

Gdańsk, 5 lutego 2026 r.

Dr hab. Małgorzata Dymnicka
Karola Szymanowskiego 20/63
80-280 Gdańsk

RECENZJA

pracy doktorskiej Natalii Miler-Ogórkiewicz

zat. Architektura szkoły — szkołą architektury.

Badania perspektywy ucznia w społeczno-przestrzennym uniwersum szkoły

Promotor: dr hab. Jacek Gądecki, prof. AGH w Krakowie

Podstawa opracowania recenzji

- zlecenie Przewodniczącego Rady Dyscypliny Naukowej Nauki Socjologiczne UMK dr hab. Michała Wróblewskiego, prof. UMK na podstawie uchwały z dnia 28. X. 2025 i umowy zawartej dnia 5. XII 2025 r.
- egzemplarz rozprawy w postaci cyfrowej

Ogólna charakterystyka rozprawy

Praca ma przejrzystą i logiczną strukturę. Przedstawiona jest w jednym tomie na 243 stronach. Tekst zasadniczy obejmuje 207 stron. Składa się ze wstępu, czterech rozdziałów i czterech załączników, bibliografii, podsumowania oraz bibliografii autorskiej.

W rozdziale wprowadzającym mgr inż. arch. Natalia Miler-Ogórkiewicz uzasadnia podjęcie badań nad architekturą szkoły, wynikające z zainteresowań zawodowych, motywowanych chęcią przekroczenia „językowej bariery i czerpania z różnych dziedzin” (s.7). Próbie zrekonstruowania perspektywy dziecka na gruncie jakościowych metod badawczych (*child-centered research*) i perspektywy użytkownika (*user-centered research*) towarzyszą interdyscyplinarne narzędzia badawcze z obszaru socjologii, architektury i pedagogiki.

W rozdziale 1. Doktorantka przeprowadza analizę pojęć, odwołuje się do różnych koncepcji przestrzeni oraz ujęć teoretycznych. Ma świadomość złożoności problematyki kształtowania przestrzeni szkolnych i architektury szkoły oraz znaczenia odejścia od tradycyjnego paradygmatu skoncentrowanego na nauczycielu (*teacher-centered paradigm*) na rzecz współczesnego, gdzie w centrum znajduje się dziecko/uczeń (*student-centered paradigm*). W części tej Autorka konsekwentnie argumentuje na rzecz zasadności podjęcia tematu architektury szkoły w relacji do jej warstwy symbolicznej i podmiotowej. W kolejnych podrozdziałach rozwija wątek budowania szkoły na bazie tożsamości uczniów, kapitału kulturowego dzieci oraz wielokontekstowych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Dopełnia je figura ucznia jako aktora społecznego oraz podmiotu sprawczego.

W rozdziale 2., w całości poświęconym metodologii badań własnych, w sposób rzetelny i wyczerpujący prezentuje kluczowe w pracy charakterystyki: celu i przedmiotu badań w świetle podjętej problematyki, oraz stawia śmiało pytania badawcze zorientowane na ucznia, jego podmiotowość i potrzeby wobec szkoły w warstwie symbolicznej, społeczno-kulturowej i przestrzennej. Zwraca uwagę, co należy przyjąć z uznaniem, na etykę pracy badacza, niezwykle istotną w każdym procesie badawczym, a w badaniach z udziałem dzieci szczególnie ważną. Poszukuje wspólnego, spokrewnionego z innymi dyscyplinami ‘języka szkoły’. Szczegółowo omawia kolejne fazy procesu badawczego w terenie.

Rozdział 3. zawiera przedstawione w sposób opisowy i graficzny wyniki badań terenowych oraz podsumowanie wyników kwestionariuszowej części wywiadu.

Rozdział 4. wieńczy zasadniczą część rozprawy podsumowaniem wyników i wnioskami z przeprowadzonych badań. Uwaga o charakterze formalno-merytorycznym: kilka

niepotrzebnych powtórzeń, odnoszących się do szczegółowo przedstawionych w rozdziale metodologicznym założeń i celów badawczych.

