursach Grants4NCUStudents – na zadania badawcze i wyjazdy zagraniczne realizowane przez studentów i doktorantów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w ramach programu „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza”. Ostateczna forma i zakres badań były zdecydowanie szersze niż te założone w dofinansowanych projektach (patrz: rozdział 2.4.).

Podstawy teoretyczne moich badań opierały się na dwóch filarach, na zestawieniu dwóch teorii. Pierwsza to koncepcja Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passeron’a, którzy opisali system oświaty jako mechanizm reprodukcji kultury i nierówności społecznych (Bourdieu i Passeron, 2012). Szczególnie ważne w kontekście mojej pracy było rozróżnienie przez autorów przestrzeni symbolicznej i realnej oraz ukazanie architektury szkoły jako narzędzia przemocy symbolicznej, służącej rutynizacji i kontroli. Równie istotnym pojęciem był habitus, czyli system schematów myślenia i działania, który kształtuje zarówno proces projektowania szkół przez architektów, jak i sposób ich użytkowania oraz funkcjonowanie w niej uczniów oraz nauczycieli. Zgodnie z tą podstawą teoretyczną szkoła z założenia staje się elementem reprodukcji społecznej – zarówno poprzez formalny przekaz wiedzy, jak i poprzez swoją materialną organizację.

Drugim filarem teoretycznym moich rozważań była koncepcja Yi-Fu Tuan’a, który analizował przestrzeń i miejsce z perspektywy ludzkiego doświadczenia. W ujęciu Tuan’a przestrzeń staje się miejscem dopiero wtedy, gdy nabiera znaczeń emocjonalnych i społecznych, zapewnia poczucie bezpieczeństwa, więzi, tożsamości czy intymności.

Ważne jest również aktywne uczestnictwo użytkowników w kształtowaniu przestrzeni, które sprzyja jej oswajaniu, udamawianiu i uczłowieczeniu. W zestawieniu z teorią Bourdieu, perspektywa Tuan'a wydawała się być sprzeczna w kontekście uniwersum szkolnego. Teoria Bourdieu bowiem wyklucza oswojenie i poczucie bezpieczeństwa stawiając przemoc symboliczną za narzędzie kształtujące ucznia, a teoria Tuan'a zakłada, że to właśnie oswojenie i poczucie bezpieczeństwa są niezbędne do dobrego samopoczucia i efektywnego funkcjonowania, w tym nauki.

Celem mojej pracy była eksploracja doświadczeń ucznia w kontekście jego roli i miejsca w uniwersum społeczno-przestrzennym szkoły w ujęciu powyższych teorii. Jak opisałam szeroko w rozdziale 2.1., sformułowane przeze mnie cele szczegółowe pozostały niezmienione w obliczu pandemii, w przeciwieństwie do samego trybu realizacji i doboru narzędzi badawczych. Poruszana przeze mnie problematyka badawcza była szeroka i interdyscyplinarna, stąd cele miały być jasne i konkretne, ograniczone w zakresie i tym samym osiągalne, podobnie same pytania badawcze. Zgodnie z rozdziałem 2.3., niniejsza praca miała być próbą odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

- **Jakie jest miejsce i rola ucznia w uniwersum szkoły?**
 - Kto jest postrzegany jako właściciel przestrzeni, w której uczy się dziecko?
 - Czy i w jaki sposób uczniowie oswajają/udamawiają swoje środowisko uczenia się?
- **Jakie warunki materialne i niematerialne wpływają na preferencje dzieci wobec szkoły?**
 - Co decyduje o tym, czy uczniowie lubią lub nie lubią swojej szkoły?
 - Jakie są preferencje dzieci względem przestrzeni do nauki/uczenia się?
 - Jak uczniowie oceniają swoją szkołę i swoje samopoczucie w szkole?

Badania, jak szczegółowo opisałam w rozdziale 2., podzielone były na dwie fazy. Wynikało to bardzo mocno z wystąpienia pandemii COVID-19 oraz zawieszenia nauki stacjonarnej w szkołach, a później również z ograniczonego dostępu osób trzecich do szkół. Jak szczegółowo opisałam w rozdziale 2.8., badania I fazy miały charakter jakościowy i ujęte były w wielokrotne holistyczne studium przypadku. Celem I fazy badań było opisanie warunków materialnych i niematerialnych przestrzeni, jakie muszą zaistnieć, aby dzieci czuły się dobrze i lubiły uczyć się w konkretnej przestrzeni. II faza

była odrębnym projektem badawczym, jednakże merytorycznie była kontynuacją I fazy badań. II faza badań miała charakter głównie jakościowy i była ujęta w ramy PAR z zaprojektowanymi warsztatami korzystającymi z systemu DT. Głównym celem tej fazy było ustalenie miejsca i roli ucznia w procesie współtworzenia przestrzeni szkoły.

Jak wspomniałam, na ostateczny kształt moich badań niebagatelny wpływ miała pandemia COVID-19. Z jednej strony była ogromną trudnością w przeprowadzonych przeze mnie badaniach, właściwie niemożliwą do przewidzenia przy analizie ryzyka niepowodzenia dla projektu badawczego. Uniemożliwiła przeprowadzenie badań w pierwotnej formie i wymusiła zmianę trybu oraz zastosowanych narzędzi badawczych. Z drugiej jednak strony, w ujęciu studiów nad infrastrukturą, pozwoliła na uwidocznienie infrastruktury uniwersum szkolnego, które byłoby trudne do dostrzeżenia i opisanie w naturalnych warunkach. Pandemia oraz doświadczenie nauki zdalnej uwrażliwiły uczniów na otoczenie, uwidoczniając infrastrukturę, tym samym pogłębiły refleksję dzieci nad ich środowiskiem szkolnym.

W swoich badaniach zastosowałam narzędzia badawcze z zakresu badań jakościowych skoncentrowanych na dziecku, badań skoncentrowanych na użytkowniku oraz badań doświadczeń użytkownika z autorskimi elementami i innowacyjnym połączeniem narzędzi badawczych z różnych dyscyplin naukowych. Narzędzia badawcze były przeze mnie konsultowane z ekspertką w zakresie nauk społecznych i badań z udziałem dzieci oraz dyrektorami szkół, w których przeprowadzałam badania, co szczegółowo opisałam w rozdziale 2.9.

Realizacja założeń oraz projektów badawczych w praktyce była trudna, skomplikowana oraz wymagająca, zwłaszcza w obliczu pandemii. Prowadzenie badań wymagało ode mnie nie tylko podnoszenia swoich kompetencji w zakresie teorii, ale również w obszarze praktyki. Zanim przeprowadziłam badania w terenie z udziałem uczniów, wiele uwagi poświęciłam przygotowaniu się do ich realizacji. Dołożyłam wszelkich starań, aby badania były nie tylko rzetelne i użyteczne naukowo, ale również przyjazne i atrakcyjne dla dzieci jako badanych. W tym celu uwzględniłam czas trwania lekcji, optymalny czas koncentracji dziecka, preferencje względem aktywności, etap rozwoju dziecka, itd.

Dodatkowo, wiele czasu poświęciłam na wybór odpowiedniej metodologii, ale też analizie zrealizowanych badań terenowych innych badaczy. Etap mojej pracy w ramach *desk research* był nie tylko poszukiwaniem wniosków z innych badań i luk badawczych, ale w równie dużym stopniu obserwacją w jaki sposób te badania były

prorowadzone i jakie wytyczne badacze przekazują następnym badaczom w zakresie prowadzenia badań z udziałem dzieci. Swoje przygotowanie w tym zakresie, przestudiowanie postawy badacza oraz analizę przebiegu badań przez innych, oceniałam na bardzo wysokie. Mimo to, osobiste i samodzielne prowadzenie wywiadów z dziećmi indywidualnie oraz grupowo, podczas warsztatów, było nadal niezwykle wzbogacającym doświadczeniem. Dlatego w mojej pracy dużo miejsca poświęciłam omówieniu tych zagadnień. Być może moja wiedza oraz zdobyte doświadczenie okaże się pomocne innym badaczom chcącym w przyszłości podjąć badania z udziałem dzieci, a którzy podobnie jak ja, będą czerpać z rekomendacji metodologicznych płynących z doświadczeń innych badaczy.

Co więcej, podczas poszukiwania odpowiedzi na założone przeze mnie pytania badawcze, pojawiło się kilka nowych pytań i zagadnień wykraczających poza moje kompetencje, ale w moim odczuciu warte eksploracji. Były to m.in.:

- zagadnienia poczucia własnej wartości ucznia poruszone w rozdziale 4.2.2., związane z poczuciem sympatii do grupy, która nie jest odwzajemniona;
- zagadnienie poruszone w rozdziale 4.3., dotyczące czynności jedzenia w powiązaniu z poczuciem bezpieczeństwa, ale też żywienia w kontekście skuteczności programów dotyczących zdrowego odżywiania oraz dostępu lub jego braku do automatu *wendingowego* w szkole;
- zagadnienie doboru i zróżnicowania narzędzi badawczych i zbadania ich wpływu na postawę i odpowiedzi badanych, wspomniane w rozdziale 4.5. Wpływ różni się w zależności od roli badanego: biernej w przypadku oglądania i wyboru zdjęć, lub aktywnej w przypadku samodzielnego rysowania.

Powyższe zagadnienia pozostają otwarte, natomiast poniżej przedstawiłam uzyskane odpowiedzi na założone przeze mnie pytania badawcze.

Z moich badań wynika przede wszystkim, że dzieci potrzebowały dużej różnorodności doświadczeń, która sprzyja poczuciu komfortu i wspiera proces uczenia się. Szkoła jawiła się im nie tylko jako środowisko nauki, ale przede wszystkim jako przestrzeń budowania i podtrzymywania relacji – zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami. Uzyskane wyniki wpisują się w ustalenia z wcześniejszych badań, które podkreślały rolę więzi społecznych w doświadczeniu szkolnym, zarówno w relacjach uczeń – uczeń (Dockett i Perry, 2005), jak i uczeń – nauczyciel (RPD, 2021).

Potwierdzają one także znaczenie urozmaicenia doświadczeń związanych z nauką, ruchem i korzystaniem z przestrzeni szkolnej (Loureiro i in., 2020; Şenyiğit, Memduhoğlu, 2020).

Należy podkreślić, że wnioski z moich badań oraz uchwycone kody – czyli warunki, które dzieci najbardziej ceniły w przestrzeni uczenia się i nauki – okazały się być zgodne z uniwersalnymi potrzebami definiowanymi przez Yi-Fu Tuan’a. Przypomnę, że obejmowały one odrębność, schronienie, opiekę, poczucie bezpieczeństwa, uczłowieczenie, stałość, nacechowanie więzi z innymi ludźmi (w tym również więź jako miejsce), pauzę w czasie, intymność oraz poczucie tożsamości. Z kolei w moich badaniach najbardziej znaczącymi kodami były: poczucie bezpieczeństwa, aktywność ruchowa, kontakt z rówieśnikami, swobodna nauka, warunki domowe i więzy rodzinne. Uczniowie, jako użytkownicy przestrzeni szkoły, mają nie tylko potrzeby edukacyjne, ale przede wszystkim potrzeby egzystencjalne i emocjonalne, które muszą być respektowane, aby szkoła mogła funkcjonować efektywnie, a dziecko rozwijało się prawidłowo i uczyło się nie tylko szkolnych przedmiotów, ale też w zakresie społecznym i emocjonalnym.

Przestrzeń szkolna, podobnie jak każda inna przestrzeń użytkowa, powinna umożliwiać ich realizację – zapewniać poczucie bezpieczeństwa, możliwość oswojenia i uczłowieczenia miejsca oraz wspierać budowanie relacji i więzi społecznych. Spełnienie tych warunków pozwala przekształcić przestrzeń szkoły w prawdziwe *miejsce* w rozumieniu Tuan’a, w którym uczeń może dobrze funkcjonować, rozwijać swoje zainteresowania i czerpać radość z nauki, a sama instytucja szkolna może realizować swoje cele edukacyjne w sposób harmonijny i sprzyjający dobrostanowi dzieci.

Dzieci w roli uczniów potrzebowały zróżnicowanych doświadczeń – zarówno kontaktów społecznych z rówieśnikami i nauczycielem, jak i czasu spędzanego w samotności. Ważna była dla nich również możliwość odpoczynku w formie aktywnej i biernej, przy jednoczesnym zachowaniu poczucia bezpieczeństwa, które kształtowane było poprzez relacje oraz specyfikę otoczenia. Istotnym warunkiem była również swoboda w zakresie uczenia się. Co jednak szczególnie znaczące, analiza moich badań wskazała, że dzieci darzyły szkołę sympatią, ale nie utożsamiały jej jedynie z procesem nauki.

O sympatii do przebywania w szkole decydowały raczej relacje z rówieśnikami, nauczycielami, różne formy aktywności, w tym ruchowej i zabawy. Z kolei szkoła nie spełniała warunków, o których dzieci najczęściej wspominały w przypadku *idealnego*

miejsca uczenia się. W tym przypadku uczenie się było rozumiane jako czynność indywidualna, swobodna, kontrolowana przez dziecko czasowo i przestrzennie. W *idealnym miejscu do nauki* dziecko często miało do dyspozycji miejsce do samodzielnej nauki w ciszy i skupieniu, miejsce do odpoczynku, ale również miejsce dla aktywności ruchowej. Miało również swobodę wyboru czy spędza czas indywidualnie, czy z grupą rówieśników, czy też rodziną. Ważnym czynnikiem były też warunki domowe i poczucie bezpieczeństwa kształtowane przez samą przestrzeń fizyczną, nie jak w przypadku szkoły, *jako ulubionego miejsca do uczenia się*, głównie przez relacje z nauczycielem.

Z perspektywy teorii Pierre'a Bourdieu, opisane różnice między szkołą jako *ulubionym miejscem* a *idealnym miejscem do nauki* w kontekście habitusu, przestrzeni symbolicznej i mechanizmów przemocy symbolicznej uwiadamiają, że szkoła, jako instytucja, reprodukuje określone schematy percepcji, myślenia i działania, kształtując doświadczenia dzieci w ramach istniejących norm i hierarchii. Jednocześnie dzieci, odczuwając potrzebę większej autonomii i swobody w procesie uczenia się, ujawniły napięcie między instytucjonalnym habitusem narzuconym przez szkołę a własnym, indywidualnym habitusem, być może pierwotnym, naturalnym, archetypowym w rozumieniu archetypowych potrzeb człowieka według Tuan'a, który dąży do samodzielności i kontroli nad własnym doświadczeniem edukacyjnym. Warto zauważyć, że te napięcia były szczególnie widoczne u dzieci-badanych pozostających w szkołach tradycyjnych.

Dzieci w trakcie badań wykazywały wyraźną potrzebę porządkowania przestrzeni oraz dbania o ład w otoczeniu, w którym przebywają. Co istotne, nawet niewielka zachęta ze strony nauczyciela lub odpowiednia organizacja czasu okazywały się wystarczające, by uczniowie z dużym zaangażowaniem włączyli się w te działania. Obserwacje te pokazują, że dzieci reagują na możliwość współdecydowania o swoim środowisku i aktywnego wpływu na przestrzeń, w której funkcjonują. Takie doświadczenia nie tylko wpływają na estetykę i funkcjonalność przestrzeni szkolnej, ale również kształtują w uczniach poczucie sprawczości oraz więź z miejscem, co może sprzyjać ich pozytywnej postawie wobec szkoły.

