

ARCHITEKTURA UNIWERSYTECKA – JAKO PRZESTRZEŃ DIALOGU I ZAANGAŻOWANIA

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki pilotażowych badań, których celem była analiza oceny warunków środowiskowych w wybranych budynkach uniwersyteckich w Polsce. Badania skupiły się na architekturze budynków dydaktycznych tworzących środowisko nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu, z pominięciem innego rodzaju budynków uniwersyteckich służących nauce (jak np. akademiki czy biblioteki). Budynki tego rodzaju stanowią bezpośredni, fizyczny kontekst studiowania – jako szczególnego przypadku doświadczenia społecznego. Konceptji prowadzonych badań towarzyszyło przekonanie o realnym wpływie *miejsca* i kulturowego kontekstu *sytuacji* na jakość tego doświadczenia. Jak pisał jeden z twórców „krytycznej pedagogiki” (Freire, 1995), „ludzie są ponieważ znajdują się w określonej sytuacji” i są „tym bardziej [*more*] im więcej mają nie tylko krytycznej refleksji na temat swojego położenia (*existence*), ale także im więcej krytycznego działania podejmują”.² Pierwszym krokiem takiego działania wydaje się dyskusja na temat umocowania w określonych warunkach środowiskowych, analiza ich wartości i znaczenia w procesie zdobywania wiedzy, a także postulowanych zmian w sposobie ukształtowania tego środowiska. Prowadzone badania skupiły się na behawioralnym i emocjonalnym aspekcie oceny architektury środowiska akademickiego przez osoby studiujące. Można je zatem traktować jedynie jako fragment możliwej do przeprowadzenia szerszej analizy typu POE (*Post Occupancy Evaluation*); po pierwsze z uwagi na zogniskowanie uwagi wyłącznie na ocenie z punktu widzenia jednej grupy użytkowników (studenci), po drugie z powodu pominięcia w tych badaniach analiz technicznych czy funkcjonalnych w ujęciu bardziej szczegółowym i specjalistycznym.

Studia nad środowiskiem nauki, mają coraz większe znaczenie, w kontekście zmian zachodzących w naszym rozumieniu edukacji. W pewnym sensie, to czego i jak się uczymy, stanowi o naszych aspiracjach, postrzeganiu świata i nowoczesności. Szkoły wyższe, zajmujące uprzywilejowaną pozycję w hierarchii szkolnictwa, powinny być kulminacją

¹ Wydział Architektury Politechniki Krakowskiej, ul. Warszawska 24, 31-155 Kraków,
e-mail: alasiewicz-sych@pk.edu.pl

² Freire (*Pedagogy of the oppressed*, 1995) [9, s. 4].

kulturowej roli, jaką w życiu człowieka pełni nauka. Wśród charakterystycznych tendencji współczesnego szkolnictwa, warto wymienić: diametralny wzrost liczby osób uczących się (w tym szczególnie osób na studiach wyższych), coraz większy udział procentowy kobiet wśród osób studiujących na wszystkich kierunkach³, większy nacisk na kształcenie uniwersyteckie i abstrakcyjne (w stosunku do kierunkowego wykształcenia zawodowego), coraz większe znaczenie technik informacyjnych, które w przypadku braku dostępu do nowych rozwiązań technicznych może prowadzić do „ubóstwa informacyjnego” i, nade wszystko, promocja idei „nauki przez całe życie” [8]. To ostatnie, spowodowane tempem zmian, przede wszystkim technicznych, ale także postępowaniem cywilizacyjnym w szerszym tego słowa znaczeniu, powoduje konieczność ciągłego podnoszenia kwalifikacji i zdobywania nowej wiedzy w ciągu całego życia zawodowego. Ponadto, idea „<uczenia się>, które odbywa się w różnych kontekstach”, w coraz większym stopniu wypiera tradycyjną formułę „<edukacji> - oznaczającej uporządkowany przekaz wiedzy w formalnych ramach powołanych do tego celu instytucji” [8, s. 548]. Skierowanie uwagi na „uczenie się”, raczej niż „edukację”, ma szereg praktycznych konsekwencji. Po pierwsze, zwraca się tu większą uwagę na indywidualne zaangażowanie osoby „uczącej się”; co wymaga podejmowania czasem nietypowych „poza-szkolnych” aktywności w celu zdobycia wiedzy, a także określonych umiejętności w pozyskiwaniu informacji, między innymi poprzez różnego typu kontakty międzyludzkie. To z kolei, wymaga „otwarcia” na świat zewnętrzny (*outdoor education*); edukacja nawet najmłodszych dzieci, wymaga dzisiaj wyjścia poza szkolną salę, zajęć w terenie, wizyt w muzeach, spotkań z innymi ludźmi, a także określonego rodzaju działań na rzecz lokalnej społeczności i środowiska naturalnego (*environmental and ecological education*). To nowe podejście w szkolnictwie bywa czasem nazywane „uczeniem kontekstualnym” albo „edukacją zakorzenioną w miejscu” (*place-based education*) [9].

Naturalną konsekwencją opisanych zmian w podejściu do problemu „uczenia się”, jest konieczność bardziej podmiotowego traktowania osób uczących się. To przecież od ich ciekawości świata, indywidualnie rozwijanego pociągu do wiedzy czerpanej z wielu różnych źródeł, zależeć będzie w dużym stopniu sukces edukacyjny. W dziedzinie kształcenia uniwersyteckiego – szczególnie tego proponowanego przez wiodące ośrodki akademickie - oznacza to „otwarcie” oferty edukacyjnej, chociażby poprzez promocję przedmiotów fakultatywnych, możliwość wyboru indywidualnej ścieżki naukowej, umożliwienie bardziej elastycznego sposobu pracy, swobodnego dostępu do pomieszczeń edukacyjnych, a także poprzez promowanie związku szkoły z życiem poza szkołą. Zdobywanie nauki – kluczowe w efektywnym funkcjonowaniu w wysokorozwiniętym społeczeństwie, ma jednak na celu także korzyść indywidualną. Jest ono nie tylko środkiem zawodowego sukcesu, ale także celem samym w sobie; uczenie się, umożliwia bowiem osobisty rozwój i służy samorozumieniu. Ta, z gruntu „oświeceniowa” i humanistyczna idea, nie jest utopią, o czym

³ Pomimo wzrostu studiujących kobiet (w wielu krajach zachodnich – stanowią one większość studentów), odsetek kobiet z tytułem profesora wciąż jest niewielki (np. w Wielkiej Brytanii w 1990 r. wynosił on 4%, w 1999 – ponad 90% profesorów stanowili mężczyźni) [8]. *Gender Equality* (dotyczący także problematyki równości płci w dziedzinie nauki) jest jednym z tematów zamawianych grantów w europejskim programie badawczym *Horizon 2020*.

świadczy chociażby rosnąca popularność tzw. uniwersytetów trzeciego wieku – stwarzających ludziom, którzy nie muszą się już uczyć – możliwość rozwijania dowolnych zainteresowań [8].

