

## **PROGRES® JAKO SYSTEM ELEMENTY PROCESU DYPLOMOWEGO W WSG W BYDGOSZCZY PROGRES® AS THE SYSTEM. ELEMENTS OF GRADUATION PROCESS IN WSG**

**Robert Barełkowski**  
dr hab. inż. arch.

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
Wydział Technologiczny  
Instytut Architektury i Urbanistyki

### **STRESZCZENIE**

**W opracowaniu wskazano motywacje do stworzenia metody nauczania projektowania architektonicznego ProgrEs®, także jej podstawowe elementy składowe i próbę integrowania teorii i praktyki w procesie edukacji. Poszczególne składniki programowe metody wdrażane były w wybranych pracach studenckich, oferując krytyczną analizę metody i możliwości jej oddziaływania na całościowo rozumiane *curriculum*.**

Słowa kluczowe: metoda nauczania, program dyplomowy

### **ABSTRACT**

**In the paper the method of teaching architectural design – ProgrEs® - is described with motivations behind its implementation. Selected contents and an attempt to integrate theory and practice in process of education is discussed. Particular programmatic elements, implemented in the course of students' works, allow for critical analysis and evaluation of the impact on the entire *curriculum*.**

Keywords: teaching method, diploma program,

### **O AUTORZE:**

Robert Barełkowski, wiceprzewodniczący KAUiPP PAN w Poznaniu, profesor w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, publikuje w kraju i zagranicą zabierając głos w wielu kwestiach szerokiego spektrum problemowego dotyczącego przestrzeni. Pole szczególnych zainteresowań wyznacza interdyscyplinarnie traktowany proces projektowy i metody projektowania oraz planowania przestrzennego.

W niniejszej pracy chciałbym przyjrzeć się problemowi elementów programowych w curriculum widzianych przez pryzmat relacji między sferą zawodową i akademicką. W świetle procesu zainicjowanego przez Deklarację Bolońską z 1999 roku, a także przez powiązane z nią ideowo kolejne dokumenty, formujące pożądany przez europejskie gremia kształt edukacji uniwersyteckiej, co skutkuje nadal wdrażanymi przemianami programów nauczania, sposobów kształcenia i uzyskiwania porównywalności rezultatów (Aközer, 2005: 142-143)<sup>1</sup>, relacje te stają się jeszcze ważniejsze. Wprawdzie sama deklaracja nie odwołuje się do problematyki inicjacji zawodowej i wykorzystania w ten sposób potencjału naukowego nabytego w drodze nauczania, ale wyraźnie podkreśla w preambule służebność wiedzy na rzecz społeczeństwa oraz zrozumienie i uszanowanie wymogów środowiska naturalnego, w szczególności dla życia<sup>2</sup>. Czym jest oś zgłębianej wiedzy, jak nie opisem procesów przekształcających nasze otoczenie i determinujących wybrane aspekty życia człowieka, często kosztem przyrodniczych komponentów środowiska?

Jak definiuje to Younès, architektura tkwi w dwóch nurtach arystotelejskiej koncepcji nauki – praktycznym i poetycznym – i łączenie tych dwu elementów wymaga dużej elastyczności w ukształtowaniu współczesnego programu nauczania, zarówno ze względu na wzrost komplikacji zakresu problemowego architektury, jak i ze względu na – paradoksalnie – usztywnienie struktur edukacyjnych i ich fragmentację<sup>3</sup>, która nawet jeśli ma swoje zalety, to istotnie rozrywa proces dydaktyczny utrudniając pielęgnowanie elementy ważnego, a pomijanego w postulatach bolońskich deklaracji, to jest konieczności refleksji nad funkcjonowaniem obranej dyscypliny i kontemplacji własnego w niej miejsca w trakcie curriculum.