Zaangażowanie uczniów w porządkowanie i organizowanie przestrzeni sprzyja również wytwarzaniu poczucia współodpowiedzialności. W sytuacji, gdy dzieci są aktywnie uczestniczące w kształtowaniu swojej przestrzeni, stają się współtwórcami środowiska, a nie tylko jego biernymi użytkownikami (Kiernicki, 1961; Kropiwnicki,

1985; Solecka i Walat, 2019; Zygner, 1978). W moich badaniach przekładało się to na zmianę funkcjonowania przestrzeni symbolicznej, dzieci miały szansę stać się współgospodarzem przestrzeni szkoły. Z kolei, przestrzeń fizyczna zyskiwała na porządku i estetyce, a dzieci odczuwały satysfakcję i dumę z efektów swojej pracy. Takie doświadczenia wzmacniają poczucie odpowiedzialności oraz przywiązanie do miejsca, a także rozwijają postawę proaktywną wobec szkoły i jej reguł.

Ponadto, aktywne uczestnictwo w porządkowaniu i organizacji przestrzeni sprzyja integracji społecznej oraz współpracy między uczniami. Dzieci uczą się negocjować, dzielić zadania i brać odpowiedzialność za wspólne dobro, co dodatkowo zwiększa ich poczucie kompetencji i wpływu. W rezultacie partycypacja w kształtowaniu otoczenia staje się jednym z kluczowych elementów tworzenia pozytywnej relacji ucznia ze szkołą – buduje poczucie bezpieczeństwa, satysfakcji i zaangażowania, które wpływa na ich codzienną motywację do nauki oraz ogólną postawę wobec szkoły. Jest to zatem przyczynek, jak wspomniałam wcześniej, do refleksji czy w szkole powinien zostać wyodrębniony czas dla uczniów, przeznaczony na porządkowanie i dbałość o najbliższe otoczenie.

Wyniki badań uwiaryściły również, że dzieci posiadały preferencje w zakresie szkoły wykraczające poza samą naukę. To znaczy, że dzieci nie traktowały szkoły jako przede wszystkim miejsca uczenia się, ale szkoła, jako całe uniwersum, stanowiła znaczący element ich życia, tym samym stawała się polem do realizacji swoich potrzeb ogólno-życiowych, nie tylko związanych z kształceniem. Z jednej strony preferencje te i postrzeganie szkoły przez uczniów są odpowiedzią na postawione pytanie badawcze o materialne i niematerialne warunki przestrzeni, w której dzieci dobrze się czują i lubią się uczyć. Z drugiej zaś strony te preferencje i postrzeganie szkoły są w pewnym sensie oczywiste i tym samym silniej dające do myślenia, podobnie jak to miało miejsce w badaniach Loureiro i in. (2020). Preferencje te przypominają dorosłym perspektywę dziecka: szkoła to ważny element życia społecznego dziecka, a jego doświadczenia w szkole wykraczają daleko poza naukę, choć mają na nią niebagatelny wpływ.

Prace badawcze ujawniły również wyraźny wpływ pandemii na postrzeganie przestrzeni szkolnej przez uczniów. Przerwa w tradycyjnym funkcjonowaniu szkoły pogłębiła deficyt relacji społecznych i zwiększyła potrzebę integracji oraz poczucia przynależności. Co więcej, pandemia zmieniła sposób, w jaki dzieci odbierają fizyczną przestrzeń szkoły – w ich wypowiedziach znacznie częściej pojawiała się potrzeba komfortu podobnego do tego, który odczuwały w domu. w tym sensie kategoria

„komfortu domowego”, wskazana wcześniej przez Loureiro i in. (2020), nabrała w moich badaniach większego znaczenia, wpływając na oczekiwania dzieci wobec przestrzeni szkolnej i sposób, w jaki chcą z niej korzystać.

Ponadto, moje badania potwierdzają spostrzeżenia Anny Soleckiej i Wojciecha Walata. Zgodnie z moimi i ich badaniami współczesna funkcja szkoły jest inna niż dotychczas. Szkoła staje się głównym miejscem zachodzenia bezpośrednich interakcji między rówieśnikami:

Dotychczasowa komunikacja bezpośrednia wśród uczniów jest coraz częściej zastępowana aplikacjami opierającymi się na obrazie, między innymi *Snapchat*, *Instagram*, *Facebook*, a zabawy ruchowe zamieniane są na spędzanie czasu przed komputerem, smartfonem czy telewizorem. Miejscem, w którym zachodzi interakcja bezpośrednia pomiędzy rówieśnikami, gdzie ogranicza się dostęp do prywatnych gadżetów, jest szkoła. Dlatego wyzwaniem dla nowoczesnych szkół jest zapewnienie, aby uczniowie czuli nowoczesność i kreatywność. (Solecka i Walat, 2019, s. 40)

W perspektywie moich badań, istotna była również różnorodna aktywność ruchowa i manualna. Potwierdzali to nauczyciele szkół, w których prowadziłam badania. Zmiana stylu współczesnego życia ogranicza nie tylko bezpośrednie relacje między rówieśnikami poza szkołą, ale również aktywność fizyczną dzieci, i tę energię dzieci pożytkują w szkole. Jeśli nie przewidzimy czasu i przestrzeni również na ten zakres potrzeb dzieci to będziemy zmagać się z coraz większymi problemami, w tym nadpobudliwością i brakiem koncentracji na lekcjach.

Przeprowadzone przeze mnie studia wpisywały się w utrzymujący się trend eksploracji perspektywy dziecka w obszarach życia, których jest ekspertem oraz w rozwój metodologii badań skoncentrowanych na dziecku. Wyniki moich badań uzupełniają dotychczasowe badania o pożądaną perspektywę dziecka w jakościowym ujęciu. Poznanie doświadczeń dziecka pozwala na bardziej dogłębne zrozumienie danych z wcześniejszych badań, w Polsce głównie ilościowych.

Jeśli zatem przyjrzeć się programom funkcjonalnym współczesnej szkoły oraz ich realizacjom w praktyce, a także zarządzaniu szkołą, również w zakresie jej przestrzeni symbolicznej, budynek szkolny często nie odpowiada ujawnionym i omówionym w mojej pracy potrzebom ucznia.

Uczestnikom procesu edukacyjnego wyniki moich badań przypominają o roli nauczyciela i o potrzebie docenienia jego znaczenia w tym procesie oraz wspierania

nauczyciela w jego roli, w tym również przez odpowiednio przygotowane środowisko uczenia się, zapewniającego wykazane w badaniu warunki. Przy czym wsparcie to powinno wykraczać poza przestrzeń materialną, ponieważ to od zaangażowania, kreatywności i wytrwałości nauczyciela zależy wykorzystanie potencjału zarówno przestrzeni szkoły, procesu edukacyjnego i co najważniejsze – wydobywanie potencjału dziecka. Stąd rola nauczyciela, w mojej opinii i w perspektywie moich badań, powinna być redefiniowana i wspierana, aby nadać jej właściwy, pozytywny autorytet. Jak wspomniałam wcześniej, jednym z moich wniosków jest stwierdzenie, że w szkole najważniejszy jest uczeń, a w edukacji nauczyciel. Moim zdaniem koncepcje edukacji skoncentrowanych na nauczycielu (*teacher-centered*) oraz skoncentrowanych na dziecku (*child-centered*) wymagają rekompozycji. Uczeń i jego potrzeby są bardzo ważne, od ich uznania i zaspokojenia zależy kształtowanie, wychowanie i edukowanie przyszłego dorosłego. Z kolei nauczyciel jest podmiotem ucieleśniającym system edukacji, jest swoistym katalizatorem koncepcji pedagogicznych, warunków systemu oświaty i w zależności od jego podejścia, system ten może w różny sposób wpływać na tożsamość młodego człowieka. Jest to wielka odpowiedzialność, ale też ogromne wyróżnienie. W takim ujęciu każdy nauczyciel staje się wychowawcą i jedną z najważniejszych osób w życiu ucznia, szczególnie na etapie szkoły podstawowej. Jak podkreślam, taka rola nauczyciela wymaga wzmożonego wsparcia i szacunku ze strony systemu oświaty i całego społeczeństwa.

Natomiast wyodrębnienie materialnych i niematerialnych czynników, które decydują o preferencjach dzieci dotyczących szkoły, stanowi swoistą rekomendację dla twórców współczesnej szkoły i może być dla nich argumentem inwestycji w te obszary. Poszukiwania optymalnego kształtu szkoły w historii polskiej oświaty dostarczały różnych odpowiedzi. Na podstawie ich analizy, wypowiedzi specjalistów, zarówno sprzed typizacji polskiej szkoły, jak i po niej, oraz moich badań, doszłam 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 i może być dostosowany do lokalnych warunków. Typ, jak w przypadku polskich szkół typowych, prowadzi do zatracenia sztuki rozwiązywania problemów. Nie wymaga dalszych poszukiwań. A takie poszukiwania, jak wskazują aktualne badania oraz opinie, są potrzebne i pilne.

Swoją pracą starałam się wpisać w nurt tych poszukiwań. Moje przedsięwzięcie dostarcza odpowiedzi na pytanie o to, jaka powinna być szkoła, rozumiana jako przestrzeń i rzeczywistość materialna wobec wymagań współczesności. Poszukiwanie optymalnego kształtu szkoły prowadziłam z naciskiem na poznanie perspektywy dziecka jako użytkownika i potencjalnego beneficjenta dobrze zaprojektowanej przestrzeni.

Eksploracja i opisanie potrzeb 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 omówionego wcześniej *Języka wzorców* Christophera Alexander'a (2008). Jego wzorce odnoszą się niejako do ludzkich archetypowych potrzeb (zob. też: Tuan, 1987) i zaspokajają je dość uniwersalnie.

Jak wspomniałam w swojej pracy, próbę zastosowania *Języka Wzorców* w kontekście projektowania szkół podjął już w 1988 roku architekt Włodarczyk. Zastosował on wzorce z zakresu części budynków i konstrukcji jak np. *podcienia*, *dziecięce chowanki* czy *murek do siedzenia* (1988a). Opisywane rozwiązania, dotyczą jednak skali mikro. Natomiast w oparciu o moje studia i wnioski, uważam, że aktualnie należałoby powrócić do wzorców większych, bardziej ogólnych, a jednocześnie mających większy wpływ na kształt szkoły, a nawet samej edukacji. Są to wzorce zaczerpnięte z *Języka Wzorców*, takie jak:

- *Mozaika podkultur* – wzorzec ten podkreśla znaczenie różnorodności i współistnienia różnych stylów życia, co w kontekście szkoły można odnieść do włączania elementów inkluzywności oraz otwierania się na lokalną społeczność. Taka perspektywa nie tylko poszerza przestrzeń edukacyjną, ale również stwarza nowe możliwości uczenia się poprzez doświadczanie;
- *Sieć uczenia się* – sieć edukacyjna wykracza poza program szkolny, obejmując naturalnie istniejące źródła wiedzy i pasji, które można włączyć w proces nauczania. Wzorzec ten odpowiada potrzebom uczniów ujawnionym w moich badaniach – potrzebie różnorodności, autorytetu eksperta i swobodnej nauki – jednocześnie wskazując na kluczową rolę nauczyciela jako przewodnika;
- *Stopnie prywatności* - dzieci, podobnie jak dorośli, potrzebują przestrzeni umożliwiającej balans między aktywnością grupową a samotnością i wyciszeniem. Uznanie tego kontinuum w szkole wymaga zarówno

odpowiednich rozwiązań przestrzennych, jak i symbolicznego przyzwolenia na samodzielny wybór formy uczestnictwa;

- *Uniwersytet jak targowisko* – ten wzorzec zwraca uwagę na konieczność otwarcia przestrzeni edukacyjnej i uczynienia z niej miejsca różnorodnych, wzajemnych wymian wiedzy i doświadczeń. Wprowadzenie takiej logiki do szkoły pozwala nie tylko poszerzyć jej atrakcyjność, lecz także oswoić dzieci z ideą uczenia się przez całe życie;
- *Przygodowy plac zabaw* – swobodna zabawa jest naturalnym i skutecznym sposobem uczenia się, wymagającym jednak zarówno odpowiednio przygotowanej przestrzeni, jak i zmiany nastawienia dorosłych. Dając dzieciom możliwość spontanicznej aktywności, szkoła wzmacnia ich kreatywność i samodzielność, a jednocześnie buduje więzi społeczne;
- *Mistrz i uczniowie* – uczenie się przez działanie i kontakt z mistrzem okazuje się znacznie bardziej skuteczne niż nauka oderwana od praktyki. Wzorzec ten podkreśla wagę tworzenia przestrzeni warsztatowych i symbolicznego przyzwolenia na naukę opartą na doświadczeniu ucznia pod okiem mistrza, który pełni rolę mentora i opiekuna zarazem;
- *Spółeczność nastolatków, Szkoły jak sklepiki, Dom dzieci* – wzorce te wskazują na potrzebę stopniowego włączania dzieci i młodzieży w życie społeczności lokalnej oraz dawania im przestrzeni do podejmowania decyzji i organizowania się. W ten sposób szkoła staje się miejscem realnej sprawczości, a młody człowiek uczy się odpowiedzialności i współtworzenia wspólnoty.

Zastosowanie wzorców oraz wniosków z przedstawionej tutaj pracy wykracza poza naukowy charakter badań podstawowych. Jednakże z racji mojego wykształcenia jako architekta i z potrzeby poznania wytycznych do projektowania przestrzeni szkolnych narodził się nie tylko pomysł na przedstawione tutaj badania naukowe, ale też potrzeba ich praktycznego odniesienia do projektowania. Zawarłam je w dołączonym do niniejszej pracy załączniku z rekomendacjami dotyczącymi kształtowania szkoły współczesnej oraz autorską propozycją nowego modelu funkcjonowania szkoły (patrz: załącznik 4.). Jest to próba odniesienia wniosków teoretycznych do praktyki projektowej i użytkowej, która stanowi wartość dodaną do mojej pracy naukowej dla decydentów, projektantów i nauczycieli.

