

Justyna Pilarska¹, Natalia Miler-Ogórkiewicz²

¹ Uniwersytet Wrocławski
ORCID 0000-0002-5646-597X

² Uniwersytet Wrocławski

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2024.2.01>

Ku pedagogiczności architektury: rozwinięcie konceptu

Toward pedagogicality of architecture: developing the concept

ABSTRACT: Architecture, due to its ubiquity, takes part in educational situations and is a significant participant and active actor in pedagogical processes. Experiencing architecture, and therefore architecture itself, becomes a de facto educational process. There are interactions whose level of awareness among users varies, which means that they may be intentional or non-intentional. Consequently, the effect of these interactions may be intended or unplanned. There is also a dialogue that requires taking into account the attitudes of its participants and the language they use. The aim of the „pedagogy of architecture“ we propose is to stimulate reflection in relation to life experiences embedded in a given space, and often resulting from the character and atmosphere of this space. Making recipients aware and sensitive to the process taking place between them and architecture gives the opportunity to model and actively build this relationship. Thus, conceptualizing the pedagogy of architecture could contribute to healing human relations with the natural and built environment. This text is an invitation to a holistic, systematic and interdisciplinary discussion, exploration and understanding of the issues of architectural pedagogy.

KEY WORDS: pedagogics of architecture, pedagogy of architecture, space, education, architectural education.

STRESZCZENIE: Architektura, przez swoją wszechobecność, bierze udział w sytuacjach wychowawczych i jest znaczącym uczestnikiem oraz aktywnym aktorem procesów pedagogicznych. Doświadczenie architektury, a zatem i sama architektura, stają się wtedy de facto procesem edukacyjnym. Mają miejsce interakcje, których stopień świadomości użytkowników różni się, przez co mogą mieć one charakter intencjonalny, jak i pozaintencjonalny. W konsekwencji efekt tych interakcji może być zamierzony lub nieplanowany.

Ma miejsce również dialog, który wymaga uwzględnienia postaw jego uczestników, języka jakim się posługują. Celem zaproponowanej przez nas „pedagogiki architektury” jest pobudzenie do refleksyjności nad życiowymi doświadczeniami osadzonymi w danej przestrzeni, a często z charakteru i atmosfery tej przestrzeni wynikających. Uświadomienie i uwrażliwienie odbiorców na zachodzący między nimi a architekturą proces daje możliwość modelowania i aktywnego budowania tej relacji. Tym samym konceptualizacja pedagogiczności architektury mogłaby przyczynić się do uzdrawiania relacji człowieka ze środowiskiem naturalnym i zbudowanym. Niniejszy tekst jest zaproszeniem do holistycznej, systematycznej i interdyscyplinarnej dyskusji, eksploracji i rozumienia zagadnień pedagogiczności architektury.

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

Wstęp

Architektura jest w naszym życiu wszechobecna. Egzystujemy w niej niemalże przez całe życie. Obcujemy z nią, poddając się jej wpływowi jednocześnie nań wpływając. W sposób świadomy lub nieświadomy wchodzimy w dialog z otaczającą nas przestrzenią. Ten dialog wpływa na nasze zachowanie w danej przestrzeni, na nasz umysł i uczucia. Dialog ten kształtuje nas, a zatem nosi cechy sytuacji wychowawczych oraz interakcji dydaktycznych. Jest to zagadnienie trudno uchwytnie, wymagające zwinności transdyscyplinarnej i wrażliwości na napływające z tego dialogu sygnały, domagające się określenia i wyodrębnienia pedagogicznych warstw relacji między człowiekiem a architekturą. Pedagożka międzykulturowa z zamiłowaniem do urbanistyki i architektka z zacięciem socjologicznym tworzymy duet uzupełniających się kompetencji transdyscyplinarnych i widzimy w tym dialogu pedagogiczne walory architektury, które wciąż czekają na odkrycie swojego pełnego potencjału. Podejmujemy te rozważania na podstawie naszych dotychczasowych badań empirycznych oraz obserwacji otaczającego nas świata przez wrażliwą na te refleksy soczewkę nauk społecznych.

Niniejszy tekst jest kontynuacją rozważań na temat walorów pedagogicznych architektury, które konceptualizujemy w pojęciu pedagogiczności architektury. Mocno podkreślamy zakres naszego rozumienia pedagogiczności architektury, który znacznie wykracza poza – do tej pory znaną – edukację architektoniczną i występuje w każdej relacji człowieka z architekturą. Do tej pory omówiliśmy ramowo zakresloną tożsamość pedagogiczności architektury, etapy życia architektury z potencjalnymi obszarami jej pedagogiczności, rozważyliśmy również obszary i celowość wpływu architektury na człowieka, uwzględniając wpływ celowy i niecelowy oraz pozytywny i negatywny, a także rolę architektury w wychowaniu, czyli jej funkcjonowanie zarówno w etosie jak i agosie. W niniejszym tekście kontynuujemy rozważania dotyczące peda-

gociczności architektury, poruszając kwestie relacji człowieka i architektury jako procesu, omawiając wymiary pedagogiczności architektury oraz jej wpływu na kształtowanie tożsamości człowieka. Tym samym poszukujemy wspólnego języka dialogu między człowiekiem a architekturą oraz dialogu między człowiekiem a człowiekiem o architekturze, aby zniwelować różnice w wokabularzu wynikającym z różnego posiadanego kapitału, w tym wykształcenia i doświadczeń.

Pedagogiczność architektury – proces i jego uczestnicy

Zgodnie z naszymi przemyśleniami architektura przez swoją wszechobecność bierze udział w sytuacjach wychowawczych i jest znaczącym uczestnikiem (w socjologicznym horyzoncie znaczeń – aktywnym aktorem) procesów pedagogicznych, w szczególności, kiedy pretenduje do roli agosu. Doświadczenie architektury, a zatem i sama architektura, stają się wtedy de facto procesem edukacyjnym. Kształcenie postrzegane jako intencjonalne systematyczne, planowe i długotrwałe interakcje dydaktyczne między uczniem a nauczycielami, a także odbiorcą architektury a architekturą budują swoistą, podmiotową, interaktywną i dynamiczną relację. Nawiązanie relacji z architekturą pozwala spełnić warunki procesu edukacyjnego, albowiem tworzy przestrzeń do odpowiadania na pytania, rozwiązywania zadań, wykonywania ćwiczeń, eksperymentowania, a przede wszystkim do formułowania i rozwiązywania problemów związanych z działalnością człowieka w swoim środowisku fizycznym, kulturowym i społecznym.