Działalność zawodowa, niezależnie od tego czy dla przedstawicieli świata nauki jest czy nie jest w całością utożsamiana z dyscypliną naukową, z pewnością stanowi obszar intensywnej analizy, miejsce formowania się i testowania zróżnicowanych koncepcji teoretycznych. Zdolność do dzielenia się zdobytą wiedzą najczęściej przekłada się na formowanie osobowości młodych architektów – studentów. W tym kręgu związanym z przepływem informacji, jej przetwarzaniem i siłą oddziaływania na poglądy nowych pokoleń Anderson widzi trudną do przecenienia odpowiedzialność świata nauki<sup>4</sup>. Wprawdzie to podbudowa naukowa dostarczać może architektowi świeżych impulsów do rozwiązywania problemów pojawiających się w działalności zawodowej, wskazywać nowe kierunki eksploracji, ale ostatecznie rzutując na decyzje podejmowane przez uprawiającego zawód projektanta dzieli wspomnianą odpowiedzialność za jakość fizycznej przestrzeni. Podobne przekonanie podziela Marvin, zwracając uwagę na silny związek i znaczącą ilość osiągnięć w stymulowaniu przez system wiedzy architektonicznej powstającej na uniwersytetach transformacji i budowania potencjału profesji architektonicznej do szybkiej adaptacji zmiennych uwarunkowań cywilizacyjnych<sup>5</sup>.

Obejmuje to także silne zmiany, jakie nieustannie towarzyszą szczególnie tak wrażliwej dyscyplinie. Zmiany te, jak dostrzegamy, dotyczą właściwie wszystkich aspektów architektury. Począwszy od narzędzi, przez metody pracy, organizację pracy, modyfikację pryncypiów i kwestionowanie dotychczasowych wartości społecznych, kulturowych, po redefiniowanie samej dziedziny.

---

<sup>1</sup> Aközer (2005: 142-143).

<sup>2</sup> The Magna Charta of European Universities, 18 września 1988, Bolonia, pkt. 2 i 3 preambuły.

<sup>3</sup> Younès (2006: 35-36).

<sup>4</sup> Anderson (2004: 36-37).

<sup>5</sup> Malecha (2006: 24-25).

Pora jednak oderwać się od szerokiego tła, na którym rysują się zarówno podpowiedzi dla działań dydaktycznych jak i zagrożenia dla nich. Jako że dyskutujemy tu o problemie nazywanym często relacją *profession-academia* (zawód-uczelnia), warto spojrzeć również z bardzo przyziemnej perspektywy rynku architektonicznego, realiów krajowej praktyki zawodowej oraz zderzenia z tymi realiami absolwenta uczelni.

Statystycznie niewielka grupa absolwentów podejmuje dalszą edukację, która w strukturze wprowadzonej Deklaracją Bolońską określana jest jako trzeci stopień, a wiąże się z promocją i aspirowaniem do tytułu naukowego. Ci, którzy zamykają pozyskaną podbudowę teoretyczną w wiedzy wynoszonej w toku 5 lat nauki będą zatem skoncentrowani na profesji i w działaniu materializować będą poprawnie lub wadliwie wszystkie koncepcje, systemy wartości (lub ich brak), poglądy (lub ich brak), transmitowane na rozwiązania architektoniczne. W zasadzie, w myśl założeń systemu adept po pięcioletnim cyklu kształcenia jest już przygotowany do wypełniania zadań zawodowych, bo przecież trzeci stopień kształcenia koncentruje się na badaniach, poszukiwaniach o odleglejszej od praktyki naturze. Ocena przygotowania do realizacji zadań zawodowych po pierwszym i drugim stopniu kształcenia jest niestety negatywna.

Najbardziej wyraziste staje się zjawisko rozdzwiewu skutku dydaktyki w sytuacji dokonywania naboru przez podmioty realizujące zadania komercyjne<sup>6</sup>. I należy to stwierdzić nawet biorąc pod uwagę specyfikę różnic między procesem nauczania akademickiego, którego w niniejszych rozważaniach nie zamierzam sprowadzać do swoistego preludium przed rozpoczęciem aktywności zawodowej, a procesem przyswajania umiejętności związanej z funkcjonowaniem w rzeczywistych uwarunkowaniach profesji. Problem rysuje się co najmniej w kilku zakresach relacji między studentem i całokształtem zjawisk związanych z edukacją:

- nieumiejętność wiązania wiedzy z różnych przedmiotów występujących w curriculum w jeden spójny obraz problemów architektonicznych,
- nieumiejętność wiązania wiedzy z jednego przedmiotu łączącej kreatywne wykorzystanie teorii w praktyce (przekładanie podstaw teoretycznych np. w ramach aplikacji projektowych),
- nieaktualność lub nieadekwatność przekazywanej wiedzy w relacji do potrzeb współczesnej architektury (w szczególności, choć nie tylko, dotyczy to kwestii inżynierskich; w przestarzałych niektórych programach do dziś wpaja się studentom np. potrzebę liczenia belki lub słupa żelbetowego, podczas gdy nie przekazuje się skutecznie informacji o nowoczesnych systemach konstrukcyjnych, ich specyfice, charakterystyce pracy i zaletach w określonych zastosowaniach projektowych),
- niewłaściwie skonstruowany i nieczytelny system kryteriów oceny pracy studenckiej, często premiujący arbitralnie wybrane składniki pracy (np. zagadnienia formalne, albo sposób prezentacji graficznej),
- dogmatyczny sposób przekazywania wiedzy, eliminujący zdolności krytycznej analizy i indywidualizacji wnioskowania przez studentów, przywołujący jako aksjomatyczne albo publikacje nestorów (mające wielką wartość, ale w relacji do współczesnej teorii i uwarunkowań odległe nieraz i o 40-60 lat), albo subiektywny system wartości prezentowany przez danego prowadzącego (np. preferującego określoną stylistykę architektoniczną),

---

<sup>6</sup> Wnioski, prezentowane tutaj, są w znacznej mierze pochodną obserwacji umiejętności zawodowych prezentowanych przez absolwentów w trakcie prowadzenia własnej praktyki architektonicznej, ale ich źródłem pomocniczym są relacje wielu architektów nie związanych z pracą akademicką. Warto dodać, że prowadząc praktykę w Poznaniu miałem do czynienia z absolwentami z różnych uczelni w kraju: naturalnie z Poznania, ale także z Wrocławia, Gdańska, Łodzi, Krakowa, Szczecina i Bydgoszczy.

- relacje międzyprzedmiotowe doprowadzające do obniżenia poziomu umiejętności bazujących na wyobraźni przestrzennej i braku czynnego wykorzystywania tej umiejętności w opracowaniach wykonywanych podczas studiów,
- marginalizowanie problemów branżowych w projektowaniu architektonicznym,
- marginalizowanie problemów prawnych w projektowaniu architektonicznym,
- brak spójności w pokazywaniu relacji pomiędzy zasadami funkcjonowania planowania przestrzennego i jego wpływu na architekturę i urbanistykę, a projektowaniem architektonicznym i urbanistycznym,
- niedostateczne eksponowanie roli funkcji i funkcjonalności, jako wymagalnej cechy projektowanych obiektów (częste sprowadzanie problemu funkcjonalności do upakowania wymaganych pomieszczeń bez wpajania zrozumienia technologii obiektu),

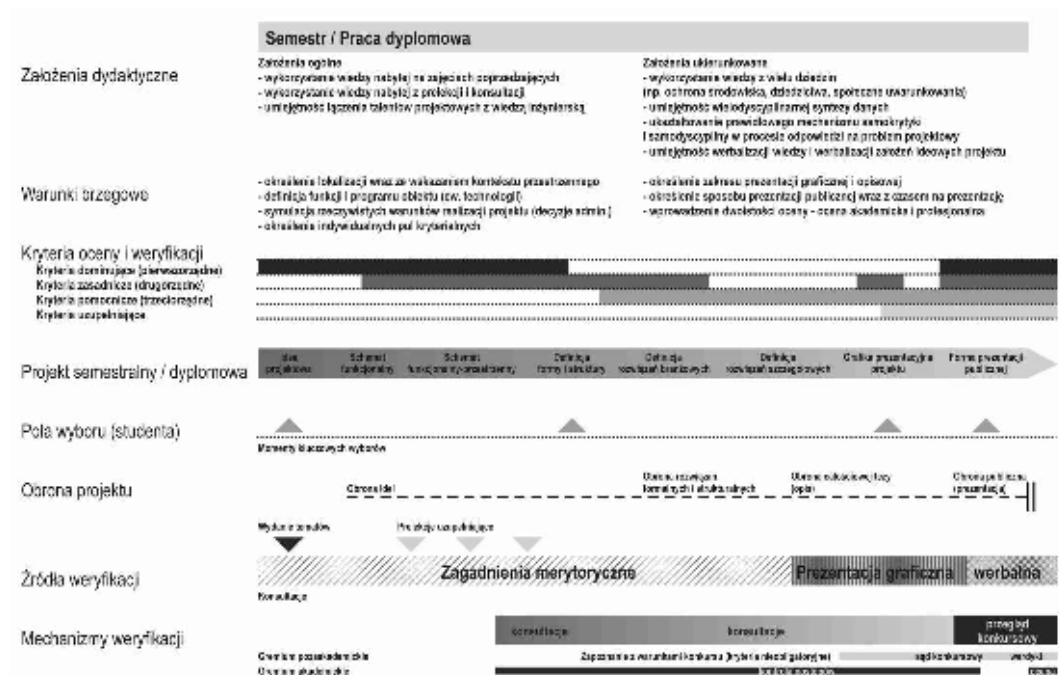
Jeden z wyżej wymienionych mankamentów obecnego curriculum dostrzegany jest w skali globalnej (a więc problem ten jest chyba globalnym). Jak podkreśla to Bucholz, zarazem akademik i praktykujący architekt, współczesność nie może oznaczać przyzwolenia na odrzucenie tych metod zarówno nauczania jak i myślenia architektonicznego, które są najbardziej naturalnym, najmniej zakłóconym sposobem komunikowania się projektanta z samym sobą, podejmowania nieustającej analizy poszukiwań tak doskonale integrujących intencjonalność z intuicją. Dla Bucholza źródłem kryzysu jest zaprzepaszczenie właśnie tych podstawowych umiejętności, zastąpienie ich niedoskonale substytuującymi technikami pracy<sup>7</sup>. I nie można tu mówić o nostalgicznym podejściu do kwestii warsztatu architekta, tylko o deprecjonującej ten warsztat tendencji do zastępowania narzędzi lepszych (na danym odcinku pracy architekta) gorszymi tylko dlatego, że wydają się nowocześniejsze – a tak dzieje się w przypadku wypierania szkiców, rysunków odręcznych (zwłaszcza koncepcyjnych) i modeli (makiet) wirtualnymi, komputerowymi wytworami. Ale pamiętać należy o tym, że cytowana wypowiedź Bucholza sięga poza warsztat związany z reprezentacją przestrzeni i stara się puentować zły stan konwersji wyobrażenia na przestrzeń i vice versa.

Opisywane zjawisko nie dotyczy oczywiście wszystkich studentów. Odnosi się do przeciętnej – studenta ani wyjątkowo zdolnego, ani też wyjątkowo zapóźnionego w przyswajaniu wiedzy. Czy można szybko zaradzić omawianej sytuacji? Bez fundamentalnych zmian systemowych na szczeblu centralnym począwszy<sup>8</sup> wydaje się to niezwykle trudne i, jestem o tym przekonany, każde środowisko uczelniane podjęło w różnej mierze własne zmagania z powyższym problemem, z różnymi skutkami zależnymi od obranych metod i zakresu przeprowadzanych zmian, ale i od realnych możliwości limitowanych względami tak programowymi, jak kadrowymi. Taką fragmentaryczną próbę podjęto również w Bydgoszczy, w ramach wybranych zajęć projektowych oraz programu dyplomowego na pierwszym stopniu kształcenia.

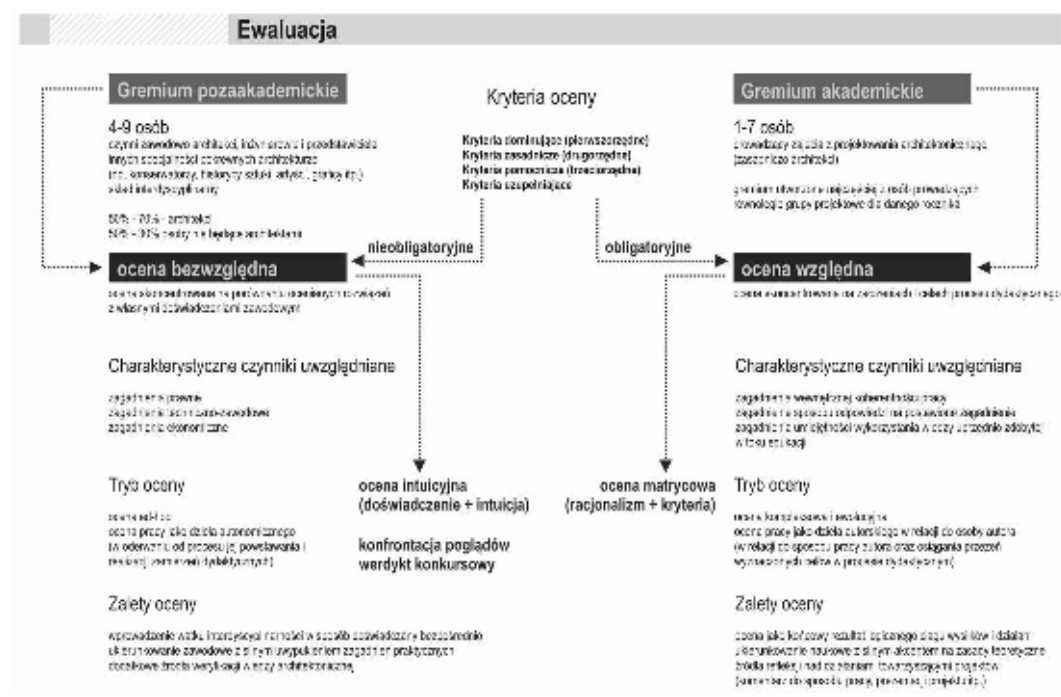
System ProgrEs® wdrożono w Instytucie Architektury i Urbanistyki Wydziału Technologicznego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy w bardzo ograniczonej postaci, zaczynając od zajęć związanych z projektowaniem obiektów usługowych, a pewne elementy doprowadzając do seminarium dyplomowego i opracowań prac dyplomowych inżynierskich.

<sup>7</sup> Bucholz (2006: 42; 44).

<sup>8</sup> Trzeba przyznać, że w tej materii nastąpił znaczący postęp polegający na zmianie wymogów związanych z minimami programowymi, których sposób sformułowania znacząco przybliżył ich ogólną formę do rzeczywistych potrzeb edukacji architektonicznej. Niemniej pozostaje do zagospodarowania rozległy obszar wytycznych związanych z opanowywanymi umiejętnościami, konieczność sprecyzowania relacji między przedmiotami kierunkowymi i podstawowymi. Niewystarczające i nie do końca jednoznaczne jest również określenie minimów związanych z przedmiotami projektowymi i sposobem dystrybucji punktów kredytowych.



II. 1. Elementy systemu ProgrEs® w toku opracowywania projektu semestralnego lub dyplomowego, aut. R. Barełkowski, 2001-2009.



II. 2. Ewaluacja pracy semestralnej / dyplomowej w ProgrEs®, aut. R. Barełkowski, 2001-2009.

System koncentruje się na wspieraniu procesu dydaktycznego na wybranych polach. Ze względu na zasięg funkcjonowania programu – zaledwie kilka przedmiotów realizowanych w Zakładzie Teorii i Projektowania Architektonicznego – można było

realizować jedynie połowicznie kilka elementów zmodyfikowanej w ten sposób dydaktyki. Po pierwsze wprowadzono, niestety nie do końca skutecznie, stopniowe weryfikowanie postępu w pracy projektowej, które w przypadku projektów semestralnych realizowane było w formie 2-3 minutowej prezentacji publicznej, a w przypadku pracy dyplomowej związane było z możliwością kontynuowania pracy na nowym etapie jej zaawansowania (zatwierdzenie stanu zaawansowania). Po drugie, system wprowadził wielokryterialną ewaluację pracy, opartą na znormalizowanym systemie dwunastu podstawowych elementów składowych oceny, podzieloną na pule kryterialne – ten składnik udało się wdrożyć w całości. Stanowi on zarówno odniesienie dla przeprowadzania oceny prac projektowych, jak i wytyczną dla opracowującego projekt studenta, który dzięki temu może polegać na pryncypialnych założeniach projektu i rozumieć pojęcie jakości oczekiwanej przez oceniającego lub oceniających. Ewaluacja przeprowadzana jest przez prowadzącego, ale w sprzyjających okolicznościach jest rozszerzana o ocenę reprezentantów "świata profesjonalnego", czyli gremium odbiorców rozumiejących zadanie projektowe, nie pomija naturalnie samooceny studenta, występującej co najmniej w ramach każdego z ważniejszych, wyróżnionych etapów opracowywania projektu.

