

Agnieszka Kołodzińska*

Przedszkola – kształtowanie przestrzeni

Wprowadzenie

Terminy „wiek przedszkolny” i „przedszkole” w języku polskim wskazują na etap przygotowania do okresu nauki szkolnej. Etymologia powyższych słów definiuje ten etap jako wstęp, czas poprzedzający, mniej ważny. Dla odmiany angielskie słowo „kindergarten” czy niemieckie „Kindertagesstätte” pochodzą od miejsca przebywania małego dziecka, co wskazuje na autonomiczność i istotę tego okresu jako odrębnego w przebiegu dzieciństwa. Wiek 3–6/7¹ lat jest zatem etapem rozwoju dziecka charakteryzującym się specyficznymi cechami. Niezwykle istotny jest fakt, że dzieci w wieku 3–5 lat poświęcają aż około 80% aktywnego czasu na interakcje ze środowiskiem fizycznym [1, s. 340]. Kształt przestrzeni oddziałującej na dziecko zdeterminowany jest jednak przede wszystkim przez wyobrażenie osób dorosłych, z uwzględnieniem uwarunkowanych kulturowo zasad i, w konsekwencji, przez przyjęte programy dydaktyczno-wychowawcze. W zależności od pożądaných i uznawanych w społeczeństwie wartości i cech, kreowane jest otoczenie, które uczy i wzmacnia dane umiejętności, zachowania

i potrzeby [21, s. 46]. Z tego względu projektowanie dla przedszkolaka wymaga szczególnej wiedzy, respektującej prawa małego obywatela².

Trudności w bezpośrednim kontakcie dorosły–dziecko, spowodowane różnicą w poziomie rozwoju mowy, to przyczyna rzadkiego uczestnictwa dziecka w procesie projektowania i ocenie własnego otoczenia [15]. Kształtowanie przestrzeni dla dzieci wymaga zatem działania interdyscyplinarnego. Założenia koncepcyjno-ideowe projektów powinny opierać się na wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, fizjologii i antropometrii. Pełnowartościowe „środowisko zbudowane”³ jest kompilacją przyjętych wartości wychowawczych, wiedzy na temat możliwości rozwojowych dziecka i zadowolenia małego użytkownika z przyjętych rozwiązań.

* Doktorantka w Katedrze Projektowania Architektury Mieszkalniowej Wydziału Architektury Politechniki Wrocławskiej.

¹ Do rozważań przyjęto wiek 3–6/7 lat, wyodrębniony przez badaczy jako etap rozwoju charakteryzujący się spójnymi cechami [5]. W Polsce w zajęciach przedszkolnych mogą uczestniczyć dzieci w wieku 2,5–6 lat (w tym ostatni rok obowiązkowego uczęszczania do „zerówki”).

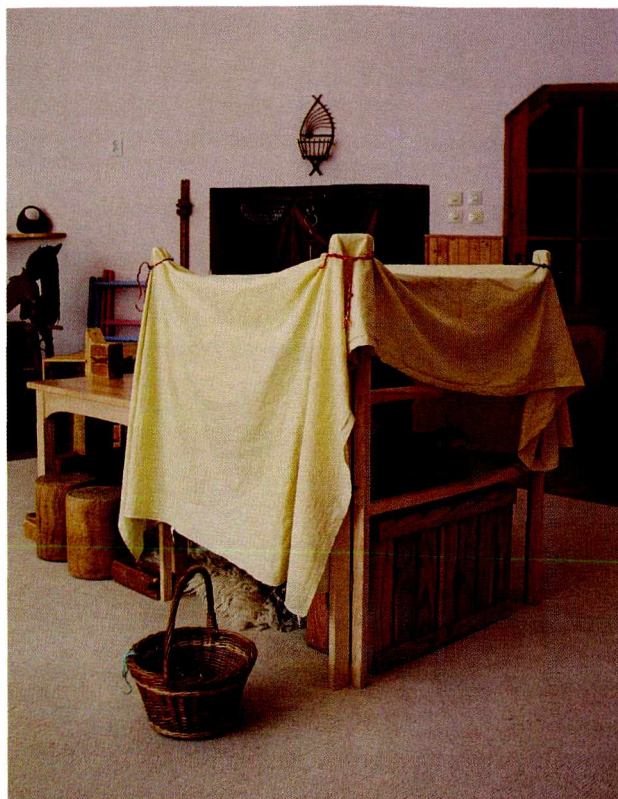
² W Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka, uchwalonej w 1989 r., zawarto listę praw małych obywateli, która obliguje wszystkie rządy do ich przestrzegania i egzekwowania. Najistotniejsze zagadnienia, z punktu widzenia działalności architektonicznej, wybrane z listy [11]:
1. Każde dziecko ma prawo do poziomu życia adekwatnego do jego rozwoju fizycznego, umysłowego, duchowego, moralnego i społecznego.
2. Dzieci mają prawo do czasu wolnego oraz zabawy i rekreacji właściwej dla wieku dziecka. Deklaracje te wskazują na świadomość odrębności wieku dzieciństwa, potrzeb, możliwości i predyspozycji przypisanych do tego wczesnego etapu w życiu człowieka.