W szerszej perspektywie jest to również mój osobisty głos w dialogu z autorytetami, których myśl ukształtowała kierunek moich badań. Odwołując się do ich dorobku, staram się kontynuować misję pojmowania projektowania nie tylko jako aktu technicznego, lecz jako odpowiedzialności za kształtowanie fragmentów świata, w których żyjemy:

Jest to zasadnicza wizja świata. Zakłada ona, że jeśli coś budujesz, nie możesz po prostu postawić tego czegoś w odosobnieniu, ponieważ twoim zadaniem jest także naprawienie świata wokół i wewnątrz, sprawienie ażeby ten kawałek świata w tym jednym miejscu stał się bardziej spójny i kompletny. (Aleksander i in., 2008, s. XXXI)

BIBLIOGRAFIA

- Adamek, I. (1999). *Przygotowanie dzieci do szkoły w warunkach rozwijającego się wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich (druga połowa XIX wieku - 1918 rok)*. Wydawnictwo naukowe WSP.
- Afeltowicz, Ł., Rudnicki, S. (2023). Socjologia wobec design thinking. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 85(2), s. 237-251.
- Alexander, Ch., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I., Angel, S. (2008). *Język wzorców: miasta, budynki, konstrukcja*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ariés, P. (2010). *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Wydawnictwo Aletheia.
- Augé M. (1995). *Non-places: introduction to an anthropology of supermodernity*. Verso.
- b. d., (2012). *Zobacz nieznane szkice i rysunki Katowic lat 40' kreski Bolesława Kiernickiego*. Pobrane 23 sierpnia 2023 z:
<https://katowice.naszemiasto.pl/absolutny-hit-zobacz-nieznane-szkice-i-rysunki-katowic-lat/ar/c13-1280029>
- b. d., (2023). *Ile uczniów uczy się w szkołach publicznych, a ile w niepublicznych?* Pobrane 30 lipca 2025 z: https://ciekaweliczyby.pl/szkoly_publiczne_niepubliczne_2022/
- Balcer-Zgraja, M. (2008). *Architektura budynku szkolnego lat najnowszych w aspekcie wpływów współczesnej techniki i wymagań społecznych*. Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Bańka, A. (2016). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne Podstawy Projektowania*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Baloń, R. (2019). o 41 latach twórczości plastycznej i doskonalenia nauczycieli. *Refleksje*, nr 5, s. 64-69. Pobrane 28 sierpnia 2023 z:
<http://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/REFLEKSJE-5-2019.pdf>
- Baranowski, A. (2009a). Kultura miejsca – edukacja powszechna. W: A. Awtuch, A. Baranowski i R. Idem (red.), *Miejsce jako mikrośrodowisko codzienne w projektowaniu środowiskowym*, (s. 151–173). Wydział Architektury, Politechnika Gdańska.
- Baranowski, A. (2009b). Projektowanie środowiskowe – edukacja architektoniczna. W: A. Awtuch, A. Baranowski i R. Idem (red.), *Miejsce jako mikrośrodowisko codzienne w projektowaniu środowiskowym* (s. 133-150). Wydział Architektury, Politechnika Gdańska.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). „Is it fun?” Developing children centred research methods. *International journal of sociology and social policy*, 23(1/2), 33-58.
- Bernatek, K. (2011). Kształcenie architekturą – świadomość przestrzenna od przedszkola. *Zeszyty Naukowe. Architektura/Politechnika Łódzka*, nr 1, s. 111–117.
- Biała, E. (2021). *Szkoły przyszłości – najnowsze budynki szkolne w Polsce*. Pobrane 28 sierpnia 2023 z: <https://bzg.pl/poradnik/artukul/szkoly-przyszlosci-najnowsze-budynki-szkolne-w-polsce/id/21481>
- Blotnicka-Mazur, E. (2016). Między tradycją i modernizmem. Architektura szkół lubelskich okresu międzywojnia. *Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych*, nr 12(4), s. 34-44.
- Boćko-Mysiorska, M. (b.d.). *Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła?* Pobrane 28 sierpnia 2023 z:
<https://dziecisawazne.pl/skad-sie-wziela-tradycyjna-polska-szkola/>
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Biblioteka Socjologiczna. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bucholc, M. (2018). Miejsce poza pojemnikiem. Wstęp do polskiego wydania Socjologii przestrzeni Martiny Löw. W: M. Löw, *Socjologia przestrzeni. Wydanie, 1*, (s. 9-24). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Buhr, W. (2003). *What is infrastructure?* (No. 107-03). Volkswirtschaftliche Diskussionsbeiträge.
- Bukowski, P., Sawulski, J., Brzeziński, M. (2024). *Nierówności po polsku: dlaczego trzeba się nimi zająć, jeśli chcemy dobrej przyszłości nad Wisłą*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Buxton, W. (2007). *Sketching User Experience: Getting the Design Right and the Right Design*. Elsevier-Morgan Kaufmann.
- Can, E., İnalhan, G. (2017). Having a voice, having a choice: Children's Participation in Educational Space Design. *The Design Journal*, 20(sup1), S3238-S3251.

- Cox, M. (1998). Drawings of people by Australian Aboriginal children: The intermixing of cultural styles. *Journal of Art and Design Education*, 17(1), s. 71-79.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cymer, A. (2022). *Tysiąclatki – szkoły na rocznicę*. Pobrane 28 sierpnia 2023 z: <https://culture.pl/pl/dzielo/tysiaclatki-szkoly-na-rocznice>
- Di Nunzio, M. (2018). Anthropology of infrastructure. *LSE Cities, Governing Infrastructure Interfaces-Research Note*, 1, s. 1-4.
- Dockett, S., Perry, B. (2005). Children's drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood (IJEIEC)*, 3(2), s. 77-89.
- Dolak, F., Uebernickel, F., Brenner, W. (2013). Design thinking and design science research. *Positioning Paper DESRIST 2013*, s. 1-11.
- Dovey, K. (2009). *Becoming places: Urbanism/architecture/identity/power*. Routledge.
- Evans, K. (1974). The spatial organization of infants' schools. *Journal of Architectural Research*, s. 26-33.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of early childhood research*, 8(2), s. 175-192.
- Francis, M., Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-169.
- Fross, K. (2015). Badania to podstawa projektowania. W: B. Komar, J. Biedrońska i A. Szewczenko (red.), *Badania interdyscyplinarne w architekturze: BIWA 1: monografia konferencyjna*. T. 1: *Problemy jakości środowiska w kontekście zrównoważonego rozwoju* (s. 22-38). Wydział Architektury Politechniki Śląskiej.
- Fross, K., Winnicka-Jasłowska, D., Gumińska, A., Masły, D., Sitek, M. (2015). Use of qualitative research in architectural design and evaluation of the built environment. *Procedia Manufacturing*, 3, s.v1625-1632.
- Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gądecki, J. (2004). Uczyć architektury? *Kultura i Edukacja*, nr 1, s. 70-77.
- Gądecki, J., Afeltowicz, L., Morawska, I., Anielska, K. (2023). How to Study Infrastructure: Methodological Remarks in the Context of the Pandemic and its Impact on City Design. *Avant*, 14(2), s. 1-24.
- Goodman, E., Kuniavsky, M., Moed, A. (2012) *Observing the User Experience, Second Edition: a Practitioner's Guide to User Research* (2nd ed.). Morgan Kaufmann Publishers Inc.
- Hall, E. T. (2001). *Ukryty wymiar*. Spectrum. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Hart, R. (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Earthscan.
- Hassanain, M. A., & Ifikhar, A. (2015). Framework model for post-occupancy evaluation of school facilities, *Structural Survey*, Vol. 33 (4/5), s. 322-336.
- Hawranek, M. (2021). *Szkoły, do których chce się chodzić*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Hemming, P. J. (2007). Renegotiating the primary school: Children's emotional geographies of sport, exercise and active play. *Children's Geographies*, 5(4), s. 353-371.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: a literature review*. Design Council.
- Holewiński, J. (1908). *o budowie i urzędzeniu szkół: podręcznik praktyczny*. Skład główny w Księgarni E. Wende i S-ka.
- Holewiński, J. (1921). *Budynek Szkolny*. Wydawnictwo M. Arcta.
- Jakimiuk, B. (2021). Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów. *Studia Edukacyjne*, (61), s. 7-25.
- Kanoi, L., Koh, V., Lim, A., Yamada, S., Dove, M. R. (2022). 'What is infrastructure? What does it do?': anthropological perspectives on the workings of infrastructure (s). *Environmental Research: Infrastructure and Sustainability*, 2(1), 012002.
- Karczmarzyk, M. (2014). *Co znaczą rysunki dziecięce?* ANWI.

- Karwińska, A. (2004). Szanse i bariery ograniczania nierówności we współczesnej Polsce: perspektywa mikro- i mezospołeczna. W: G. M. Woźniak (red.), *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, z. 4, (s. 89-106). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Katoppo, M. L., Sudradjat, I. (2015). Combining Participatory Action Research (PAR) and Design Thinking (DT) as an alternative research method in architecture. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 184, s. 118-125.
- Kaufmann, J. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Oficyna Naukowa.
- Kiernicki, B. (1961). *Ład w szkole*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Koch, W. (2013). *Style w architekturze: arcydzieła budownictwa europejskiego od antyku po czasy współczesne*. Świat Książki.
- Kolasa-Nowak, A. (2020). Sprawczość i przeszłość w socjologicznych analizach polskiego społeczeństwa. *Studia Socjologiczne*, nr 238(3), s. 79-105.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna
- Konieczny, A. (2006). Przestrzenie edukacyjne w kontekście wyzwań pedagogiki i socjologii. W: J. C. Żarnowiecka i A. Owerczuk (red.), *Nauka - Architektura - Edukacja* (s. 141-146). Wydział Architektury Politechniki Białostockiej.
- Kossobucka, A. (2007). Ogród w przestrzeni szkoły. W: R. Suska-Wróbel i I. Majcher (red.), *Dydaktyka biologii wobec wyzwań współczesności* (s. 114-122). Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego. Pobrane 28 sierpnia 2023 z: http://www.bioanko.strony.ug.edu.pl/do_pobrania/publikacje/Ogrod.pdf
- Kropiwnicki, J. (1985). *Ergonomiczne podstawy kształtowania materialnego środowiska dydaktycznego*. Instytut Kształcenia Nauczycieli (IKN) - Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Jeleniej Górze.
- Kunowski, S. (2001). *Podstawy współczesne pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurnicki, K. (2017). *Ideologie w mieście: o społecznej produkcji przestrzeni (Doctoral dissertation)*. Pobrane 23 września 2025 z: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/0dcde22f-1248-44e1-b08a-6f00a385f1bc/content>
- Kuźma, J. (2012). Rola architektury we współczesnej i przyszłej szkole. *Państwo i Społeczeństwo*, nr 12.1, s. 181-191.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Loureiro, K. S., Grecu A., de Moll F., Hadjar A. (2020). 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(4), s. 1387-1411.
- Low, S. M. (1996). Spatializing Culture: The Social Construction and Social Production of Public Space in Costa Rica. *American Ethnologist*, nr 23(4), s. 861-879.
- Low, S. M. (2009). Towards an anthropological theory of space and place.
- Low, S. M., Lawrence-Zúñiga, D. (2003). Locating culture. *The anthropology of space and place: Locating culture*, 1-47.
- Löw M. (2018). *Socjologia przestrzeni. Wydanie, I*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łopuch, M. (2014). Szczecińskie szkoły tysiąclatki. *Przegląd Zachodniopomorski*, 29(02), 115-133.
- Łukasiewicz, S. (1954). *Architektura szkół*. Budownictwo i Architektura.
- Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S., Fornara, F. (2020). The effect of school design on users' responses: a systematic review (2008-2017). *Sustainability*, 12(8), 3453.
- Marczak, E. (2015). Projekt edukacyjny „Przestrzeń Wokół Nas” – metody i narzędzia w upowszechnianiu świadomości architektonicznej (przestrzennej). *Społeczna Rola Architektury*, nr 2, s. 249-258.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), s. 243-259.
- Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A., Dzielska, A., Tabak, I. (2008). *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*. Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur, P. (2012). *Zarys historii szkoły*. WSETiNS.
- McIntyre, A. (2007). *Participatory action research*. Sage publications.

- Miler-Ogórkiewicz, N. (2021). Społeczne i ekologiczne aspekty edukacji architektonicznej. W: K. Skrzątek i P. Szymczyk (red.), *Naukowa analiza problemów współczesnej edukacji* (s. 168-176). Wydawnictwo Tygiel.
- Miler-Ogórkiewicz, N. (2023). Dlaczego dzieci lubią szkołę? Przyjazna szkoła współczesna –wyniki badań własnych. *Kultura i Edukacja*, 141(3), 91-109.
- Miler-Ogórkiewicz, N. (2024). Między szkołą wzorcową a typową. Poszukiwanie optymalnych warunków przestrzeni szkolnych a preferencje uczniów z Polski. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, 47(1), 99-120.
- Milert, M. (2024). Odkrywanie przestrzeni liminalnych. Pobrane 23 września 2025 z: <https://www.architekturaibiznes.pl/odkrywanie-przestrzeni-liminalnych,33406.html>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN]. (2022). *Informacja MEiN ws. prowadzenia badań naukowych wśród uczniów*. Pobrane 20 października 2022 z:
- Mitchell, L. M. (2006). Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), s. 60–73.
- Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce*. Wydawnictwo Akademicki „ŻAK”.
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mościchowska, I., Rogoś-Turek, B. (2018). *Badania jako podstawa projektowania user experience*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. „Impuls”.
- Nalaskowski, A. (2013). Szkolne gry przestrzenne. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum* (1), s. 5-11.
- Neufert, E. (2011). *Podręcznik projektowania architektoniczno-budowlanego*. Arkady.
- Newsweek.pl. (2019). Kartka z kalendarza. Pobrane 15 kwietnia 2025 z: <https://www.newsweek.pl/kartka-z-kalendarza-tysieczna-tysiaclatka/hs6f754>
- Niewöhner, J. (2015). Infrastructures of Society, Anthropology of. W: James D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*, t. 12, (s. 119–125). Elsevier
- Niezabitowska, E. (Ed.). (2006). *Badania jakościowe środowiska zbudowanego*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Norberg-Schulz, Ch. (2000). *Bycie, przestrzeń i architektura. Biblioteka Architekta*. Wydawnictwo Murator.
- Pallasmaa, J. (2012). *Oczy skóry. Architektura i zmysły*. Instytut Architektury.
- Perzyńska, M. B. (2015). Zdrowy i bezpieczny uczeń. *Ośrodek Rozwoju Edukacji Trendy*, 1/2015, s. 22-26.
- Parczewski W., Tauszyński K. (2009). *Dokumentacja budowlana 4, Projektowanie obiektów użyteczności publicznej, (Podręcznik dla technikum)*, WSiP.
- Piekarczyk, M. (2014). *Jak Polacy postrzegają szkoły publiczne i niepubliczne: preferencje dotyczące szkolnictwa w Polsce*. Centrum Badań na uprzedzeniach. Pobrane 30 lipca 2025 z: http://cbu.psychologia.pl/wp-content/uploads/sites/410/2021/02/RaportPPS_Szkoly.pdf
- Pilarska, J., Miler-Ogórkiewicz, N. (2023). Ku pedagogiczności architektury: przyczynek do transdyscyplinarnej dyskusji. *Social Pedagogy/Pedagogika Społeczna*, 90(4), s. 55-71.
- Pilarska, J., & Miler-Ogórkiewicz, N. (2024). Ku pedagogiczności architektury: rozwinięcie konceptu. *Social Pedagogy/Pedagogika Społeczna*, 92(2), s. 9-27.
- Piotrowska-Marchewa, M. (2013). „Jacy będą przyszli obywatele?": dzieci i młodzież Polski międzywojennej w relacjach pamiętnikarskich nauczycielek szkół podstawowych i średnich. *Metamorfozy Społeczne* 7, s. 171-189.
- Pliszka T., (2005). Nierówności społeczne a zagrożenia z nich wynikające. W: M. G. Woźniak (red.), *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, z. 6, (s. 449-458). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Polak, M. (2016). *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna, Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę! Tom 1*. Pobrane 28 sierpnia 2023 z: <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/119-przestrze-fizyczna-i-architektoniczna-poradnik-dla-szkol-tom-1.html>
- Polak, M. (2017). Zanim ruszysz łopatą lub pędzlem..., *Edukacja pomorska, Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku*, nr 82 (33) s.5-9.