Po trzecie program eksponuje zagadnienie funkcji rozumiane przez pryzmat założeń technologicznych, a więc dynamicznych zmiennych zachodzących w obiekcie pod wpływem jego użytkowania, dla których został powołany<sup>9</sup>. Po czwarte program narzuca sposób eksponowania kwestii inżynierskich, ich koordynacji w ramach projektu. Jest to niezwykle ważne dla rozumienia relacji wiążących poszczególne branże (także w urbanistyce) oraz do budowania prawidłowego wizerunku roli architekta, ujawniającej się na styku architektury i kwestii inżynierskich. Ten element realizowany jest dynamicznie i, moim zdaniem, wymaga indywidualnego uzgadniania zakresu "branżowego" zaangażowania studenta. Po piąte, system promuje rozwiązania kompleksowe wiążące pracę architekta z określonymi realiami formowania rozwiązania architektonicznego, które na przykład wynikają z założeń projektu dyplomowego kształtowanego per analogia do programów komercyjnych lub zleceń uzyskiwanych w ramach procedur ustawy Prawo zamówień publicznych. Polega to między innymi na sprecyzowaniu założeń co do formy nie ograniczających inwencji projektanta, ale wskazującej mu umowny punkt widzenia "zamawiającego", w tym także na kontekst przestrzenny odczytywany wyprzedzająco w stosunku do podjęcia kroków projektowych przez dyplomanta. Same analizy przedprojektowe obejmować tu muszą dedykowane czynności – zależne od funkcji, kontekstu przestrzennego i potencjalnych możliwości inwestycyjnych na danym obszarze<sup>10</sup>.

Ostateczną weryfikacją przyjmowanych założeń systemu ProgrEs® jest rezultat w postaci jakości powstałych opracowań, z których w szczególności prace dyplomowe ukazują końcowy stan formowania się "zawodowej" tożsamości młodego adepta architektury.

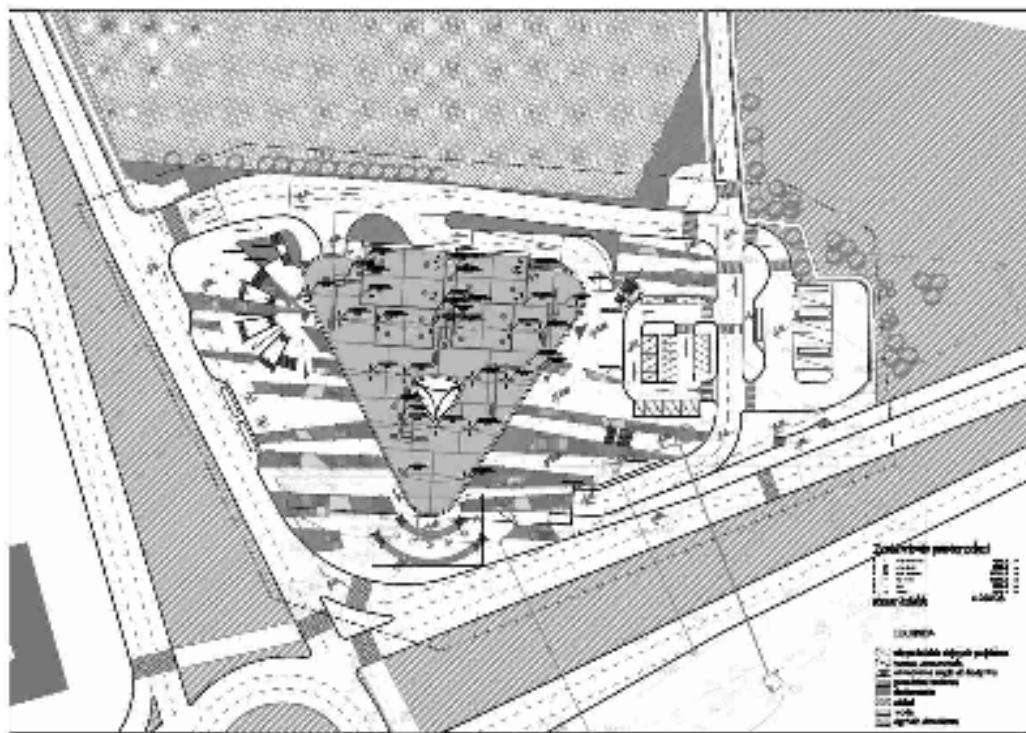
Przykładem takiego opracowania może być projekt galerii handlowej w Inowrocławiu<sup>11</sup>. Projekt ten, stanowiący pracę dyplomową inżynierską, realizuje program dla funkcji dotąd nieobecnej w Inowrocławiu, dostosowując program funkcjonalny do zapotrzebowania miasta. Projekt rozpoczęto od analizy rynku związanego z handlem wielkopowierzchniowym oraz analizy potencjalnych lokalizacji odpowiadających temu typowi funkcji, zatem dobrze skomunikowanych zarówno jeśli chodzi o komunikację