Warto rozważyć jak rozkłada się znaczenie architektury w roli nauczyciela, uwzględniając upływ czasu, a później również postawę odbiorcy. Rozważmy przykładowy, możliwy scenariusz. Student pobiera naukę na wydziale architektonicznym, jest uczniem, nauczycielem zaś jest wykładowca, zachodzi edukacja architektoniczna. Student staje się architektem. Architekt projektuje budynek, chce przez swoje twórczość przemówić do odbiorców, celowo i świadomie korzysta ze swojego warsztatu, dobierając takie środki architektoniczne, by skutecznie przekazać swoją myśl, wartości czy ideę. Architekt staje się nauczycielem, uczniem zaś budynek, zachodzi proces inwestycyjny. Budynek powstaje i staje się architekturą. Architektura swym funkcjonowaniem przenika do życia swych użytkowników. Zaczyna ich kształtować, przekazując wartości architekta pokoleniu, dla którego te wartości są aktualne. Architektura staje się nauczycielem, uczniem zaś użytkownicy, zachodzi proces edukacyjny. Użytkownicy pierwszego pokolenia ustępują następnemu, dostosowując architekturę do swych potrzeb, jednocześnie jednak nadal pozostając pod jej wpły-



Ryc. 1. Relacja użytkownik architektury–architektura w kontekście uczeń–nauczyciel

Źródło: opracowanie własne.

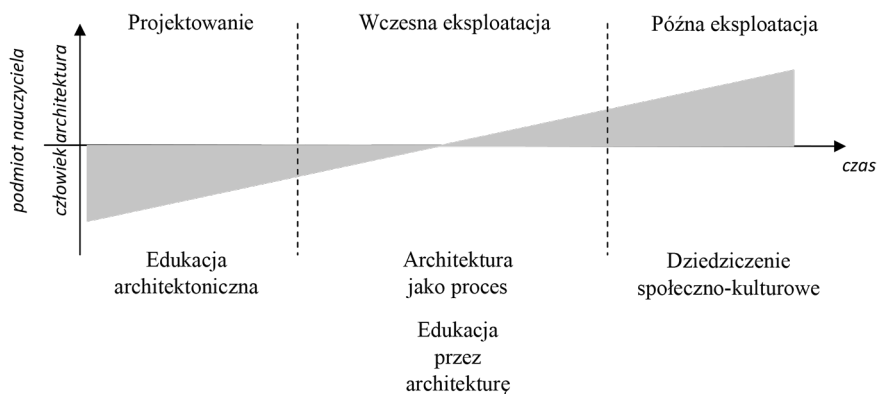
wem. Architektura jest świadkiem historii i choć być może pierwotne wartości przeminęły, to wciąż kształci użytkowników przekazując im historię – swoją, ludzi i krajobrazu. Architektura pozostaje nauczycielem, uczniem zaś stają się użytkownicy z kolejnych pokoleń, zachodzi dziedziczenie społeczno-kulturowe.

W przypadku edukacji architektonicznej nauczycielem jest osoba z wykształceniem architektonicznym, uczniem – student, przyszły profesjonalista lub statystyczny odbiorca architektury. W przypadku architektury celowo edukującej przez swoje funkcjonowanie wprost, nauczycielem jest twórca wspólny z tworzywem. W przypadku dziedziczenia społeczno-kulturowego, człowiek właściwie nie uczestniczy jako nauczyciel, jedynie jako uczeń.

Zauważmy że im bardziej człowiek wychodzi z roli nauczyciela, tym bardziej architektura zajmuje jego miejsce. Każdy etap charakteryzuje się innym walorem pedagogicznym: od edukacji architektonicznej, przez architekturę jako proces edukacyjny i edukację przez architekturę, aż po architekturę jako proces edukacyjno-wychowawczy, w którym zachodzi dziedziczenie społeczno-kulturowe (por. Anheier, Isar, 2011; Kula, 2002).

Niemniej jednak, relacja między architekturą a jej odbiorcą nie zawsze jest uświadomiona. Odbiorca może być jej świadomy i aktywnie uczestniczyć w tej relacji (np. wykazując postawę obywatelską w projektach partycypacyjnych) lub w swej nieświadomości biernie się jej poddawać (np. stając się ofiarą przemocy symbolicznej).

Bywają również przypadki, kiedy odbiorca architektury dobrowolnie wybiera daną przestrzeń do życia i potem mimowolnie poddaje się jej zasadom, dostosowując swoje zachowanie do niepisanych panujących tam reguł, jak np. w przypadku gettoizacji (zob.: Dymnicka, 2007; Gądecki, 2010). Innym jeszcze zagadnieniem jest gentryfikacja, w zakresie której trudno jest jednoznacznie określić postawę odbiorcy architektury, gdyż może ona polaryzować się na dwóch biegunach – odgórnych, planowanych działań instytucji czy firm albo spontanicznych oddolnych form aktywności nowych mieszkańców (por. Gądecki, 2013).



Ryc. 2. Znaczenie architektury w roli nauczyciela w procesie edukacyjnym
 Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Postawa odbiorcy w relacji z architekturą

Postawa odbiorcy	Reakcja odbiorcy
Świadoma	Partycypacja Aktywizm (np. reakcja na bezrefleksyjną architekturę)
Półświadoma	Współtworzenie środowiska przez nawarstwianie
Nieświadoma	Ofiara przemocy symbolicznej (negatywne świadome działanie architekta/inwestora/institucji i bierne podporządkowanie się użytkownika przestrzeni) Kształtowanie tożsamości jako wpływ dziedzictwa kulturowego Doświadczenie architektury i czerpanie z niej bez wysiłku, podprogowo w formie swobodnej, nieformalnej edukacji podobnie jak nauka przez zabawę

Źródło: opracowanie własne.

Postawa odbiorcy architektury zależy od jego wrażliwości, świadomości przestrzennej oraz kapitału kulturowego. Potencjalną implikacją pedagogiczności architektury może być uwrażliwienie odbiorców na zachodzący między nimi a architekturą proces oraz stworzenie możliwości korygowania tej relacji, w szczególności w przypadku, kiedy etos architektoniczny jest negatywny, demoralizujący, ubogi lub nieużytkowy czy nieestetyczny. Przykładem może być wykorzystanie założeń projektowania uniwersalnego jak i metod challenge-based learning do budowania aktywnej postawy wobec kwestii urbanistycznych bezpośrednio wpływających na codzienne życie użytkowników tych domen¹.

¹ Ciekawą egzemplifikacją takiego działania i ogólnej konceptualizacji, edukacyjno-architektonicznej jest projekt „Betonozą”, który zrealizowały uczestniczkowe warsztaty challenge-based

Edukacja architektoniczna, edukacja przez architekturę i architektura jako proces edukacyjno-wychowawczy

W tym miejscu pragniemy się skupić na architektonicznym procesie pedagogicznym, który z założenia jest intencjonalny, systematyczny, planowy i długotrwały. Rozważymy relacje człowieka z architekturą, w którym przynajmniej jeden z uczestników działa celowo – naucza lub się uczy. Na początek, w odniesieniu do poprzednich refleksji, chcielibyśmy wyodrębnić trzy różne pojęcia i zwrócić uwagę na ich różny zakres znaczeniowy i oddziaływania. Pedagogiczność architektury może przejawiać się w różnych formach, które można przyporządkować do trzech kategorii:

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

O ile pojęcie edukacji architektonicznej, zwanej też przestrzenną czy środowiskową, zarówno na poziomie profesjonalnym jak i powszechnym jest już dość szeroko omawiane (zob.: Baranowski, 2009a, 2009b; Bernatek, 2011; Gądecki, 2004; Marczak, 2015; Wantuch-Matla, 2019), to edukacja przez architekturę oraz architektura jako proces edukacyjno-wychowawczy zdaje się być naszą konceptualizacją dotychczasowych doświadczeń wynikających z własnych badań i interdyscyplinarnego wykształcenia². Pojęcia te są bliskie edukacji architektonicznej, jednak dostrzegamy potrzebę zauważenia, podkreślenia i rozwinięcia tych nieoczywistych, ale znaczących, aktualnych i ważnych walorów pedagogicznych architektury, nobilitując ją i uzasadniając wszelkie starania o jakość środowiska zbudowanego.

learning w ramach prac w międzynarodowym projekcie, który koordynowała jedna z nas (XXX). Podczas spotkania projektowego na uniwersytecie w Lille trzy studentki Instytut Pedagogiki (Hanna Achremowicz, Julia Białek i Martyna Górka) przygotowały, aplikując metodologię challenge-based learning, projekt mający na celu podniesienie kwestii betonozy (concretosis) w przestrzeni miejskiej Wrocławia i wyprowadzający kompleksową strategię przeciwdziałania temu niekorzystnemu zjawisku z udziałem lokalnych interesariuszy, z silnie wybrzmiewającą partycypacją społeczności lokalnej.

² XXX: pedagogka międzykulturowa, absolwentka podyplomowych studiów miejskich i archi:kultury (edukator architektoniczny) xxx. YYY: inżynier architekt, doktorant socjologii, yyy.

Koncepcje edukacji przez architekturę oraz architektury jako procesu edukacyjno-wychowawczego opierają się o edukację w rozumieniu edukacji nieformalnej, nauki swobodnej, bliskiej idei nauki przez zabawę, nauki i rozwoju przez doświadczenie i obserwację. Jako takie są podobne do alternatywnych metod nauczania, a niekiedy nawet, naszym zdaniem, koncepcje edukacji przez architekturę są integralną częścią tych metod, choć dotychczas nie były jako takie wyodrębnione ani nazwane. Wśród nich można wymienić pedagogikę Marii Montessori, pedagogikę Friedricha Froebela, a także Rudolfa Steinera.

Wprowadzona przez Rudolfa Steinera pedagogika waldorfska czerpie z zasad filozofii antropozoficznej (Kiersch, 2008). Jedną z podstawowych cech teorii jest jej holistyczne podejście do istoty ludzkiej. Uczucia, wyobrażenia, duch i intelekt są uważane za unikalne dla każdej osoby, a myśli, uczucia i działania przenikają się wzajemnie. W nawiązaniu do pedagogiki architektury można znaleźć tu pewne wspólne wątki – oba podejścia wspierają w rozwoju jednostki posiadające zdolność odnoszenia się zarówno do siebie, jak i do społeczeństwa (inteligencja inter- i intrapersonalna). Mogą też wpisywać się w kształtowanie doświadczenia percepcyjnego przez dialog z architekturą.

Jak pisze Waldemar Wawrzyniak: „wielokrotnie [...] doświadczałem sytuacji, gdy uczyłem się architektury ucząc innych. Stawialiśmy pytania, na które wspólnie poszukiwaliśmy odpowiedzi” (2021, s. 11). Frapujące w tym miejscu szczególnie wydają się pytania w jaki sposób architektura komunikuje się z człowiekiem, i co to oznacza, że materia komunikuje się z nami? Co twórca danej budowli chce nam przez nią powiedzieć? Jakie kryje to w sobie symbole? Za pomocą jakich narzędzi można je odczytać?

Sposób komunikacji jest ważny i odrębny dla edukacji przez architekturę i dla architektury jako procesu pedagogiczno-wychowawczego. W edukacji przez architekturę środki wyrazu architektonicznego są dobrane świadomie i celowo, aby wprost przekazywały wiedzę. Wtedy architektura mówi wprost, w imieniu jej twórców, mówi głośno i chce, by jej słuchano. Innym razem, jak podaje Peter Zumthor (2010), próbuje być tłem dla życia człowieka i tylko cicho szepcze, a odbiorca sam wybiera co z tej architektury przyswoi i uczyni swoją przestrzenią egzystencjalną (por. Norberg-Schulz, 2000), lub odbiorca nawet nieświadomie przyjmuje to, co architektura mu daje³. Ten sposób komunikacji naszym zdaniem charakterystyczny jest dla architektury jako procesu edukacyjno-wychowawczego, i wbrew temu szeptowi, jakim się

³ Walory pedagogiczne architektury w relacji z człowiekiem nieświadomym tej relacji omówiliśmy w tekście ZZZ, w którym architekturę traktujemy jako znaczący element etosu.

posługuje, najsilniej oddziałuje na człowieka. Architektura staje się wtedy przekaznikiem dziedziczenia społeczno-kulturowego; innymi słowy kształtuje tożsamość użytkowników ją osób.

Architektura: kształtowanie tożsamości użytkownika

Spotkanie z obiektem architektonicznym to wejście w strefę dialogu. Dialog ten rozgrywa się na wielu płaszczyznach – z samym obiektem (dziełem), jego twórcami, jego symboliką; ale jest to też spotkanie człowieka ze sobą samym. W symbolice materii, jakiej doświadczamy, kryć się mogą idea architektoniczna bądź myśl samego architekta, z którymi podejmujemy wewnętrzny dialog. W ten sposób architektura do nas przemawia, oddziałuje na zmysły, sferę logos, emocje i naszą postawę wobec niej samej we wszystkich komponentach – emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym. Poprzez swoistą atmosferę, jaką generuje (*genius loci*) wywołuje konkretne doznania, relacje i działania. Jest też treścią przeżyć duchowych, egzystencjalnych i kulturowych. Wpływa na nasze oceny estetyczne i etyczne, gdyż jest medium określonych wartości, które komunikuje poprzez swoją strukturę, formę i użyteczność. Fenomenologiczne przeżywanie architektury kształtuje nas dogłębnie, uwrażliwia, wzbogaca kulturowo, stymuluje do refleksji, motywuje do działania. Architektura to nie tylko „namacalny”, fizyczny obszar, ale również pewna filozofia działania i istnienia. To swoisty fizyczno-społeczno-mentalny układ, jak i konstrukt myślowy, którego pedagogiczna moc ujawnia się w wielu aspektach. Społeczne, jak i fizyczne otoczenie ma znaczący wpływ na naszą tożsamość. Architektura stworzona przez człowieka oddziałuje na niego poprzez zmysły (Por. Pallasmaa, 2012), procesy poznawcze (pamięć zbiorowa i indywidualna), czy kanały emocjonalne. Kształtuje nasze zachowania przestrzenne, sposoby wchodzenia w interakcje z innymi, staje się więc częścią nas samych. Jako materialne dziedzictwo przeszłych pokoleń jest nośnikiem, a zarazem depozytariuszem określonych wartości, jak i pamięci. Relacja ta otwiera nas na nasze dziedzictwo materialne, ślady pamięci i krajobrazy pamięci (por. *memoryscapes*, Butler, 2007) zapisane w architekturze, pozwala nam nawiązać kontakt z naszą tożsamością społeczną, kulturową i lokalną poprzez wejście w dialog z elementami materialnymi najbliższego otoczenia. Zatem taka interakcja daje poczucie zakorzenienia, swojskości, przynależności. Zakorzenia nas w przeszłości, kształtując naszą przyszłość. Współkształtuje naszą tożsamość.

Architektura jest też potencjalnie semiotyczna jako obfite źródło symboli – zadań edukacyjnych do odczytywania śladów przeszłości i dialogu z teraźniejszością i przyszłością. Mikroświaty i mikroperspektywy architektonicz-

nego wpływu na interakcje, stosunki społeczne, a także percepcja środowiska, kryją w sobie pedagogiczny kapitał, jako że są elementem kreowania naszego kulturowego, społecznego i duchowego Ja w relacji ze sobą samym, otoczeniem społecznym i materialnym (dziedzictwem). Bowiem „filozofia architektury jest materialnym przekazem rozwoju ludzkiej kultury i cywilizacji oraz zapisem rozwoju zaspokajania potrzeb materialnych i duchowych człowieka” (Wawrzyniak, 2021 s. 8). W tym też kontekście, w przeprowadzonych przez jedną z nas badań (XXX) dotyczących przestrzeni miejskiej Sarajewa i relacji człowiek–miasto w horyzoncie idiosynkrazji tego *locus*, pojawiły się niezwykle frapujące kategorie, które można zinterpretować jako inspiracje do uchwycenia pedagogiczności architektury. Oto bowiem okazuje się, że w idiograficznym przypadku Sarajewa, mieszkańcy tego miasta mają głęboką świadomość roli i znaczenia miasta, jak i określonych obiektów (też architektonicznych) w procesie kreowania tożsamości kulturowej i osobowej. Jako że obiekty przestrzenne stanowią depozytariusz określonego zespołu wartości (w tym wypadku międzykulturowych), określone miejsca (pamięci) emanują nimi, stanowiąc dla repertuaru aksjologicznego kanał komunikacyjny z użytkownikiem danej przestrzeni. Architektura w swojej pedagogiczności przemawia wartościami, jakie kryją się w znaczeniach, które reprezentuje, i które są jej nadawane w toku interakcji człowiek–przestrzeń.

Swoista atmosfera kulturowa układu architektonicznego może kierować ku pytaniom o to, co zabytki i architektura mówią nam o dziedzictwie, które jest najbardziej cenione w tej społeczności, jaką historię opowiada architektura miasta o nim samym, czyje historie emanują z materialnego dziedzictwa miasta, a także co można zrobić, aby zapewnić bardziej inkluzyjny zapis dziedzictwa społecznego w miejskiej społeczności lokalnej, tak, by osiągnąć włączający charakter użytkowania przestrzeni publicznych. Dylematy te kierują nas ku pedagogicznym aspektom architektury, gdyż otwierają horyzont poszukiwania właściwości miejsc (obiektów architektonicznych), ich odtworzenia, opisu i analizy. Mogą też stanowić impuls do namysłu nad praktycznymi sposobami pracy z określonymi walorami pedagogiczności miejsc (XXX, 2021, s. 444–445).

Mówiąc o pedagogice architektury, możemy operować w polu refleksji edukacji ukierunkowanej terytorialnie (*place-based education*) czy pedagogiki na miejsce wrażliwej (*place-conscious pedagogy*). Obie te orientacje traktują miasto jako jeden z kręgów środowiskowych, w których poprzez architekturę zachodzi przekaz wartości w tle międzypokoleniowego i międzykulturowego uczenia się. W tym też ujęciu architektura staje się przestrzennym nośnikiem tożsamości miasta, relacyjna w stosunku do tożsamości samych mieszkańców.

I tak, w przypadku Sarajewa, „wyraźnie eklektyczna, wernakularna architektura, będąca mieszanką tego, co tradycyjne, orientalne, oraz tego, co nowoczesne i postmodernistyczne, odzwierciedla niejednoznaczność sarajewskiej tożsamości, którą wydają się cechować różnica i otwarcie na nią jako jeden z konstytutywnych elementów” (XXX, 2021, s. 166). Można więc zaryzykować stwierdzenie, że sarajewska architektura „zabiera głos” w dyskursie wielokulturowości poprzez swoją materialną ekspozycję pochwały różnorodności. Specyficzna architektura miejsc kreuje przestrzeń do odczuwania określonych emocji, wzbogaca tożsamość o elementy formacyjne w swej dialogiczności i dyskursywności.

Poszukiwanie wspólnego języka między architekturą a pedagogiką

Dotychczas omówiliśmy relacje między człowiekiem a architekturą, mające walory pedagogiczne. Wspomnialiśmy że między uczestnikami architektonicznego procesu pedagogicznego następuje komunikacja. Ta komunikacja ma swój język, który jednak nie zawsze jest zrozumiały dla obu stron. Podobnie architektura i pedagogika, jako odrębne dyscypliny naukowe, posługują się innym wokabularzem, co stanowi istotne utrudnienie dla rozwoju pedagogiki architektury, dla wzbudzenia pełnego potencjału walorów edukacyjnych architektury. W naszej opinii istnieje konieczność poszukiwania wspólnego języka między architekturą a naukami społecznymi, zwłaszcza pedagogiką. Wspólnego języka zarówno w zakresie komunikacji człowiek–architektura, jak i komunikacji międzyludzkiej wśród przedstawicieli odrębnych i różnych dyscyplin naukowych.

Antroposfera architektury obejmuje kulturoznawczy, a zarazem pedagogiczny, jej wokabularz – przestrzenne metafory marginalności, granicy, centrum, obszarów swojskich. Pedagogicznie rozumianym miejscem dla refleksji nad architekturą może być sam język, jakim posługujemy się, by opisać nasze związki z przestrzenią, w której żyjemy, i która na nas oddziałuje, mając na uwadze, że „przestrzeń otaczająca staje się architekturą” (Wejchert, 1984, s. 6). Jak metaforycznie ujmuje to Wawrzyniak: „dla mnie architektura to rajski ogród Europy, opartej na kulturze chrześcijańskiej przez ponad dwa tysiące lat kształtującej cywilizację Zachodu. Z tego rajskiego ogrodu wybieram owoce z drzewa dobrego i złego, przyglądam się im i próbuję smakować” (2021, s. 10). Ta poznawcza, ale zarazem estetyczna i etyczna aktywność, ma silnie pedagogiczną konotację, gdyż wiąże się z aktywnym działaniem nas-podmiotów, w przestrzeni, percepcją tej przestrzeni, jej interpretacją i wglądem w jej zasadniczo materialne elementy, ale sięgające kulturowej symboliki. Jak konstatuje dalej Wawrzyniak, „zarówno architektura jak i muzyka ‘rzeźbią przestrzeń’, wprowadzając odbiorcę w świat wyobraźni, marzeń i uniesień, niosą

jakieś przesłanie, są wytworem kultury” (2021, s. 10). Refleksja Wawrzyniaka zdaje się potwierdzać kulturowy wpływ na język przestrzenny człowieka. Jak twierdzi E. T. Hall w swej książce *Ukryty wymiar*, każda kultura postrzega odmiennie przestrzeń i odmiennie ją kształtuje, użytkuje, odczytuje (2001). Zatem ma nieco inny język, którym człowiek posługuje się w interakcji z architekturą. Podobnie, architektura i nauki społeczne jako dyscypliny naukowe mają nieco inną „wewnętrzną kulturę”, która posługuje się odmiennym językiem. Uświadomienie sobie tych różnic jest pierwszym krokiem do wzajemnego zrozumienia.

Translacja doświadczeń architektonicznych na język praktyki edukacyjnej wiąże się nie tylko z faktem, iż architektura to materia, ale również, a może przede wszystkim, iż są to wydarzenia, ludzie, znaczenia, losy zapisane w środowisku geograficznym. W tym też kontekście przeżywanie architektury buduje znaczenie, jakie przypisujemy podstawowym elementom i strukturom tworzącym materialny krajobraz kulturowy. Ponadto, fenomenologicznie rozumiany świat przeżywany (Husserl, 1990), Schützowski świat życia codziennego (Schütz, Luckmann, 1973) osadzony jest w konkretnym toposie, w nim zaś za sprawą architektury artykułowane są idee i wartości, a więc aksjologiczne wymiary naszego Heideggerowskiego bycia-w-świecie (Heidegger, 1994), a to z kolei przybliża pedagogiczną matrycę budowania kategorii Ja społecznego, Ja w relacji z innymi, Ja w relacji ze światem i sobą samym.

Aksjologiczny potencjał pedagogiki architektury można z kolei dostrzec w kategoriach takich wartości jak prawda, piękno czy szczęście. Jak pisał Walter Gropius „tworzenie i umiłowanie piękna umożliwiają odczuwanie szczęścia” (2014, s. 107). Szczęście, z kolei, „dokonuje” się w (pedagogicznym) wymiarze komunikacyjnym w relacji z światem, z innymi. I choć architektura wypowiada się (mówi do nas) właściwym dla siebie językiem „tworzy kulturę, jest jej wyrazem, jest ‘uniwersalną formą poznania’ ” (Wawrzyniak, 2021, s. 10). Można stwierdzić, że żyjemy i doświadczamy świata w architekturze i obok niej, „przebywamy z nią” na co dzień. Jest to więc relacja proaktywna, interaktywna, dialogiczna, a więc co do zasady pedagogiczna w swym otwarciu na to, co nas otacza i na nas oddziałuje. Zastosowane rozwiązania funkcjonalne, a także materialne architektury, określają jakość naszego bytu, nadają mu specyficzny charakter, są depozytariuszem określonych wartości i przemawiają do nas ze swych podstaw, a więc określonej ideologii przyświecającej ich powstawaniu: „architektura mówi i wzbudza stan duszy [...] świadczy o sympatii dla przyszłości bądź tęsknocie za przeszłością, wreszcie zaprasza albo grozi” (Wawrzyniak, 2021, s. 10). Sednem jej edukacyjnego charakteru jest więc uwydatnienie i praca z tymi jej wymiarami, które zapraszają do dialogu

z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością i pozwalają zarazem przełamać jej różnicujący (dzielący społecznie) charakter. Architektura projektowana dla przyszłych pokoleń ma za zadanie sprostać jeszcze niepowstałym potrzebom. Musi niejako wyprzedzać swój czas, przewidywać zmiany cywilizacyjne, odpowiadać na coraz bardziej złożone problemy i potrzeby, jak na przykład kwestie demograficzne, dostęp do zasobów naturalnych, rozwiązania w tkance miasta, które zagwarantują inkluzyjność, uwzględniając, na przykład neuroróżnorodność swoich użytkowników.

Niemniej jednak, paradoksalnie, architektura, która odwołuje się do archetypów, jest czasowo, a także kulturowo najbardziej uniwersalna. Zauważył to Christopher Alexander ze współpracownikami i podjął w pracy *Język wzorców* niezwykłą próbę stworzenia słownika takich rozwiązań architektonicznych, które nie tylko służą człowiekowi, ale też są dla niego czytelne (2008). Jest to próba utworzenia uniwersalnego języka łączącego architekturę z innymi dyscyplinami, w tym również pedagogiką i socjologią (trafnym tego przykładem może być projektowanie uniwersalne, por. Burgstahler, 2007). Jak dotąd wydaje się jedyną tak holistyczną, interdyscyplinarną i kompletną próbą stworzenia wspólnego języka dla tworzenia, funkcjonowania i odczytywania architektury przez wszystkich jej twórców i użytkowników. Podkreślając pedagogiczność architektury, podkreślamy również, że prace nad wspólnym językiem architektury i pedagogiki są szczególnie ważne i aktualne.

Zakres znaczeniowy propozycji teoretycznej

Pedagogika architektury wyrasta z kulturowego zwrotu w humanistycę i naukach społecznych, w znaczący sposób wpływając na formę i sposób podejmowania refleksji nad przestrzenią: w ostatnich dekadach wielu badaczy zwróciło uwagę na przestrzenie środowiska zabudowanego jako sposób na zrozumienie procesów historycznych i społecznych. W takim rozumieniu dialog z architekturą jest w istocie dialogiem z osobą lub osobami: samym sobą, autorem architektury, ludźmi związanymi z jej historią, szerszym otoczeniem materialnym, społecznym, osadzonym w konkretnym kontekście czasowo-przestrzennym. Edward Soja zdefiniował zwrot przestrzenny w naukach humanistycznych i społecznych jako „odpowiedź na długotrwałe ontologiczne i epistemologiczne uprzedzenie, które uprzywilejowywało czas w stosunku do przestrzeni we wszystkich naukach o człowieku, w tym w dyscyplinach przestrzennych, takich jak geografia i architektura” (1996, s. 32). Pedagogika architektury mogłaby przysłużyć się do eksploracji przestrzeni i architektury, jej związku z człowiekiem i wzajemnych wpływów.

Zarysowując horyzont paradygmatyczny pedagogiki architektury, jej tożsamość wpisuje się w ramy konstruktywistycznej i interpretatywnej epistemologii. W celu eksploracji i badań związku architektura–człowiek w ramach pedagogiki architektury szczególnie przydatne być mogą metody i techniki związane z jakościowymi badaniami terenowymi, jak spacer miejski, metoda fotograficzna, wywiady, lub warsztaty z elementami partycypacji angażującej przeszłego użytkownika w rozpoznanie, ocenę i rozwiązywanie jego problemów i potrzeb, jak *human-centred design* czy *design thinking*, a także tworzenie map poznawczych (mentalnych, Por. Lynch, 2011), map emocjonalnych i map pamięci związanych z obiektami architektonicznymi w przeżywanej lub znanej (zapożyczonej) przestrzeni. Poszerzany jest tym samym zakres dyscyplinarnych narzędzi o te właściwe geografii humanistycznej, studiom miejskim czy socjologii przestrzeni, a nawet badaniom potrzeb i doświadczeń konsumentów (w tym przypadku użytkowników architektury).

W obszarze pedagogiki architektury jako potencjalne treści kształcenia mogą znaleźć się na przykład elementy projektowania partycypacyjnego, inkluzyjnego. Jest to bowiem akt krytyczny, wymagający zaangażowania poznawczego, emocjonalnego, a także przestrzennego, oraz wejścia w dialog twórcy architektury z jej użytkownikami, poznania i zrozumienia czasem przeciwstawnych perspektyw. Tak ukierunkowana dydaktyka może obejmować istotne dla pedagogiki i edukacji włączającej i partycypacyjnej projektowanie uniwersalne, inkluzyjne mające charakter inter-, o ile nie transdyscyplinarny. Niemniej jednak, projektowanie uniwersalne, partycypacyjne i inkluzyjne to coś znacznie więcej niż edukacja włączająca. To też coś wykraczającego poza zasady dostępności produktów i usług, jak i ich użyteczność (przyjazność użycia). To bardzo ważna i potrzebna refleksja, jak i towarzysząca jej praktyka tworzenia świata wokół nas bardziej otwartego, sprzyjającego i troskliwego wobec tych osób, które mogą mieć ograniczony dostęp do towarów, usług (medycznych, edukacyjnych, dóbr kultury) i działań za sprawą barier, z jakimi te ostatnie zostały zaprojektowane. Projektowanie uniwersalne, inkluzyjne, jako pewna forma uwrażliwiania na te aspekty już na etapie koncepcyjnym produktów (kulturowych, społecznych, animacyjnych) i środowiska (lokalnego, społecznego czy kulturowego) sprawia, że otoczenie materialne, społeczne, jak i kulturowe stają się przyjazne, inkluzyjne, aktywizujące i zrównoważone.

W kontekście środowiskowym pedagogiki architektury warto uwzględnić walory edukacji nieformalnej w środowisku lokalnym, związane z pedagogicznym uwrażliwianiem na architekturę i pracę z nią. Przydatne być tu może podejście *challenge-based learning*, a więc skoncentrowane na autentycz-

nych doświadczeniach edukacyjnych⁴. To innowacyjne podejście dydaktyczne umożliwia studentom współpracę z zainteresowanymi stronami z przemysłu, polityki i społeczeństwa w celu opracowania i rozwijania rozwiązań dla wyzwań technologicznych i społecznych, włączając w to, na przykład, projektowanie uniwersalne, usuwanie barier architektonicznych, zrównoważony rozwój, *smart cities* itd. Metodyka ta mogłaby być zastosowana szczególnie w edukacji architektonicznej powszechnej ukierunkowanej na realizację celów Zrównoważonego Rozwoju, a także w edukacji przez architekturę, gdzie konkretny dobór środków architektonicznych pokazywałby, jak można osiągać cele Zrównoważonego Rozwoju (YYY, 2021).

Konstruktywistyczny i interpretacyjny charakter metodologiczny pedagogiki architektury

Interpretatywistyczne/konstruktywistyczne podejście do badań ma na celu zrozumienie „świata ludzkich doświadczeń” (Cohen, Manion, Morrison, 1994, s. 36) implikując, iż rzeczywistość jest społecznie skonstruowana. Otaczająca nas rzeczywistość materialna ma również rodowód społeczny oraz kulturowy i jej znaczenia nadawane są w toku interakcji użytkownika z nią samą. W ten sposób indukcyjnie generowana jest pewna teoria (wiedza) – podobnie jak wzór znaczeń, odtwarzany przez badacza w trakcie procesu badawczego. Tak osadzona paradygmatycznie pedagogika architektury wpisuje się w pewne immanentne cechy interpretacyjno-konstruktywistyczne, jak na przykład:

- relatywistyczna ontologia: rzeczywistość, jaką znamy (również materialna) jest konstruowana intersubiektywnie poprzez znaczenia i rozumienia rozwijane społecznie i doświadczalnie (a więc ma charakter intra- i intersubiektywny);
- epistemologia subiektywistyczna: „nie możemy oddzielić się od tego, co wiemy” oznacza to, że badacz czy osoba bezpośrednio doświadczająca (w tym momencie architektury) jest powiązana z przedmiotem doświadczania (architekturą) w taki sposób, że to, kim jesteśmy i jak rozumiemy świat, jest centralną częścią tego, jak rozumiemy siebie, innych i świat (materialny).

W interpretatywistycznym rozumieniu istnienie rzeczywistości (na przykład architektury) nie można oddzielić od naszej wiedzy o niej, stąd też peda-

⁴ Ilustracją tego zakresu znaczeniowego jest, wspomniany wcześniej, projekt studentek pedagogiki z Uniwersytetu Wrocławskiego, które przyjęły wrocławską betonozę za wyzwanie przepracowane w ramach tej metody (obszar realizacji projektu skupiał się wokół trzech powiązanych ze sobą etapów: Zaangażuj/ Zbadaj/ Działaj (ang. Engage, Investigate, Act)).

giczny badacz architektury nie podlega rozdziałowi podmiotu i przedmiotu, zaś jego tożsamość aksjologiczna jest immanentną cechą procesu badawczego: wglądu, rozumienia, analizy i interpretacji. Jako że w takim osadzeniu paradygmatycznym prawda jest negocjowana poprzez dialog, w podobny sposób negocjowane są znaczenia architektury dla budowania kulturowych i społecznych sensów jej przypisywanych.

Interpretatywizm i konstruktywizm pedagogiczności architektury odzwierciedla również swoista cecha takiego metodologicznego podejścia, a mianowicie, iż wszystkie interpretacje odnoszą się do konkretnego kontekstu temporalnego. Ponadto, są one otwarte na reinterpretację i negocjacje poprzez dialog (negocjowanie znaczeń). Można więc uznać taką pedagogikę w polu badawczym za naturalistyczną, zapewniającą dialog między badaczami a osobami, z którymi wchodzi oni w interakcję w celu wspólnego konstruowania wiedzy w obszarze pedagogicznych kontekstów architektury.

Zgodnie ze wstępnie zarysowanymi granicami tożsamości pedagogiczności architektury, uwzględniającymi cykl życia architektury, jej udział w procesie pedagogiczno-wychowawczym i obszar oddziaływania oraz rolę i postawę człowieka w pedagogicznej relacji z architekturą, badania nad pedagogicznymi i edukacyjnymi walorami architektury mogą obejmować następujące aspekty empiryczne:

- a) Badania nad edukacją architektoniczną (nauczyciel architekt, uczeń – student, użytkownik, potencjalny użytkownik, celowe działanie edukacyjne oraz świadome przyjmowanie tej edukacji):
 - badania nad edukacją architektoniczną dedykowaną przyszłym profesjonalistom (zarówno diachroniczną, czyli studia historyczne, a także synchroniczną – studia nad sytuacją obecną); dodatkowo warto przeanalizować dotychczasowe programy architektonicznych studiów wyższych i zastanowić się, czy w obliczu narastających problemów cywilizacyjnych (w tym również skutków pandemii COVID19) wprowadzić w ich programy treści traktujące o miękkich kompetencjach architektury. Architektura bowiem ma wpływ na nasze zdrowie, samopoczucie i zachowania, warto więc uwrażliwić przyszłych architektów, dając im podstawową wiedzę na temat m.in. pedagogiczności architektury, socjologii przestrzeni, pedagogiki miejsca, neuroarchitektury (Por. Kowalska, 2021; Metzger, 2018) itd.
 - badania nad edukacją architektoniczną dedykowaną przyszłym pedagogom, socjologom, psychologom i przedstawicielom dyscyplin pokrewnych, aby uwrażliwić ich na obecność i znaczenie architektury

- w życiu człowieka, a także wskazać sposoby na uzdrawianie i polepszenie relacji człowieka z własnym otoczeniem materialnym;
- badania nad edukacją architektoniczną powszechną uwzględniające również wpływ tej edukacji na postawę obywatelską społeczeństwa oraz realizację celów zrównoważonego rozwoju, tworząc warunki dla zrównoważonej przyszłości w duchu partycypacyjnego podejścia do uczenia się i zdobywania wiedzy (badania podjęte już przez nas wcześniej: YYY, 2021);
 - badania nad pedagogiką w edukacji architektonicznej (zakres, moc i ograniczenia narzędzi dydaktycznych; nauczanie problemowe, metody projektowe, aktywizujące, uczenie się oparte na wyzwaniach: *challenge-based learning*);
 - badania nad wspólnym językiem dla architektów oraz tych, którzy uczestniczą w kształtowaniu środowiska poprzez projekty partycypacyjne, adaptowanie budynków i pomieszczeń dla zmieniających się potrzeb użytkowników (zagadnienie to jest bezpośrednio związane z zagadnieniem edukacji architektonicznej powszechnej).
- b) Badania nad pedagogicznością architektury uwzględniającą wszelkie pozostałe warianty relacji uczeń–nauczyciel:
- badania nad architekturą jako agosem (nauczyciel – architektura lub architekt przez architekturę, uczeń – użytkownik, zamierzony wpływ edukacyjny architektury oraz świadome lub nieświadome przyjmowanie tej edukacji); w tym przypadku można by zadać następujące pytania: jak często architekci sięgają po wyniki badań nauk społecznych i humanistycznych, by uwzględnić je na równi z innymi aspektami projektowymi, oraz do których konkretnie obszarów dociera architektura w roli agosu, aby odnaleźć i odpowiednio uruchomić potencjał pedagogiczny architektury; wyniki byłyby przydatne zarówno przedstawicielom architektury, jak i pedagogiki, ale również wszystkim związanym z edukacją, którzy tworzą środowisko uczenia się, tak, aby architektura – w szczególności szkół i innych obiektów służących edukacji – wspierały rozwój i kształcenie człowieka, oraz by była świadomie dobranym narzędziem wychowania formalnego.
 - badania nad architekturą jako etosem (nauczyciel – architektura, uczeń – użytkownik, niezamierzony wpływ edukacyjny architektury oraz świadome lub nieświadome przyjmowanie tej edukacji). W tym przypadku rozważamy swego rodzaju pedagogię architektury – jej niezamierzony, ale nieustanny i silny wpływ na życie człowieka; szczególnie ważne są tu wątki architektury jako dziedzictwa

kulturowego oraz wątki kształtowania tożsamości poprzez dialog z otaczającym światem materialnym i niematerialnym, symbolicznym, ukrytym w komunikacie architektury powstałym w wyniku wpływu czasu i tworzenia się historii.

- badania nad przestrzenią egzystencjalną człowieka (nauczyciel – człowiek, uczeń – architektura, relacja, w której człowiek kształtuje architekturę od nowa lub adaptuje do swoich potrzeb). W tym obszarze ważne są pytania o świadomość przestrzenną człowieka, wrażliwość na jej wartości, podatność na jej wpływ, a także poczucie sprawczości w relacji do zastanego środowiska materialnego i determinację, aby to otoczenie dostosować do swoich potrzeb, wytworzyć z zastanej przestrzeni *miejsce* (Tuan, 1987).

Jak wskazałyśmy, każdy etap procesu zachodzącego w ramach ujętej przez nas pedagogiczności architektury jest potencjalną przestrzenią badawczą. Pewne ogólne sformułowania dotyczące pedagogiki architektury powstawać mogą, jak wcześniej wspomnieliśmy, w miarę postępu badania, co oznacza, iż ustalenia wyłaniają się w wyniku dialogu, w którym członkowie społeczności negocjują (sprzeczne) interpretacje i komunikują je badaczowi/badaczce. Wyłania się w tym kontekście z jednej strony pewien pragmatyzm takiego podjęcia, z drugiej zaś swoista postawa etyczna, jako że wspieranie dialogu pomiędzy badaczami i rozmówcami (współtwórcami wiedzy) jest kluczowe. To właśnie poprzez ten dialektyczny proces można stworzyć bardziej świadome i wyrafinowane zrozumienie świata społecznego, a w tym kontekście – społeczno-kulturowych cech architektury.