- Przesmycka E., Miłkowska E. (2011). Wzorcowe szkoły wiejskie jedno- i dwuklasowe z okresu międzywojennego w Polsce. *Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych*, t. VII, s. 168-176.
- Rapoport, A. (2000). Theory, culture and housing. *Housing, theory and society*, 17(4), s. 145-165.
- Rasmussen, S. E. (2015). *Odczuwanie architektury*. Wydawnictwo Karakter.
- Reeves, A. (2021). Monastic and university education in the medieval and early modern West. W: J. A. Marten (red.), *The Oxford Handbook of the History of Youth Culture* (s. 21-38). Oxford University Press.
- Rieh, S.-Y. (2020). *Creating a Sense of Place in School Environments: How Young Children Construct Place Attachment*. Routledge.
- Rudnicki, S. (2023). *Wystarczająco dobra wiedza. Badania user experience a wytwarzanie praktycznie użytecznej wiedzy o świecie społecznym*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rzecznik praw dziecka. (2021). *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Obszar nr 1 – środowisko szkolne*. Pobrane 15 stycznia 2022 z: <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>
- Rzecznik praw dziecka. (2022). *Raport Rzecznika Praw Dziecka. Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży Obszar nr 1 Środowisko szkolne*. Pobrane 15 stycznia 2022 z: <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>
- Sanoff, H. (2001). *School Building Assessment Methods*. Pobrane 15 stycznia 2022 z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448588.pdf>
- Semczuk, P. (2018). *Szkolne tysiąclatki. Cała Polska żyła wtedy wielką akcją propagandową budowy szkół*. Pobrane 15 kwietnia 2025 z: <https://www.newsweek.pl/historia/szkolne-tysiaclatki-cala-polska-zyla-wtedy-wielka-akcja-propaganda-budowy-szkol/z4jxs7k>
- Şenyiğit, V., Memduhoğlu H. B. (2020). End-user Preferences in School Design: a Qualitative Study Based on Student Perspective. *Building and Environment*, 185, 107294.
- Skowrońska, A. (2020). Desing Thinking a ewaluacja – różnice, podobieństwa, przykłady zastosowania w edukacji. *Ewaluacja w działaniach edukacyjnych*, 1/2020, s. 118 - 129.
- Słowik K. (2016). *Szkoły Tysiąclatki - „szlachetne dzieło” PRL-u. Tylko w Warszawie powstało ich ponad 50*. Pobrane 15 kwietnia 2025 z: <https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,150427,20632872,szkoły-tysiaclatki-szlachetne-dzielo-prl-u-tylko-w-warszawie.html>
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Dziecko w szkole–szkoła w służbie dziecku. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 11-24.
- Snow, D., Bundy A., Tranter P., Wyver S., Naughton G., Ragen J., Engelen L. (2019). Girls’ perspectives on the ideal school playground experience: An exploratory study of four Australian primary schools. *Children’s Geographies*, 17(2), s. 148–161.
- Solecka, A., Walat, W. (2019). Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 10(4), s. 38-45.
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia.
- Szumiński K. (2018). Szkoła modernizmu–problem wartościowania architektury budynków szkolnych Warszawy okresu 20-lecia międzywojennego na przykładzie dawnej Szkoły Zawodowej Żeńskiej. *Architectus*, nr 4 (56), s. 89-102.
- Toffler, A. (1986). *Trzecia fala*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tuan, Y. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Biblioteka Myśli Współczesnej. PIW.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process Structure and Anti-Structure*. Aldine De Gruyter
- Wallis, A. (1990). *Socjologia przestrzeni*. Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Wąlaszewski, K. (2018). *Tysiąc szkół na Tysiąclecie Szkoły Tysiąclecia – architektura, propaganda, polityka*. Księży Młyn.

- Wałęcka-Matyja, K., Strzemecka, S. (2015). *Ewolucja poglądów na dziecko i okres dzieciństwa*. Pobrało 23 sierpnia 2023 z: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/9a3e6e54-ee0f-45c3-b94a-5339ce3a8d01/content>
- Wantuch-Matla, D. (2019). Powszechna edukacja architektoniczna – Skandynawia to nie wszystko, *Architektura&Biznes*, nr 1, s. 116–125.
- Wąsik, W. (1932). Znaczenie Froebela w historii pedagogiki i czasach obecnych. *Odbitka z Kwartalnika Pedagogicznego*, Zeszyt 2-3 (1.X.1932). Stowarzyszenie chrześcijańsko-narodowe nauczycielstwa szkół powszechnych.
- Wheeler, A., Malekzadeh, M. (2015). Exploring the use of new school buildings through post-occupancy evaluation and participatory action research. *Architectural Engineering and Design Management*, 11(6), s. 440–456.
- Wiśniewska, A. (2025). *NIERÓWNOŚCI PO POLSKU* Michał Brzeziński, Paweł Bukowski, Agnieszka Wiśniewska. Krytyka Polityczna (wywiad). Pobrało 10 czerwca 2025 z: https://www.youtube.com/watch?v=o_9uxgtfInc
- Włodarczyk, J. (1988a) Spojrzenie na architekturę szkoły poprzez „A pattern language” Christopha Alexandera, Próba sprawdzenia teorii w projektowaniu i realizacji. *Śląski Kwartalnik Urbanistyki i Architektury*, nr 9/1988, s. 18-29.
- Włodarczyk, J. (1988b). Warunki kształtowania przestrzeni szkoły otwartej w Polsce, *Śląski Kwartalnik Urbanistyki i Architektury* (4), s. 40-63.
- Włodarczyk, J. (1992a). *Architektura Szkoły*. Arkady.
- Włodarczyk, J. (1992b). Strefa wejścia głównego w przestrzeni szkolnej. *Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej - Architektura*, nr 9, s. 79-106.
- Włodarczyk, J. (1992c). Znaczenie szkoły w przestrzeni osiedla. *Zeszyty Naukowe Politechniki Białostockiej - Architektura*, nr 9, s. 69-77.
- Wołoszyn S. (2003). Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku. W: Z. Kwieciński i B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, (s. 133-154). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych : projektowanie i metody*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zalewska-Królak, A. (2020). Potencjał dziecka jako (współ)twórcy wspólnoty sąsiedzkiej. W: M. Dudkiewicz, B. Lewenstein i A. Winiarska (red.), *Wielkomiejskie wspólnoty. Trwałość i zmiana*, (s. 103-117). Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego
- Zumthor, P. (2010). *Myślenie architekturą*. Karakter.
- Zygner, H. (1978). *Zagadnienia nowoczesnej infrastruktury szkół*. Instytut Kształcenia Nauczycieli (IKN) w Warszawie - Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu.

ZAŁĄCZNIK 1. SCENARIUSZ BADANIA DLA I FAZY

Scenariusz badania szczegółowo opisałam w rozdziale 2.8.2, a jego przebieg i realizację w rozdziale 2.8.3. Poniżej zamieszczam scenariusz badania zawierający pytania oraz zadania w kolejności zadawania ich podczas prowadzenia badania.

Scenariusz badania

Wprowadzenie:

- Przedstawienie osoby prowadzącej badanie.
- Wyjaśnienie, czym są badania naukowe i jaki jest cel bieżących badań.
- Upewnienie się, że uczestnicy rozumieją przekazane informacje i wyrażają zgodę na udział.

Zadanie 1 – wskazanie miejsc, w których można spędzać wolny czas

- Pytanie: Gdzie można spędzać wolny czas?
- Zadanie: Dzieci proszone są o narysowanie na kartonikach miejsc, w których można spędzać wolny czas. Dopuszcza się zapisanie odpowiedzi w formie hasła.
- Rozmowa podczas rysowania, pytania pomocnicze: co zostało przedstawione na rysunku, jakie to są miejsca, czym się charakteryzują, czy wynikają z osobistego doświadczenia.

Zadanie 2 – klasyfikacja miejsc, w których można spędzać wolny czas

- Zadanie: Grupowanie wskazanych miejsc do tabeli preferencji z trzema kolumnami: miejsca lubiane (kolumna oznaczona buźką z uśmiechem), miejsca obojętne (kolumna oznaczona buźką z grymasem), miejsca nie lubiane (kolumna oznaczona buźką ze smutną miną). Wskazane przez dzieci miejsca narysowane lub zapisane na małych kartonikach przyklejane są do dużej kartki A3 z tabelą preferencji.
- Rozmowa podczas wykonywania zadania, pytania pomocnicze: dlaczego, co sprawia, że lubisz (lub nie lubisz) to miejsce, co tam robisz, kto tam jest, jakie jest to miejsce.
- Zadanie: zaznacz ulubione miejsce spędzania wolnego czasu z tabeli.
- Pytanie: Dlaczego?

Karta pracy z tabelą preferencji dla miejsc, w których można spędzać wolny czas.

2	SPĘDZANIE WOLNEGO CZASU		
			

- Pytanie: Gdzie można się uczyć?
- Zadanie: Dzieci proszone są o narysowanie na kartonikach miejsc, w których można się uczyć. Dopuszcza się zapisanie odpowiedzi w formie hasła.
- Rozmowa podczas rysowania, pytania pomocnicze: gdzie zadajesz najwięcej pytań, co zostało przedstawione na rysunku, jakie to są miejsca, czym się charakteryzują, czy wynikają z osobistego doświadczenia.

- **Zadanie:** Grupowanie wskazanych miejsc do tabeli preferencji z trzema kolumnami: miejsca lubiane (kolumna oznaczona buźką z uśmiechem), miejsca obojętne (kolumna oznaczona buźką z grymasem), miejsca nie lubiane (kolumna oznaczona buźką ze smutną miną). Wskazane przez dzieci miejsca narysowane lub zapisane na małych kartonikach przyklejane są do dużej kartki A3 z tabelą preferencji.

- Rozmowa podczas wykonywania zadania, pytania pomocnicze: dlaczego, co sprawia, że lubisz (lub nie lubisz) to miejsce, co tam robisz, kto tam jest, jakie jest to miejsce.
- Zadanie: zaznacz w tabeli miejsce, w którym najbardziej lubisz się uczyć.
- Pytanie: Dlaczego?

Rysunek 18

Karta pracy z tabelą preferencji dla miejsc, w których można się uczyć.

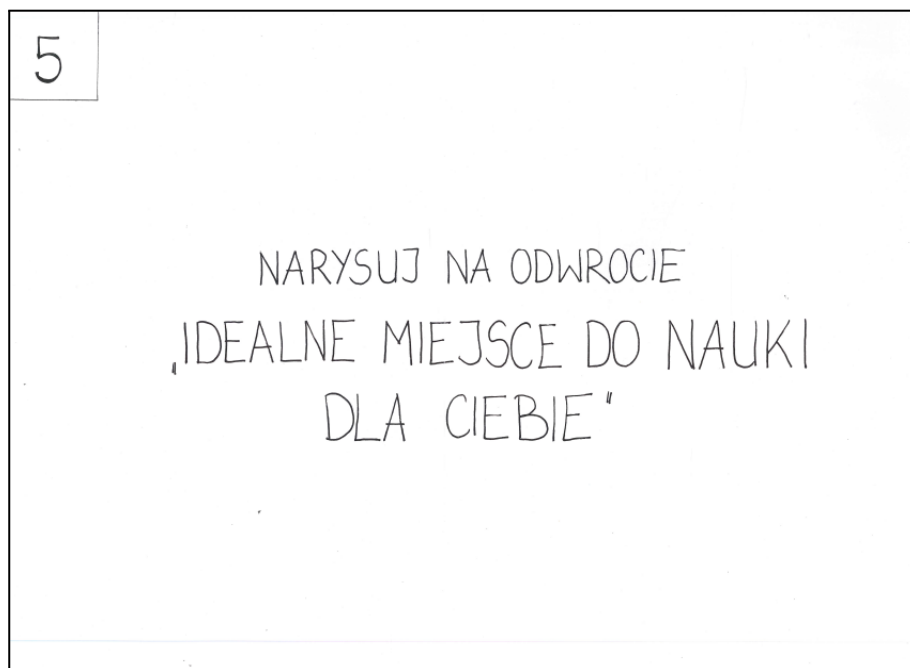
4	UCZENIE SIĘ	

Zadanie 5 – idealne miejsce do nauki

- Dzieci proszone są o narysowanie swojego idealnego miejsca do nauki na kartkach A3 przy użyciu dostarczonych kredek i ołówków.
- Rozmowa podczas wykonywania zadania, pytania pomocnicze: co zostało przedstawione na rysunku, jakie to jest miejsce, czym się charakteryzuje, czy wynikają z osobistego doświadczenia, dlaczego akurat takie miejsce, co w nim jest, co tam robisz, kto tam jest, jakie jest to miejsce.

Rysunek 19

Karta pracy z miejscem na wykonanie zadania 5. – rysowanie miejsca idealnego dla nauki dla siebie.



ZALĄCZNIK 2. SCENARIUSZ BADANIA DLA II FAZY

Scenariusz badania szczegółowo opisałam w rozdziale 2.9.2, a jego przebieg i realizację w rozdziale 2.9.3. Poniżej zamieszczam scenariusz badania zawierający pytania oraz zadania w kolejności zadawania ich podczas prowadzenia badania.

Scenariusz badania dla pierwszej części II fazy badań

Wprowadzenie:

- Przedstawienie osoby prowadzącej badanie.
- Wyjaśnienie, czym są badania naukowe i jaki jest cel bieżących badań.
- Upewnienie się, że uczestnicy rozumieją przekazane informacje i wyrażają zgodę na udział.

Wstęp do wywiadu FGI – wypełnienie kwestionariusza ankiety

- Rozdanie ponumerowanych ankiet i głośne odczytanie pytań i możliwych odpowiedzi.
- Zapewnienie czasu na udzielenie odpowiedzi.

Rysunek 20

Narzędzia badawcze dla pierwszej części II fazy badań – Wstęp do wywiadu FGI – kwestionariusza ankiety – konsultowany z dyrekcją szkół oraz Ekspertką – szczegółowy opis w zasadniczej części rozprawy

ANKIETA DLA UCZNIÓW					
Dziękujemy, że chcesz pomóc nam dowiedzieć się więcej o Twojej szkole i tym, jak się w niej czujesz. Ankieta jest anonimowa, tzn. nikt nie dowie się, że to Ty ją wypełniłeś i jak ją wypełniłeś. Prosimy o szczere odpowiedzi na poniższe pytania. Twoje zdanie jest dla nas ważne! 1. Czy czujesz się w szkole bezpiecznie? ☐ tak ☐ nie ☐ nie wiem/nie chcę odpowiadać 2. Czy wiesz czy w Twojej szkole jest samorząd uczniowski? ☐ tak, jest ☐ nie, nie ma ☐ nie wiem 3. Kto Twoim zdaniem jest najważniejszy w Twojej szkole? 					
	Nie	Raczej nie	Nie mam zdania	Raczej tak	Tak
4. Czy możesz decydować o tym gdzie siedzisz w swojej klasie?	☐	☐	☐	☐	☐
5. Czy możesz przynosić do klasy swoje rzeczy np. przytulankę, ulubiony piórnik?	☐	☐	☐	☐	☐
6. Czy możesz mówić swobodnie o tym jak się czujesz i co myślisz w swojej klasie?	☐	☐	☐	☐	☐
7. Czy lubisz swojego nauczyciela?	☐	☐	☐	☐	☐
8. Czy czujesz się lubiany przez swojego nauczyciela?	☐	☐	☐	☐	☐
9. Czy lubisz swoją grupę?	☐	☐	☐	☐	☐
10. Czy czujesz się lubiany w Twojej grupie?	☐	☐	☐	☐	☐
11. Czy czujesz się ważny w swojej szkole?	☐	☐	☐	☐	☐
12. Czy chciałabyś/chciałbyś decydować jak wygląda Twoja szkoła?	☐	☐	☐	☐	☐
13. Czy lubisz swoją szkołę?	☐	☐	☐	☐	☐

Właściwy wywiad FGI

- Pytanie: jakie możecie wymienić miejsca w szkole.

- Zapisywanie przez badacza odpowiedzi pojedynczo na kartkach A4 drukowanymi literami.
- Rozwieszenie kartek w widocznych miejscach sali.
- Zadawanie pytań w kolejności:
 - W jakim miejscu w szkole najbardziej lubisz jeść drugie śniadanie?
 - Jakie miejsce w szkole lubisz najbardziej?
 - Jakie miejsce w szkole lubisz najmniej?
 - Jakie miejsce w szkole jest szczególnie fajne dla uczniów?
- Zadanie wykonywane po każdym pytaniu z punktu wyżej: Uczniowie ustawiają się przy kartkach odpowiadających ich wyborowi.
 - Obserwacja zachowań, emocji, przysłuchiwanie się dyskusjom.
 - Zadawanie pytań uzupełniających przy poszczególnych grupach, m.in. dlaczego, co sprawia, że wybrałeś to miejsce, co tam robisz, kto tam jest, jakie jest to miejsce

Zakończenie części pierwszej:

- Podziękowanie uczniom za udział i współpracę.