Ostatnią część stanowi *Autorska propozycja nowego modelu funkcjonowania uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły*, w której Doktorantka przedstawia wizję alternatywnej organizacji przestrzeni, wykorzystując dostępne zasoby oraz rozwiązania inspirowane wytycznymi z okresu pandemii COVID-19, odpowiadające także na inne współczesne potrzeby.

Rozprawa zasługuje na uwagę z kilku powodów. Po pierwsze, stanowi udaną próbę eksplikacji teoretycznych i empirycznych sensów takich pojęć, jak m.in architektura szkoły i szkoła jako uniwersum społeczno-przestrzenne, w licznych i różnorodnych podejściach ukształtowanych na gruncie architektury, socjologii oraz pedagogiki. Nie trzeba dodawać, że pojęcia te odgrywają kluczową rolę zarówno w badaniach empirycznych nad współczesną szkołą jak i w szeroko rozumianych studiach architektonicznych nad kształtowaniem przestrzeni edukacji. Po drugie, problematyka rozprawy usytuowana na kilku polach badawczych, wymagająca podwójnej kompetencji zawodowej (architektonicznej i socjologicznej) nie ma - wbrew pozorom - powszechnego i naturalnego charakteru. Po trzecie, rozprawa wpisuje się w bardzo aktualny dyskurs o współczesnej szkole, w którym coraz częściej podkreśla się znaczenie przestrzeni edukacyjnej i pedagogicznej zarówno w aspekcie fizycznym jak i symbolicznym oraz tożsamościowym - jako czynników mających wpływ na dobrostan, relacje i sprawczość uczniów.

Wreszcie, rozprawa, chociaż nie wybrzmiewa to w niej wprost, kreśli pewne ramy do dyskusji krytycznej na temat relacji między architekturą szkoły a szkołą architektury. W architekturze szkoły zawiera się określona wizja oraz paradygmaty edukacyjne danej szkoły architektury. W rezultacie relacje pomiędzy architekturą szkoły a szkołą architektury należy postrzegać jako dynamiczny dialog, w którym architektura pełni dodatkowo funkcję narzędzia pedagogicznego i manifestu ideowego, odzwierciedlając dominujące paradygmaty nauczania oraz jednocześnie je kształtując.

Należy dostrzec wielką determinację Autorki w odkrywaniu różnych poziomów wiedzy, interpretacji i warsztatu podporządkowanych celowi badań, dodajmy – wobec odwiecznych napięć/sporów między teorią i praktyką w architekturze. Przestrzenie szkoły, o których tu mowa, stanowią nasycone jakościowo obszary relacji i opozycji, w których tracą na znaczeniu utarte sensy, zyskują zaś miejsca, gdzie staje się możliwe odnalezienie siebie, a nawet doświadczenie „domu”. Dostrzegam tu wyraźną wrażliwość na związki między szkołą jako miejscem w sensie antropologicznym i fenomenologicznym oraz szkołą jako przestrzenią

przemocy symbolicznej dającej architekturze pierwszeństwo w narzucaniu kontroli, a ciału – relacji. Przyjęte założenie, bliskie socjologii humanistycznej, o silnym ontologicznym pokrewieństwie między pojęciami takimi jak: budowanie, myślenie, przeżywanie, doświadczanie, intercielesność ze światem, pokazuje jak ważny jest w nauce porządek wzajemnych zależności między architekturą szkoły i jej aktorami społecznymi.