³ Ang. *building environment*.

Typologia obiektów przedszkolnych

Wyjątkowe miejsce wśród rodzajów przestrzeni adresowanych do małego dziecka zajmują przedszkola. Są to enklawy, które z założenia odpowiadać mają na potrzeby rozwojowe małych użytkowników. Należy podkreślić, że zadanie, jakim jest projektowanie przedszkoli, to w architekturze wyzwanie nowe. Przegląd współczesnych budyn-

ków przedszkolnych umożliwia wyodrębnienie powtarzających się podstawowych założeń projektowych, które, zgodnie z wiedzą i wyobrażeniem autorów, są kluczowe dla stworzenia przestrzeni odpowiedniej dla dziecka. Analiza języka architektury przedszkoli wskazuje na możliwość klasyfikacji budynków ze względu na ich stylisty-



Ryc. 1. Zabawa z użyciem wyobraźni – wnętrze Przedszkola Rudolfa Steinera w Olsztynie

Fig. 1. Recreation with use of imagination – interior of Rudolf Steiner's Kindergarten in Olsztyn

kę oraz wyszczególnienia cech języka architektury charakterystycznych dla poszczególnych typów. W tym kontekście dokonano podziału budynków przedszkolnych na architekturę abstrakcyjną oraz metaforyczną.

Architektura abstrakcyjna charakteryzuje się stylistyką unikającą metafory. Jej cechy to:

– forma uniwersalna, wpływająca najczęściej z prawideł geometrii,

– ograniczona liczba bodźców działających na zmysły,
– neutralność wyrazu – ograniczenie bodźców wywołujących skojarzenia i wpływających na sposób zachowania – umożliwiającą dziecku działanie zgodne z jego własnymi potrzebami.

W związku z tym, że obcowanie z architekturą jest związane z koniecznością podporządkowania się użytkownikom jej regułom, musi ona budzić oczywisty sprzeciw (o ile nie odzwierciedla przyzwyczajęń ludzi bądź wymusza zmianę tych przyzwyczajęń). Brak wiedzy lub wyobraźni podczas procesu projektowego może doprowadzić do ukształtowania przestrzeni nieakceptowanej. Szczególnie dotyczy to projektowania dla dzieci, ponieważ przyszli użytkownicy najczęściej nie mają wpływu na kształt przeznaczonych dla nich otoczenia. Dorośli wskazują na to, co jest dobre dla dziecka i, poza nielicznymi przypadkami partycypacji przedszkolaków w projektowaniu [24, s. 217–240], to właśnie dorośli podejmują ostateczne decyzje projektowe. Istnieje zatem niebezpieczeństwo konfliktu między wyobrażeniem i wyborem dorosłego architekta a preferencjami i predyspozycjami dziecka, dla którego wyobraźnia i fantazja zajmują istotne miejsce podczas zabawy [13, s. 12] (ryc. 1). Podstawowe założenie koncepcji obiektów o stylistyce abstrakcyjnej stanowi więc pogląd, że wizja dziecięcych pragnień wykreowana w idei architektonicznej jest jedynie projekcją wyobraźni architekta, który nie jest w stanie uwzględnić bogactwa potencjału zdolności, pragnień i możliwości rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym. W tym kontekście abstrakcyjność architektury daje neutralne tło dla wszelkiej aktywności.

Architektura metaforyczna posługuje się natomiast środkami formalnymi wywołującymi celowe skojarzenia. Można wśród nich wyodrębnić odniesienia do baśni i bajek, obronności i bezpieczeństwa oraz budowli z klocków. Obiekty kształtowane z wykorzystaniem metafory poddano zatem bardziej szczegółowemu podziałowi na architekturę:

– baśniową,



Ryc. 2. Przedszkole Rudolfa Steinera w Olsztynie jako przykład architektury o stylistyce baśniowej

Fig. 2. Rudolf Steiner's Kindergarten in Olsztyn as an example of architecture in a fairyland style



Ryc. 3. Przykład architektury bezpiecznej o charakterze obronnym – Day Care Centre w Oulunsalo, proj. Ilpo Väisänen, Veli Kulusjärvi i Kyösti Meinilä [12, s. 42]

Fig. 3. Example of “safe architecture” of a protective style – Day Care Centre in Oulunsalo, project of Ilpo Väisänen, Veli Kulusjärvi and Kyösti Meinilä [12, p. 42]

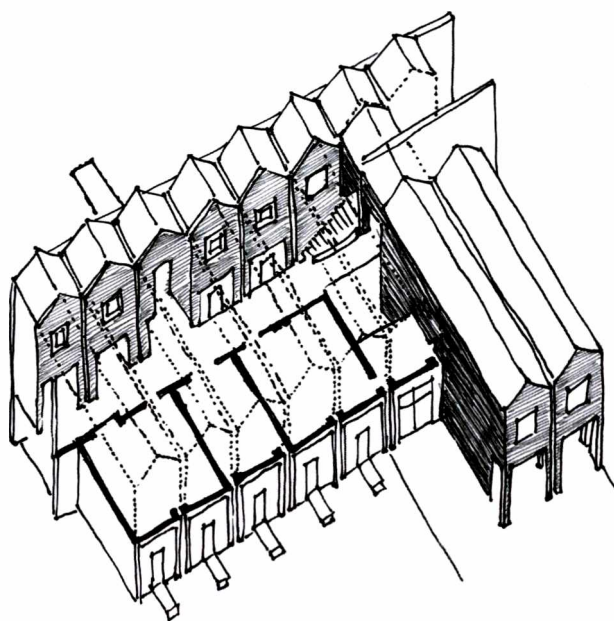
- bezpieczną,
- mimetyczną,
- klockową.

Stylistyka architektury baśniowej (ryc. 2) czerpie inspirację z opisów i ilustracji zawartych w opowieściach o przygodach dziecięcych bohaterów. Stanowi próbę zmaterializowania świata marzeń i fantazji okresu dzieciństwa, a więc podstawą kształtowania budynku jest tu literacka metafora i narracja [7, s. 75]. Architektura baśniowa cechuje się:

- formą organiczną, nieregularną, brakiem rytmu,
- pomieszczeniami kształtowanymi swobodnie, w zależności od potrzeb funkcjonalnych (charakterystyczna mnogość zakamarków i zaskakujących kontrastów przestrzennych),
- rozwiązaniami proekologicznymi, często niezaawansowanymi technologicznie, z wykorzystaniem naturalnych materiałów.

Stylistyka ta wykorzystywana jest niemal wyłącznie w projektowaniu architektury adresowanej do dzieci⁴. Wydaje się atrakcyjna dla małego użytkownika, dla którego świat fantazji przenika się z rzeczywistością. Wypowiedzi dzieci wskazują jednak na priorytetowe znaczenie funkcji obiektu – przedszkolaki niewielką uwagę przykładają do jakości i piękna [12, s. 164]. Przestrzeń budynku, określaną przez ściany, przegrody poziome, filary, łączniki i inne elementy architektoniczne, dzieci przystosowują do własnych celów, włączając ją do zabaw. Przypisują jej różnorodne, fantazyjne znaczenia, zmienne w zależności od potrzeb i aktualnych zainteresowań. Ładna forma nie może zatem stanowić dla przedszkolaka rekompensaty braku funkcji. Pogląd ten podziela L. Johnson [za: 24, s. 150], zalecając projektowanie przegród wewnątrz budynku jako zakończenia stref aktywności dziecka. Bariera powinna być zamieniona w element włączony do działania, zabawy i twórczości. Nieregularność charakteryzująca stylistykę baśniową daje okazję do tworzenia przestrzeni zróżnicowanych w skali, nastroju i użyteczności – przegrody budowlane mogą przejąć funkcje siedzisk, kryjówek, miejsc odpoczynku i zabawy, o ile „baśniowość” nie będzie ograniczona wyłącznie do scenografii, zewnętrznej szaty budynku.

⁴ Stylistyka baśniowa jest charakterystyczna dla obiektów zrealizowanych zgodnie z teorią Rudolfa Steinera (przedszkola waldorfskie).



Ryc. 4. Przykłady architektury bezpiecznej jako metafory fragmentu miasta (ulica ograniczona kamienicami mieszczącymi sale zajęć) – Przedszkole we Frankfurcie Sossenheim, proj. Christoph H. Mäckler [25, s. 27]

Fig. 4. Example of „safe architecture” as a metaphor of a town fragment (a street bordered by buildings accommodating coaching rooms) – Kindergarten in Frankfurt-Sossenheim, project of Christopher H. Mäckler [25, p. 27]

Założeniem projektowym architektury bezpiecznej jest ukształtowanie wydzielonego terenu, który symbolizuje ochronę dzieci przed negatywnym oddziaływaniem świata zewnętrznego. Jej przestrzeń jest zorganizowana na wzór obszaru dla małej, zamkniętej społeczności, zapewniającego to co niezbędne do aktywności indywidualnej i grupowej. Koncepcja ta stanowi kontynuację idei M. McMillan z lat 20. XX w., która postrzega przedszkole jako małe miasteczko z budynkami przystosowanymi do skali dziecka (sale), połączone z przestrzenią „otwartą”, którą tworzy zieleń rosnąca w obrębie budynku. Według McMillan, taki układ przestrzenny to bezpieczny, stymulujący „mikrokosmos” dla rozwoju przedszkolaków [za: 7, s. 85]. Często stylistyka „bezpieczna” nasuwa skojarzenia bądź bezpośrednio nawiązuje do:

- architektury obronnej (twierdzy, fortyfikacji itp.) (ryc. 3),
- grodu lub miasteczka w mikroskali (ryc. 4),



Ryc. 5. Zabawa z użyciem prostych brył – wewnątrz Wrocławskiej Szkoły Przyszłości

Fig. 5. Amusement with the use of simple blocks – interior of the Wrocław School of the Future



Ryc. 6. Dydaktyczna funkcja architektury – nieprzesłonięta konstrukcja dachu nad szatnią w Przedszkolu nr 4 w Poznaniu

Fig. 6. Didactic function of architecture – uncovered roof construction above the cloak-room in Kindergarten no. 4 in Poznań

a środki formalne służące do przekazania tej idei to: mur, wieża, przejście bramne, baszta. Bezpieczeństwo dzieci zawsze powinno być podstawowym założeniem projektowania przedszkoli [18, s. 8]. Wszystkie elementy przestrzeni architektonicznej należy przeanalizować pod kątem bezpieczeństwa, rozumianego jako:

- sprzyjające warunki do rozwoju psychicznego i emocjonalnego,
- zapobieganie wypadkom (przewidywanie zasięgu i rodzaju działań dziecka, mogących doprowadzić do wypadków),
- uniemożliwienie skrzywdzenia dzieci przez ludzi z zewnątrz (wykorzystujących łatwowierność i zaufanie dziecka).

W przypadku opisanej tu stylistyki bezpieczeństwa przyjmuje wymiar sformalizowany. Autor i współautor wielu przedszkoli zrealizowanych w Polsce, J. Włodarczyk, za pożądane uznaje kształtowanie bryły budynku w formie koncentrycznych, dośrodkowych, częściowo przymkniętych układów, ściśle związanych z kształtem działki, które mogą przyjąć formę zamków czy pałaców [26, s. 13]. Organizację przedszkola w formie miasteczka zaleca G.T. Moore, który na podstawie wieloletnich badań przeprowadzonych wraz z zespołem w placówkach dla małych dzieci opracował wskazówki projektowe, odpowiadające na potrzeby rozwojowe dziecka i zapewniające najwyższą wartość projektowanej architektury przedszkola [19]. W raporcie uwzględniającym dokonania i odkrycia psychologii środowiskowej i psychologii roz-

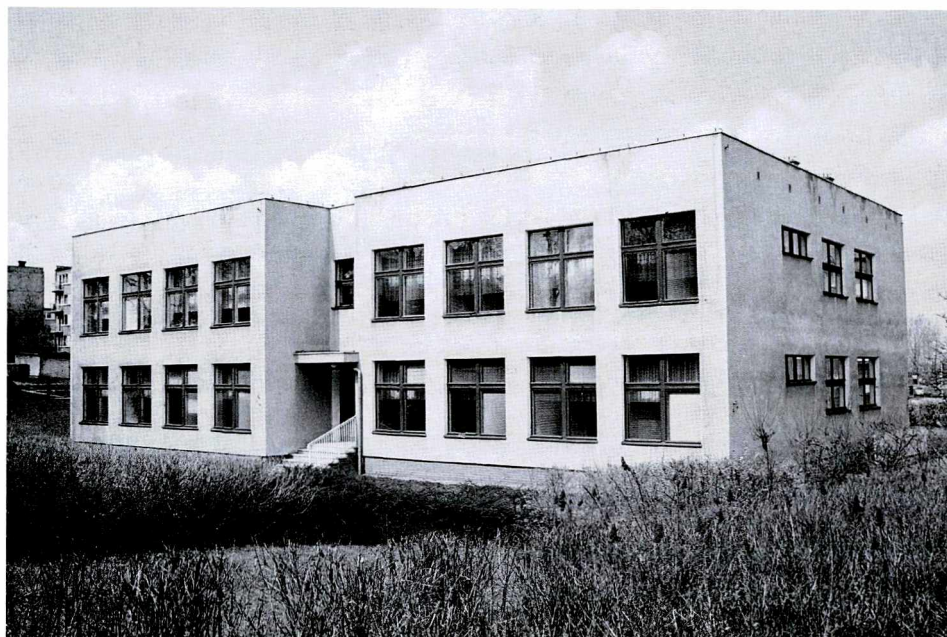
wojowej autor wylicza podstawowe dla tego typu budynków zasady, m.in.:

- skala odnosząca się do budownictwa mieszkaniowego,
- układ nawiązujący do zabudowy wsi, miasteczka lub kampusu, w którym zidentyfikować można „domy”.

Architektura mimetyczna naśladuje w swej formie organizmy żywe bądź obiekty niezwiązane z funkcją przedszkola. Zastosowane elementy architektury lub detalu architektonicznego przyjmują znane formy, co ma na celu pobudzenie wyobraźni dziecka i szukanie analogii w otaczającym świecie [9]. Doskonałym przykładem architektury mimetycznej jest przedszkole w Stuttgarcie Luginsland autorstwa pracowni Benisch & Partner [3], które przyjmuje formę statku wylaniającego się z terenu, niczym z morskich fal. Nie jest to przedstawienie dosłowne – materiały i skala dostosowane są do możliwości percepcyjnych i bezpieczeństwa dziecka – ale elementy architektoniczne, tj. okna czy strefa wejściowa w formie kładki, nawiązują do stylistyki okrętu. Odmienne zagadnienie mimetyzmu rozwiązano w przedszkolu we Frankfurcie Sachsenhausen. U. Laske (autor projektu) przeprowadził tam badania nad stymulacją wyobraźni i kojarzenia u małych użytkowników obiektu [za: 12, s. 18, 21]. Wykreowane przez niego przedszkole zawiera elementy, które nie są dokładnie sprecyzowane i mogą nawiązywać skojarzenia ze znanymi dziecku różnorodnymi przedmiotami. Badania potwierdziły hipotezę architekta, że bardzo stymulująca dla dziecięcej wyobraźni jest architektura unikająca jednoznacznych skojarzeń (np. ze statkiem,

Ryc. 7. Budynek typowy
– Przedszkole nr 2 im.
Misia Uszatka w Pleszewie

Fig. 7. Typical building
– the “Miś Uszatek”
(Teddy-bear) Kindergarten
no. 2 in Pleszew



zamkiem), co stanowi oczywistą krytykę koncepcji architektonicznej autorstwa pracowni Benisch & Partner.

Forma architektury klockowej kształtowana jest głównie z prostych brył geometrycznych, budowanych na podstawowych figurach (koło, kwadrat i trójkąt). Nieskomplikowane kształty są zrozumiałe dla dziecka ze względu na ich podobieństwo do budowli wznoszonych z klocków, które są częstym materiałem dziecięcych zabaw (ryc. 5). W tego typu obiektach funkcje przypisane bryłom są podkreślone przez materiał i kolor. Dominują podstawowe formy doświadczania przestrzeni, tj. most, wieża, namiot, jaskinia. Takie zróżnicowanie i akcentowanie przestrzeni ułatwia orientację, co wpływa na rozwój samodzielności i poczucia bezpieczeństwa u dzieci.

Sposób kształtowania budynku – jego konstrukcji, budulca, wyposażenia instalacyjnego itp. – wskazuje ponadto na rolę architektury, która może pełnić funkcje:

- dydaktyczną,
- tła dla aktywności użytkowników.

Architektura o funkcji dydaktycznej naucza poprzez swoją budowę, daje informacje o procesach i siłach zachodzących w budynku, jej celem jest poszerzenie wiedzy i rozbudzenie ciekawości świata. Poniżej wyszczególniono cechy charakterystyczne dla architektury dydaktycznej:

- przestrzeń kształtowana jest bez maskowania technologicznej strony budynku (przeciwieństwo scenografii); konstrukcja i instalacje wewnętrzne pozostają nieosłonięte, przez co dziecko ma możliwość obserwacji i zrozumienia ich celowości, a formy elementów konstrukcyjnych i połączeń między tymi elementami są wyraziste (ryc. 6),

- nowoczesne sposoby pozyskiwania energii odnawialnej uświadamiają o jej pochodzeniu i wspomagają wychowanie proekologiczne,

Ryc. 8. Dekoracja wnętrza
w budynku typowym
– Przedszkole Miejskie nr 13
w Gorzowie Wielkopolskim

Fig. 8. Interior decoration
in a typical building
– Kindergarten no. 13
in Gorzów Wielkopolski



– elementy tworzące funkcje usytuowane są w jasnych relacjach względem siebie, ułatwiając lokalizację i orientację w przestrzeni.

W kontraście do funkcji dydaktycznej, architektura tła jest z założenia neutralna – rolę „nauczyciela” przejmuje aranżacja najbliższego otoczenia dziecka wewnątrz pomieszczeń. Technologiczna strona budynku jest ukryta przed wzrokiem dziecka. Przegrody architektoniczne maskujące elementy budowli stanowią neutralne tło dla kształtowania zmiennej scenografii w zależności od potrzeb programu nauczania. Charakterystyczny jest brak kontrastów kolorystycznych i formalnych. Projekty reprezentujące architekturę tła wynikają z poglądu autorów, że decyzje dorosłych mogą ograniczać inwencję dziecka, doprowadzić do powstania przestrzeni o skończonej liczbie przewidywalnych zachowań, zamiast przyczyniać się do jego wszechstronnego rozwoju [2].

W Polsce na długie lata architekturę oświatowo-wychowawczą zdominowała typizacja i charakterystyczne

dla niej obiekty zuniformizowane, pozbawione cech charakterystycznych (ryc. 7). Poza gabarytami wyposażenia wnętrz, brak było elementów świadczących o adresacie – małym użytkowniku przestrzeni. J. Włodarczyk, krytykując taką działalność architektoniczną, poddaje ocenie inne kierunki poszukiwań [26, s. 13]. Próby kształtowania architektury za pomocą dekoracji nasładowujących twórczość dziecka nazywa infantylizmem (ryc. 8). S. Laser [14] dokonuje przydatnego tu rozróżnienia między architekturą „dziecięcą” i „dziecinną”. W Polsce nowych placówek przedszkolnych powstaje obecnie niewiele⁵. Nadal dominują obiekty typowe oraz budynki adaptowane na przedszkola, a „dekorowanie” jest częstym sposobem ich „uatrakcyjnienia”.

⁵ W Warszawie, ze względu na zamknięcie w ostatnich latach wielu obiektów przedszkolnych, zapisy do tych placówek odbywają się 2–3 lata przed terminem gotowości dziecka do zajęć przedszkolnych (dane z Kuratorium Oświaty w Warszawie).

Znaczenie przestrzeni otwartej w rozwiązaniach projektowych

Zgodnie z teorią M. Debesse’a [6], najdoskonalszą przestrzenią dla wychowania dziecka w wieku przedszkolnym jest ogród, który może zapewnić realizację potrzeb fizycznych i psychicznych. Autor tak opisuje cechy idealnej przestrzeni dla przedszkolaka: [...] *dziecko potrzebuje przestrzeni, aby biegać, skakać, wdrapywać się, oddychać pełną pierś, ćwiczyć swoje zmysły, żyć marzeniami i baśnią* [6, s. 64]. Ponadto wiek przedszkolny jest etapem rozwoju, w którym przestrzeń życia odpowiada skali budynku, podwórza czy ogrodu [6]. Jako że środowisko zewnętrzne jest wyjątkowo lubianym miejscem zabaw, współczesne projekty placówek przedszkolnych uwzględniają atrybuty przestrzeni otwartej, szczególnie cenione przez małe dziecko. K. Bishop wskazuje powody, dla których zewnętrzna przestrzeń otwarta stanowi ulubione miejsce spędzania czasu 99% jej małych respondentów [4]. Transponując wypowiedzi dzieci, wyszczególnia najistotniejsze dla nich cechy, m.in.:

– ciągłe przekształcenia spowodowane zmiennością pór dnia i roku,

– bogactwo wrażeń działających na wszystkie zmysły.

Różnorodność i zmienność to atrybuty, które tworzą atmosferę, dostarczają informacje, bawią, uczą i stanowią o jakości doświadczenia [4]. Znajdują odzwierciedlenie w składowych architektury (kolorze, proporcjach i skali, świetle, rytmie oraz fakturze) [23], a ich znaczenie dla rozwoju dziecka podkreślają naukowcy i praktycy [24, s. 7], [17, s. 91]. Ponadto, ze względu na intensywność i częstotliwość interakcji dziecka w wieku przedszkolnym z naturą, jej znaczenie i oddziaływanie na zdrowie fizyczne i psychiczne dziecka jest nie do przecenienia [22]. *Pod wpływem przyrody dziecko staje się silniejsze i odporniejsze na wiele chorób. Przyroda wzmacnia apetyt, przywraca sen, wzmacnia system nerwowy, pobudza aktywność całego organizmu. Rozwija poczucie piękna i wrażliwość, dostarcza wielu radosnych, a zarazem subtelnych przeżyć. Jest też nieocenionym wychowawcą i na-*

uczycielem. Różne zjawiska przyrodnicze wywołują u dziecka pasję poznawczą, ćwiczą spostrzegawczość, uwagę, wyrabiają zmysł obserwacyjny i instynkty opiekuńcze [20, s. 49]. Zachowania dzieci w środowisku zewnętrznym zbadał i przeanalizował H.J. Ihn [10]. Określił on procentowo preferencje dzieci przedszkolnych na podstawie dokonywanych przez nie wyborów elementów wyposażenia placu zabaw. Okazało się, że najchętniej korzystają one z przedmiotów, które są przenośne albo możliwe do poruszenia grupowo lub indywidualnie (29%). Jako materiał do zabawy wybierają także chętnie piasek (13%) oraz piasek i wodę (7%), czyli materiały podatne na odkształcenia i zmianę konsystencji. Badania te dowodzą, że dzieci lubią samodzielnie wpływać na przeobrażenia własnego otoczenia i akceptują jego zmienność.