Scenariusz badania dla drugiej części II fazy badań

Wprowadzenie

- Ponowne przedstawienie prowadzącego.
- Wyjaśnienie celu warsztatów i przebiegu badania.
- Upewnienie się, że uczestnicy rozumieją przekazane informacje i wyrażają zgodę.

Wstęp do właściwej części warsztatu – wypełnienie kwestionariusza ankiety

- Rozdanie krótszych, ponumerowanych ankiet i głośne odczytanie pytań i możliwych odpowiedzi.
- Zapewnienie czasu na udzielenie odpowiedzi.
- Zebranie formularzy i rozdanie ponumerowanych kartek A4 (z numerem odpowiadającym numerowi kwestionariusza)

Rysunek 21

Narzędzia badawcze dla pierwszej części II fazy badań – Wstęp do wywiadu FGI – kwestionariusza ankiety – konsultowany z dyrekcją szkół oraz Ekspertką – szczegółowy opis w zasadniczej części rozprawy

ANKIETA DLA UCZNIÓW					
Dziękujemy, że chcesz pomóc nam dowiedzieć się więcej o Twojej szkole i tym, jak się w niej czujesz. Ankieta jest anonimowa, tzn. nikt nie dowie się, że to Ty ją wypełniłeś i jak ją wypełniłeś. Prosimy o szczerą odpowiedź na poniższe pytania. Twoje zdanie jest dla nas ważne!					
	Nie	Raczej nie	Nie mam zdania	Raczej tak	Tak
1. Czy czujesz się dobrze w swojej szkole?	☐	☐	☐	☐	☐
2. Czy podoba Ci się Twoja szkoła?	☐	☐	☐	☐	☐
3. Czy czujesz, że Twoje zdanie jest ważne w sprawach szkolnych?	☐	☐	☐	☐	☐
4. Czy masz pomysły jak ulepszyć Twoją szkołę?	☐	☐	☐	☐	☐
5. Czy uważasz, że Twoje pomysły mogłyby być zrobione w szkole?	☐	☐	☐	☐	☐
6. Czy podoba Ci się budynek Twojej szkoły?	☐	☐	☐	☐	☐
7. Czy uważasz, że jesteś spostrzegawczy/spostrzegawcza?	☐	☐	☐	☐	☐

Właściwa część warsztatu

1. Etap empatyzacji (DT)

- Zadawanie pytań o odczucia związane z codziennym funkcjonowaniem w szkole. Uwzględnienie pytań z metodologii POE:
 - [Ogólne wrażenia] Co myślicie o Waszej szkole? Co lubicie w Waszej szkole? Co byście chcieli zmienić?
 - [Wasza sala lekcyjna] Jak oceniacie waszą salę lekcyjną? Czy jest wygodnie i cicho? Czy macie wszystko, czego potrzebujecie w sali lekcyjnej?
 - [Plac zabaw i boiska] Co myślicie o naszym placu zabaw i boisku? Co lubicie tam robić? Czy jest miejsce, gdzie można się schować przed deszczem lub słońcem?

- [Przerwy i stołówka] Jak spędzacie przerwy? Czy jest gdzie usiąść i zjeść drugie śniadanie? Czy macie coś do picia i przekąsek ze sobą, jeśli tak gdzie jecie swoje drugie śniadanie?
- [Lekcje i nauczyciele] Jakie lekcje lubicie najbardziej? W jakich salach lubicie się uczyć, a w jakich nie? Jacy są Wasi nauczyciele? Za co lubicie swoich nauczycieli?
- [Zdrowie i bezpieczeństwo] Czy czujecie się bezpiecznie w szkole? Czy czujecie się dobrze w Waszej szkole?
- [Kolorystyka i ozdoby] Jakie kolory i ozdoby są w waszej szkole? Czy podobają wam się?
- [Sprawczość] co robicie w szkole? Czy pomagacie i lubicie pomagać w szkole?
- [przestrzeń i miejsce] czy macie „swoje” miejsca w szkole? Jakie one są i dlaczego są Wasze?

2. Etap definiowania (DT)

- Wybór jednej przestrzeni szkolnej do dalszej pracy poprzez dyskusję i głosowanie.
- Zadanie: Narysuj z pamięci wybrane miejsce, takie jakie jest teraz.
- Obserwacja i rozmowa podczas rysowania (pytania o znaczenie i odczucia związane z elementami rysunku).
- Wspólne określenie zalet i wad przedstawionych przestrzeni (zapisywanie przez badacza na dużym arkuszu).
- Przeprowadzenie głosowania nad wymienionymi aspektami.
- Zebranie rysunków i rozdanie kolejnych, ponumerowanych kartek A4.

3. Etap ideacji (DT)

- Zadanie: narysuj tę samą przestrzeń jako „idealną”, zaprojektowaną przez ciebie, tak jakbyś chciał/chciała, aby ta przestrzeń wyglądała.
- Rozmowa podczas rysowania (pytania o znaczenie elementów i zaspokajane potrzeby).
- Zebranie rysunków i ustalenie przez badacza wspólnych elementów powtarzających się w pracach.

4. Etap prototypowania i testowania (DT – w wersji uproszczonej)

- Wypisanie wspólnych elementów wyłonionych w fazie ideacji.

- Przeprowadzenie głosowania w celu sprawdzenia, w jakim stopniu rozwiązania odpowiadają całej grupie.
5. Zakończenie części drugiej
- Podziękowanie uczniom za udział, czas i uwagę.

ZALĄCZNIK 3. SCHEMATYCZNA REPREZENTACJA KODOWANIA DLA I I II FAZY BADAŃ

Tabela 25

Schematyczna reprezentacja kodowania dla ulubionego miejsca do spędzania wolnego czasu

	Rodzina kodów	Podgrupa kodów	Kody
Ulubione miejsce do spędzania wolnego czasu	Obecność innych aktorów	Związane z ludźmi	kontakt z rówieśnikami
			więzy rodzinne
			osoba jako miejsce
			zajęcia grupowe
		Związane ze zwierzętami	kontakt ze zwierzęciem
		Niezwiazane z innymi	samotność z wyboru
	Aktywność	ruchowa	aktywność ruchowa
			zabawa
		intelektualna, w tym manualna i związana z nauką	nauka swobodna
			nauka w wolnym czasie
		związana z odpoczynkiem	odpoczynek fizyczny
		generalnie	oddanie się własnym zajęciom, zainteresowaniom
			czynność jako miejsce
			doskonalenie własnych umiejętności
			zajęcia zorganizowane
	Otoczenie materialne		budynek użyteczności publicznej
			warunki domowe
			świeże powietrze
			przestrzeń wirtualna
			kontakt z naturą
			miejsce jako całość
	Otoczenie niematerialne	związane z samopoczuciem dziecka	poczucie bezpieczeństwa
			decyzyjność
			twórczość
			samodzielnie przygotowane środowisko
		związane z "klimatem" czy atmosferą miejsca	kameralność
			warunki intymne
		relacja z innymi	autorytet
			uwaga rodziców skupiona na dziecku
			opieka nad młodszymi
			aktywność społeczna

Tabela 26

Schematyczna reprezentacja kodowania dla ulubionego miejsca, w którym można się uczyć

	Rodzina kodów	Podgrupa kodów	Kody
Ulubione miejsce, w którym można się uczyć	Obecność innych aktorów	Związane z ludźmi	kontakt z rówieśnikami
			więzy rodzinne
			Kontakt z nauczycielami
			Dostęp do rodziców
			Ważna obecność innych, stadność
	Aktywność	ruchowa	aktywność ruchowa
			zabawa
		intelektualna, w tym manualna i związana z nauką	nauka swobodna
			nauka formalna
		związana z odpoczynkiem	odpoczynek
		generalnie	oddanie się własnym zajęciom, zainteresowaniom
			doskonalenie własnych umiejętności
	Otoczenie materialne		miejsce jako całość
			świeże powietrze
			wyznaczone granice miejsca na naukę formalną
			warunki domowe
			cisza
			konkretna lokalizacja
			kontakt z naturą
			przestrzeń wirtualna
			nauka poza domem
			odpoczynek w domu
			duże okna, światło słoneczne
			ciepło
			brak urządzeń elektronicznych
	Otoczenie niematerialne	związane z samopoczuciem dziecka	przestrzenność
			możliwość zadawania pytań
			poczucie bezpieczeństwa
			poczucie obowiązku
		związane z "klimatem" czy atmosferą miejsca	poczucie sprawczości, decyzyjność
			miejsce sprzyjające nauce
			skupienie
			spokój
			wygoda
			intymność
		relacja z innymi	zaufanie do nauczyciela
			autorytet

Tabela 27

Schematyczna reprezentacja kodowania dla idealnego miejsca do nauki

	Rodzina kodów	Podgrupa kodów	Kody
Idealne miejsca do nauki	Obecność innych aktorów	Związane z ludźmi	kontakt z rówieśnikami
			więzy rodzinne
			Dostęp do rodziców
			Ważna obecność innych, stałość
		Niezwiązane z ludźmi	Samotność z wyboru
	Aktywność	ruchowa	aktywność ruchowa
			zabawa
		intelektualna, w tym manualna i związana z nauką	nauka swobodna
			nauka formalna
			Samodzielna nauka
		związana z odpoczynkiem	odpoczynek
		generalnie	oddanie się własnym zajęciom, zainteresowaniom
			doskonalenie własnych umiejętności
			jedzenie
			Czynność jako miejsce
	Otoczenie materialne		warunki domowe
			cisza
			wyznaczone granice miejsca na naukę formalną
			konkretna lokalizacja
			świeże powietrze
			miejsce kompletne
			duże okna, światło słoneczne
			brak urządzeń elektronicznych
			obecność miejsca do odpoczynku
			miejsce jako całość
			kontakt z naturą
			ciepło
			przestrzenność
	Otoczenie niematerialne	związane z samopoczuciem dziecka	poczucie bezpieczeństwa
			przestrzeń wirtualna
			poczucie sprawczości, decyzyjność
			intymność
			możliwość zadawania pytań
			możliwość wyboru
			samodzielnie określony czas korzystania/przebywania
		związane z "klimatem" czy atmosferą miejsca	wygoda
			spokój
			skupienie
			staranność
			kameralność
		relacja z innymi	autorytet

ZAŁĄCZNIK 4. AUTORSKA PROPOZYCJA NOWEGO MODELU FUNKCJONOWANIA UNIWERSUM SPOŁECZNO-PRZESTRZENNEGO SZKOŁY

1. Rekompozycja przestrzeni szkolnej – rekompozycja myślenia o szkole

Zmiana szkoły musi zacząć się od zmiany myślenia o szkole, jej użytkownikach i użytkowniczkach, ich potrzebach oraz funkcjonowaniu w przestrzeniach szkolnych. Ten sam budynek może przecież wykazać zupełnie różny potencjał w zależności od sposobu jego użytkowania. Jednocześnie, aby nie powtórzyć błędów z przeszłości i wyciągnąć wnioski na przyszłość, proces ten musi być oparty o interdyscyplinarną współpracę, dyskusję, wymianę myśli. Warto zauważyć także, że poszukiwane rozwiązania architektoniczne powinny być jednocześnie uniwersalne, to znaczy możliwe do zastosowania w szkołach już istniejących, jak i przyszłych, nowoprojektowanych. Powinny zatem, jak opisałam i zaproponowałam w zasadniczej części pracy, stanowić wzorce a nie typy, pozostawiać możliwość interpretacji oraz dostosowania do konkretnych potrzeb danego miejsca, czasu i użytkowników. Po drugie, powinny być funkcjonalne w różnym czasie i różnych sytuacjach. Mowa tutaj o sytuacjach kryzysowych jak doświadczenie pandemii COVID-19, ale także wykorzystanie obiektów szkolnych w okresie poza jej podstawowym funkcjonowaniem, tj. po czasie lekcji.

Na podstawie przeprowadzonych przeze mnie badań przedstawionych w niniejszej rozprawie, rozmów i wizyt w szkołach, a także doświadczenia projektowego chciałabym podjąć się próby wskazania pewnych rozwiązań, które mogą być użyteczne zarówno dla użytkowników wybudowanych szkół, jak i decydentów i projektantów w zakresie szkół dopiero projektowanych. Nie jest to absolutnie odpowiedź jedyna i właściwa na pytania i potrzeby współczesnego uniwersum przestrzenno-społecznego szkoły, jest to raczej chęć uczestniczenia w trwającej dyskusji, wypowiedzenia swoich wniosków, podjęcia próby propozycji rozwiązań z ogromną przestrzenią do dyskusji i dalszych badań.

2. Funkcjonowanie szkoły. Elastyczność szkoły. Funkcje i cele współczesnej szkoły

Funkcjonowanie szkoły ma swój rytm dobowy, tygodniowy, roczny. Szkoły służą przede wszystkim uczniom i nauczycielom podczas lekcji i przerw, ale też są miejscem spędzania czasu pozalekcyjnego uczniów z nauczycielami (świetlice, zajęcia dodatkowe itd.), samych uczniów (spotkania w otwartej przestrzeni infrastruktury szkolnej np. boiska). Są też miejscem wspólnego świętowania i zgromadzeń uczestników

szkolnego uniwersum (apele, uroczystości, występy dzieci, zebrania rodziców), ale też mogą służyć grupom spoza społeczności szkolnej (wynajem sal, zajęcia dla dorosłych). Czynniki elastyczności i czasu w szkole, jak zauważał Henryk Zygmunt, powinny uwzględniać przy tym wykorzystanie czasu i powierzchni formalne (zgodnie z założeniami programu) oraz nieformalne, czyli obejmujące swobodną i wewnętrzną organizację pracy szkoły przez uczniów i nauczycieli:

Specyfika pracy szkoły polega z jednej strony na silnym sformalizowaniu organizacji pracy instytucji i użytkowników w rytmie tygodniowym, określonym planem lekcji, przerwami i czasem zajęć pozalekcyjnych, a z drugiej strony obserwuje się wielkie bogactwo swobodnych, nienormowanych, a szczególnie wartościowych lub koniecznych w organizacji pracy szkoły treści, form i czasu tej pracy. Ramy tygodniowego i codziennego planu pracy są wypełnione żywymi treściami pracy pedagogicznej, wynikającymi z programu kształcenia i planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i z organizacji wewnętrznej pracy placówki, z kunsztu metodycznego nauczycieli, inwestycji pedagogicznej wychowawców, uczniów oraz innych istotnych czynników pracy pedagogicznej placówki. (Zygmunt, 1978, s. 30)

Choć jest to cytata zaczerpnięta z publikacji sprzed pół wieku (1978) wydaje się być aktualny i nadal wskazuje na potencjał, jaki znajduje się w nauczycielach i uczniach oraz to jak można wykorzystać potencjał przestrzeni szkolnych.

Jak zauważają, przywołani przez mnie w rozprawie, Anna Solecka i Wojciech Walat, funkcja szkoły nabiera też nowego znaczenia w odniesieniu do technologicznych zmian w komunikacji oraz rosnącej obecności przestrzeni wirtualnej (Solecka i Walat, 2019, s. 40). Moim zdaniem, atrakcyjne i elastyczne przestrzenie szkoły zachęciłyby uczniów i nauczycieli do jeszcze efektywniejszego wykorzystania czasu i miejsca w środowisku szkolnym, jak również społeczności lokalne w czasie poza lekcjami. Wykorzystanie budynku szkolnego także poza podstawowym czasem jej pracy, pozwoliłoby być może na lepsze wykorzystanie czynników ekonomicznych, bardziej zrównoważone gospodarowanie, w tym obniżenie kosztów. Jest to przypuszczenie, które w każdym przypadku wymagałoby odrębnej analizy.