Uwagi krytyczne i polemiczne

W części wstępnej rozprawy Kandydatka wprowadza czytelnika w krąg pojęć, punktów widzenia, różnych orientacji i utopijnych nierzadko nadziei uformowanych wokół zagadnienia nowego języka szkoły. Przejdźmy do uwag o charakterze dyskusyjnym, które nasunęły się w trakcie lektury rozprawy. Autorka powołuje się głównie na publikację *Miejsce i przestrzeń* (1977/1987) Yi-Fu Tuana, na teorię Pierre’a Bourdieu i jego socjologię refleksyjną, także na Christophera Alexandra, autora *Języka wzorców* (1977/2008) i in. Szereg skrótowych uwag, np. na s. 8: „Teorie te, jak szczegółowo opisałam w kolejnych rozdziałach, pierwotnie wydawały się być sprzeczne, a ich zestawienie w kontekście przestrzeni szkoły zrodziło wiele pytań i nowe pole badawcze do eksploracji” - nie pozwalają na pełne odczytanie intencji Autorki. Przy zachowaniu uznania dla dorobku Alexandra, zasadne wydaje się dostrzeżenie nazbyt uniwersalistycznych i normatywnych ambicji oraz utopijnego charakteru tytułowego „języka wzorców”.

W innym miejscu Kandydatka pisze: „Teoria przekazu kulturowego Bourdieu zakłada arbitralność i nadrzędność środowiska szkoły i podrzędną pozycję ucznia” (s. 8). Z kolei „teoria Tuan’a zakłada, że użytkownik przestrzeni zaadoptuje ją i przekształci w miejsce (w procesie zamierzonym lub nieświadomym), realizując swoje potrzeby, w tym bezpieczeństwo, dobre samopoczucie i samorozwój” (tamże). Dodajmy, iż Bourdieu upatruje w szkole przede wszystkim narzędzie reprodukcji struktury społecznej i kluczowe znaczenie mają tutaj kamienie węgielne jego teorii reprodukcji społecznej: koncepcje habitusu i kapitału kulturowego. I choć wspomina on o strukturach przestrzennych, to nie udaje mu się uchwycić zasadniczego/kształtującego wpływu przestrzeni na relacje. Stoi także na stanowisku, że analiza refleksyjna uczy, iż „sami nadajemy część władzy, jaką ona ma nad nami...”¹. Trzeba więc myśleć relacjonalnie, dopowiada Bourdieu². Bardziej systematyczne podejście

¹ P. Bourdieu, L. J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 125.

² Tamże, s. 262.

wymagałoby precyzyjnego określenia statusu epistemicznego porównywanych pojęć i koncepcji, z uwzględnieniem ich odmiennych podstaw metodologicznych oraz ograniczeń wynikających z uogólnień o charakterze konceptualnym i projektowym. Na przykład Fu-Tuan, powracając nieustannie do uniwersalnego porządku i hierarchii wartości społecznych i przestrzennych, wywiedzionych z kultury i położenia ludzkiego ciała spotkał się z krytyką za zbyt idealistyczne, ahistoryczne i psychologizujące rozumienie miejsca i przestrzeni, nieuwzględniające polityki, regulacji i kontroli, nadzoru czy urbanistycznych decyzji.

Na s. 71 czytamy: „Nieświadomiona relacja z architekturą może przybierać różnorodną formę. W kontekście mojej pracy naukowej, z jednej strony ważna jest forma opresji, w której przestrzeń symboliczna jest wspierana przez przestrzeń fizyczną a użytkownik może stać się ofiarą przemocy symbolicznej, gdy nie ma wpływu na kształt przestrzeni, w której funkcjonuje. Z drugiej zaś, ważne jest to, jak architektura może stać się celowo projektowanym dobrem kulturowym, które przez swoją wszechobecność ma znaczący wpływ na człowieka, jego wychowanie i tożsamość. Pierwszym zetknięciem się człowieka z tak projektowaną architekturą może być architektura jego domu i architektura jego szkoły”. W mojej opinii dość trudno byłoby urzeczywistnić postulat architektury jako „celowo projektowanego dobra kulturowego” ze względu na zmienne konteksty społeczno-kulturowe, polityczne, a także sprawczość architekta i samej architektury. Przyjęcie założenia a priori ze względu na „wszechobecność” architektury może stanowić punkt wyjścia do dalszych rozważań i badań nad jej funkcją w społeczeństwie.