Mimo ogromnych korzyści, wynikających z obcowania dziecka z terenami otwartymi, istnieje podstawowa wada tej przestrzeni – zmienne warunki pogodowe, które zagrażają komfortowi i zdrowiu dziecka. Od trzeciego roku życia kontakt z otoczeniem jest na tyle ważny [26, s. 12], że należy rekompensować jego brak poprzez różnorodne rozwiązania architektoniczne.

Szklane ściany oraz okna i drzwi prowadzące na ogród umożliwiają kontakt wzrokowy między dziećmi przebywającymi wewnątrz i na zewnątrz budynku. Umożliwiają śledzenie toku zabaw, wywołanie zainteresowania i przyłączenie się do grupy. Forma szklarni, w której pielęgnowane są rośliny oraz przeziernie ściany i dachy dają wrażenie przebywania na zewnątrz, stanowiąc jednocześnie ochronę w deszczowe i zimne dni. Pomieszczenia takie przejmują zazwyczaj funkcje placu zabaw, dlatego też często projektuje się w nich urządzenia przypisane zwyczajowo przestrzeni zewnętrznej (np. piaskownice) [12, s. 55]. Centralny hol przekryty szklanym dachem jest nierzadko jedyną możliwością zorganizowania placu zabaw w przypadku małej powierzchni działki. Jest również korzystnym rozwiązaniem dla budynków o układzie dywanowym, za-

pewniając, oprócz oświetlenia i wentylacji, kontakt z naturą w głębiej położonych pomieszczeniach [7, s. 123]. Przykładem zastosowania cech terenu otwartego wewnątrz budynku jest Centrum dla Dzieci Fawood w Londynie, gdzie specyfika klimatu utrudnia zabawę na wolnym powietrzu [8]. W celu całorocznego wykorzystania powierzchni działki, architekt William Alsop zdecydował o wydzieleniu całego terenu przegrodami. Wewnątrz zlokalizowano trzy wolno stojące budowle, mieszczące sale zabaw, otoczone przestrzenią „otwartą” z urządzeniami zabawowymi. Innym przykładem jest niezrealizowana konkursowa koncepcja na placówkę wychowawczo-oświatową „Kita” we Frankfurcie Sossenheim (proj. Future Systems) [7, s. 120]. Stechnicyzowany, ekologiczny budynek organicznie wtapia się w otoczenie, a jego szklana powłoka przykrywająca zespół obiektów pozwala na przenikanie wnętrza z terenem otwartym.

Szkło, jako przegroda o gorszych niż mur właściwościach termoizolacyjnych, umożliwia, obok kontaktu wzrokowego, również odczuwanie zmieniającej się na zewnątrz temperatury. Przegrzewanie się lub niedogrzenie pomieszczeń powoduje jednak ich nieużytkowanie w okresie skraj-

nych temperatur. Zabezpieczenie okien roletami lub wybór zacieniającej zieleni może zminimalizować te uciążliwości, z zachowaniem pożądanego relacji z terenami otwartymi [12, s. 61].

Odczuwanie wilgotności i temperatury powietrza, kontakt wizualny i akustyczny oraz doświadczanie zapachów pochodzących od roślinności to, mimo okresowych uciążliwości, atuty przestrzeni otwartych. Zastosowanie dachu jako elementu architektonicznego ograniczającego działanie takich czynników klimatycznych, jak opady i nadmierne nasłonecznienie, zwiększa częstotliwość bliskiego kontaktu dziecka z otoczeniem. Dach jako stały element założenia architektonicznego może przyjmować formę: placów, łączników, dobudówek czy tarasów. Przedszkole w Mizobe (proj. Masaharu Takasaki Architects) jest doskonałym przykładem budynku, w którym pomieszczenia przenikają się z zadaszoną przestrzenią zewnętrzną [16]. Tarasy chronione są przed deszczem i żarem, korytarze i placyk przesłonięte są dachem, którego drewniane podpory przypominają drzewa. Wykończenie powierzchni podestów pod dachem jest kontynuacją posadzki we wnętrzu, co umożliwia dzieciom wyjście na świeże powietrze bez zmiany obuwia.