Z kolei w kontekście krytycznych doświadczeń globalnych w ostatnich latach, w tym pandemii, i potrzeby rezyliencji, elastyczność szkoły jako budynku i instytucji nabiera jeszcze innego wydźwięku. Jak wspominałam w swej rozprawie, szkoły „tysiąclatki” były projektowane tak, aby w bardzo krótkim czasie i bez ponoszenia dużych kosztów mogły być zmienione w szpitale. Miało to swoje negatywne

konsekwencje dla funkcjonowania szkoły, ale samo założenie jest warte przeanalizowania i rozważenia możliwości wdrożenia w kontekście współczesnej wiedzy, potrzeb i możliwości technologiczno-projektowych. W tym celu, w kolejnym rozdziale omówię wytyczne jakie były zarządzone podczas okresu pandemii, przeanalizuję ich istotę oraz odniosę je do budynku szkolnego.

3. Wpływ pandemii oraz wnioski z jej doświadczenia

W marcu 2020 roku do Polski dotarła pandemia COVID-19. Wiele placówek publicznych i niepublicznych, w szczególności oświatowych i wychowawczych, zawiesiło swoją działalność stacjonarną na kilka pierwszych tygodni pandemii. Wdrażano natychmiast rozwiązania tymczasowe, jak np. nauczanie zdalne. Równolegle, planowano działania naprawcze i adaptujące funkcjonowanie do trudnych warunków pandemii³⁷.

Na podstawie polskich dokumentów można wymienić kilka najczęściej powtarzających się oraz najbardziej znaczących wytycznych i zaleceń dla placówek szkolnych: obowiązek dezynfekcji rąk, wywieszenie informacji i instrukcji przy wejściu głównym, wprowadzenie zasad bezpiecznego korzystania z szatni jak np. korzystanie z co drugiego boksu, usunięcie przedmiotów, które ciężko wyczyścić i zdezynfekować, zamieszczenie instrukcji mycia rąk w łazienkach, izolacja osób z objawami choroby, unikanie częstej zmiany pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia, zmianowe wydawanie posiłków lub posiłki w klasach, zachowanie dystansu między osobami przebywającymi na terenie szkoły, unikanie zgromadzeń, wydzielone strefy dostępu, wietrzenie sal, pobyt na świeżym powietrzu (Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Edukacji i Nauki i Główny Inspektor Sanitarny, 2020), a także bramki termowizyjne, oddzielne wejście i wyjście, zachowanie dystansu 2m, również w klasach (Marczyńska i in., 2020).

Wszystkie powyższe wytyczne i zalecenia mają wpływ na organizację przestrzeni szkolnej, zarówno fizycznej, jak i symbolicznej. Odnoszą się do dotychczasowego podziału stref funkcjonowania uczniów i nauczycieli, ale na nowo ustalają działanie w danej strefie oraz wyznaczają osoby uprzywilejowane, niejako na nowo określając przynależność danej strefy do jej symbolicznego właściciela.

³⁷ W Polsce w tym zakresie działały jednostki rządowe, jak Ministerstwo Zdrowia (MZ), Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEN), Główny Inspektor Sanitarny (GIS), jak również pozarządowe, w ramach których powstawały np. zalecenia pediatryczne (Marczyńska i in., 2020).

W architekturze, podobnie jak w naukach społecznych, rozróżnia się różne strefy ze względu na ich dostępność. Można wskazać na przestrzenie publiczne, pół-publiczne, prywatne oraz intymne. W swoich badaniach Aleksander Nalaskowski dostrzegał istnienie i funkcjonowanie tych stref w przestrzeniach szkolnych (Nalaskowski, 2002). Poniższa tabela przedstawia przyporządkowanie zaleceń i wytycznych epidemiologicznych do poszczególnych stref dostępności i symbolicznego ich użytkowania przez uczniów.

Tabela 28

Przyporządkowanie zaleceń epidemiologicznych do poszczególnych stref szkolnych

Podział stref	Zalecenia epidemiologiczne
Przestrzeń publiczna	Oddzielne wejście i wyjście Bramki termowizyjne Pobyt na świeżym powietrzu Zmianowe wydawanie posiłków/ posiłki w klasach Obowiązek dezynfekcji rąk Opiekun: dystans 1,5m Zachowanie dystansu między osobami przebywającymi na terenie szkoły Unikanie zgromadzeń, wydzielone strefy dostępu Informacje i instrukcje przy wejściu głównym
Przestrzeń półpubliczna	Dystans 2m, również w klasach Wietrzenie sal Unikanie częstej zmiany pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia
Przestrzeń prywatna	Instrukcja mycia rąk w łazienkach Zasady bezpiecznego korzystania z szatni Izolacja osób z objawami

Zgodnie z powyższą tabelą, większość zaleceń epidemiologicznych odnosi się do strefy publicznej szkoły, czyli głównie stref komunikacji: wejście, wyjście, korytarze. To właśnie te miejsca stały się najsłabszym punktem funkcjonowania szkoły. Inne z kolei odnosiły się do stref pół-publicznych, jak klasy szkolne czy miejsca spożywania posiłków. Te strefy z kolei zyskiwały na znaczeniu jako najbezpieczniejsze, tym samym najczęściej użytkowane. Z kolei wytyczne odnoszące się do łazienek czy szatni, degradowały te przestrzenie z prywatnych czy intymnych, na przestrzenie czysto infrastrukturalne (zob. też: nie-miejsca, Augé, 1995). Warto zauważyć potencjalny nowy rozkład sił w funkcjonowaniu przestrzeni szkolnych, rekompozycję roli i znaczenia poszczególnych stref (rozwiniecie tej kwestii w dalszej części opracowania).

4. Propozycje odmiennej organizacji przestrzennej z wykorzystaniem dostępnych zasobów inspirowanych wytycznymi z czasu pandemii odpowiadających im oraz innym współczesnym potrzebom

Pandemia stanowiła bodziec do tego, aby wprowadzić rozwiązania, które są profilaktyką przed rozpraszaniem się wszelkich chorób zakaźnych. Dodatkowo, takie rozwiązania odpowiednio zastosowane mogą nieść korzyści dla uczniów w postaci lepszej komunikacji między sobą i z nauczycielem, większe zaangażowanie w zajęcia, możliwość pracy grupowej i rozwijanie kompetencji społecznych. W poniższej tabeli przedstawiam propozycję środków przestrzennych będących odpowiedzią na wytyczne sanitarne (omówione w poprzednim rozdziale), będących jednocześnie pozytywną interpretacją tych wytycznych w zakresie rozwiązań przestrzennych wraz z potencjalnymi korzyściami dla uczniów wynikającymi z ich odpowiedniego zastosowania.

Tabela 29

Propozycja środków przestrzennych – pozytywnej interpretacji wytycznych sanitarnych wraz z potencjalnymi korzyściami dla uczniów

Wytyczne sanitarne	Potencjalne środki do zastosowania	Korzyści dla uczniów
Unikanie częstej zmiany pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia Zmianowe wydawanie posiłków/ posiłki w klasach	System klas macierzystych	Własny kąt uczniów, poczucie bezpieczeństwa
		Dostosowanie przestrzeni do potrzeb konkretnej grupy
	Wydzielenie kąca do przygotowywania posiłków	Poczucie sprawczości Wygoda uczniów
Dystans 2m, również w klasach	Usunięcie zbędnych mebli	Elastyczność w aranżacji wnętrza sali na potrzeby konkretnych zajęć lub modelu nauczania
	Model pracowni językowej (pojedyncze ławki) lub skorzystanie z propozycji ustawień stolików w sali lekcyjnej	
	Zmniejszenie ilości uczniów w grupie	Lepsza komunikacja
		Poczucie bezpieczeństwa

Wytyczne sanitarne	Potencjalne środki do zastosowania	Korzyści dla uczniów
Pobyt na świeżym powietrzu	Okapy, podcienia, zadaszenia, otwarty parter	„Oślaniający dach” (Alexander i in., 2008, s. 578) Korzyści zdrowotne Odpowiedzialność za środowisko
	Zielone klasy	
	Realizacja zielonej klasy metodą projektu partycypacyjnego	Poczucie sprawczości Nauka przez doświadczenie

Powyższe propozycje to głównie propozycje odmiennej organizacji przestrzennej z wykorzystaniem dostępnych zasobów, bez konieczności inwestycji czasowych ani finansowych. Uniwersalne, możliwe do zastosowania w zastanych warunkach niezależnie od rodzaju i kondycji szkoły. Nie są to też nowoodkryte czy wymyślone środki przestrzenne, jednakże nie należą one do powszechnie stosowanych, dlatego warto je przytoczyć i omówić.

Tak zwany „system klas macierzystych” znany jest z etapu wczesnoszkolnego, ale w tej sytuacji wydaje się być dobrym rozwiązaniem również dla oddziałów starszych grup wiekowych. Dodatkowo wydzielenie strefy jedzenia pozwoli na pozostanie w jednej przestrzeni przy zachowaniu porządku, a wspólne przygotowanie posiłków może prowadzić do pozytywnych zmian zachowań społecznych i większego poczucia sprawczości wśród uczniów (Block i in., 2012).

Kolejną propozycją są środki zachowujące dystans fizyczny między uczniami w jednej klasie, nie powodujące przy tym dystansu społecznego. Zmiana polega głównie na zmianie myślenia o meblach. Po pierwsze należałoby zauważyć, że ławka szkolna ma cztery boki a nie jeden, po drugie, że ławki nie są na stałe przytwierdzone do podłogi. W codziennej rutynie i gonitwie za bieżącymi problemami można o tym zapomnieć, jednakże jak pokazano na rysunku 1. w głównej części rozprawy, możliwości aranżacji sali lekcyjnej jest wiele, wystarczy skorzystać z gotowych rozwiązań.

Z kolei odpowiedzi na wytyczne dotyczące spędzania czasu na świeżym powietrzu są trochę bardziej skomplikowane, choć nadal realne i dość łatwe do osiągnięcia. Aktualnie projektuje się często szkoły o płaskich dachach z daszkami tylko nad wejściami tak, jak nakazują to przepisy techniczne. Trudno zatem mówić o „oślaniającym dachu” w przypadku istniejących szkół o płaskim dachu (patrz "oślaniający dach", Alexander i in., 2008, s. 578). Można jednak przeanalizować ukształtowanie i zagospodarowanie terenów przyszkolnych w poszukiwaniu

odpowiedniego miejsca pod zielone klasy, czyli miejsca do nauki i zabawy na świeżym powietrzu. Pojęcie zielonej klasy oraz ogólnie idei uczenia się i spędzania wolnego czasu nie jest nowa, ale właśnie pandemia stała się bodźcem do rekultywacji tej koncepcji, o czym świadczy m.in. ruch National Outdoor Learning Initiative reprezentowany przez Green Schoolyards America.³⁸

5. Spojrzenie na architekturę szkoły poprzez język wzorców

Proponowany przez nas tutaj język zawiera 253 wzorce. Dzięki temu można na jego podstawie stworzyć niewyobrażalnie wielką ilość krótszych języków, odpowiadających różnym projektom, które miałbyś chęć zrobić, po prostu wybierając z niego odpowiednie wzorce. (Alexander i in., 2008, s. LI)

Tytuł niniejszego rozdziału nie jest oryginalny. jest zapożyczeniem tytułu artykułu architekta Janusza Włodarczyka, do którego wielokrotnie się odwoływałam: „Spojrzenie na architekturę szkoły poprzez «A pattern language» Christophera Alexandra. Próba sprawdzenia teorii w projektowaniu i realizacji” (1988). Włodarczyk rozważał w tej publikacji w jakim zakresie wzorce mogą zainspirować projektanta szkoły. Początkowo wyodrębnił 38 wzorców jako istotnych dla projektowania budynku szkolnego z punktu widzenia swojej praktyki i doświadczenia, szczegółowo zaś analizował w tym kontekście 28 wzorów. Są to wzory z kategorii *Building and Constructions*, wśród których można przywołać takie jak wcześniej wspomniany „osłaniający/opiekuńczy dach”, „schody jako scena”, „dwustronne oświetlenie pomieszczeń” czy „ozdoba/ornament” i „ciepłe barwy”. Co prawda Włodarczyk zauważył, że: „w pierwszej części pracy [Język Wzorców] jest mowa o problemach związanych z edukacją w szerszym słowa znaczeniu, jak: «Mosaics of Subcultures» (8), «Network of learning» (18) czy «Shopfronts schools» (85)”, jednak stwierdził, że: „nie dotyczą one bezpośrednio przestrzeni szkolnej” (1988, s. 18). Faktycznie nie dotyczą one bezpośrednio budynku szkolnego w jego tradycyjnym kształcie, ale w związku ze zmianami społecznymi, kulturalnymi, technologicznymi oraz w świetle moich badań, uważam, że warto wziąć je pod uwagę i zinterpretować na nowo w kontekście aktualnego kształtowania uniwersum przestrzenno-społecznego szkoły. Moim zdaniem, podczas współczesnego kształtowania uniwersum szkolnego, poza omówionymi przez Włodarczyka, warto rozważyć i przeanalizować między innymi jeszcze następujące wzorce:

³⁸ <https://www.greenschoolyards.org/outdoor-infrastructure>

- „Mozaika podkultur” (8) – w Języku wzorców jest omawiana w skali miasta, ale jej istotą jest uznanie różnorodności stylów życia, poszukiwanie własnej tożsamości poprzez doświadczanie i obserwację różnych społeczności, współistnienie tych społeczności, przestroga przed utworzeniem getta. W kontekście współczesnej szkoły wzorzec ten możemy rozważyć jako wprowadzenie inkluzyjności do szkoły w skali samej szkoły, ale też otwarcie szkoły dla lokalnej społeczności w skali osiedla/dzielnicy. Oczywiście względy bezpieczeństwa dzieci w szkole są i muszą pozostać kluczowe, zatem otwieranie szkoły musiałoby nastąpić z pełnym uwzględnieniem tego aspektu. Natomiast jak zobaczymy w kolejnych wzorcach, otwarcie szkoły i uczestniczenie z jednej strony dzieci w życiu lokalnej społeczności, z drugiej zaś lokalnej społeczności w życiu szkoły może dać nową przestrzeń do uczenia się, w tym m.in. przez doświadczanie (learnign by doing, challange-based learning, zob. też: Pilarska i Miler-Ogórkiewicz, 2023, 2024).
- „Sieć uczenia się” (18) – w bliskim powiązaniu do poprzedniego wzorca znajduje się wzorzec „sieć uczenia się” mówiący o decentralizacji systemu szkolnictwa i pozwoleniu, aby edukacja nie odbywała się tylko przez nauczanie ustalonego programu, ale również, aby umożliwić zarówno uczniom jak i absolwentom (ludziom dorosłym) dostęp do pozostałych źródeł wiedzy i praktyki (zob. też: Life Long Learning, Marczak, 2016). Alexander zwraca uwagę, że taka sieć zazwyczaj już istnieje, w sposób naturalny, chociażby przez osoby pasjonujące się czymś i dzielące się swoją pasją, zapalem i doświadczeniem, ale po prostu nie wykorzystujemy tej sieci do celów edukacyjnych. Ten wzorzec wpisuje się w alternatywne metody nauczania, w metodę podążania za dzieckiem i rozwijanie jego naturalnych zainteresowań. Przy czym tu ponownie, jak we wnioskach w mojej pracy, bardzo ważna jest rola nauczyciela. Bez odpowiedniego wsparcia sam nauczyciel może temu zadaniu nie podołać lub bez odpowiedniego systemu działania szybko się zniechęcić. Zgodnie z wynikami moich badań, dzieci potrzebują kogoś, kto merytorycznie wie co robi, potrzebują dobrego autorytetu w rozumieniu eksperta w danej dziedzinie, a także potrzebują różnorodności i lubią swobodną naukę, też wzorzec odpowiada ujawnionym w moich badaniach potrzebom i preferencjom uczniów, a zarazem nadal pozostawia bardzo duże pole szkole i nauczycielowi na organizację tego zgodnie z funkcjonowaniem danej

szkoły. Z tym wzorcem można by jeszcze rozważyć również kolejne wzorce jak: „cykl życiowy”(26), „węzły aktywności” (30).