2. Tworzenie i oddziaływanie środowiska nauki

Architektura historycznych uczelni wzorowana była na średniowiecznych klasztorach. Początkowo były one budowane na kształt zamkniętych czworoboków z wewnętrznym dziedzińcem. Ówczesne szkoły przypominały klasztory nie tylko z powodu formy architektonicznej, ale także z powodu izolacji od świata zewnętrznego i wewnętrznej integracji akademickiego życia; uczelnia była miejscem nauki, ale także zamieszkania i wspólnego spędzania czasu wolnego. Stopniowo, jednak szkoły wyższe zaczęły się coraz bardziej „otwierać”; i to zarówno w zakresie formy budynków jak i dostępności studiowania. Modelowym przykładem dynamicznego rozwoju środowiska uniwersyteckiego jest architektura uczelni amerykańskich, w których zamknięty, zwarty budynek zastąpił układ luźno rozrzuconych budynków w otwartej przestrzeni zielonej zwany „kampusem”⁴. Wiele z tych uczelni powstało na mocy XIX-wiecznej ustawy uwłaszczeniowej, a ich plany przypominały założenia parkowe⁵. Ta tendencja jest stale obecna w projektowaniu środowiska uniwersyteckiego na całym świecie; jednak nacisk we współczesnych projektach położony jest w większym stopniu na próbę integracji kampusu z życiem miasta, niż na tworzenie wydzielonej enklawy krajobrazowej. Otwartość współczesnych uczelni dotyczy wielu różnych aspektów związanych z samym procesem edukacji, powiązania kształcenia z systemem gospodarczym, a także otwartości w sensie relacji społecznych, politycznych i przestrzennych. W sensie architektonicznym – „otwartość” współczesnych uczelni oznacza przede wszystkim powiązanie życia uczelni z lokalnym ośrodkiem urbanistycznym; jego życiem i historią. Próby takich działań mogą mieć charakter symboliczny - jak w projekcie Petera Eisenmana *Wexner Center for the Visual Arts* w Columbus w stanie Ohio (1982-89), którego integralną częścią stało się odniesienie do historii miejsca i strategia „mapowania przeszłości” poprzez którą kampus miał „otworzyć” połączenie z miastem. Inną strategią jest odwołanie się do powiązań funkcjonalnych z miastem – jak w projekcie *Ewha Womans University* w Seulu (proj. D. Perrault, 2008), gdzie rozbudowywany kampus, został połączony ze strefą handlową sąsiedniej dzielnicy, jej sklepami, klubami czy miejscami przeznaczonymi na kulturę (kina, teatry).

Jak pokazują prowadzone na ten temat badania, atrakcyjność uczelni – poza oczywistym wpływem prestiżu (wyrażającego się między innymi poprzez zajmowanie przez nią określonego miejsca w różnego typu rankingach) – jest postrzegana intersubiektywnie. Na jej ocenę wpływ ma więc szereg czynników, które niektórzy badacze określają jako „*student-institution fit*”[13]. To dopasowanie uczelni do profilu studenta, polega na pewnej zgodności

⁴ Określenia *campus* użyto po raz pierwszy w odniesieniu do Uniwersytetu w Princeton (Bell al., 469).

⁵ Autorem wielu planów kampusów amerykańskich był aktywny na przełomie wieków XIX i XX wieku Frederick Law Olmsted – twórca m. in. nowojorskiego Central Parku czy zintegrowanego projektu zieleni miejskiej w Seattle.

oczekiwań oraz charakterystyki studenta i umiejętności instytucji do udzielenia odpowiedzi na te zmienne. Podejmowane już w latach 1970. próby współtworzenia środowiska akademickiego przez studentów – realizowane poprzez projekty partycypacyjne, były bezpośrednią próbą odpowiedzi na podobne oczekiwania. Jednym z pierwszym tego typu projektów (1970) był pilotażowy projekt partycypacyjny kierowany przez Christophera Alexandra (wówczas głównego architekta Berkeley Center for Environmental Structure) na temat rozbudowy Uniwersytetu Stanowego w Eugene (University of Oregon) [1]. Innym tego przykładem, był zrealizowany mniej więcej w tym samym czasie, projekt akademików Wydziału Medycyny Uniwersytetu w Louvain (Bruksela) autorstwa Luciena Krolla (1970-71). W obu tych przypadkach chodziło o faktyczne nawiązanie dialogu ze studentami i włączenie ich w krytyczny proces podejmowania decyzji na temat kształtowania środowiska uczelni. Stworzone przez Krolla wspólnie z grupą studentów budynki stanowiły wyraz „wolności, równości i niezależności od typowej relacji architekta i klienta” [7, s. 148]. Dialog ze studentami, ale także pracownikami naukowo-dydaktycznymi i innymi grupami zainteresowanymi kształtowaniem środowiska uniwersyteckiego (m. in. lokalnymi władzami), staje się obecnie praktycznym sposobem komunikacji w planowaniu środowiska renomowanych uczelni⁶. Służy to, jak się wydaje, w pierwszym rzędzie, podmiotowemu traktowaniu studenta, jako najważniejszego „klienta” uczelni, ale także zdobyciu niezbędnych „eksperymentalnych” informacji na temat potrzeb i oczekiwań wobec przedmiotowego środowiska. Zwraca się przy tym uwagę na to, że środowisko uniwersyteckie, to nie tylko dydaktyka, ale także miejsce pracy naukowej (prowadzenie badań), pracy indywidualnej i grupowej studenta („uczenie się”), a także miejsce życia (mieszkanie, wyżywienie, życie kulturalne, atrakcje). Głos studentów, staje się zatem, jednym z niezbędnych elementów „konsultacji społecznych” na temat kształtowania środowiska nauki.

Prowadzone w tej dziedzinie badania wspierają ten proces intelektualnie. Generalnie przyjmuje się, że istotne znaczenie w procesie oceny i funkcjonowania środowiska nauki mają trzy grupy zmiennych: 1. charakterystyka studenta (w tym: jego cele, zdolności, potrzeby, zainteresowania i wyznawane wartości); 2. charakterystyka środowiska nauki (w tym: cechy fizyczne [architektura], akademickie i społeczne tego środowiska); 3. wyniki interakcji studenta i środowiska [13]. Jak wynika z badań, dla tworzenia odpowiedniego, motywującego do nauki środowiska szczególne znaczenia ma jego „otwartość”, powiązana z współistniejącymi enklawami „prywatności”. Wśród często wymienianych czynników wpływających na podniesienie oceny środowiska edukacyjnego występują także inne zmienne; szczególnie te odnoszące się do praktycznych aspektów życia uniwersyteckiego, jak: lokalizacja, warunki mieszkaniowe, atrakcje społeczno-kulturalne i sportowe oraz warunki wyżywienia [13]. Z kolei, najczęściej krytykowanymi aspektami środowiska uniwersyteckiego są problemy z różnego typu usługami i budynkami, a także takimi cechami środowiska jak: zatłoczenie, wymiar społeczny miejsc, oświetlenie, wyżywienie i miejsca „podzielone” (*split site*) [13]. Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii w latach 2000-2001, na próbie około 2000 studentów przez Facilities Management Graduate Center

⁶ Przykładowo w Princeton University (NJ, USA)/ www.princetoncampusplanblog.com

(Sheffield Hallam University), pokazały klasyfikację znaczenia określonych cech środowiska nauki z punktu widzenia studentów. Pierwsze miejsca na tej liście zajmują kolejno następujące pozycje: oferowane kursy, dostępność komputerów, biblioteka, reputacja akademicka nauczycieli, dostępność cichych miejsc i miejsc indywidualnej pracy, jakość transportu publicznego, przyjazne nastawienia do studentów, ceny oferowanego wyżywienia, czystość, zagospodarowanie terenu, warunki mieszkaniowe, jakość sal wykładowych, jakość usług gastronomicznych na kampusie, samorząd studencki (*union social facilities*), dostępność i zakres sklepów i usług [13].

Wśród badaczy, nie ma pełnej zgodności, co do bezpośredniego wpływu wymienionych czynników - określających jakość środowiska nauki - na wyniki w nauce. Jednak, wiele badań, wskazuje na silny związek zaangażowania, będącego głównym katalizatorem naukowej motywacji i sposobu ukształtowania środowiska edukacyjnego. Twierdzi się tam między innymi, że „zaangażowania nie da się oddzielić od czasu, miejsca i przestrzeni”⁷; i, że jest ono „zależne od czynników indywidualnych i środowiskowych” [10, s. 67]. Trójwymiarowy model zaangażowania uczniów/studentów w naukę – kluczowy w osiągnięciu pozytywnych wyników edukacyjnych składa się z komponentu: 1. emocjonalnego (*affective/emotional*); 2. behawioralnego (*behavioral*) i 3. poznawczego (*cognitive*) [10]. Emocjonalne zaangażowanie wyraża się tu poprzez „utożsamianie się ze szkołą, poczucie przynależności i docenianie uczenia się”; zaangażowanie „behawioralne” przede wszystkim poprzez „uczestniczenie” (*participation*) w życiu szkoły; a zaangażowanie „poznawcze” przede wszystkim poprzez wysiłek w celu zdobycia wiedzy (*investment in learning*) [2, s. 429].

Trudno jest jednoznacznie stwierdzić, w jaki sposób warunki środowiskowe wpływają na budowanie zaangażowania i poprawę wyników szkolnych, czy akademickich, głównie dlatego, że stanowią one zawsze zespół unikalnych, niepowtarzalnych w warunkach laboratoryjnych współdziałających czynników, które są modyfikowane poprzez „dynamiczne procesy związane z miejscem” [14]. Możemy jednak mówić o wpływie poszczególnych środowiskowych zmiennych na efekty nauczania i „uczenia się”. Wśród tych czynników, ważnym elementem jest możliwość dokonania wyboru i sam „wybór miejsca”; wybranie miejsca blisko nauczyciela-wykładowcy jest bowiem skorelowane z poczuciem satysfakcji z bycia w szkole [3]. Swobodny wybór miejsca, ma wpływ na wyniki w nauce – bliski kontakt z nauczycielem (poprzez siedzenie w środkowo-przedniej części sali wykładowej) pomaga skupić się na treści, zainwestować w „poznanie”. Ważną rolę odgrywają tu zarówno: „hipoteza kontaktu wzrokowego”, jak i „integracji społecznej” [3]. Ważnymi czynnikami wspierającymi zaangażowanie są też inne warunki środowiskowe takie jak: hałas, temperatura czy aranżacja przestrzeni, która umożliwia nie tylko wybór miejsca, ale układ do- i odspołeczny, bardziej i mniej formalny, a także regulację poziomu prywatności; niemałą rolę odgrywa także wielkość szkoły. Wszystkie te elementy, wstępnie lub bardziej szczegółowo zdefiniowane w projekcie architektonicznym, mogą stanowić istotne wsparcie w procesie kształcenia.

⁷ Zyngier, D. (2007, *(Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time.*) [6]

3. Metoda badań

Badanie opinii na temat wybranych budynków akademickich przeprowadzono przy użyciu techniki kwestionariuszowej. Kwestionariusz i zawarte w nim pytania został opracowany z myślą o osobach studiujących w budynkach, których dotyczyło badanie. W opracowaniu ankiet posłużono się informacjami pochodzącymi z wcześniej prowadzonych obserwacji, dostępnymi planami budynków, zweryfikowanymi na podstawie inwentaryzacji przestrzeni. Ankiety składały się z takich samych pytań i przygotowanych dla każdego z 5 analizowanych budynków zestawu planów. Pytania zamieszczone w ankiecie utworzyły trzy grupy: informacji ogólnych (1); poleceń typu „zaznacz na planie” i skomentuj/opisz (2) i krótkiego zestawu pytań (3). W pierwszej części pytano o dane ogólne dotyczące respondenta, takie jak: rok i kierunek studiów, lata spędzone w budynku będącym przedmiotem badania i płeć. W części drugiej zamieszczono plany budynku, którego dotyczyła ankieta z prośbą o zaznaczenie na planie różnego typu miejsc, ważnych dla respondenta. Plany przygotowano w technice linearnej, zaznaczono na nich wszystkie pomieszczenia (z wyjątkiem pomieszczeń piwnicznych i technicznych), drzwi, okna i ważniejsze elementy wyposażenia; niektóre bardziej skomplikowane plany budynków uzupełniono o wybrane opisy, by ułatwić studentom orientację na planie. Miejsca o które pytano w ankiecie to: „miejsca przebywania”, „miejsca ulubione”, „miejsca nieulubiane” i „ważne [dla respondenta] elementy”, których nie uwzględniono w planie, z prośbą o ich „dorysowanie” i podpisanie. W tej części poproszono też o krótki opis 1 „ulubionego miejsca” zaznaczonego na planie i 1 „nieulubianego miejsca”. Trzecia część kwestionariusza składała się z 8 pytań, z których jedno było zamknięte z możliwością wyboru jednej z 6 odpowiedzi, a pozostałe pytania były typu otwartego. Pytanie zamknięte dotyczyło oceny funkcjonalności budynku (9); możliwe odpowiedzi to: „bardzo dobrze”, „dobrze”, „raczej dobrze”, „raczej źle”, „źle”, „bardzo źle”. W pozostałych punktach, pytano o „silne strony” (10) i „wady” (11) budynku a także o „proponowane działania” w celu poprawy funkcjonowania budynku (12). Następne trzy pytania skonstruowano w oparciu o metodę „zdań niedokończonych”, zachęcając studentów do dowolnych skojarzeń i dania wyrazu swoim emocjom: „*Kiedy myślę o tym budynku...*” (13); „*Najbardziej (tu) lubię* (14); „*Ten budynek kojarzy mi się z....*”(15). Ostatnie polecenie w ankiecie to: „wymień 5 przymiotników najlepiej opisujących budynek”.

Wybór miejsc

Przedmiotem badania było 5 budynków dydaktycznych należących do 4 różnych uczelni (Politechnika Krakowska, Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, Politechnika Lubelska, Uniwersytet Warszawski), w 3 miastach (Kraków, Lublin, Warszawa). Wybrane budynki to: dwa budynki Wydziału Architektury Politechniki Krakowskiej (B. 1 – przy ulicy Warszawskiej 24 i B. 2 – przy ulicy Podchorążych 1); główna siedziba Akademii Sztuk Pięknych przy placu Matejki w Krakowie (B.3); Budynek Wschodniego Innowacyjnego Centrum Architektury w Lublinie (nowa część Wydziału Budownictwa i Architektury

Politechniki Lubelskiej – B.4) i siedziba Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego (B.5). Tylko dwa z pięciu wybranych budynków zaprojektowano z myślą o mieszczących się w nich uczelniach; jednym z nich jest XIX-wieczny budynek Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie; drugi to budynek należący do Politechniki Lubelskiej. Pozostałe trzy budynki zostały zaadaptowane do swoich obecnych funkcji.

Budynek 1. to dawna siedziba główna Wydziału Architektury, zlokalizowana w kampusie Politechniki Krakowskiej przy ulicy Warszawskiej. Budynek ten podobnie jak kilka innych znajdujących się w kampusie obiektów powstał w XIX wieku jako jeden z elementów zespołu wojskowych koszarów (tzw. Koszary Arcyksięcia Rudolfa). Budynek stoi w centrum symetrycznej kompozycji XIX wiecznych budynków z cegły, całość zespołu i elewacje budynków zachowały zabytkowy i dość monumentalny charakter pomimo wprowadzenia szeregu nowszych interwencji architektonicznych. Wnętrze kampusu wypełnia wysoka zieleń i urządzone alejki z parkowymi ławkami, parking i obok pozostałych budynków dydaktycznych należących do innych wydziałów Politechniki, znajdują się tutaj budynki mieszczące funkcje pomocnicze (biblioteka, czytelnia, kawiarnia „Łupinka”, stołówka, kiosk ruchu, punkt ksero, itp.). Obecnie budynek ten, chociaż nadal stanowi obiekt należący do Wydziału Architektury, jest użytkowany tylko częściowo przez ten Wydział (w tym także przez Instytut Architektury Krajobrazu); część pomieszczeń zajmują inne jednostki PK.

Budynek 2 (WAPK) przy ulicy Podchorążych, to obecnie główny budynek Wydziału Architektury, tu swoją siedzibę mają władze Wydziału, a także większość jednostek dydaktycznych, przeniesiona tu z budynku przy ulicy Warszawskiej. Miejsce to szczył się interesującą historią – już w czasach średniowiecza była tu królewska rezydencja, rozbudowana w okresie renesansu (Pałac w Łobzowie), a następnie w XIX wieku budynek został przebudowany na potrzeby tzw. *Podchorążówki* [12].^w latach 1980. obiekt został wpisany do rejestru zabytków, a w 1993 roku podjęto prace rewaloryzacyjne (według projektu prof. dr hab. inż. arch. Andrzeja Kadłuczki) mające na celu ochronę budynku i wyeksponowanie śladów historycznych (w tym m. in. pozostałości średniowiecznego zamku i późniejszej renesansowej rezydencji), a także adaptację budynku dla potrzeb Wydziału Architektury PK. Budynek jest otoczony wysoką zielenią parkową i wygradzony z przestrzeni miasta; dużą część terenu przed budynkiem zajmuje parking; od tyłu budynek posiada częściowo niezagospodarowany dziedziniec. Wejście na teren zlokalizowano tylko w jednym punkcie od frontu, na osi budynku. W sensie użytkowym, budynek ten jest podzielony mniej więcej w połowie symetrycznego rzutu pomiędzy dwa wydziały: Architektury i Fizyki, Matematyki i Informatyki. Ostatnia kondygnacja – zaadaptowanych poddaszy budynku – należy w całości do Wydziału Architektury. Mieszczą się tu duże sale projektowe, sala rysunku i rzeźby.

Budynek ASP (B.3) to monumentalny XIX wieczny gmach Akademii zlokalizowany przy placu Matejki z widokiem na pomnik grunwaldzki i Barbakan. Budynek ten powstał według projektu Macieja Moraczewskiego w latach 1878-1879. Potem był wielokrotnie rozbudowywany i przebudowywany; w latach międzywojennych nadbudowane zostało 3 piętro (arch. J. Gałęzowski i A. Szyszko-Bohusz), a w ostatnich latach dobudowano nowe skrzydło od ulicy Paderewskiego (arch. J. Budyn, A. Getter, 1989-2001), zabudowano

dziedziniec aby stworzyć wewnątrz aulę wraz z towarzyszącymi jej przestrzeniami (arch. J. Budyn, A. Getter, 2014; projekt wnętrz: J. Kuczejda 2012-14). W budynku tym (jest to główny gmach ASP w Krakowie) mieszczą się obecnie władze uczelni, oraz Wydziały Rzeźby, Malarstwa i Scenografii (w przyłączonej do gmachu sąsiedniej kamienicy). Całość stanowi imponujący i nieco skomplikowany układ przestrzeni, w którym pomieszczenia dydaktyczne (jak w żadnym innym z badanych budynków) znajdują się także w podziemiach i na zaadaptowanych poddaszach. Jest to też w tej grupie budynków zdecydowanie najstarszy i najbardziej „noble” (w sensie zarówno historycznym jak i artystycznym) budynek szkoły wyższej.

Budynek Wschodniego Innowacyjnego Centrum Architektury w Lublinie (WICA), czyli nowa część WBiA Politechniki Lubelskiej (B.4), to najnowszy obiekt spośród tu analizowanych; powstał w latach 2011-13 (proj. dr arch. Jan Wrana z zespołem), dzięki wsparciu funduszy europejskich. Budynek stanowi rozbudowę istniejącego wcześniej budynku WBiA, jednak swoją kubiczną, nowoczesną formą („forma rzeźby przestrzennej” [17, s. 150]) wyraźnie odcina się od zastanego kontekstu kampusu Politechniki Lubelskiej (z lat 1970.). Budynek został zaprojektowany jako nowoczesna szkoła architektury, ale także jako „innovacyjne centrum architektury” - miejsce prowadzenia spotkań i konferencji naukowych, a także stałej współpracy badawczej z ośrodkami z Polski, Ukrainy i Białorusi. Dla tych potrzeb, budynek wyposażono w aulę na 200 miejsc (zlokalizowaną na dwóch górnych kondygnacjach) i „pokoje cichej pracy”, w których mogą zatrzymywać się osoby przyjeżdżające z zewnątrz. Głównym elementem kompozycyjnym tego budynku jest wewnętrzne patio, otwarta przestrzeń łącząca poszczególne kondygnacje i przekryta dużych rozmiarów świetlikiem. Intencją autorów projektu było stworzenie „przyjaznego miejsca nie tylko do nauki”, ale także do „<zatrzymania> studentów” [15, s. 105].

Ostatnie miejsce będące przedmiotem badania to budynek Wydziału Psychologii UW przy ulicy Stawki 5/7, w dzielnicy Muranów, w Warszawie. Budynek ten powstał tuż przed wybuchem II wojny światowej, zaprojektowany (arch. T. Cwierdziński, arch. R. Sołtyński, 1938) [5] dla potrzeb szkoły podstawowej, która nigdy, z powodu wojny, nie została otwarta. W czasie wojny budynek znalazł się na terenie getta i mieścił w swoich murach siedzibę SS, sąsiadującą z tzw. Umschlagplatz⁸. Był bezpośrednim świadkiem tragedii Holokaustu, a po zrównaniu terenu getta z ziemią, jako jeden z kilku tylko budynków na Muranowie pozostał niezniszczony. Po wojnie, na terenie (getta), przylegającym do budynku szkoły, wybudowano osiedle mieszkaniowe (proj. B. Lachert). Analizowany budynek był początkowo użytkowany przez szkołę pedagogiczną, a w latach 1980. został zaadaptowany dla potrzeb Wydziału Psychologii. Obecnie budynek niemal w całości zajmuje Wydział Psychologii (niewielką część powierzchni budynku zajmuje Instytut Studiów Społecznych), stanowiąc jego jedyny budynek. Po wojnie do budynku dawnej szkoły dobudowano zespół sali sportowych (obecnie użytkowany jako uniwersytecka siłownia), w ostatnich zaś latach przedwojenną salę sportową przebudowano jako aulę. Do budynku przylega sporych rozmiarów ogród, w którym znajduje

⁸ Umschlagplatz znajdował się na terenie getta i był miejscem oczekiwania na wywóz do obozów śmierci, obecnie w tym miejscu znajduje się Pomnik-Mur Umschlagplatz (widoczny z okien budynku Wydziału Psychologii)

się między innymi mała fontanna i ustawione wokół niej ławki; od drugiej strony znajduje się nie urządzonego dziedzińca i parking dla pracowników. W samym budynku oprócz przestrzeni dydaktycznych i pokoi pracowników, znajduje się biblioteka i czytelnia, bufet i punkt ksero.

Osoby badane

Wszystkie osoby badane były studentami - od 1 do 5 roku studiów (1 osoba na studiach doktoranckich) w budynkach, których dotyczyły badania. Zebrano w sumie (po odrzuceniu kilku niekompletnie wypełnionych ankiet) łącznie 184 kompletnie wypełnione ankiety (N=184); w tym 52 dotyczące budynku Politechniki Krakowskiej w kampusie na Warszawskiej (B1), 44 - budynku PK na Podchorążych (B2), 41 - budynku ASP w Krakowie (B3), 31 - budynku Wydziału Budownictwa i Architektury Politechniki Lubelskiej (B4) i 16 - budynku Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego⁹. W tej grupie znaleźli się studenci wydziałów: architektury - 111 (80 osób z PK + 31 osób z Pol-Lub), rzeźby - 30 (ASP), architektury krajobrazu - 16 (PK), psychologii - 16 (UW), malarstwa - 11 (ASP). Większość badanych osób stanowiły kobiety - 132 osoby (71,7%), mężczyzn było 52 (28,3%); przy czym rozkład płci był podobny w każdej grupie badanych (tzn. w grupach związanych z poszczególnymi miejscami badania). Pod względem stażu studenckiego (rok studiów) - najliczniejszą grupę stanowili studenci piątego roku (jednolitych studiów magisterskich lub drugi semestr studiów II stopnia, w tej grupie także 1 doktorant) - 80 osób (43,5%); następnie z trzeciego roku - 49 osób (26,6%), drugiego - 28 osób (15,2%), czwartego - 25 (13,6%), i z pierwszego roku były dwie osoby.

4. Wyniki

Badania przeprowadzono w latach 2016-2017 (ankiety zebrano na początku roku 2017). Uzyskane dane (N=184) przeanalizowano ilościowo i jakościowo. W analizie danych ilościowych wykorzystano otwarte oprogramowanie SOFA - Statistics; dane jakościowe analizowano przy użyciu różnego typu metod związanych z analizą treści (*content analysis*).