Podsumowanie

Zakres znaczeniowy rozważań o walorach edukacyjnych architektury, o jej pedagogiczności jest szerszy niż zakres dotychczas znanej i stosowanej edukacji architektonicznej. W naszym rozumieniu pedagogiczności architektury sama edukacja architektoniczna, zarówno profesjonalna, jak i powszechna, jest częścią składową pedagogiczności architektury. A jednocześnie aspekty pedagogiczności architektury można by zamknąć w przedmiocie lub nauce „pedagogika architektury” i wpleść ją w program kształcenia przyszłych architektów, planistów, a także pedagogów czy innych przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych. W ten sposób studenci mogliby istotnie poszerzyć zakres rozumienia oddziaływania architektury na człowieka o jej pedagogiczność i związane z nią elementy społeczne, kulturowe i tożsamościowe. Celem „pedagogiki architektury” byłoby pobudzenie do refleksyjności w stosunku do

życiowych doświadczeń osadzonych w danej przestrzeni i często z charakteru i atmosfery tej przestrzeni wynikających (*genius loci*). Może tak zorientowana pedagogika wpisywać się zarazem w cele edukacyjne i narzędzia dydaktyczne, które pozwalają rozwijać świadomość zrównoważonego rozwoju, a które implikacje miałyby wpływ na uzdrawianie relacji człowieka ze środowiskiem naturalnym i zbudowanym.

Konceptualizacja pedagogiczności architektury zakłada dalszą eksplorację i operacjonalizację zachodzącej interakcji między człowiekiem a architekturą, wzajemnych wpływów, ról, funkcji pedagogicznych i wzajemnego kształtowania. Wyżej wymienione aspekty w mniejszym lub większym zakresie podejmowałyśmy we wcześniej wspomnianych i przywołanych badaniach własnych nad pedagogicznymi i edukacyjnymi walorami architektury, niemniej jest to wstęp, zaproszenie do holistycznej, systematycznej i interdyscyplinarnej dyskusji, eksploracji i rozumienia zagadnień pedagogiczności architektury.

Bibliografia

- Alexander Ch., Ishikawa S., Silverstein M., Jacobson M., Fiksdahl-King I., Angel S. (2008). *Język wzorców: miasta, budynki, konstrukcja*. Gdańsk.
- Alquraini T., Gut D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education* 27 (1), 42–59.
- Anheier H., & Isar Y. R. (Eds.) (2011). *Heritage, memory & identity*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446250839>
- Baranowski, A. (2009a). Kultura miejsca – edukacja powszechna. W: A. Awtuch, A. Baranowski, R. Idem (red), *Miejsce jako mikrośrodowisko codzienne w projektowaniu środowiskowym* (s. 151–173). Gdańsk.
- Baranowski, A. (2009b). Projektowanie środowiskowe – edukacja architektoniczna. W: A. Awtuch, A. Baranowski, R. Idem (red), *Miejsce jako mikrośrodowisko codzienne w projektowaniu środowiskowym* (s. 151–173). Gdańsk.
- Bernatek K. (2011). Kształcenie architekturą – świadomość przestrzenna od przedszkola. *Zeszyty Naukowe. Architektura/Politechnika Łódzka*, 1, 111–117.
- Bui X., Quirk C. Almazan S., Valenti M. (2010). *Inclusive education, research and practice: Inclusion works*. http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf (data dostępu: 31.10.2023).
- Burgstahler S. (2007). *Universal Design: Principles, Process and Applications*. DO-IT, University of Washington, College of Engineering UW Technology College of Education.
- Butler T. (2007). Memoryscape: How Audio Walks Can Deepen Our Sense of Place by Integrating Art, Oral History and Cultural Geography. *Geography Compass*, 1(3), 360–372.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (1994). *Research Methods in Education*, 4th ed. 1st. London.
- Dymnicka M. (2007). Osiedla za bramą a ciągłość kulturowa i społeczna w kształtowaniu przestrzeni miejskiej. W: B. Jałowicki, W. Łukowski (red), *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej* (s. 53–71). Warszawa.
- Gądecki J. (2004). Uczyć architektury?, *Kultura i Edukacja*, 1, 70–77.

- Gądecki J. (2010). Między unikalnością a standaryzacją – osiedle grodzone jako złożony produkt. *Studia Humanistyczne AGH*, 8 (1), 117–128.
- Gądecki J. (2013). Odkrywając miasto idealne? Marginalna gentryfikacja starej części dzielnicy Nowa Huta. *Studia Regionalne i Lokalne*, 14 (54), 64–81.
- Gropius W. (2014). *Pełnia architektury*. Kraków.
- Hall E. T. (2001). *Ukryty wymiar*. Spectrum. Warszawa.
- Heidegger M. (1994). *Bycie i czas*. Warszawa.
- Husserl E. (1990). *Idea fenomenologii. Pięć wykładów*. Warszawa.
- Kiersch J. (2008). *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*. Kraków.
- Kowalska, M. (2021), *Neuroarchitektura*. <https://www.architekturaibiznes.pl/neuroarchitektura,5395.html> (data dostępu: 17.08.2023).
- Kula M. (2002). Nośniki pamięci historycznej. Warszawa.
- Lynch K. (2011). *Obraz miasta*. Kraków.
- Marczak E. (2015). Projekt edukacyjny „Przestrzeń Wokół Nas” – metody i narzędzia w upowszechnianiu świadomości architektonicznej (przestrzennej). *Społeczna Rola Architektury*, 2, 249–258.
- Metzger Ch. (2018). *Neuroarchitektur* JOVIS Verlag, Berlin 2018.
- Norberg-Schulz Ch. (2000). *Bycie, przestrzeń i architektura*. Biblioteka Architekta. Warszawa.
- Pallasmaa J. (2012). *Oczy skóry*. Kraków.
- Schütz A., Luckmann T. (1973). *The Structures of the Life-World*, Vol. 1. Evanston: Northwestern University Press.
- Soja E. (1996). *Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge, Oxford.
- Tuan Y. (1987). *Przestrzeń i miejsce*. Biblioteka Myśli Współczesnej. Warszawa.
- Wantuch-Matla D. (2019). Powszechna edukacja architektoniczna – Skandynawia to nie wszystko, *Architektura&Biznes*, 1, 116–125.
- Wawrzyniak W. (2021), *Dom, idea, przestrzeń*, Poznań.
- Wejchert K. (1984). *Elementy kompozycji urbanistycznej*, Warszawa.
- XXX (2021), xxx. Kraków.
- YYY, (2021). yyyyyy.
- Zumthor, P. (2010). *Myślenie architektury*. Kraków.