- „Stopnie prywatności” (36) – Wzorzec ten w swej kolejności i kategorii odnosi się do domu i wyboru miejsca zamieszkania. Natomiast jego istota krąży wokół tego, że człowiek ma różne potrzeby z zakresu kontinuum „ekstrawersja-introwersja”. W moich badaniach ujawniły się potrzeby dzieci do różnorodnych aktywności, od tych wykonywanych grupowo do tych wykonywanych całkowicie samodzielnie, preferencje względem obecności innych osób od pełnego zaangażowania w grupie do samotności z wyboru. W kontekście edukacji i kształtowania uniwersum szkolnego wydaje się, że ważne byłoby uwzględnienie tego kontinuum ludzkiej osobowości „ekstrawersja-introwersja” również w przestrzeni szkoły i pozwolić na zaspokojenie potrzeb w szkole. Oczywiście, aby do tego doszło musi zająć przyzwolenie zarówno przestrzenne – odpowiednie miejsce wyciszenia, odpoczynku, ale również przyzwolenie przestrzeni symbolicznej – możliwość odejścia od grupy, czas na odpoczynek czy aktywność zgodnie ze swoją potrzebą. Z tym wzorcem moim zdaniem dobrze wiążą się kolejne pomniejsze wzorce jak „ciche zakątki” (59), „spanie w miejscach publicznych” (94), „alkowy” (179), „dziecięce jaskinie” (203).
- „Uniwersytet jak targowisko” (43) – w tym wzorcu, jak wspomniałam w swojej pracy, Alexander podkreśla jak przestrzeń symboliczna i przestrzeń materialna mogą zabić „możliwość uczenia się” (s. 237). Chodzi o izolację przestrzenną uniwersytetu oraz politykę ograniczającą zarówno tego kto, jak, czego i kogo uczy. Biorąc pod uwagę fakt zmieniających się relacji społecznych przez nowe technologie komunikacji, tego, że jak twierdzi Solecka i Walat, to właśnie szkoła jest przestrzenią do budowania tych relacji oraz wszelkie czynniki ekonomiczne, warto byłoby pomyśleć o wykorzystaniu budynku szkolnego w całym jego spektrum czasowym, a jego przestrzeń zarówno materialną jak i symboliczną otworzyć na nauczycieli i uczniów wymykającym się spod tradycyjnej definicji, gdzie, jak we wzorcu „sieć uczenia się” (18), człowiek będący ekspertem w jednej dziedzinie uczy innych, sam zaś pobiera naukę od ekspertów w innych interesujących go dziedzinach. Zwróćmy uwagę, że ten wzorzec całkowicie zmienia postrzeganie procesu uczenia się w zakresie czasu, rozległości wiedzy oraz sposobu przyswajania tej wiedzy. W dobie ciągle zmieniających się wymagań zawodowych, gdzie ludzie coraz częściej muszą uczyć się nowych

umiejętności, przebranzowić się, pokazanie dziecku tego, że nauka w każdym wieku jest naturalna pozbawi go oporów przed korygowaniem swojej ścieżki zawodowej i podejmowania nowych wyzwań w przyszłości, w przyszłym życiu zawodowym. Ten wzorzec pośrednio wiąże się również z dostępem dzieci do życia dorosłych z wzorca „Dzieci w mieście” (58). Dodatkowo, jak przytoczyłam w rozprawie za Piotrem Mazurem:

«Szkoła powinna być budynkiem przyjemnym, który wewnątrz i zewnątrz przedstawia dla oka pojęty. Wnętrze musi stanowić pokój jasny i schludny, wszędzie wypełniony obrazami (obrazy sławnych mężów, mapy, ryciny wydarzeń historycznych itp.). Na zewnątrz zaś konieczny jest przy szkole nie tylko plac do przechadzki i zabaw, ale także ogród, do którego można czasem uczniów prowadzić, aby się cieszyli widokiem drzew, kwiatów i ziół. Jeśli tak będzie szkoła wyglądać, prawdopodobnie równie chętnie będą do niej chodzić, jak dzisiaj na jarmarki, gdzie zawsze spodziewają się coś nowego zobaczyć i usłyszeć». (Kot, 1996, s. 316, za: Mazur, 2012, s.57)

Zatem nie tylko formalna organizacja miejsca nauki, ale jej atrakcyjność wizualna oraz kulturalna jest niezwykle istotna dla przyciągnięcia i utrzymania zainteresowania uczniów.

- „Przygodowy plac zabaw” (73) – zgodnie z Alexanderem:

Zabawa zaspokaja wiele potrzeb: daje dzieciom możliwość bycia razem, zapewnia ruch fizyczny, rozwija układ mięśniowy i jest okazją do sprawdzenia nowych umiejętności. Ale przede wszystkim zabawa jest przejawem wyobraźni. To sposób radzenia sobie ze swoim rozwojem, łagodzenia napięć i badania przyszłości. Zabawa jest odzwierciedleniem problemów i radości dziecka, które żyje w społecznej rzeczywistości. Dzięki przygodom wyobraźni, które nazywamy zabawą, dzieci godzą się ze światem, zmagają się ze swoimi obrazami świata, stale je przebudowując. (Alexander i in., 2008, s. 374)

Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań potwierdzają znaczenie zabawy w życiu dziecka oraz potrzebę różnorodnych aktywności. Wzorzec „przygodowy plac zabaw” nie tylko realizuje te potrzeby, ale też jest elementem szeroko pojętej, omawianej przeze mnie edukacji architektonicznej, pedagogiczności architektury. Budowanie zamku z kartonów i gałęzi na dworze (Alexander i in., 2008, s. 374) lub poduszek we wnętrzu (Gądecki, 2004) jest doskonałym, a zarazem zwróćmy uwagę niskokosztowym sposobem na swobodną naukę dzieci przez zabawę! W proponowanych przeze mnie rozwiązaniach w następnym rozdziale wyznaczenie odpowiednich przestrzeni na swobodne działanie dzieci jest równie ważne co przestrzeń zbudowana. Masa i pustka muszą się uzupełniać

i wzajemnie uwzględniać. Jednocześnie ponownie podkreślam, że sama przestrzeń fizyczna nie wystarczy, musi nastąpić również zmiana w przestrzeni symbolicznej, w postawie nauczyciela i rodzica(!), aby na taką swobodną, często brudną naukę pozwolić mając pełną świadomość jej dobroczynnego wpływu na rozwój dziecka (Pallasmaa, 2012; Prisk i Cusworth, 2018). Być może tutaj ponownie nauczyciel powinien mieć wsparcie w szerokim zakresie, a rodzice mieć możliwość uczenia się o rozwoju dziecka i o tym jak je wspierać, zwłaszcza w obliczu dzisiejszej technologii i powszechnego uzależniającego wpływu urządzeń elektronicznych (por. hegemonia wzroku, Pallasmaa, 2012, s. 21-26). Z kolei pozwolenie dzieciom na swobodną zabawę z jednoczesnym otwarciem szkół na lokalne społeczności pozwala im również na budowanie swobodnych grup jak we wzorcu „Połączona zabawa” (68).

- „Mistrz i uczniowie” (83) – wzorzec ten ponownie, choć bardziej konkretnie, odnosi się do nauki poprzez pracę, doświadczenie, praktykę. Alexander twierdzi, że uczenie się poprzez pomaganie mistrzowi w jego pracy jest bardziej efektywne i skuteczne niż uczenie się bez praktyki, abstrakcyjne. Mówi o tym też wcześniej wspomniana koncepcja *learning by doing*. Stąd Alexander wskazuje w tym wzorcu potrzebę wykreowania przestrzeni dla mistrza i jego uczniów w postaci różnorodnych pracowni, warsztatów itd. Zwraca jednak również uwagę na to, że każde zadanie może być przestrzenią do nauki, jeśli tylko na to pozwolimy, zatem jeśli odpowiednio zaaranżujemy również przestrzeń symboliczną. Mistrz prowadzi ucznia na podstawie swojego własnego doświadczenia i umiejętności, w przeciwieństwie do wykładania abstrakcyjnych pojęć zza katedry w języku zrozumiałym tylko dla samego wykładowcy, jak w przypadku transmisji kulturowej (Bourdieu i Passeron, 2012).
- „Społeczność nastolatków” (84), „Szkoly jak sklepiki” (85), „Dom dzieci” (86) – są to różne wzorce odnoszące się do młodych ludzi w konkretnych grupach wiekowych, ale istotą każdego z nich jest udział dziecka, młodego człowieka, w życiu społeczności lokalnej, umożliwienie uczenia się od osób w tej społeczności, a także w przypadku nastolatków, podejmowania pierwszych samodzielnych decyzji i budowania grup i organizacji na wzór życia dorosłych. Są to wzorce, które w świetle moich badań, moich rozważań, są ściśle powiązane z poprzednimi i jednoznacznie nobilitują jednostkę dziecka, przypisując mu ważną rolę w społeczności, określając jego przynależność do tej społeczności, dając prawa dla każdego etapu życia do sprawczości i podążania z nauką

za swoimi zainteresowaniami, tym samym do kształtowania własnego ja w świecie.

Powyższe wzorce, jak zauważył Włodarczyk nie dotyczą bezpośrednio budynku szkolnego, ale ich analiza oraz zastosowanie może wpłynąć zarówno na kształt przestrzeni materialnej, jak i symbolicznej uniwersum szkolnego. Moim zdaniem warto sięgać również do globalnych wzorców podczas kształtowania szkoły, aby w sposób holistyczny i interdyscyplinarny podejść do tego zagadnienia.

6. Autorska propozycja nowego modelu funkcjonowania w szkole

Pomimo współczesnych alternatywnych budynków oświaty, większość powstających nadal powiela schemat szkoły typowej i choć wyraz estetyczny jest bardziej przyjazny, aktualny, można by rzec modny, to schemat funkcjonowania pozostaje ten sam. Dlatego uwzględniając wszystkie wnioski z niniejszej pracy, czerpiąc z literatury architektonicznej, socjologicznej, pedagogicznej, języka wzorców oraz badań własnych, a także doświadczenia pandemii i uwzględniając powstałe wtedy wytyczne sanitarne, chciałabym zaproponować nowy model szkoły.

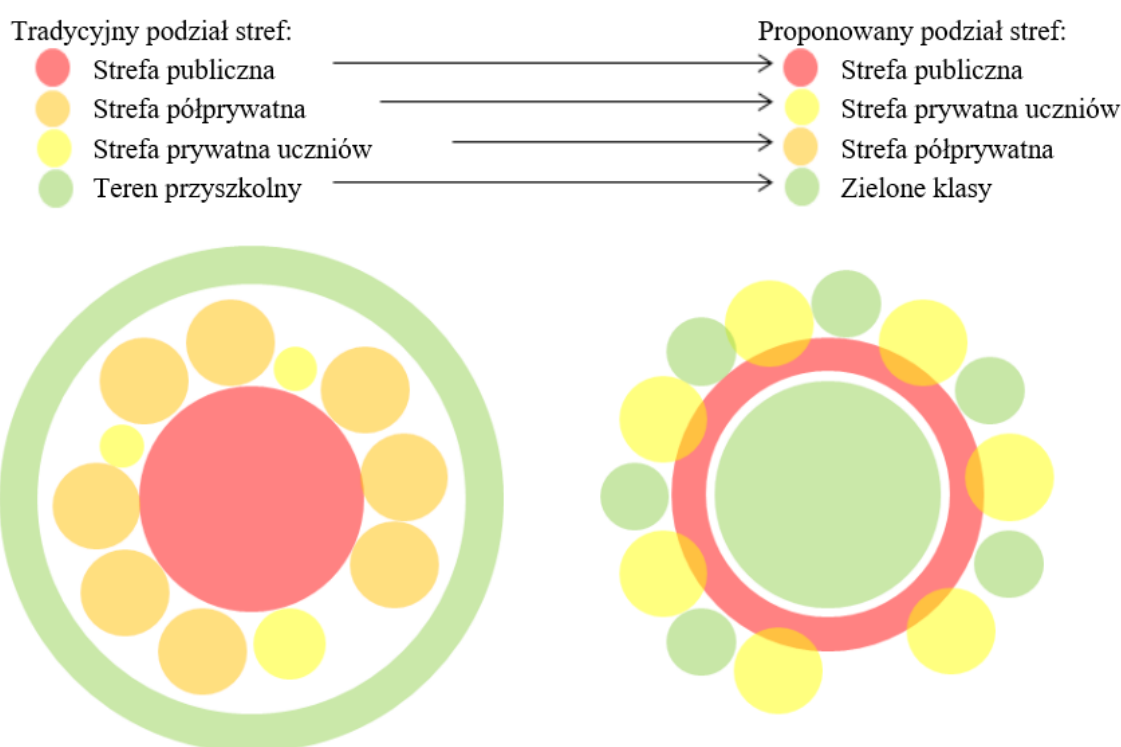
W tradycyjnym podziale stref strefa publiczna jest centralnie osadzona i objętościowo zajmuje najwięcej miejsca. Ta strefa obejmuje wejście, wyjście, komunikację pionową i poziomą: korytarze, klatki schodowe, windy, ewentualnie również aule. Spełnia rolę drogi ewakuacyjnej, miejsca spędzania przerw, strefę przejścia, miejsce zbiórek. Chroni uczniów i innych użytkowników szkoły przed warunkami atmosferycznymi podczas przemieszczania się z klasy do klasy. To tu gromadzi się najwięcej uczniów w ciągu dnia, tutaj występuje największe natężenie hałasu (Augustyńska i Radosz, 2009a, 2009b). Jak dowiedziałam się od uczniów w trakcie moich badań, dzieci nie lubią spędzać czasu na korytarzach, część z nich wyszczególniła właśnie niski poziom hałasu jako na determinantę miejsc, w których lubią spędzać czas. Podczas pandemii COVID19 strefa komunikacji była najbardziej problematyczna i została objęta największą liczbą ograniczeń, stanowiła miejsce największej kontroli uczniów, rodziców i nauczycieli (patrz: tabela 28.).

Moja propozycja nowego modelu szkoły to rekompozycja położenia, ról i objętości poszczególnych stref. Zakłada przede wszystkim ograniczenie objętości lub wyeliminowania całkowicie zamkniętej przestrzeni publicznej w szkole, czyli m.in. komunikacji wewnętrznej. Wyeliminowanie jej całkowicie zależy od strefy klimatycznej, w jakiej znajduje się szkoła. W Polsce, komunikacja jest niezbędna dla

osób przemieszczających się z pomieszczenia do pomieszczenia, dlatego musi pozostać. Jednakże można ograniczyć ją jedynie dla komunikacji nauczycieli, przechodzących z klasy do klasy na kolejne lekcje z innymi grupami uczniów. Uczniowie z kolei, w przedstawionym schemacie szkoły posiadają klasy macierzyste, czyli przypisane poszczególnym grupom uczniów konkretne sale lekcyjne, w tej propozycji: z własną osobną strefą wejściową.