Zaangażowanie behawioralne

Miarą behawioralnego zaangażowania w miejsce uznano ilość zaznaczanych na planach miejsc, a w szczególności ilość „miejsc przebywania” i ilość „miejsc ulubionych”. Te dwie zmienne, jak pokazały wyniki badania są ze sobą skorelowane na poziomie statystycznie istotnym ($p < 0.001$, Spearman's $R = 0,245$). Oznacza to, że większa ilość miejsc „przebywania” wiąże się z większą liczbą miejsc „ulubionych”. Na podstawie ilościowej analizy punktów zaznaczonych na planach, obliczono charakterystyczne wartości liczbowe. Średnia liczba „miejsc przebywania” dla poszczególnych budynków wyniosła odpowiednio : B1- 3,29; B2 - 5,91; B3 - 6,51; B4 - 6, 71; B5 - 6,44 . Zdecydowanie najmniej miejsc

⁹ Przeprowadzenie tych badań było możliwe dzięki pomocy: dr Piotra Winskowskiego (PK/ASP), prof. Krzysztofa Lenartowicza (PK, POL-LUB), dr Jerzego Wojciechowskiego (Wydział Psychologii UW) oraz dr hab. Katarzyny Łakomy (z Instytutu Architektury Krajobrazu PK).

„przebywania” zaznaczyły osoby studiuje w budynku Wydziału Architektury PK na Warszawskiej (B1) – wynosi ona nieco ponad 3, w pozostałych czterech budynkach średnia liczba tych miejsc jest zbliżona i oscyluje wokół 6; przy czym największą liczbę miejsc zanotowano dla budynku WICA Politechniki Lubelskiej (B4). Średnie wartości dla tej zmiennej przedstawiono na pierwszym wykresie (Rys.1). Na wykresie obok (Rys. 2) przedstawiono średnie wyniki rozkładu miejsc przebywania z uwzględnieniem podziału ze względu na płeć. Widać na nim, że dla trzech z z analizowanych budynków (B1, B2 i B3) średnie wyniki „miejsc przebywania” kobiet i mężczyzn, praktycznie się nie różnią, za to w pozostałych dwóch już tak. Zróznicowanie ze względu na płeć w średniej ilości zaznaczanych miejsc liczone łącznie dla wszystkich budynków nie wykazało istotnych różnic. Kobiety w porównaniu z mężczyznami zaznaczały minimalnie mniej miejsc „przebywania” (5,47/5,52), miejsc „ulubionych” (2,82/ 3,02) i miejsc „nielubianych” (2,03/2,56); za to zaznaczały więcej „ważnych elementów” (1,01/0,69).



Rys. 1. Wykres średniej liczby zaznaczonych „miejsc przebywania” dla poszczególnych budynków

Rys. 2. Średnia liczba „miejsc przebywania” z uwzględnieniem podziału płci

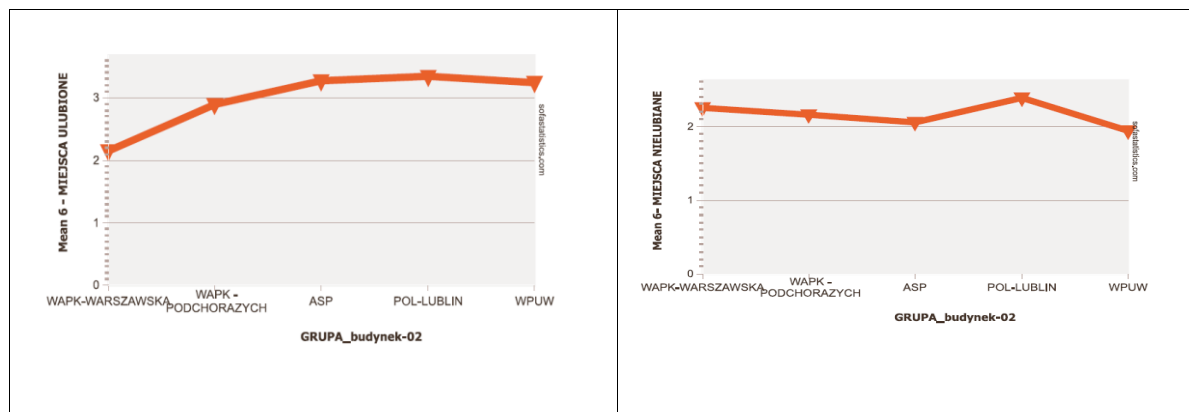
Fig. 1. Chart of the average number of marked "places of activity" for individual buildings

Fig. 2. Average number of "places of activity" with respect to sex.

Źródło: Opracowanie własne

Ze względu na korelację zmiennych, profil krzywej średniej liczby miejsc „ulubionych” powtarza kształt krzywej miejsc „przebywania” (Rys. 3). Średnie wyniki dla poszczególnych budynków w zakresie tej zmiennej to: B1- 2,15; B2 – 2,89; B3 – 3,27; B4 – 3,35; B5 – 3,25 . Znowu zatem, najmniejsza liczba miejsc „ulubionych” została zaznaczona na planach budynku WA PK przy Warszawskiej (B1), a największa liczba na planach budynku WICA (B4). Średnie wyniki dla miejsc „nielubianych” oscylują wokół 2 miejsc. Wyniki dla poszczególnych budynków to odpowiednio: B1 – 2,25; B2 – 2, 16; B3 – 2,05; B4 – 2,39; B5 – 1,94. Tym razem najmniejszą liczbę miejsc „nielubianych” zanotowali w swoim budynku studenci Wydziału Psychologii, a najwięcej zaznaczonych miejsc odnotowano na planach budynku WICA w Lublinie (B4). Co może trochę zaskakiwać, osoby studiuje w tym budynku zaznaczyły zarówno najwięcej miejsc „ulubionych” jak i najwięcej miejsc „nielubianych”. Z kolei, wyniki „ważnych” elementów (których nie ujęto w planie, a z punktu

widzenia respondenta są „ważne” i wymagają zaznaczenia) to dla poszczególnych budynków: B1- 0,71; B2 – 1,05; B3 – 1,10; B4 – 0,74; B5 - 1,13. Najmniej takich elementów zaznaczono w budynku na Warszawskiej (B1), drugie miejsce i bardzo zbliżony wynik zajmuje WICA (B2), najwięcej elementów „ważnych” zaznaczyli studenci z UW (B5).



Rys. 3. Wykres średniej liczby miejsc „ulubionych” dla poszczególnych budynków

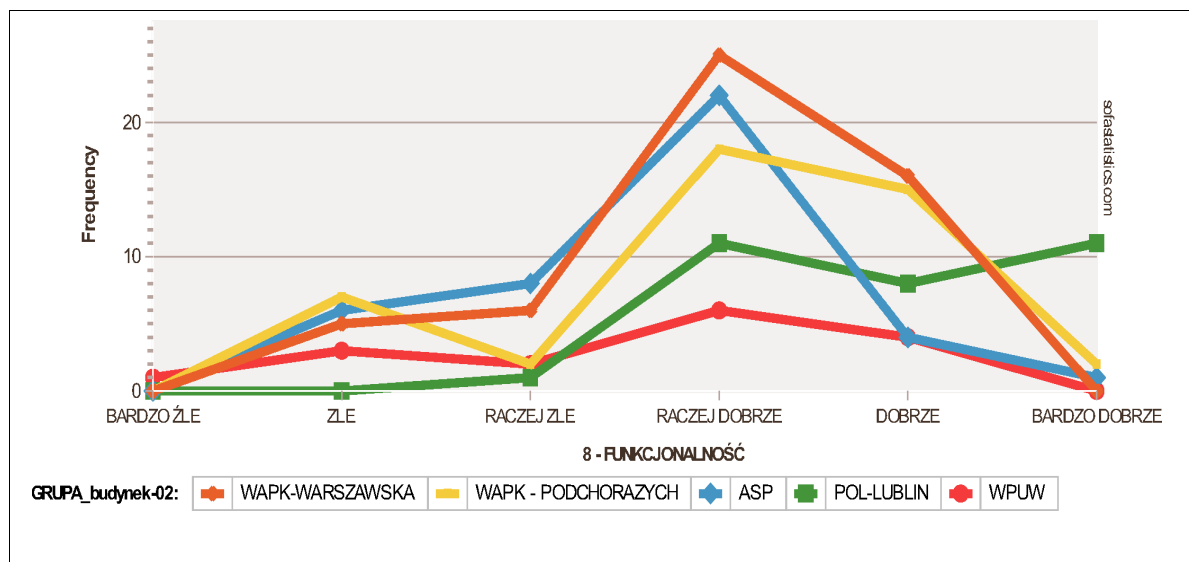
Rys. 4. Wykres średniej liczby miejsc „nieulubianych” dla poszczególnych budynków