Wnioski

Analiza koncepcji projektowych dowodzi, że nie można jednoznacznie określić stylu, który jest odpowiedzią na poszukiwania najbardziej „odpowiedniej” przestrzeni dla dzieci. Założenia niezbędne do realizacji projektu przedszkola to bezpieczeństwo i aktualny poziom rozwoju małego dziecka. Kryteria dotyczące prawidłowości rozwoju przedszkolaka mogą być jednak uwzględnione przy kształtowaniu przestrzeni według odmiennych, a nawet przeciwstawnych idei projektowych. Ponadto wybór koncepcji przestrzennej zależy od wielu czynników, m.in.:

- lokalizacji i wielkości działki,

- lokalnych czynników klimatycznych,
- środowiska kulturowego,
- założeń wychowawczych.

Obiekty powinny cechować się indywidualnością i mieć atrybuty charakterystyczne dla przestrzeni otwartej, która jest ulubionym miejscem realizacji dziecięcych fantazji. Zapewnienie możliwości całorocznego korzystania z najbliższego otoczenia budynków znacznie podwyższa wartość całego założenia. Przedszkole powinno być przestrzenią doświadczania, pobudzać wyobraźnię dziecka, a także umożliwiać zdefiniowanie własnego miejsca i realizację aktywności opartej na kreacji.

Fotografie zamieszczone w pracy wykonała autorka.

Photographs in the paper taken by the author.

Bibliografia

- [1] Bańka A., *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002.
- [2] Beltzig G., *Kiderwunsch*, „AIT” 2000, no. 5, s. 92–94.
- [3] Benisch & Partner, *Ein Schiff für Kinder*, „db” 1990, no. 2, s. 16–27.
- [4] Bishop K., *Designing Learning Environments for All Children. Variety and Richness*, <http://e-bility.com/articles/play.shtml> (2003).
- [5] Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- [6] Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1982.
- [7] Dudek M., *Kindergarten architecture. Space for the imagination*, London 1996.
- [8] Fiszer T., *Mikrokosmos*, „A&B” 2006, nr 10, s. 52–57.
- [9] Funk A., *Schröder; Kinderwelten*, „DBZ” 1993, no. 2, s. 239–246.
- [10] Ihn H.J., *Analysis of Preschool Children's Equipment Choices and Play Behaviors in Outdoor Environments*, <http://www.earlychildhood.com/articles> (2003).
- [11] *Konwencja Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka z 1989 r.*, Dz.U. Nr 16 z 1991 roku, poz. 71.
- [12] Kroner W., *Architektur für Kinder*, Stuttgart–Zürich 1994.
- [13] Kügelgen von H., *O przedszkolach waldorfskich*, Olsztyn 1991.
- [14] Laser S., *Kindgemäss – nicht kindisch*, „Architektur” 2005, no. 5, s. 44–47.
- [15] Lis A., Śliwowski L., *Mikroklimat przedszkoli w aspekcie komfortu cieplnego i oszczędności energii*, Rozprawa doktorska, Raporty Instytutu Budownictwa, Wrocław 1999.
- [16] McGuire P., *Kindergarten Chats*, „The Architectural Review” 1996, no. 7, s. 59–63.
- [17] Mimica V., *Notes on Children, Environment and Architecture*, Delft 1992.
- [18] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach*, MEN Biuro Administracyjno-Gospodarcze, Warszawa 2000.
- [19] Moore G.T., *Architectural Research*, „Progressive Architecture” 1993, no. 8, s. 83.
- [20] Palej A., *Kształtowanie przestrzeni dla dzieci w miejskim środowisku mieszkaniowym*, Kraków 1991.
- [21] Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.
- [22] Schneider-Skalska G., *Kształtowanie zdrowego środowiska mieszkaniowego. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2004.

- [23] Wardle F., *Creating Indoor Environments for Young Children*, <http://www.earlychildhood.com/articles> (2002).
- [24] Weinstein C.S., David T.G. (red.), *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development*, New York–London 1987.
- [25] Weiss K.D., *Kinderwelten*, „Baumeister” 1991, no. 6, s. 14–41.
- [26] Włodarczyk J., *Projektowanie szkoły podstawowej i przedszkola*, Białystok 1992.

Nursery schools – the shaping of space

A child at the kindergarten age very seldom participates in the process of designing objects of which it is the recipient. Nursery schools, as special spaces in the development of the small user, are formed on the basis of interdisciplinary knowledge and notions of grownups. The accepted assumptions of conception and ideology in projects of kindergartens, recognized by architects as best answering the needs and development potentialities of a small child, form the basis of elaborating architecture classification with regard to its stylistics as well as construction and material solutions of the ob-

jects. Besides, the attributes of open areas, i.e. environment which in the best way answers the spatial preferences of the child. Re-compensating the lack of access to the exterior surroundings of the building is very important and may be realized through various architectonic endeavours, which have been described together with the presentation of examples. However, appraisal of the quality of nursery school designs should take into consideration, apart from development issues and local conditions, also the cultural and social environment.