Rysunek 22

Propozycja nowego autorskiego modelu szkoły z uwzględnieniem podziału stref



Źródło: opracowanie własne

Proponowany schemat zmienia zatem również rolę i objętość stref pół-publicznych i prywatnych uczniów. Dotychczas, w tradycyjnym modelu, sale lekcyjne, zwłaszcza w starszych klasach, symbolicznie należą do nauczycieli prowadzących dany przedmiot, a sala przypisana jest do konkretnego przedmiotu za sprawą aranżacji i wyposażenia. Ma to sens w szczególności w laboratoriach chemicznych, fizycznych czy przyrodniczych, a także w pracowniach artystycznych, muzycznych i komputerowych. Ogranicza to ilość potrzebnego sprzętu, dostosowanie na stałe sali do wymagań danego laboratorium czy pracowni jak np. kołnierze ochronne na

ścianach, odpowiednia wentylacja itd. Aranżacja sali jest stała i zazwyczaj jednoznacznie wskazuje na podział ról jej użytkowników, wspiera tradycyjny system nauczania i transmisję kultury (Bourdieu i Passeron, 2012). Jednakże z punktu widzenia przestrzeni symbolicznej jest to niekorzystne dla uczniów. W klasach macierzystych symbolicznym właścicielem przestrzeni pozostaje właśnie uczeń. Konkretna sala lekcyjna staje się przestrzenią prywatną danej grupy uczniów i wychowawcy. To z kolei upodmiotawia ucznia w przestrzeni szkolnej i może prowadzić do większego zaangażowania nie tylko w samą naukę, ale też partycypowania w życiu szkoły, kształtowania postawy obywatelskiej.

Sala lekcyjna przestaje być już wtedy salą tylko do nauki. Staje się głównym miejscem przebywania ucznia w szkole, zaraz obok przypisanej do niej zielonej klasy (opis poniżej). Na wzór rozczłonkowania całego modelu szkoły i ta przestrzeń powinna być różnorodna, rozczłonkowana, aby zapewniała przestrzeń zarówno do pracy w grupach jak i indywidualnej, przestrzeń do zabawy, przestrzeń do odpoczynku itd. Zgodnie z przywołanymi w poprzednim rozdziale wzorcami można to rozwiązać za pomocą alkowy, wnęki z częścią warsztatową itp. Podobnie tutaj warto zastosować wszelkie wzorce w skali budynku i konstrukcji omówione przez Włodarczyka (1988).

Kolejnym novum w proponowanym przeze mnie modelu szkoły są „zielone klasy” występujące na równi z klasami wewnętrznymi. Klasa macierzysta z własną strefą wejściową i przynależną klasą zieloną to integralna i samowystarczalna jednostka posiadająca własny węzeł sanitarny, szatnię i inną infrastrukturę w zależności od potrzeb danej społeczności szkolnej, np. własny aneks kuchenny. Podzielenie szkoły na takiej jednostki pozwala uniknąć dużych skupisk ludzi w jednym miejscu, niweluje poziom hałasu. Ewentualne powielanie jednostek sprawia, że szkoła staje się modułowa, a tym samym łatwiejsza w budowie i zgodna z aktualnymi trendami zrównoważonego rozwoju. Przejście sali lekcyjnej z strefy półprywatnej do prywatnej uczniów sprawia, że sala jest bardziej kameralna, cichsza, łatwiejsza do zaadaptowania i spersonalizowania, udomowienia. Dzięki stałej grupie użytkowników możliwe jest wytworzenie w niej miejsca, które daje poczucie bezpieczeństwa (Tuan, 1987), a zatem sprzyja również uczeniu się (Perzyńska, 2015).

Należy pamiętać, że podobnie jak sala zbudowana, tak i klasa zielona, zewnętrzna, musi zapewnić elastyczność jej wykorzystania. Tutaj również wpisują się świetnie wzorce omówione przez Włodarczyka jak „opiekuńczy/osłaniający dach”, a także przeze mnie: „przygodowy plac zabaw”. Zauważmy, że architektura tutaj jest

ramą i tłem do swobodnej aktywności dzieci, dokładnie tak jak definiuje architekturę Peter Zumthor (2010). Architektura jest tutaj o tyle żywa ile przestrzeni daje swojemu użytkownikowi. Zatem zastosowanie małej architektury musi być przemyślane i oszczędne, natomiast architektura budynku w sposób organiczny musi przenikać się z przestrzenią wokół niego.

Kwestia wyposażenia klasy w narzędzia laboratoryjne, przy wprowadzeniu przestrzeni wirtualnej do szkoły dzięki współczesnym technologiom oraz cyfryzacji wielu procesów nauczania i uczenia się, nie powinna stanowić przeszkody. Z drugiej strony, należy pamiętać, że uczniowie uczą się przez doświadczenie i praktykę zatem eksperymenty stacjonarne są jak najbardziej pożądane. I tu ponownie, pomocna może być zielona klasa. Nie tylko pozwoli ona odetchnąć dzieciom od przestrzeni wirtualnej, ale właśnie stanowi swego rodzaju naturalne laboratorium (Prisk i Cusworth, 2018).

Zielona klasa jest też doskonałym miejscem na spędzanie przerw między lekcjami lub całych zajęć (Billimore i in., 1999). Jest to cenne z pedagogicznego punktu widzenia. Korzyści kontaktu dzieci z naturą zauważali już Friedrich Froebel czy Maria Montessori (2018), a także twórcy szkół leśnych (Tołwińska-Królikowska, 2013). Również Christopher Alexander w Języku wzorców podaje zalety tworzenia małych jednostek edukacyjnych, a także proponuje środki architektoniczne służące budowaniu relacji przestrzeni wewnętrznych (w tym przypadku sal lekcyjnych) z zewnętrznymi (tu: klas zielonych), na przykład wspominany już „osłaniający dach” (Alexander i in., 2008). Jednocześnie taka jednostka zapewnia dzieciom różnorodność doświadczeń, możliwości różnego rodzaju odpoczynku w kameralnej i cichej atmosferze, co jak wynika z moich badań jest niezwykle ważne dla uczniów. Podobnie również inne badania potwierdzają, że wprowadzenie zielonych przestrzeni do przestrzeni szkoły jest doceniane i lubiane przez uczniów (Şenyiğit i Memduhoğlu, 2020).

Zieleń w szkole, jak i wokół niej, jest bardzo ważna i może wspierać rozwój uczniów (Foster, 2006; Kruszko, 2013). Tradycyjnie pojmowany i użytkowany teren przyszkolny w mojej propozycji staje się integralną częścią przestrzeni szkoły, użytkowanej na równi z przestrzenią wewnętrzną. Pozwala to nie tylko na wykorzystanie tego terenu w celu rekreacji, odpoczynku o zróżnicowanej formie podczas przerw, do zabawy i nauki przez doświadczenie czy nawet wytchnienia dla zmysłów uczniów i nauczycieli w trakcie lekcji w sali poprzez widoki, ale także jako realizacja celów Zrównoważonego Rozwoju i zapobiegania tendencji spędzania czasu przed ekranami (por. *screen time*, Wierzbicka, 2019).

Co więcej, jak wcześniej wspomniałam, podstawowa powtarzalna jednostka powstała z połączenia sali macierzystej z klasą zieloną stanowi pewien moduł, który w zależności od lokalnych potrzeb demograficznych może być dobudowany. Z kolei samo rozczłonkowanie fizyczne bryły budynku, ale też decentralizacja przestrzeni symbolicznej rodzi kolejne możliwości do zastosowania globalnych wzorców omówionych przeze mnie w poprzednim rozdziale. Wyobraźmy sobie, że w zależności od potrzeb lokalnej społeczności, obok sal dla dzieci powstają warsztaty, miejsca spotkań uczniów i życiowych nauczycieli, ekspertów swojej pasji, następuje inkluzja różnych grup wiekowych, ludzi o różnym doświadczeniu, którzy chcą się uczyć. Dzieci stają się ważną częścią społeczności lokalnej, być może nawet nauczycielem dziedziny, której się pasjonują, a na naukę, której mają ogromną przestrzeń, materialną i symboliczną...

7. Podsumowanie

Kwestia projektowania środowiska uczenia się pozostaje bardzo złożona. W trakcie projektowania, a potem również użytkowania i adaptacji przestrzeni szkolnej do aktualnych potrzeb, należy balansować między prawem budowlanym, funkcjonalnością, estetyką, komfortem użytkowników, ich bezpieczeństwem, mając cały czas na uwadze względy pedagogiczno-wychowawcze architektury oraz dobre samopoczucie uczniów. Wszak, jak zauważa Włodarczyk, „przestrzeń szkolna jest tym miejscem, z którym dziecko ma kontakt najdłużej, w wymiarze ilościowo znacznym i znaczącym w stosunku do innych, tak w kontekście całego dnia, jak całego życia. Jeśli dodać do tego intensywność przeżywania przez dziecko i odrębność stosunku do upływu czasu w odniesieniu do dorosłego, szkoła jest miejscem w życiu człowieka szczególnie ważnym” (Włodarczyk, 1992, s. 74).

W ostatnich latach dodatkowymi zagadnieniami wkraczającymi w proces projektowy i użytkowania przestrzeni szkolnej są takie zagadnienia jak: przenikanie z przestrzenią wirtualną, wszechobecność technologii, kształtowanie kompetencji przyszłości, doświadczenie pandemii, kwestia inkluzyjności przestrzeni szkolnej. Na podstawie wyników własnych badań jakościowych z udziałem uczniów szkół podstawowych oraz przeglądu literatury, uwzględniając aktualny stan i kondycję przestrzeni szkolnych proponuję w powyższym opracowaniu nowy model szkoły uwzględniający ujawnione w moich badaniach potrzeby i preferencje dzieci.

Przedstawiona propozycja koncentruje się na osobie ucznia jako najważniejszego użytkownika szkoły oraz na nauczycielu jak najważniejszym ogniwie edukacji. Nowy

model szkoły czerpie z Języka wzorców tworząc z niego język do kreowania zdrowszego, bardziej zróżnicowanego środowiska uczenia się, a co najważniejsze, realizuje potrzeby uczniów wpisując się w nurt projektowania human-centered design. Najbardziej korzystnym z punktu widzenia uczniów modelem projektowania szkoły byłby projekt partycypacyjny, jednakże zważywszy na czas trwania procesu projektowego, jego dynamikę i ograniczenia czasowe, formalne i finansowe rzadko jest to możliwe. Przeprowadzone przeze mnie badania i zawarte w nich wypowiedzi uczniów mogą jednak posłużyć jako głos uczniów w dyskusji na temat przestrzeni szkolnej jako forma partycypacji w minimalnym zakresie.

8. Bibliografia dla autorskiej propozycji nowego modelu funkcjonowania uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły

- Alexander, Ch., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I., Angel, S. (2008). *Język wzorców: miasta, budynki, konstrukcja*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Augé M. (1995). *Non-places: introduction to an anthropology of supermodernity*. Verso.
- Augustyńska, D., Radosz, J. (2009a). Hałas w szkołach (1) - przegląd badań. *Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka*, nr 9, s. 16-19.
- Augustyńska, D., Radosz, J. (2009). Hałas w szkołach (2) - wpływ hałasu szkolnego na uczniów i nauczycieli oraz jego profilaktyka. *Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka*, nr 10, s. 8-10.
- Billimore B., Brooke J., Booth R., Funnel K., (1999). The Outdoor Classroom Educational use, Landscape Design & management of school grounds. *Building bulletin*, nr 71, s. 1–12, 32–45.
- Block, K., Gibbs, L., Staiger, P. K., Gold, L., Johnson, B., Macfarlane, S., ... & Townsend, M. (2012). Growing community: the impact of the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program on the social and learning environment in primary schools. *Health Education & Behavior*, nr 39(4), s. 419-432.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Biblioteka Socjologiczna. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foster, A. (2006). *Schools for the future: Designing school grounds*. The Stationery Office.
- Gądecki, J. (2004). Uczyć architektury? *Kultura i Edukacja*, nr 1, s. 70–77.
- Kruszko A. (2013). Walory krajobrazowe w zagospodarowaniu terenów przyszkolnych – podstawowe aspekty projektowe. *Teka Kom. Arch. Urb. Stud. Krajobr.*, nr IX/3, s. 26-36.
- Marczak, E. (2016). Lifelong Learning Idea in architectural education. *General and Professional Education*, nr 2016(1), s. 46-52.
- Marczyńska M., Pokorska-Śpiewak M., Jackowska T. (2020). Zalecenia umożliwiające funkcjonowanie placówek oświaty w okresie epidemii COVID-19 (jesień 2020). *Przegląd pediatryczny*, nr 3/vol 49/2020, s. 1-9.
- Ministerstwo Zdrowia (MZ), Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEN), Główny Inspektor Sanitarny (GIS), (2020). *Wytyczne MEN, MZ i GIS dla publicznych i niepublicznych szkół i placówek od 1 września 2020 r.* Pobrane 15 października 2020 z <https://www.gov.pl/web/koronawirus/wytyczne-gis-mz-i-men>
- Mazur, P. (2012). *Zarys historii szkoły*. WSETiNS.
- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzeń i miejsca szkoły*. „Impuls”.
- Pallasmaa, J. (2012). *Oczy skóry. Architektura i zmysły*. Instytut Architektury.
- Perzyńska, M. B. (2015). Zdrowy i bezpieczny uczeń. *Ośrodek Rozwoju Edukacji Trendy*, 1/2015, s. 22-26.
- Pilarska, J., Miler-Ogórkiewicz, N. (2023). Ku pedagogiczności architektury: przyczynek do transdyscyplinarnej dyskusji. *Social Pedagogy/Pedagogika Społeczna*, 90(4), s. 55-71.
- Pilarska, J., & Miler-Ogórkiewicz, N. (2024). Ku pedagogiczności architektury: rozwinięcie konceptu. *Social Pedagogy/Pedagogika Społeczna*, 92(2), s. 9-27.

- Prisk, C., Cusworth, H. (2018). *From muddy hands and dirty faces to higher grades and happy places. Outdoor Classroom Day*. Pobrane 15 października 2020
z: <https://outdoorclassroomday.org.uk/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/Muddy-Hands-FINAL.pdf>
- Solecka, A., Walat, W. (2019). Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 10(4), s. 38-45.
- Şenyiğit, V., Memduhoğlu H. B. (2020). End-user Preferences in School Design: a Qualitative Study Based on Student Perspective. *Building and Environment*, 185, 107294.
- Tołwińska-Królikowska, E. (2013). Leśna Szkoła – przestrzeń edukacyjna poza budynkiem szkolnym. *Meritum*, nr 1, s. 57-61. Pobrane 15 października 2022
z: <http://archiwum.meritum.edu.pl/artykuly/szukaj?szukaj=leśna+szkoła>
- Tuan, Y. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Biblioteka Myśli Współczesnej. PIW.
- Wierzbicka, A. (2019). Dlaczego dzieci spędzają coraz mniej czasu na zewnątrz?. *Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej*, 21(1 [58]), s. 7-10.
- Włodarczyk, J. (1988) Spojrzenie na architekturę szkoły poprzez „A pattern language” Christophera Alexandera, Próba sprawdzenia teorii w projektowaniu i realizacji. *Śląski Kwartalnik Urbanistyki i Architektury*, nr 9/1988, s. 18-29.
- Zumthor, P. (2010). *Myślenie architekturą*. Karakter.
- Zygner, H. (1978). *Zagadnienia nowoczesnej infrastruktury szkół*. Instytut Kształcenia Nauczycieli (IKN) w Warszawie - Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu.