

Justyna Pilarska *, Natalia Miler-Ogórkiewicz **

*Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0002-5646-597X

** Uniwersytet Wrocławski

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2023.3.04>

Ku pedagogiczności architektury: przyczynek do transdyscyplinarnej dyskusji

Toward pedagogicality of architecture: a contribution to a transdisciplinary discussion

ABSTRACT: This text is an invitation to reflect over pedagogical aspects of architecture. Going beyond the threads of (general) architectural education, we focus, inter alia, on those dimensions of architecture that reveal educational processes in their built environment contexts. We were inspired to write this text by our own encounter – the intersection of two ways of understanding and experiencing architecture – on the one hand by an intercultural pedagogue, and on the other – by an architect with a sociological bent. This meeting of two methodological worlds, different paradigms, different vocabularies translating into ways of talking about space and the relationship of architecture with social pedagogy and sociology is an invitation to a broader discussion on the pedagogical values of experiencing and participatory co-creation of architecture in the context of forming one's own identity. Architecture understood as a pedagogical process is a complex issue, which – in contemporary educational discourse – is undoubtedly worth reflecting over transdisciplinarily.

KEYWORDS: pedagogy of architecture, space, education, architectural education.

STRESZCZENIE: Niniejszy tekst jest zaproszeniem do odkrycia pedagogicznych aspektów architektury. Wychoząc poza wątki (powszechnej) edukacji architektonicznej, skupiamy się, między innymi, na tych wymiarach architektury, które ukazują procesy wychowawcze w ich kontekstach środowiskowych. Do powstania tego tekstu zainspirowało nas własne spotkanie – przecięcie się dwóch sposobów rozumienia i doświadczania architektury – z jednej strony przez pedagogikę międzykulturową, z drugiej – przez architekturę z zacięciem socjologicznym.

To spotkanie dwóch światów metodologicznych, odmiennych paradygmatów, odmiennego wokabularza przekładającego się na sposoby mówienia o przestrzeni i związkach architektury z pedagogiką społeczną i socjologią, jest zaproszeniem do szerszej dyskusji nad pedagogicznymi walorami doświadczania i partycypacyjnego współtworzenia architektury w kontekście kształtowania własnej tożsamości. Architektura rozumiana jako proces edukacyjno-wychowawczy to złożone zagadnienie, które we współczesnym dyskursie pedagogicznym warto rozwijać i poświęcać mu miejsce na pogłębioną, transdyscyplinarną refleksję.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika architektury, przestrzeń, edukacja, edukacja architektoniczna.

Wstęp

Do powstania tego tekstu zainspirowało nas własne spotkanie – przecięcie się dwóch sposobów rozumienia i doświadczania architektury – z jednej strony przez pedagogikę międzykulturową, z drugiej – przez architekturę z zacięciem socjologicznym. Spotkanie dwóch światów metodologicznych, odmiennych paradygmatów, odmiennego wokabularza przekładającego się na sposoby mówienia o przestrzeni i związkach architektury z pedagogiką społeczną i socjologią. Niemały udział w zacznieniu tych refleksji przypada również profesorowi Waldemarowi Wawrzyniakowi, architektowi i urbanście, który w recenzji monografii jednej z nas podkreślił z jednej strony, znaczącą rolę pedagogiki architektury w dyskursie akademickim, a zarazem – paradoksalnie – jej zupełną w nim nieobecność. Wychodząc naprzeciw tej frapującej koncepcji zbudowania transdyscyplinarnego pomostu, tekst ten jest zaproszeniem do spojrzenia na architekturę przez pryzmat pedagogicznej wrażliwości, ze wskazaniem rozmaitych cech tegoż mariażu. Zawiera on, jednakże, w swej zasadniczej postaci więcej pytań i dylematów niż ich rozstrzygnięć. Jest zaproszeniem do szerszej dyskusji nad pedagogicznym walorem architektury, wykraczającym ponad dotychczas znaną edukację architektoniczną oraz nad jej tożsamością jako ewentualną „wariacją” – odmianą pedagogiki społecznej czy pedagogiki przestrzeni (miasta). Nasze refleksje nad pedagogicznością architektury mają swoje źródło we własnych badaniach nad związkami przestrzeni i człowieka przez pryzmat wzajemnych interakcji kształtujących jej odbiorców i użytkowników, zarówno w wymiarze miasta i architektury ogólnie, jak również architektury i środowiska edukacyjnego.

Nie uzurpujemy sobie prawa do tworzenia aksjomatów w tym obszarze, a raczej zarysowujemy horyzont interpretacji i refleksji, uwzględniając architekturę i jej walory pedagogiczne jako aktora nie-ludzkiego w kształtowaniu tożsamości indywidualnych i zbiorowych.

Jak powiedział Winston Churchill „najpierw my kształtujemy nasze budynki, a potem one kształtują nas”. W tym aforyzmie mamy do czynienia

z dwiema sytuacjami pedagogicznymi, a więc doświadczeniami oddziałującymi na osobowość, zachodzącymi w określonym miejscu i czasie. Pierwsza dotyczy projektowania budynków i niemalże natychmiast przychodzi na myśl pojęcie edukacji architektonicznej, zarówno profesjonalnej jak i powszechnej. Druga nie jest już tak oczywista. Pedagogika w relacjach z architekturą jest traktowana w domyśle jako edukacja szkolna lub ewentualnie jako edukacja w obiektach jej służących jak galerie, muzea, centra edukacyjne. Zgodnie z naszym przeglądem literatury, konstrukt pedagogiczności architektury nie jest jeszcze rozpoznany – nie uobecnia się ani w kontekście teoretycznym, ani empirycznym¹. Dotychczasowe skojarzenie architektury z pedagogiką, pedagogią czy pedagogicznością wiąże się głównie ze wspomnianą edukacją architektoniczną profesjonalną i powszechną. Skojarzenie architektury i pedagogiki znajdujemy również w literaturze dotyczącej kształtowania środowiska edukacyjnego (Szpytma, 2016). Bardzo rzadko jednak omawiany jest wpływ architektury na człowieka pod kątem kształtowania jego tożsamości (por. Torowska, 2015) poprzez jej pedagogiczne walory. Choć wpływ architektury na jednostkę generalnie jest dyskutowany w literaturze (Rasmussen, 2019; Bańka, 1999; Tuan, 1987; Norberg-Schulz, 2000; Hall, 2001), my pragniemy zwrócić uwagę na pedagogiczne właściwości tego wpływu, pod postacią aktywnego udziału w doświadczeniu architektury przekładającego się na kształtowanie tożsamości i osobowości człowieka, jak i jego zdolności wchodzenia w dialog z innymi użytkownikami przestrzeni i samą architekturą (triada człowiek–przestrzeń–inny).

Znane są nam również prace, które poruszają zagadnienie architektury, oraz szerzej przestrzeni, jako ważnego czynnika wspierającego proces edukacyjny. Jednakże większość z nich dotyczy jedynie szkolnego środowiska uczenia się. Wśród nich można wymienić opracowania architektów dotyczące projektowania budynków szkolnych (por. Włodarczyk, 1992; Balcer-Zgraja, 2008), a także publikacje przedstawicieli nauk społecznych zauważających potencjał architektury w kreowaniu środowiska wspierającego uczenie się (Nalaskowski, 2002, Polak, 2016), a także z pogranicza dyscyplin, jak np. artykuł *Rola architektury w tworzeniu aktywnego środowiska edukacji* (Szpytma, 2016). Jednakże

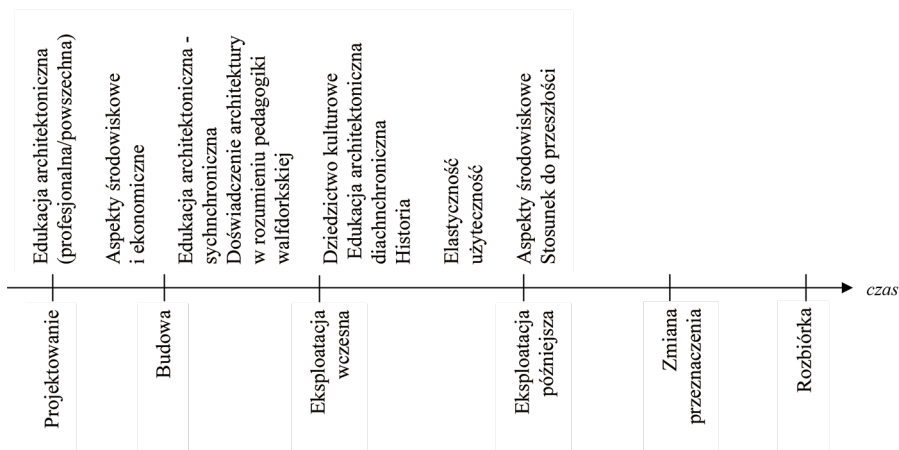
¹ Istotnie różnicuje to powszechną edukację architektoniczną (PEA) (por. Wantuch-Mała, Martyka, 2020), która w postaci tzw. *Built Environment Education* (BEE) zasadniczo oznacza kształcenie politechniczne (zawodowe) przyszłych architektów i urbanistów od „pedagogiki architektury” (pedagogiczności architektury). Z kolei o pojęciu i definicjach edukacji środowiskowej jako elemencie pedagogiki społecznej przeczytać można w publikacji: Cichosz M., Lewicka M., Molesztak A. (2018). *Animacja społeczno-kulturalna. Współczesne wyzwania. Młodzież i seniorzy jako odbiorcy kultury*. Kraków: Impuls.

jak twierdzi Andrzej Konieczny: „W badaniach naukowych zbyt mało uwagi przywiązuje się do zagadnień roli szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej jako ważnego elementu efektywnego procesu dydaktycznego, podnoszącego jego skuteczność. Najbliższe otoczenie uczących się i nauczycieli stanowi zaniedbaną kategorię pedagogiczną” (2006, s. 142). Naszą intencją jest dostrzec i uwypuklić potencjał pedagogiczności architektury we wszystkich możliwych kontekstach, w których zachodzi interakcja między przestrzenią i obecnym w niej człowiekiem. Aby architektura stała się efektywną i rozwijaną kategorią pedagogiczną nie tylko w środowisku edukacyjnym szkoły, ale również poza nią, we wszystkich jej wymiarach. Aby, parafrazując, budynki nie tylko nas kształtowały, ale również kształciły.

Tożsamość pedagogiczności architektury

Pedagogiczność architektury to konstrukcja myślowa jawnie nawiązująca i czerpiąca ze zwrotu spacialnego (*spatial turn*), jaki wybrzmiał w naukach społecznych i humanistycznych w drugiej połowie XX wieku, dzięki takim pracom, jak *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory* (1989) Edwarda Soja, czy w jego kolejnym opracowaniu *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places* (1996), nawiązująca do wcześniejszych studiów nad społecznym wymiarem przestrzeni u Michaëla Foucaulta, Henriego Lefebvre czy Michaëla de Certeau.

Zwrot w stronę przestrzeni odzwierciedla praktykę określonego kręgu badaczy, zorientowanych metodologicznie jakościowo, a szukających nowych odpowiedzi na pytania należące do klasycznego „kanonu” przestrzenności, jak kwestia granic, centrum, miejsc przyjaznych (Yuanowska topophilia – por. Yuan, 2001), miejsc wykluczających, percepcji krajobrazu, percepcji przestrzeni itp. W wielu dziedzinach nauk społecznych i humanistyki takie pojęcia, jak: *przeźreźn, miejsce, mapowanie i wyobraźnia geograficzna* nabrały intepretatywnego i konstruktywistycznego charakteru. Zwrot spacialny uprawomocnił przeświadczenie wielu badaczy i praktyków, że pojęcia geograficzne, jak i sama przeźreźn i jej elementy, np. architektura, są konstruktami społecznymi i kulturowymi, a więc *nie są, ale stają się*, mimo ich materialnej stałości. Istotne w tym miejscu konteksty poznawcze, kulturowe i społeczne, a także psychologiczne sprawiają, że relacja z architekturą jest procesem subiektywnym, a zarazem interpersonalnym, gdyż konceptualizuje się w relacji nie tylko z przeźreźnią i jej elementami, ale i pozostałymi użytkownikami danego toposu. Stąd też architektura nie jest faktem obiektywnym, a społecznym, i podobnie



Wykres 1. Etapy życia architektury oraz potencjalne obszary pedagogiczności

Źródło: opracowanie własne.

jak inne terminy przestrzenne (centrum, granice) powstaje w wyniku aktywności społeczno-kulturowej, a także intrapsychicznej człowieka.

Owa aktywność jest dla naszej refleksji kluczowa. Funkcjonowanie człowieka i istnienie architektury to związek nierozdzielny. Człowiek kształtuje swoje środowisko, a potem podlega jego wpływom. Nie pozostaje, jednakże, bierny, zaś architektura nie jest jedynie martwym obiektem², przestrzeń zaczyna bowiem funkcjonować jako nie-ludzki aktor w tej relacji. Zachodzi żywa interakcja, dynamiczna i w każdym momencie działająca dwukierunkowo. Obcowanie człowieka z architekturą jest zatem procesem wielowarstwowym i wieloetapowym, rozłożonym w czasie istnienia architektury i życia człowieka.

Ponieważ życie budynku jest o wiele dłuższe z założenia niż życie człowieka, a człowiek z kolei uczy się przez całe życie (w myśl andragogicznych koncepcji *lifelong learning*, por. Marczak, 2016), warto w pierwszej kolejności rozłożyć ten proces na etapy życia architektury, a w drugiej, uwzględnić postawę człowieka oraz poziom jego zaangażowania w proces interakcji. Taka analiza pozwoli wnikliwie rozważyć wszystkie pedagogiczne właściwości architektury.

Powyższy wykres ilustruje etapy życia architektury w nawiązaniu do cyklu życia budynku oraz potencjalne obszary pedagogiczności architektury. Uważamy, że każdy moment istnienia architektury wpływa na życie i kształtuje człowieka. Jednakowoż, obok dotychczas znanej intencjonalnej, systema-

² Wyjątek mogą stanowić tzw. „niemiejsca” – por. Augé, 2010.

tycznej i planowej edukacji architektonicznej dostrzegamy dodatkowe obszary oddziaływania pedagogiczno-wychowawczego architektury, których intencjonalność nie jest jednoznaczna. Na potrzeby rozważań tego eseju rozszerzyliśmy standardowo przyjęty cykl życia budynku (Werner, 2012). Rozróżniamy w nim kolejno: projektowanie, budowę, wczesną eksploatację, która obejmuje około pierwsze ćwierćwiecze istnienia budynku, eksploatację późną, a także rozbiórkę obiektu. Każdy z tych etapów charakteryzuje się innymi walorami pedagogicznymi, trafia również do różnych grup społecznych.

Projektowanie oddziałuje w przeważającej części na grupę społeczną przedstawicieli szeroko pojętej branży budowlanej, wraz ze studentami doń pretendującymi. Jednakże, coraz częściej w projektowaniu architektury biorą udział osoby niezwiązane zawodowo z tworzeniem architektury. Do tej grupy należą między innymi władze miast, ekonomiści (*smart cities*)³, obywatele miast generalnie (budżet obywatelski) oraz potencjalni odbiorcy danego obiektu (projekty partycypacyjne). Na znaczeniu przybierają programy projektów partycypacyjnych z udziałem dzieci (por. Janik, 2016). Walorem pedagogicznym udziału osób spoza branży w projekcie partycypacyjnym, w szczególności dzieci, jest nie tylko rozwój umiejętności przestrzennych i myślenia krytycznego, ale także kształtowanie postawy obywatelskiej (por. Brzozowska-Brywczyńska, 2021), upodmiotawianie tych grup w procesie użytkowania, jak i kreowania przestrzeni materialnej, jak i podejmowanie się prób rozwiązywania problemów związanych z środowiskiem materialnymi (zanieczyszczenie miast, „betonoza”, wykluczenie społeczne, dostępność itd.). Partycypacja w projekcie architektonicznym lub urbanistycznym podnosi zatem jednocześnie świadomość społeczeństwa dotyczącą dbałości o środowisko⁴. W tym przypadku możemy mówić o powszechnej edukacji architektonicznej na etapie projektowania (Wantuch-Matla, Martyka, 2020). Natomiast profesjonalna edukacja architektoniczna związana z tym etapem obejmuje takie przedmioty, jak: prawo budowlane, konstrukcja i mechanika budowli, ergonomia i funkcjonalność, materiały budowlane i fizyka budowli, kompozycja i geometria wykreślna, socjologia

³ Inteligentne miasta to nowoczesna idea rozwoju miast będącą odpowiedzią na nasilające się procesy urbanizacyjne, efektywnie wykorzystując dostępne zasoby w celu poprawy jakości życia w mieście i zapewnienia jego zrównoważonego rozwoju. W literaturze coraz częściej przyjmuje się sześć podstawowych wymiarów definiujących *smart city* i porządkujących jego składowe: gospodarka, mobilność, środowisko, ludzie, jakość życia, zarządzanie.

⁴ Przykładami projektów partycypacyjnych z udziałem dzieci są Fountains (Por. Polak, 2017), Projekt „PROjektujeMY, czyli szkolna przestrzeń okiem uczniów” oraz program o szerszej skali: Miasto Przyjazne Dzieciom, program UNICEF, w którym z powodzeniem bierze udział Gdynia, jako pierwsze miasto w Polsce otrzymała tytuł Miasta Przyjaznego Dzieciom.

miasta oraz percepcja przestrzeni⁵. Kolejnym etapem jest budowa zaprojektowanego obiektu. Profesjonalna edukacja architektoniczna związana z tym etapem skupia się na logistyce i zarządzaniu budową, zrównoważonym doбором materiałów budowlanych i kontrolowaniu wpływu na środowisko. Poza studentami architektury czy budownictwa, a także poza uczestnikami procesu inwestycyjnego, grupą najbardziej zainteresowaną tym etapem budowy zdają się być dzieci, zaciekawione pracującymi maszynami i zachodzącymi postęпами budowlanymi – nierzadki jest ich widok, stojących przy płocie i obserwujących budowę. Ta obserwacja kryje w sobie potencjalny walor pedagogiczny architektury związanej z etapem budowy poprzez obserwację, uważność, świadomość tego, w jaki sposób człowiek zmienia środowisko wokół siebie, oraz tego, jakie są konsekwencje tego działania.

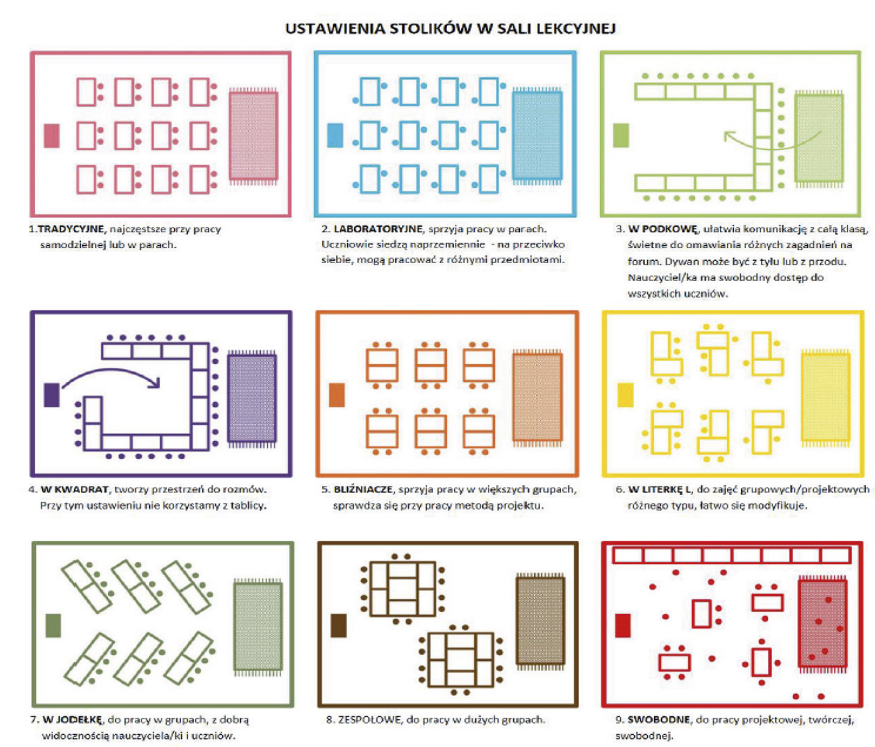
Podobnie, potencjalnym walorem pedagogicznym eksploatacji wczesnej jest obserwacja jak architektura zaspokaja potrzeby człowieka, od podstawowych, fizjologicznych, do najwyższych, społeczno-kulturowych, włączając w to testowanie rozwiązań oraz ich usprawnianie – środkiem takiej oceny jest metodologia *post-occupancy evaluation* (por. Niezabitowska, 2008)⁶. Niestety, jak zauważa Klaudiusz Fross, „w codziennej praktyce projektowej oceny jakościowe pozostawia się raczej w sferze badań naukowców, odsuwając je od roli zastosowania w projektowaniu. Ciągłe powszechny jest podział na badaczy-teoretyków, którzy badają, i projektantów-praktyków, którzy projektują. Na badania nie ma ani miejsca, ani czasu” (s. 22). Naszym zdaniem również w tym obszarze tkwi potencjalny obszar pedagogiczny architektury, mogący przełożyć się na wprowadzenie tych wątków w program edukacji architektonicznej profesjonalnej, w sposób ustandaryzowany na wszystkich uczelniach⁷.

Z kolei „statystyczny”, przeciętny użytkownik architektury powinien mieć świadomość swoich potrzeb przestrzennych oraz mieć możliwość zaspokojenia ich poprzez umiejętną aranżację i organizację miejsca. Człowiek w dość naturalny sposób poszukuje dla siebie odpowiedniego miejsca, wyłącza go z szerszej przestrzeni i przystosowuje do swoich potrzeb (Tuan, 1987). Przestrzeń i miejsce, w którym się porusza staje się jego przestrzenią egzystencjalną, która

⁵ Program kształcenia architektów różni się między sobą na poszczególnych uczelniach.

⁶ *Post-occupancy evaluation* (POE) jest oceną obiektu po zakończonej budowie i oddaniu go do użytkowania, a w swoim założeniu pozwala ocenić budynek w następujących kryteriach jakości: jakość techniczna, jakość funkcjonalna i jakość behawioralna (ibidem).

⁷ Jak czytamy u Frossa elementy badań tego typu zostały wprowadzone w program kształcenia przyszłych architektów na Wydziale Architektury Politechniki Śląskiej, jednakże nie jest to ogólnopolski standard.



Rycina 1. Propozycje różnych ustawień stolików w sali lekcyjnej

Źródło: *Ustawienia stolików w Sali lekcyjnej*. Szkoła z klasą <https://www.szkoizklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/ustawienia-stolikow-w-sali-lekcyjnej-12.pdf> (dostęp: 28.08.2023).

na niego wpływa i na którą on sam ma wpływ (Norberg-Schulz, 2002). Ważne, aby wpływ człowieka na architekturę, czyli przestrzeń architektoniczna, nie była we władaniu jedynie projektantów, inwestorów czy wykonawców, ale by użytkownik danej przestrzeni pamiętał, że on również ma wpływ na ostateczny wygląd przestrzeni, w której funkcjonuje. Przykładem takiego nieustannego dostosowania przestrzeni do siebie i realizacji swoich potrzeb w skali miasta jest między innymi ruch *place-making*⁸, a w mniejszej skali, np. w skali klasy szkolnej, propozycje elastycznego podejścia do aranżacji klas przedstawione na poniższej ilustracji czy adaptacje biur typu *open-space* w duchu koncepcji *Activity Based Working*, czyli dostosowania przestrzeni, technologii i kultury

⁸ Partycypacyjny proces kształtowania przestrzeni publicznej, który wykorzystuje pomysły i zasoby osób z niej korzystających.

pracy do różnego rodzaju aktywności (siedzenie, praca w ciszy, dyskusja, odpoczynek) wykonywanych podczas dnia pracy w biurze.

Takie podejście do kształtowania przestrzeni przez pryzmat potrzeb jej użytkowników jest właściwie, można by rzec, podejściem *de facto* pedagogicznym do projektowania przestrzeni i miejsca: umiejętność obserwacji własnych potrzeb oraz poszukiwanie ich przestrzennego zaspokojenia w architekturze na co dzień jest potencjalnym walorem pedagogicznym tego okresu życia budynku.

Odmienne kształtuje się sytuacja odnośnie do etapu późniejszej eksploatacji obiektów architektonicznych. Przyjęcie granicy około 25 lat od zakończenia budowy nie jest przypadkowe, jednakże nie wynika ona z uwarunkowań architektonicznych, ale z zastosowania ujęcia socjologicznego. Prawo polskie nie określa wieku budynku, który kwalifikuje obiekt jako zabytek, jako „świadectwo minionej epoki lub zdarzenia” (Ustawa z dnia 23 lipca 2003 r. o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami (Dz. U. 2003 Nr 162 poz. 1568). Wiek budynku będącego świadectwem minionej epoki może być bardzo różny (Świdrak, 2017), dlatego jako jednostkę czasu w eksploatacji budynku przyjmujemy czas trwania pokolenia (Bienkowski, 2018). Kiedy mija czas jednego pokolenia, następuje następne, a początkowa intencja twórców danego obiektu może ulegać zatarciu. Jest to też okres, w którym następują pierwsze zmiany, modernizacje i nawarstwienia, uaktualniające funkcjonowanie architektury zgodnie z potrzebami społeczeństwa, zmianami technologicznymi czy też modą. Komunikat jaki przekazuje taki obiekt nie jest już jednoznaczny – architektura zaczyna mówić sama za siebie, a to co nam przekazuje, to świadectwo historii ze wszelkimi znamionami kulturowymi, społecznymi, cywilizacyjnymi. To dziedzictwo, świadectwo przeszłości jest kolejnym walorem pedagogicznym, charakterystycznym dla tego etapu istnienia architektury.

W edukacji architektonicznej profesjonalnej w odniesieniu do diachronicznej edukacji naucza się takich przedmiotów, jak: historia architektury, historia architektury polskiej, architektura współczesna i historia sztuki, a na kierunkach pokrewnych również konserwatorstwo. Natomiast poza edukacją profesjonalną walorem pedagogicznym na tym etapie jest oddziaływanie poznawcze, wychowawcze, kształtujące tożsamość odbiorcy zakorzenione w danym miejscu. Nawarstwienia będące śladem przeszłych pokoleń, ich obyczajowości, kultury, codziennego funkcjonowania, stosunku do przeszłości i przyszłości, kryją w sobie komunikat, który często w sposób nieświadomy odczytujemy, wchłaniamy, pozwalamy, by wzbogacał naszą tożsamość. Jest to niezwykle ciekawy i złożony walor pedagogiczny: niejednoznaczny, nieoczywisty, często niejawni, ale nieustannie oddziałujący na człowieka.

Kolejnym etapem istnienia architektury, który nie dotyczy wszystkich obiektów, jest zmiana przeznaczenia, adaptacja do nowej funkcji. We współczesnym świecie zmiany następują często, dynamicznie, szybko. Dostosowujemy przestrzeń do naszych potrzeb, często zagospodarowujemy obiekty zabytkowe do nowych funkcji, jak: restauracje, hotele, usługi. Przestrzeń wielu ze współczesnych obiektów, zwłaszcza usługowych i biurowych, z założenia projektowana jest jako elastyczna, możliwa do zagospodarowania zgodnie z funkcjonowaniem danej grupy użytkowników⁹. Christopher Alexander zwraca uwagę na to, aby nowe obiekty były prawdziwie elastyczne, nie tylko w założeniu (2008, s. 700). Do tego potrzebna jest znajomość i świadomość potrzeb użytkowników, nie tylko przez projektanta, ale właśnie przez samego użytkownika. Potrzeby oczywiście ulegają przeobrażeniu, ważne jednak, aby uwrażliwić użytkowników danej przestrzeni na uważną obserwację i refleksję nad funkcjonowaniem w danej przestrzeni; podobnie jak we wczesnej eksploatacji budynków, aby nieustannie optymalizować przestrzeń. Sama zmiana natomiast powinna być w równowadze między tym co minione, a tym co aktualne. Wszak każdy budynek jest śladem naszej historii, ale nieodpowiadający naszym aktualnym potrzebom, staje się bezużyteczny, zaniedbany, a w konsekwencji jest marnotrawstwem przestrzeni, czasu i materiałów.

Ostatnim etapem kończącym życie architektury jest jej rozbiórka, katastrofa budowlana lub erozyjne wyniszczenie przez upływający czas. Zakończenie bytu architektury jest podsumowaniem tego, jak służyła człowiekowi, czy wypełniła swoje pierwotne i późniejsze zadania, czy zaspokajała potrzeby zmieniającego się przez wieki człowieka, czy potrafiła sprostać upływowi czasu, czy umiera w poszanowaniu czy zapomnieniu. Pedagogiczność architektury na tym etapie przejawia się w relacji człowieka do trwającej i umierającej architektury. To w jaki sposób człowiek podchodzi do umierającej architektury, która podobnie jak nasi przodkowie jest częścią nas, naszej przeszłości i tożsamości, świadczy o postawie i wartościach tego człowieka. W kontekście aspektu wychowawczego pedagogiki architektury postawa wobec przeszłości, pamięć o przodkach i szacunek do historii, której architektura jest nierozłączną częścią, jest decydująca o przyszłości kolejnych pokoleń (Alexander et al., 2008, s. 360).

⁹ Przykładem strategicznego projektowania z uwzględnieniem awaryjnej zmiany przeznaczenia budynku jest projektowanie szkół typowych, tzw. tysiąclatek w Polsce, które w szczególnych sytuacjach mogły stać się tymczasowo szpitalami. Por. <https://tech.wp.pl/szkoly-ktore-mialy-byc-szpitalami-jak-polska-przygotowala-sie-do-trzeciej-wojny-swiatowej,6495540238681729a>; <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/tysiaciatki-czyli-jak-prosto-i-tanio-ze-szkoly-zrobic-szpital/v8y97wt>.

Innym walorem są względy środowiskowe. Analizy zużycia materiałów, holistyczne porównania kosztów produkcji, eksploatacji i utylizacji umożliwiłyby wyciąganie wniosków na przyszłość i projektowanie prawdziwie zrównoważonych i przyjaznych środowisku obiektów.

Wspólnym mianownikiem dla potencjalnych obszarów pedagogiczności architektury omówionych powyżej jest doświadczanie architektury, uświadomione i uważne obserwowanie wzajemnych jej relacji z człowiekiem. Jak śmiało stwierdził Wim Wenders, „Budynki mówią do nas!” (2010, s. 326). Naszym zadaniem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: czyim głosem mówią, jaki komunikat, wartości i idee chcą nam przekazać, i jaki one mają związek z naszym byciem w świecie. Czy jest to głos architekta lub współczesnych grup społecznych? Czy działają oni intencjonalnie czy też bezrefleksyjnie? A może jest to głos architektury, która już nie pamięta jaka była początkowa intencja autora, ale opowiada nam lekcję historii, nie tylko architektury, ale i człowieczeństwa? Czy architektura jest wówczas narzędziem pedagogicznym czy świadomym nauczycielem zakorzeniającym nas w historii, kształcącym naszą tożsamość? Czy architektura jest naszym etosem czy agosem?

Etos versus agos

Jak mówi Zumthor, „architektura jest «oprawą i tłem dla przemijającego życia»” (2010, s. 12). Na tle architektury rodzimy się, wzrastamy, rozwijamy, uczymy, żyjemy, nawiązujemy relacje. Jaka rolę odgrywa architektura w życiu człowieka? Dla wielu pozostaje ona tłem do końca życia, dla innych staje się jego kwintesencją. Niewątpliwie ma wpływ na życie człowieka. Poprzez doświadczanie otaczającego środowiska jesteśmy kierowani i podporządkowywani obowiązującym w nim normom zwyczajowym, moralnym, estetycznym, społecznym i kulturalnym (Kunowski, 2001). Owe dziedziczenie społeczne lub kulturalne, przyswajanie dorobku kultury, następuje na skutek obcowania z danym środowiskiem poprzez mowę, pismo, radio, obrazy – środki masowego przekazu. Architektura przez swą wszechobecność jest jednym z nich. Etos kształtuje m.in. postawy moralne i estetyczne. Nie bez powodu najwięksi architekci odnoszą się do swych wczesnych doświadczeń architektury jako decydujących dla ich twórczości (por. Zumthor, 2010). O architektonicznym wymiarze etosu możemy mówić między innymi w przypadku nawarstwiania się architektury formującej dziedzictwo kulturowe i zakorzeniającej człowieka w danym momencie czasowo-przestrzennym. Przykładem takiego nawarstwiania się jest architektura i urbanistyka niemalże każdego historycznego miasta, jak Rzymu czy Sarajewa. Na ograniczonej przestrzeni intensyfikuje się archi-

tektura z różnych epok, różna kulturowo, dosłownie nawarstwia się, kumulując ślady przeszłości i łącząc człowieka współczesnego z historią człowieczeństwa. Innym przypadkiem jest architektura powstająca bezrefleksyjnie, kiedy projektant w wirze zadań nie poddaje swoich projektów wewnętrznej krytyce, ogólnej refleksji czy konsultacji. Przywołując ponownie słowa Frossa – w praktyce architektów w procesie inwestycyjnym „na badania nie ma ani miejsca, ani czasu” (2015, s. 22).

Przyczyn tego stanu rzeczy można szukać po stronie każdego z uczestników procesu inwestycyjnego. Potwierdzają to słowa Marcina Polaka: „Schemat działania publicznego zamawiającego jest niestety dość typowy i powszechny w całej Europie: umotywowana potrzeba inwestycji – aplikacja o środki – pozyskanie środków – ogłoszenie przetargu na wykonawcę – wyłonienie wykonawcy – projekt – ewentualna konsultacja społeczna – realizacja inwestycji – odbiór inwestycji. W takim schemacie partycypacja osób zainteresowanych jest zazwyczaj pozorna i minimalna. Najczęściej na wszystko brakuje czasu, gdyż przetargi i procedury rządzą się własnymi prawami, w tym ograniczeniami czasowymi” (2017, s. 8).

Przestrzenny wymiar etosu wytwarza się również w przypadku kreowania architektury bez architekta – tradycyjnej, ewolucyjnej, ludowej, budowanej na podstawie doświadczeń pokoleń, można by rzec pierwotnej. Zagadnienie architektury bez architektów było tematem między innymi wystawy w 1964 roku w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Nowym Jorku autorstwa Bernarda Rudofsky'ego (MOMA, 1964) oraz niedawnej publikacji Jakuba Szczęsnego, pt. *Witaj w świecie bez architektów* (2021). Autorzy ci przedstawiają architekturę powstałą bez udziału architekta, gdzie zaspokojenie potrzeb użytkowników było najwyższą jej wartością: zaledwie mniej więcej 2% budynków na świecie zostało zaprojektowanych przez architektów wykształconych, dyplomowanych i ze wszystkimi możliwymi uprawnieniami, a cała reszta to zabudowania stworzone przez mieszkańców i budowniczych, których rozwiązania architektoniczne podyktowane były potrzebą (MOMA, 1964). Tak powstała architektura jest etosem dla człowieka w niej żyjącego.

Doświadczenie architektury, zachodzące mimowolnie każdego dnia, w często nieuświadomiony sposób, kształtuje człowieka, jego osobowość, obyczajowość, tożsamość. Architektura jest nierozzerwalnym i znaczącym elementem etosu, w którym człowiek się wychowuje, i jako taka kształtuje jego tożsamość.

Jednakże pedagogiczne kompetencje-właściwości architektury nie ograniczają się jedynie do etosu. W historii można znaleźć wiele przykładów, kiedy twórcy architektury celowo i świadomie kształtowali ją jako – można by rzec – narzędzie wychowania formalnego. Można wśród nich wymienić te, które

z założenia podnosiły architekturę do rangi agosu, ale też takie, których działanie miało dyscyplinować społeczeństwo. W takim kontekście trudno mówić o szlachetnych ideałach, charakterystycznych dla agosu. Zatem w przypadku np. architektury totalitarnej czy architektury szkół typowych, wspierających zjawisko przemocy symbolicznej, nadal mówimy o etosie. Natomiast do kategorii agosu można, naszym zdaniem, zaliczyć m.in. architekturę średniowiecznych katedr z pouczającymi malowidłami i witrażami dla niepiśmiennych, środowisko sprzyjające edukacji w pedagogice Montessori, tzw. architekturę humanitarną (por. Mozga-Górecka, 2016), oraz architekturę uniwersalną, ukierunkowaną na inkluzję społeczną, a także obiekty, które swoim funkcjonowaniem wprost tłumaczą świat poprzez szczerłość i jawność materiałów oraz poprzez widoczną pracę swej konstrukcji czy instalacji. Cechą wspólną dla architektonicznego agosu jest nie tylko intencjonalne ukierunkowanie oddziaływania architektury na człowieka, ale także ukierunkowanie tego oddziaływania, by skutecznie przyczyniało się do wzniesienia człowieka na wyżyny moralne i kulturalne. Jak wcześniej wspomnieliśmy, architektura to proces, a w przypadku, gdy wkracza w kompetencje agosu, jest to proces edukacyjno-wychowawczy.

Tabela 1. Architektura jako proces. Obszar wpływu architektury na życie człowieka z rozróżnieniem roli architektury jako etosu i agosu

Celowość wpływu Obszar wpływu	Etos		Agos
	niezamierzony (pozytywny lub negatywny)	zamierzony (negatywny)	zamierzony, świadomy, jawny, bezpośredni
Wpływ na człowieka i jego życie ogólnie	architektura bez architekta architektura bezrefleksyjna	architektura totalitarna	architektura humanitarna
Wpływ pedagogiczny na człowieka	dziedzictwo nawarstwianie architektury architektura tradycyjna	kształtowanie szkoły typowej, tradycyjnej, wspierającej przemoc symboliczną	katedry w średniowieczu środowisko w pedagogice Montessori czy Froebela

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1 podsumowuje wyżej omówione obszary wpływu architektury na życie człowieka w odniesieniu do jej roli w wychowaniu i kształtowaniu jednostkowym, czyli etosu lub agosu. Na tej podstawie możemy zauważyć, że architektura może być świadomie stosowanym narzędziem wychowania formalnego, wykorzystywanym jednak w różnych celach: pozytywnych – jak na przykład celowo kształtowane środowisko wspierające rozwój człowieka w pedagogice Marii Montessori (2018) czy Froebelowskich ogródkach dziecięcych, oraz negatywnych – jak na przykład architektura szkół typowych czy architek-

tura totalitarna wspierająca przemoc symboliczną (Bourdieu, Passeron, 2012). Jednocześnie architektura powstająca przez nawarstwienie, niepozbawiona refleksji wynikającej z mądrości zdobywanej przez kolejne pokolenia, nie powstaje jako celowo kształcąca, a jednak kształtuje i przekazuje ważne dla danej społeczności wartości, zapewniając jej ciągłość i odrębną tożsamość lokalną. Są to walory pedagogiczne architektury uwzględniające obszar i celowość wpływu architektury na człowieka. To zaś kieruje nasze refleksje ku uczestnikom architektonicznego procesu pedagogicznego i role przez nich przyjmowane.

Podsumowanie

Jak pisze Barbara Stec, „dialog człowieka z architekturą obejmuje jego wewnętrzny dialog z myślami (własnymi lub innych osób) poprzez medium dzieła, a także niewerbalny dialog ciała człowieka z ciałem architektury na płaszczyźnie fizycznej materii” (2018, s. 38). Dialog jako jedna z kluczowych kategorii pedagogicznych otwiera nas na świat, na nas samych, na drugiego człowieka. Architektura nie jest więc *de facto* problemem określonego dyskursu, a raczej konstrukcją społeczną wchodzącą w dialog z jednostką. Skoro więc w Lefebvrowskim duchu produkowanie przestrzeni jest nieodzownie powiązane z praktyką społeczną, przestrzeń czy architektura nie są więc fizyczno-teoretycznym pojęciem, a pojęciem relacyjnym, posiadającym pedagogiczne implikacje.

Architektura jako proces edukacyjno-wychowawczy to złożone zagadnienie, które w naszej opinii warto rozwijać. W zależności od czasu, postawy człowieka, jego wrażliwości i świadomości, a także rozkładu sił pedagogicznych w relacji człowiek–architektura, potencjał walorów pedagogicznych może być różnie realizowany. Jak dostrzegamy to w powyższych rozważaniach, nie zawsze jest to pozytywna relacja. Tym bardziej uwrażliwienie człowieka na relację z architekturą, wprowadzenie pedagogiki architektury do programów uczelnianych, a także świadome posługiwanie się walorami pedagogicznymi architektury przez decydentów kształtowania przestrzeni jest istotne i może prowadzić do uzdrowienia relacji między człowiekiem a architekturą. Wszak ta ostatnia jest dobrem kulturowym, jest formą i treścią zaspokojenia potrzeb człowieka, przestrzenią do realizacji naszej przestrzeni egzystencjalnej, do znalezienia swojego *miejsca*. Uwrażliwienie i uświadomienie człowieka na potencjał wychowawczo-edukacyjny architektury, na przekazywane przez nią wartości oraz historię może poprowadzić nas do tworzenia architektury, która nie tylko będzie realizowała przyszłe potrzeby, ale też będzie zapobiegała przyszłym problemom zarówno środowiskowym, jak i społecznym. Paradoksal-

nie, kieruje nas ku jej pierwotnym wartościom: architektura winna być piękna, trwała i użyteczna (por. Witruwiusz, 2004). Urealniając to podejście współczesną wiedzę, stać się może prawdziwie dobrem kulturowym, uwrażliwiającym, włączającym, konstruktywnie budującym postawę aktywnego podmiotu działań w najbliższym otoczeniu, jak i globalnie.

Bibliografia

- Alexander Ch., Ishikawa S., Silverstein M., Jacobson M., Fiksdahl-King I., Angel S. (2008). *Język wzorców: miasta, budynki, konstrukcja*, tłum. A. Kaczanowska, K. Maliszewska, M. Trzebiatowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Augé M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Tłum. R. Chymkowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Balcer-Zgraja M. (2008). *Architektura budynku szkolnego lat najnowszych w aspekcie wpływów współczesnej techniki i wymagań społecznych*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Bańka A. (1999). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia: behawioralne podstawy projektowania*. Poznań: Gemini-Print.
- Bieńkowski M. (2018). Socjologiczna koncepcja cyklu pokoleniowego Neila Howe'a i Williama Straussa. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 4(42), 89–106.
- Bourdieu P., Passeron J. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Biblioteka Socjologiczna. Tłum. E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzozowska-Brywczyńska M. (2021). Dzieci mają głos (?) – próba zmapowania form i praktyk dziecięcej partycypacji w Polsce. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(3), 12–36.
- Cichosz M., Lewicka M., Molesztak A. (2018). *Animacja społeczno-kulturalna. Współczesne wyzwania. Młodzież i seniorzy jako odbiorcy kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Fross K. (2015). Badania to podstawa projektowania. W: B. Komar, J. Biedrońska, A. Szewczenko (red.), *Badania interdyscyplinarne w architekturze: BIWA 1: monografia konferencyjna. T. 1: Problemy jakości środowiska w kontekście zrównoważonego rozwoju* (ss. 22–38). Gliwice: Wydział Architektury Politechniki Śląskiej.
- Gądecki J. (2004). *Uczyć architektury? Kultura i Edukacja*, 1, 70–77.
- Hall E. T. (2001). *Ukryty wymiar*. Tłum. T. Hołówka. Spectrum. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Konieczny A. (2006). Przestrzenie edukacyjne w kontekście wyzwań pedagogiki i socjologii. W: J. C. Żarnowiecka, A. Owerczuk (red.). *Nauka – Architektura – Edukacja*. Białystok: Wydział Architektury Politechniki Białostockiej, 141–146.
- Kunowski S. (2001). *Podstawy współczesnej Pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Marczak E., (2016). Lifelong Learning Idea in architectural education. *General and Professional Education*, 1, 46–52.
- Montessori M. (2018). *Sekret dzieciństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mozga-Górecka M. (2016). Humanitarna rewolucja w architekturze? *Architektura Murator*, 4/259, 30–46.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowicka M. (2002). *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Niezabitowska E. (2008). Post-Occupancy Evaluation. Historia powstania i kierunki dalszego rozwoju. *Kwartalnik Architektury i Urbanistyki*, 53 (2), 22–36.

- Norberg-Schulz Ch. (2000). *Bycie, przestrzeń i architektura*. Biblioteka Architekta. Tłum. B. Gadowska. Warszawa: Wydawnictwo Murator.
- Polak M. (2017). *Zanim ruszysz łopatą lub pędzlem...*, Edukacja pomorska, Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, 82 (33), 5–9.
- Rasmussen S. E. (1999). *Odczuwanie architektury*. Przeł. B. Gadowska. Warszawa: Wydawnictwo Murator.
- Soja E. (1989). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. London: Verso.
- Soja E. (1996). *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge, Mass; Oxford: Blackwell.
- Stec B. (2018). Dialog człowieka z architekturą. *Państwo i Społeczeństwo*, 18, 2, 37–54.
- Świdrak M. (2017). Jak młody może być zabytek? Przesłanki normatywne do stwierdzenia „dawności” zabytków nieruchomości. *Protection of Cultural Heritage*, 3, 87–94.
- Szczęśny J. (2021). *Witaj w świecie bez architektów*. Warszawa: Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie.
- Szpytma C. (2016). Rola architektury w tworzeniu aktywnego środowiska edukacji. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19, 1 (73), 119–136.
- Torowska J. (2015). Dziedzictwo – współczesna ewolucja pojęcia. Implikacje dla pedagogiki. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, 24, 41–59.
- Tuan Y. (2001). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tuan Y. (1987). *Przestrzeń i miejsce. Biblioteka Myśli Współczesnej*. Tłum. A. Morawińska. Warszawa: PIW.
- Ustawa z dnia 23 lipca 2003 r. o ochronie zabytków i opiece nad zabytkami (t.j. Dz. U. 2003 Nr 162 poz. 1568) (dostęp: 29.08.2023).
- Wantuch-Matla D., Martyka A. (2020). *Powszechna edukacja architektoniczna. Ewolucja idei i doświadczenia zagraniczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Wenders W. (2010). *If Buildings Could Talk....* W: Katalog wystawy Biennale Architettura, Venezia.
- Werner W. A. (2012). *Proces inwestycyjny dla architektów*. Warszawa: Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej.
- Witruwiusz (2004). *O architekturze ksiąg dziesięć*. Biblioteka Antyczna. Tłum. K. Kumaniecki. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Włodarczyk J. (1992). *Architektura szkoły*. Arkady: Warszawa.
- Zumthor, P. (2010). *Myslenie architekturą*, tłum. A. Kożuch. Kraków: Wydawnictwo Karakter.

Netografia

- „Architektura bez architektów. Komunikat prasowy MoMA” (PDF). 7 grudnia 1964: https://www.moma.org/momaorg/shared/pdfs/docs/press_archives/3348/releases/MOMA_1964_0135_1964-12-10_87.pdf?2010 „Architektura bez architektów | MoMA”. Muzeum Sztuki Nowoczesnej: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3459?> (dostęp: 29.08.2023).
- Janik A. (2016). *Partycypacja dzieci – wprowadzenie do zagadnienia*. Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia. <https://party-cypacjaobywatelska.pl/wp-con->

tent/uploads/2017/01/Partycypacja-dzieci_wprowadzenie_Agnieszka-Janik.pdf (dostęp: 29.08.2023).

Polak M. (2016), *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna (Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę! Tom 1.)*, Warszawa: <https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/119-przestrze-fizyczna-i-architektoniczna-poradnik-dla-szkol-tom-1.html> (dostęp: 29.08.2023).

Ustawienia stolików w Sali lekcyjnej. Szkoła z klasą <https://www.szkoiazklasa.org.pl/wp-content/uploads/2016/11/ustawienia-stolikow-w-sali-lekcyjnej-12.pdf> (dostęp: 28.08.2023).