Narracja o roli architektury szkoły w procesie edukacyjnym dzieci w oparciu o lekturę Zumthora, Fu-Tuana, Alexandra i in. wymagałaby bardziej refleksyjnego podejścia, wykraczającego poza ogólny zbiór uniwersalnych zasad, wzorców (często intuicyjnych, subiektywnych, abstrakcyjnych czy estetyzujących) na rzecz perspektywy bliskiej współczesnej architekturze mierzącej się z rzeczywistością napięć, sprzeczności, nierówności, wykluczenia, chaosu, ekonomii itp. Byłoby interesujące poznać stanowisko Kandydatki dotyczące perspektywy integrującej różnorodne refleksje teoretyczne i empiryczne obecne w różnych szkołach architektury.

Autorka podkreśla deficyt interdyscyplinarnych badań nad przestrzenią szkoły, która angażowałaby pedagogów, socjologów, architektów i innych przedstawicieli różnych dyscyplin oraz dzieci jako ekspertów. Wydaje się, że rozwój refleksji akademickiej na ten temat jest obecnie dość dynamiczny. Przede wszystkim zmieniły się sposoby myślenia o architekturze szkoły: od budynku – ku środowisku edukacyjnemu; od przestrzeni przeznaczonej do nauczania – ku architekturze uczenia się; od sztywnych wzorców kształtowania przestrzeni – ku *flexible*

learning spaces; od uniwersalnych modeli – ku projektowaniu kontekstowemu; od przestrzeni jako neutralnego pojemnika ku przestrzeni wspierającej dobrostan (badania nad stresem, hałasem, światłem dziennymi, neuroarchitekturą itp.). Projektowanie przestrzeni szkoły, nie umniejszając znaczenia wymiarowi przestrzennemu i samej sztuce kształtowania przestrzeni, zmierza obecnie w stronę architektury szkoły opartej na relacjach, doświadczeniu i dobrostanie.

W kolejnej części Autorka poddaje analizie miejsca wskazywane przez uczniów jako ‘idealne’ i ‘ulubione’. Wprawdzie pojęcia te nie wykluczają się, ale warto byłoby zaznaczyć, o jaki wzorzec ‘doskonałości’ chodzi. Dla przykładu, na stronie 131 jest napisane: „aż ośmioro na jedenastu (8/11) uczestników podało miejsce idealne do nauki jako bardzo zbliżone do tego ulubionego”. Skierowanie uwagi dzieci w badaniach na wątek subiektywnej oceny szkoły: „Czy podoba Ci się Twoja szkoła” oraz „Czy podoba Ci się budynek Twojej szkoły” opatrzone w dysertacji uwagą: „Z jednej strony wyrażenie «podoba się» odnosiło się do aspektów wizualnych, ale z drugiej uwzględniało też percepcję całości” (s. 144), dla lepszego zrozumienia intencji, wymaga szerszego komentarza.

Uwaga o charakterze polemicznym dotyczy także załącznika nr 4: *Autorska propozycja nowego modelu funkcjonowania uniwersum społeczno-przestrzennego szkoły* i wiąże się z pytaniem o zasadność konstruowania modeli teoretycznych, które wprawdzie porządkują wiedzę i ułatwiają wyjaśnianie zjawisk, zarazem jednak w jakimś stopniu upraszczają rzeczywistość i sprowadzają ją do rozpoznanych wcześniej wskaźników i czynników. Ostatecznie taka wizja szkoły oznaczałaby konieczność znaczącej zmiany w pryncypiach zawodu architekta, już nie kreatora struktur przestrzeni, lecz uczestnika procesu przemian.