<sup>9</sup> Analogicznie rzecz przedstawia się w przypadku projektowania urbanistycznego, planowania przestrzennego czy innego przedmiotu – technologia obiektu, jego części, przestrzeni placu, zespołu budynków czy całej części miasta może być analizowana pod kątem zróżnicowanych oddziaływań, jakie mają być w tej przestrzeni realizowane. To właśnie te czynniki stają się punktem wyjścia do sformułowania poprawnej decyzji projektowej.

<sup>10</sup> Tu postępuję się przykładem, wyrażającym konieczność racjonalizowania tematów projektowych przez ich programowe ograniczanie – np. eliminację tematów wielkoprzestrzennych w odległych od dużych aglomeracji małych miejscowościach.

<sup>11</sup> Praca dyplomowa inżynierska Beaty Drużkowskiej pt. "Galeria miejska jako element kształtowania wizerunku miasta. Centrum kulturalno-handlowe w Inowrocławiu" wykonana w 2008 roku w IAU, WT, WSG w Bydgoszczy.

indywidualną, jak zbiorową. Dopiero na tej podstawie uformowano ogólne założenia co do gabarytów obiektu, wyselekcjonowano miejsce zdadne do wprowadzenia inwestycji, a także określono kontekst i preferencje przestrzenne dla galerii. Niewątpliwie forma architektoniczna jest zwarta i pozbawiona nadmiernych ekstrawagancji, niemal powtarzająca geometrię dostępnego terenu, z uwzględnieniem potrzeb formowania otoczenia i obsługi komunikacyjno-transportowej. Projekt uszanowuje też relację do obsługiwanego organizmu miejskiego oddając do użytkowania dwukondygnacyjny obiekt, powiązany zarówno z jednymi z ważniejszych ulic Inowrocławia, jak i funkcjonujący w oparciu o położone po drugiej stronie ulicy duże osiedle mieszkaniowe. Równie istotne jest poprawne rozwiązanie wskaźnika powierzchniowego, udostępnienia przestrzeni sprzedaży w na tyle atrakcyjnej formie, na ile pozwala na to ograniczona wielkość obiektu. To, co zasługuje na szczególną uwagę, to stosunkowo trafny dobór stylistyki i wstrzeźliwość w proponowaniu radykalnych propozycji formalnych, zupełnie niestosownych przy takim temacie.