Fig. 3. Average number of „liked” places/ Fig. 4. Average number of „disliked” places

Źródło: Opracowanie własne

Ocena funkcjonalności

Odpowiedź na pytanie „jak oceniasz funkcjonalność budynku?” pokazała wyraźną, statystycznie istotną ($p < 0.01$) zależność od ocenianego budynku. Ocena funkcjonalności wszystkich budynków, z wyjątkiem jednego – nowego budynku WICA w Lublinie – wypadła na poziomie zbliżonym do 4,00 (B1 – 4,00; B2 – 4,07; B3 – 3,66; WPUW – 3,56) oznaczającym odpowiedź „raczej dobrze”, budynek w Lublinie został średnio oceniony „dobrze” (4,94). Wartością modalną (najczęściej występującą) dla tej zmiennej w przypadku budynków B1, B2, B3 i B5 okazała się odpowiedź „raczej dobrze”, tymczasem w ocenie budynku WICA (B5) wartością modalną to *ex aequo* „raczej dobrze” (4,00 [N=11]) i „bardzo dobrze” (6,00 [N=11]). Dla tego budynku zakres zmienności to odpowiedzi od „raczej źle” (3,00) do „bardzo dobrze” (6,00), przy czym dla większości ocenianych budynków (B1, B2, B3) oceny zaczynały się od „źle” (2,00). W całej próbie tylko jedna osoba oceniła funkcjonalność budynku (B5) „bardzo źle” (1,00). W przypadku dwóch budynków: B1 (budynek Wydziału Architektury PK przy Warszawskiej) i B5 (budynek Wydziału Psychologii UW), w badanej próbie nie znalazła się żadna osoba, oceniająca te budynki na „bardzo dobrze” (Rys. 5).



Rys. 5. Wykres oceny funkcjonalności dla poszczególnych budynków

Fig. 5. Performance evaluation chart for individual buildings

Źródło: Opracowanie własne

Analiza odpowiedzi na pytanie o „silne” i „słabe” strony budynku, a także o „elementy wymagające poprawy”, rysuje obraz ocenianych budynków. Nie zawsze ma on związek z funkcjonalnością, i – prawdopodobnie dlatego - analiza ilościowa nie wykazała zależności tych treści (w sensie ilościowym) od „oceny funkcjonalności”. Wśród dobrze ocenianych elementów budynku silną pozycję w niemal wszystkich przypadkach (z wyjątkiem budynku w Lublinie) zajmuje „lokalizacja”; jest to w sumie najczęściej wymieniana „silna” strona budynku. Wymieniając ten element, studenci zazwyczaj wyjaśniają, że chodzi im o powiązania komunikacyjne, umiejscowienie budynku w określonej pozycji wobec centrum miasta. Czym innym jest, również dosyć często wymieniana, kwestia „otoczenia” - w tym wypadku chodzi o bezpośrednie sąsiedztwo budynku. Silną stroną jest „zielen” w najbliższym „otoczeniu” albo „ogród” (tylko w przypadku Wydziału Psychologii); jej brak zauważają studenci w budynku ASP. Ta grupa treści zajmuje również dosyć wysokie miejsce w rankingach silnych i słabych stron budynku. Wyjątkiem od tej reguły jest budynek w Lublinie. Nikt w grupie badanych tam osób nie wspominał o otoczeniu budynku, ani przy okazji „silnych” i „słabych” stron, „elementów do poprawy”, ani w odpowiedzi na żadne inne pytanie (np. o „ulubione miejsce”) zamieszczone w ankiecie. Istotną pozycję wśród silnych stron zajmuje też kwestia „nasłonecznienia” i „oświetlenia”, wielkości sal i „czytelności układu”. Wygląd zewnętrzny budynku jest – w ocenie studentów – silną stroną przede wszystkim budynku ASP (9) i budynku WAPK na Warszawskiej (7). W przypadku budynku na Podchorążych również należącego do Wydziału Architektury (budynek o zdecydowanie większej wartości historycznej i zabytkowej), wygląd zewnętrzny jest wymieniany tylko dwukrotnie – jako atut tego budynku. W przypadku budynku Wydziału Psychologii ten aspekt jest dostrzegany wśród „słabych” stron (krytykowany za brak „estetyki” albo

„ponurość”). Co interesujące, sprawa wyglądu zewnętrznego (nowa elewacja ma ekspresyjną formę), nie pojawia się w ogóle ankietach studentów z Lublina.

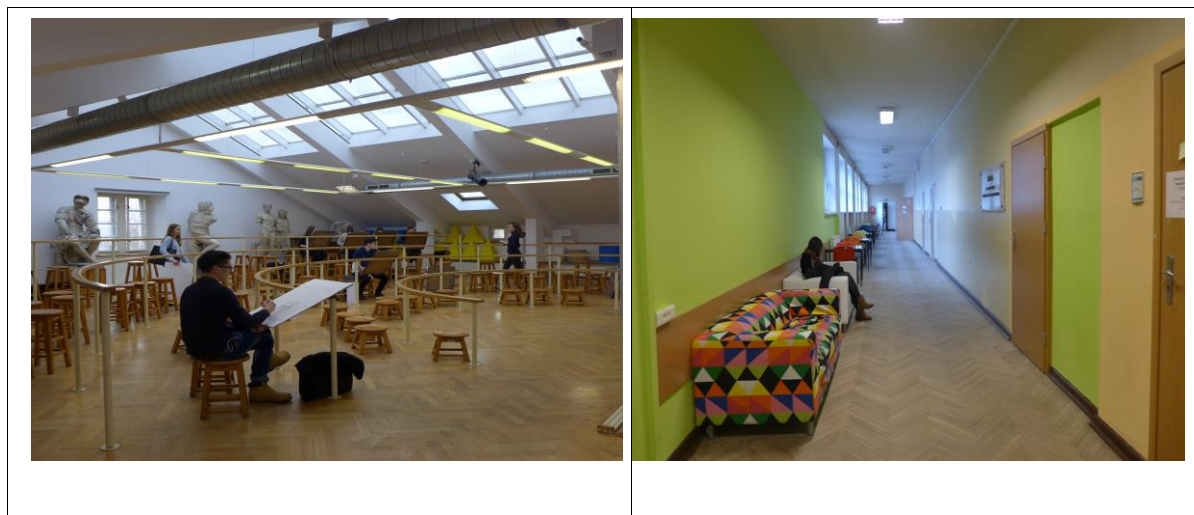
Wśród „słabych” stron budynków często pojawiające się kwestie związane są z infrastrukturą techniczną (windy, za mało gniazdek, wi-fi, klimatyzacja, ogrzewanie, wentylacja) i sanitarną (toalety, umywalki, kanalizacja), złym wyposażeniem (niewygodne meble, brak miejsc do siedzenia, brak stołów) i brakiem miejsc do jedzenia. Bardzo często podnoszone kwestie, które jeszcze mocniej są akcentowane w elementach do poprawy to brak miejsc do odpoczynku i do indywidualnej i grupowej pracy – poza zajęciami dydaktycznymi. Te właśnie kwestie („przestrzeń do pracy” i „miejsca do wypoczynku”) zajmują zdecydowanie pierwsze miejsce wśród wymienianych przez wszystkich studentów „elementów do poprawy”. Podobnie jak w przypadku „słabych” i „silnych” stron, „elementy do poprawy” nie są skorelowane z „oceną funkcjonalności”; jednak analiza danych wykazała ich zależność na poziomie statystycznej istotności z „latami przebywania w budynku”. Wraz z upływającym czasem, spędzonym na studiach, wzrasta zatem ilość dostrzeganych elementów „do poprawy”. Takiej zależności, nie zaobserwowano w zakresie relacji czasu przebywania w budynku i „oceny funkcjonalności”, ani też w przypadku powiązania czasu i oceny „silnych” i „słabych” stron.

Zaangażowanie emocjonalne

Za miarą emocjonalnego zaangażowania uznano liczbę miejsc ulubionych (powiązaną także z zaangażowaniem behawioralnym) a także swobodne wypowiedzi uzupełniające zdania: „*Kiedy myślę o tym budynku...*” i „*Najbardziej (tu) lubię...*”. Jeśli chodzi o ostatnie pytanie, wypowiedzi – zwłaszcza studentów architektury - najczęściej pokrywały się z zaznaczonymi miejscami ulubionymi; studenci ASP często pisali o „atmosferze” i o specyficznych doświadczeniach związanych z percepcją budynku, z kolei w ankietach studentów psychologii częściej niż w innych grupach odnotowywano związane z budynkiem doświadczenia społeczne. Część wypowiedzi uzupełniających zdanie „kiedy myślę o tym budynku”, miała charakter bardzo emocjonalny związany z uczuciami pozytywnymi, nostalgią (np. z powodu upływającego czasu i końca studiów), dobrymi przeżyciami; w części wypowiedzi ujawniał się silnie negatywny stosunek (np. „kiedy myślę o tym budynku, chcę stąd uciekać”).

Wyniki w zakresie liczby miejsc ulubionych różnią się m. in. w zależności od podziału na płeć; osoby studiujące w danym budynku nie są więc grupą jednomyślną. Jednak konkretny wybór miejsc (zwłaszcza ulubionych) zdecydowanie pokazuje pewną tendencję; we wszystkich budynkach najbardziej ulubionymi miejscami, były zazwyczaj miejsca, pozytywnie kojarzone z nauką i pracą lub miejsca relaksu. Przykładem pierwszego typu miejsc ulubionych jest sala rysunku (Rys. 6), rzeźby i pracownie projektowe na zaadaptowanym poddaszu budynku WAPK na Podchorążych, aula w budynku Wydziału Psychologii, niektóre pracownie w budynku ASP, modelarnia i biblioteka w budynku WICA w Lublinie czy jedyna wyremontowana sala (N) w budynku WAPK na Warszawskiej. Drugim typem miejsc są miejsca relaksu lub indywidualnej pracy i relaksu; te miejsca zazwyczaj są najbardziej ulubionymi miejscami. W budynku na Warszawskiej jest to

mieszcząca się w piwnicach budynku kawiarnia „expo, pomieszczenie samorządu „baza” czy miejsce wydzielone gablotkami z zasuszonymi roślinami; w budynku na Podchorążych to zdecydowanie korytarze (!) w części należącej do Wydziału Architektury, na których ustawiono stoliki i krzesła, w budynku WICA to zazwyczaj przestrzeń z miejscami do siedzenia wokół atrium, a w budynku Wydziału Psychologii – miejsce w korytarzu na ostatnim piętrze, gdzie ustawiono kolorowe kanapy (Rys. 7).



Rys. 6-7. Ulubione miejsca w badanych budynkach: sala rysunku w budynku WAPK (B2) i korytarz z kanapami w budynku Wydziału Psychologii (B5)

Fig. 6-7. Favorite (liked) places in surveyed buildings: drawing room in the building of WAPK (B2) and corridor with sofas in the Faculty of Psychology (B5).

Źródło: Opracowanie własne

Znaczenie

Pytanie z ankiety, które odnosiło się do nadawanego miejscu znaczenia to: „*Ten budynek kojarzy mi się z....*”. Prawie połowa wszystkich ankietowanych kojarzy budynki z zajęciami dydaktycznymi i studiami w ogóle (B1 – 31/52; B2 – 24/44; ASP – 10/41; WICA – 11/31; WPUW – 2/16). Poza tym, każdy budynek i grupa jego użytkowników miała swój charakterystyczny zestaw często pojawiających się tematów. Na przykład w budynku Wydziału Psychologii częste były skojarzenia z „historią”, II wojną światową (7/16) i ogólnie starością (5/16); z kolei budynek WICA w Lublinie – bardzo często jest kojarzony z nowoczesną architekturą i „przyszłością” (10/31). Budynek ASP swoje znaczenie buduje wokół historii i dawnej sztuki (10/31); częstym skojarzeniem jest tu też „labirynt” i „ul” (5/31). Budynek WAPK na Podchorążych – kojarzy się też często z „historią” - „pałacem i „Podchorążówką” (10/44) a budynek WAPK na Warszawskiej ze „szkołą” w negatywnym tego słowa znaczeniu (6/52) [„ze skostniałym systemem edukacyjnym”, „sale przypominają klasy jak w podstawówce”].

Precyzyjnym narzędziem pomiaru znaczenia okazała się powstała w wyniku analizy treści – lista przymiotnikowa. Zestawienie wszystkich pojawiających się w ankietach przymiotników pokazało zróżnicowanie nadawanego budynkom znaczenia – użycie

określonych przymiotników do opisu budynków – różniło się wraz z pojawianiem się charakterystycznych określeń (np. „monumentalny”, „ponury”, „zaniedbany”). Ponadto, wszystkie przymiotniki zostały wpisane do zaprojektowanego do tego celu modelu o dwóch zmiennych: „pozytywności” (pozytywne, negatywne i neutralne) i „treści tematycznych” (tu: „kształt i wielkość”, „forma”, „funkcjonalność” i „wrażenia ogólne”). Szczególnie interesująca okazała się analiza treści przymiotników w zakresie oceny emocjonalnej. Analizowane budynki różniły się między sobą w zakresie „profilu” pozytywności: najwięcej pozytywnych określeń w stosunku do wszystkich użytych do opisu budynku otrzymał budynek WAPK na Podchorążych [B2] (poz: 1,59/ neu: 0,46/ neg: 0,65); najwięcej negatywnych budynek WPUW w Warszawie [B5] (poz:0,75/ neu: 0,69/ neg: 2,44); z kolei budynek WICA w Lublinie [B4] opisany został przy pomocy największej liczby neutralnych określeń (poz: 1,77/ neu: 2,16/ neg: 0,39).

5. Dyskusja

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, w jaki sposób studenci oceniają swoje budynki, i, co może ważniejsze, jak - w ich odczuciu - powinno wyglądać środowisko nowoczesnej nauki. To środowisko złożone; budynki uniwersyteckie nie stanowią wyizolowanych wysp oddzielonych od życia poza murami szkoły, a w ich wnętrzu 'zderza' się wiele akademickich potrzeb. Wszyscy studenci (wyjątek stanowi grupa studentów z Lublina), dostrzegają z perspektywy swoich akademickich budynków istotne relacje z miastem: powiązania komunikacyjne, funkcjonalne, historyczne i przyrodnicze. Studenci są zazwyczaj świadomymi użytkownikami tych przestrzeni, pokazały to miejsca ich behawioralnego i emocjonalnego zaangażowania, i ich „eksperckie” analizy w zakresie oceny funkcjonowania budynków. Z tych analiz, dość jasno wynika, że budynki szkoły powinny być czymś więcej niż tylko zestawem sal dydaktycznych, w których naucza się studentów. Powinny być raczej miejscem, w którym studenci mogą czuć się jak u siebie; jedna z ankietowych wypowiedzi mówiła wręcz, że „budynek został urządzony z myślą o pracownikach, a nie o studentach”(B1). Postulat stworzenia lub powiększenia (w przypadku ASP, gdzie studenci mają już „swoje” pracownie) przestrzeni do indywidualnej pracy był najczęściej wymienianym elementem do poprawy; we wszystkich ankietach pojawił się ponad 70 razy. „Przestrzeń dla studentów” traktowana jako jeden postulat (w tym „przestrzeń do pracy”, „miejsca do odpoczynku”, „przestrzeń magazynowa dla studentów”) pojawiła się w ankietach ok. 120 razy – wynika z tego, że prawie 3/4 studentów, które wzięły udział w tym badaniu uważa, że na uczelni jest za mało miejsca dla studentów. Ten dość paradoksalny wniosek, może nieco dziwić, jeśli pomyślimy, że uczelnie powstały z myślą o studentach. Także studenci nowo powstałego budynku WICA dostrzegają ten problem; w ich odczuciu (20/31) w budynku brakuje miejsca do pracy dla studentów.

Potrzeby studiujących teraz są inne niż jeszcze 20 lat temu; miejsce do pracy, to nie jest tylko krzesło i kawałek stolika (choć jak wynika z wielu ankiet z tym też jest często problem); oznacza ono dzisiaj zwykle ciche „półprywatne” miejsce wyposażone w gniazdko (i wi-fi), do którego można podłączyć laptop i być w kontakcie z innymi. Studenci nie chcą dzisiaj być

„zamknięci” w szkole, w biernym słuchaniu wykładanych treści; chcą móc pracować indywidualnie i w grupach z innymi ludźmi. Dotyczy to przede wszystkim studiów o profilu artystycznym (architektura, ASP), które zainspirowane są od dawna funkcjonującym na Zachodzie modelem studia projektowego (*design studio*), które zarówno wskazuje i określa fizyczny kontekst nauczania jak i przedmiot studiów. W wielu uczelniach architektonicznych (i artystycznych) oznacza to, przypisanie określonej, wydzielonej porcji przestrzeni (pomieszczenia) określonej grupie studentów, którzy tym samym personalizują tę przestrzeń, czyniąc ją swoim „drugim domem”. W tak ukształtowanej przestrzeni (często wypełnionej przedmiotami „domowymi”, takimi jak łodówki, sofy, czy urządzenia grające), studenci są u siebie, a wykładowca-nauczyciel jest osobą „odwiedzającą”, i udzielającą „korekt” rozwijających się koncepcji projektowych. Taka sytuacja jest doświadczeniem *par excellence* edukacyjnym; uczy interpretować przestrzeń i stwarza możliwości realizacji autonomicznych projektów. Jednak, jak pokazują przykłady zachodnie i taka forma kształcenia z wolna staje się przestarzała, nie współbrzmi ze współczesnymi oczekiwaniami. Założeniem tak ukształtowanej przestrzeni do pracy (która w realiach większości naszych szkół wyższych – jest jednak niedościgłym marzeniem) jest bowiem wspieranie nauczania poprzez kontekst fizyczny (*reflective education*), w którym – jak twierdzą krytycy tej metody – doświadczą się złożoności pracy (projektowania) w grupie poprzez naśladowanie realnego życia [16]. Dzisiejsi studenci, studiując, także chcą żyć naprawdę, a nie symulować życia, i tego, także – jak zdaje się wynikać z przeprowadzonych badań – oczekują od swoich budynków. Cele dydaktyczne mogą być z pewnością lepiej realizowane w „otwartym” na życie i zmieniające się potrzeby środowisku. A studenci, ze swoim krytycznym zacięciem, spostrzegawczością i 'świeżością' spojrzenia mogą być naszymi partnerami (a czasem nawet „nauczycielami”) w dialogu o tym, jak powinna wyglądać nowoczesna przestrzeń nauki. Tradycyjny podział na „zawodowych” nauczycieli i przypisanych do nich uczniów, w świetle rewolucji nowoczesności wydaje się bowiem nieco anachroniczny.

BIBLIOGRAFIA

1. Alexander Ch.: (1975). *The Oregon Experiment*, Oxford University Press, New York 1975.
2. Appleton, J. J., Christenson S. L., Kim, D., Reschly, A. L.: *Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument*, *Journal of School Psychology*, Vol. 44, 2006, s. 427- 445.
3. Bańka, A.: (2002). *Spoleczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.
4. Bell, P. A., Greene, Th. C., Fisher, J. D., Baum, A.: *Psychologia środowiskowa* (tłum. A. Jurkiewicz e al.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk. 2004
5. Biłek, J.: *Szkoły warszawskie*, *Architektura i Budownictwo*, Nr 10, Rok XIV-1938, s. 307-326.
6. Cleveland, B. W.: *Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school*. (maszynopis pracy doktorskiej).

- Faculty of Architecture, Building and Planning, The University of Melbourne, 2011/ data pobrania: 15.11.2016
7. Ghirardo, D.: *Architektura po modernizmie* (tłum. M. Urbańska, M. Motak), Wydawnictwo Via, Toruń-Wrocław 1999.
 8. Giddens, A.: *Socjologia* (tłum. A. Szulżycka), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa. 2006.
 9. Gruenewald, D. A.: *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, Educational Researcher, Vol. 32, No. 4, 2003, s.3-12.
 10. Hart, S. R., Stewart, K., Jimerson, S. R.: *The Student Engagement in Schools Questionnaire (SEQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence*, Contemporary School Psychology, Vol. 15, 2011, s. 67-79.
 11. Heppell, S., Chapman, C., Millwood, R., Constable, M. & Furness, J. (2004). *Building learning futures*. Building Futures. www.buildingfutures.org.uk/ data pobrania:15.11.2016.
 12. Kadłuczka A., Frankowska – Czastka E.: *Adaptacja dawnego palacu królewskiego w Łobzowie dla wyższej uczelni architektonicznej* [w:] *Zabytki architektury i urbanistyki ziemi krakowskiej i ich rola we współczesnym rozwoju regionu*, Wydawnictwo Politechnika Krakowska, Kraków 1996, s. 167-181.
 13. Price, I., Matzdorf, F., Smith, L., Agahi, H.: *The impact of facilities on student choice of university*, Facilities, Vol. 21, No.10, 2003, s. 212-222.
 14. Seamon, D.: *Place Attachment and Phenomenology: The Synergistic Dynamism of Place* [w:] L. Manzo and P. Devine-Wright (eds.) *Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications*, Routledge, London-New York 2014
 15. Stobiecka, B.: *Wielowątkowa integracja: Wschodnie Innowacyjne Centrum Architektury w Lublinie* (wywiad z J. Wraną - autorem projektu), Świat architektury, 11 (40), 2013, s. 96-105.
 16. Webster, H.: *Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond*, Journal for Education in the Built Environment, Vol. 3, No 2, 2008, s. 63-74/ data pobrania: 4.03.2017.
 17. Wrana, J., Fitta, A.: *The innovative solutions in new building for education architects in Lublin*, Budownictwo i architektura, 12 (4), 2013, s. 145-150.

ARCHITEKTURA UNIWERSYTECKA – JAKO PRZESTRZEŃ DIALOGU I ZAANGAŻOWANIA

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki własnych badań, których celem była wstępna analiza oceny warunków środowiskowych w wybranych budynkach uniwersyteckich w Polsce. Badania przeprowadzono przy użyciu techniki kwestionariuszowej, z użyciem zaprojektowanych z myślą o tych badaniach kwestionariuszy. Przeprowadzono je w kilku ośrodkach akademickich (Politechnika Krakowska, Akademia Sztuk Pięknych, Politechnika Lubelska, Uniwersytet Warszawski); respondentami byli studenci studiujący w badanych budynkach (N=184). Wyniki badań pokazały behawioralne i emocjonalne zaangażowanie studentów w miejsca studiowania, ich ocenę funkcjonowania tych budynków i postulaty poprawy istniejącego środowiska (w tym zwłaszcza stworzenie miejsc do pracy indywidualnej i ogólnie „przestrzeni dla studentów”) a także pokazały nacechowany emocjonalnie i zindywidualizowany obraz poszczególnych budynków.

ARCHITECTURE OF UNIVERSITY BUILDINGS – AS SPACE OF DIALOGUE AND ENGAGEMENT

Summary

The paper presents the results of the own research aimed at initial analysis of the assessment of environmental conditions in selected university buildings in Poland. The research was based on questionnaires designed for these studies. They were conducted in a few academic centers (Cracow University of Technology, Academy of Fine Arts, Lublin University of Technology, Warsaw University); The respondents were students studying in the surveyed buildings (N = 184). The results show students' behavioral and emotional engagement in the study area, their assessment of the performance of the buildings, and the postulates of improving the existing environment (including, in particular, the creation of individual workplaces and "student space" in general) and the emotional and personalized image of individual buildings.