Autorka kreśli w rozprawie, z wielu perspektyw, sieć porozumienia uczestników procesu przemian szkoły i poszukuje „(...)wytycznych uniwersalnych (...), zrozumiałych dla wszystkich uczestników procesu kształtowania szkoły, a zarazem możliwych do zastosowania w każdej okoliczności niezależnie od wieku budynku i kompetencji osoby chcącej usprawnić funkcjonowanie szkoły” (s. 51.). Dowodzi także, że w oparciu o zebrany materiał można zaproponować nowy model szkoły. Problematyka będąca przedmiotem dociekań skłania bardziej, w mojej ocenie, do poszukiwania języka postulatywnego czy schematu adaptacyjnego w czasach nieprzewidywalnych ryzyk. W przypadku szkoły mamy bowiem do czynienia z bardzo wieloma zmiennymi, które generują potrzebę odpowiedzi na szereg trudnych pytań wymagających rozwoju funkcji adaptacyjnych (np. *open learning*, *biophilic design*, *third teacher* i in.) i wykraczają poza architekturę szkoły, włączając ją w szersze środowisko pedagogiczne. Jak to z kolei tłumaczy Martina Löw w *Socjologii przestrzeni* (2018), szkoła, to nie tylko miejsce kształtowania się postaw, budowania relacji między uczniami i

nauczycielami, to również scena reprodukcji nierówności społecznych i arena walki o konstrukcję przestrzeni. Architektura pełni w procesie współdzielenia i stanowienia przestrzeni edukacyjnej/szkolnej ważną rolę, ale nie nadrzędną. Pozostawiam do dyskusji szersze odwołanie się do wspomnianej lektury.

Kolejna uwaga dotyczy redukcji wątku środowiskowego do wzmianki o „zielonych szkołach” i „zrównoważonym rozwoju”. W procesie adaptacji do zmian klimatycznych w jednostkowe tożsamości uczniów i nauczycieli będą się wpisywać różne wymiary obywatelstwa ekologicznego oraz dążenie do stabilności środowiskowej w dłuższej perspektywie. Włączanie szkoły i architektury w coraz bardziej złożone asamblaże natury, kultury i technologii należy obecnie do ważnych kierunków rozwoju edukacji na każdym poziomie.

Doktorantka w autorskim modelu szkoły proponuje większą elastyczność w zakresie aranżacji wyposażenia sal lekcyjnych. Za dyskusyjne uznaję jednak przypisywanie im cech „prywatności” z powodu użytkowania przestrzeni przez daną grupę uczniów i wychowawcę. Co do zasady sala lekcyjna nie jest przestrzenią „prywatną” uczniów ani nauczycieli, nawet jeśli w danym momencie przebywa tam tylko jedna klasa i jeden nauczyciel. Jest to pomieszczenie, które można zakwalifikować do przestrzeni półpublicznych, a nawet publicznych. W dowolnej chwili ma prawo wejść do sali w trakcie lekcji każda uprawniona osoba (dyrekcja, służby nadzorujące, rodzice...). Tę sugerowaną „prywatność”, oczekiwaną i wyrażaną przez uczniów, można by odnieść do „quasi-prywatności” w sytuacjach ściśle zdefiniowanych (np. rozmowa z nauczycielem, egzamin itp.). (rys. 22; s. 239).

W przypadku podjęcia decyzji o publikacji zalecałabym zwrócenie uwagi na język wniosków, który w niektórych fragmentach pozostaje zbyt ogólny. Przykład, w części podsumowującej (s. 195): „Perspektywa dzieci unaocznia również to, że szkoła nie jest dla nich wyłącznie miejscem nauki, lecz stanowi przestrzeń życia społecznego, która w znacznym stopniu wpływa na sam proces uczenia się”.

Za bardzo obiecujące należy uznać ostatnie zdanie (nie słowo) Kandydatki, że rozprawa, w szerszej perspektywie, jest również osobistym głosem w dialogu z autorytetami, którzy mieli wpływ na podjęcie wymagających i bardzo potrzebnych badań.

Strona formalna pracy

Lektura przedstawionej pracy nie pozostawia wątpliwości, że jest ona czytelna i poprawnie zredagowana. Niewielka liczba błędów stylistycznych i językowych nie obniża

istotnie wartości pracy. Sugeruję ująć w cudzysłów pojęcie „prywatne” w miejscach, które wskazałam we wcześniejszym komentarzu. Nazwisko klasyka geografii humanistycznej w języku polskim odmienia się częściowo. Yi-Fu jest nieodmienne, a Tuan - odmienne (s. 8, 9, 10, 30).

Na stronie 197 korekty i redakcji wymaga zdanie: „Dzieci stają się ważną częścią społeczności lokalnej, być może nawet nauczycielem dziedziny, której się pasjonują, a na naukę, której mają ogromną przestrzeń, materialną i symboliczną”.

Sposób posługiwania się odwołaniami, przypisami i komentarzami jest poprawny i odsyła do konkretnych źródeł.

Doktorantka zgromadziła duży zasób wiedzy w zakresie szkoły jako zbioru wartości socjologicznych i przestrzennych - z należytą uważnością i starannością. Warto byłoby przedstawić kilka przykładów rozwiązań, dotyczących architektury szkoły i szkół architektury, zajmujących się tą problematyką i zilustrować je fotografiami, co wzbogaciłoby jeszcze bardziej walory rozprawy.

Wnioski końcowe

Dociekania naukowe o charakterze interdyscyplinarnym potwierdzają ciągłość zainteresowań Kandydatki oraz stanowią oryginalny wkład w poszerzanie wiedzy i badań dotyczących szkoły jako uniwersum społeczno-przestrzennego oraz znaczenia architektury szkoły w procesie budowania podmiotowości, sprawczości i przynależności uczniów. W całej rozprawie przewija się dążenie do ugruntowania powiązań między architekturą, socjologią i pedagogiką. Towarzyszy mu poszukiwanie dialogu w kształtowaniu nowych praktyk architektonicznych, wykraczających poza esencjalistyczne, Euklideskie rozumienie przestrzeni - na rzecz zależności i połączenia między różnymi miejscami, procesami i działaniami. Autorka rozprawy, czerpiąc z rozwijającej się dziedziny badań doświadczeń użytkownika (*user experience*) oraz badań skoncentrowanych na użytkowniku (*user experience research*), podjęła niełatwą próbę stworzenia przyjaznej i atrakcyjnej dla dzieci formy badań. Za bardzo pozytywny aspekt całej pracy uznaję uważność Autorki, którą dostrzegam w sposobie podejścia do badań z udziałem uczniów z różnymi kompetencjami w zakresie przyswajania wiedzy i informacji. Te ostatnie formułowała z założeniem, często pojawiającym się w rozprawie, że *less is more*. Doktorantka wykazała się rzetelną znajomością warsztatu metodologicznego oraz zestawień porządkujących i porównawczych, a także

schematów i modeli graficznych, które zasadniczo pozostają w spójnej relacji do zawartości merytorycznej pracy.

Konkluzja

W konkluzji recenzenckiej pragnę jednoznacznie podkreślić, pomimo wcześniej zgłoszonych uwag, iż moja ocena całej rozprawy pozostaje bardzo pozytywna. Praca doktorska Kandydatki stanowi oryginalną próbę pokazania, w jaki sposób architektura i szkoła mogą funkcjonować na różnych poziomach, w różnych skalach i dyscyplinach, poszerzając granice praktyki zawodowej i naukowej. Przeprowadzając swój socjologiczny wywód na temat szkoły jako uniwersum społeczno-przestrzennego, Autorka wykazała się zarówno szeroką wiedzą teoretyczną, jak i umiejętnością przedstawienia interdyscyplinarnego charakteru autorskich badań. Nowatorskie walory poznawcze rozprawy, umiejętności metodologiczne i analityczne Autorki sprawiają, iż z pełnym przekonaniem wnioskuję o dopuszczenie rozprawy mgr inż. arch. Natalii Miler- Ogórkiewicz do publicznej obrony.

Malgosza Dymnicka