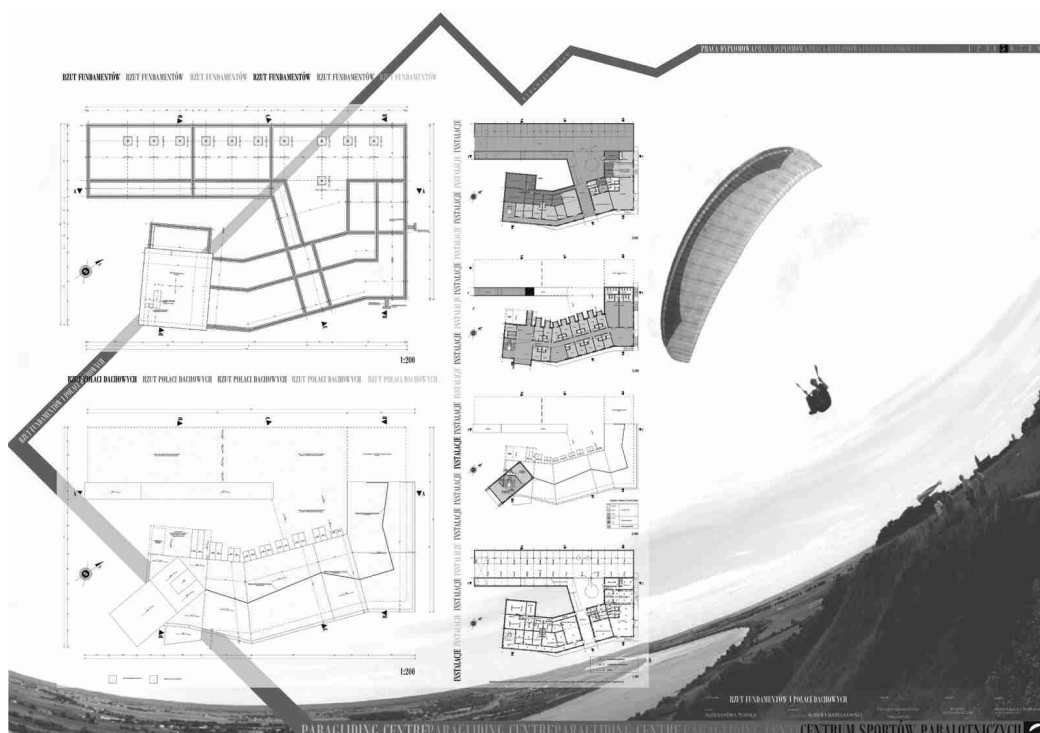


Il. 3. Wyjątek z pracy dyplomowej, aut. B. Drużkowska, IAU WSG w Bydgoszczy, 2008.

Inne cechy skuteczności systemu udaje się wydobyć z kolejnej pracy dyplomowej, proponującej budowę centrum sportów paralotniczych w Nowym Mieście nad Wisłą<sup>12</sup>. Ten projekt realizuje funkcję całkowicie autonomiczną względem tkanki miejskiej. Pomimo, że duże osiedle mieszkaniowe jest tuż obok, odległe o około 200m od planowanej lokalizacji (którą wybrano zarówno ze względu na pozytywne walory fizjograficzne, ale i wskazówki środowiska osób zajmujących się tymi szczególnymi sportami), tak hermetyczne założenie musi odnosić się przede wszystkim do kwestii wykorzystania potencjału naturalnej konfiguracji terenu, minimalizacji wpływu na

<sup>12</sup> Praca dyplomowa inżynierska Aleksandry Turskiej pt. "Centrum sportów paralotniczych w Nowym Mieście nad Wisłą" wykonana w 2009 roku w IAU, WT, WSG w Bydgoszczy.

cyrkulację powietrza w obszarze planowanej budowy i w jego otoczeniu. Jest to również specyficzne centrum grupujące raczej wyselekcjonowaną grupę użytkowników, o ściśle zdefiniowanych potrzebach. Kameralna skala projektu powoduje, że tym bardziej uzasadnione staje się wprowadzenie intensywniejszego zgłębienia uwarunkowań branżowych zamierzenia projektowego. Stąd dyplom eksponuje założenia dla wszystkich podstawowych branż, instalacji c.o., wod.-kan., wentylacji i klimatyzacji, instalacji oświetlenia, zasilania i uziemienia.



Il. 4. Wyjątek z pracy dyplomowej, aut. A. Turska, IAU WSG w Bydgoszczy, 2009

Trzecim przykładem jest projekt zachodniej pierzei Starego Rynku w Bydgoszczy, podejmujący temat niezwykle trudnej interwencji w złożonym środowisku przestrzennym, w którym funkcjonują relikty architektury średniowiecznej, nowożytnej, akcenty współczesne, pozostałości archeologiczne (nie w pełni zdiagnozowane), a także ciągły proces adaptacji i wprowadzania współczesnych funkcji, a nierzadko i brył w ten wrażliwy rejon kujawskiej aglomeracji<sup>13</sup>. W tym konkretnym przypadku działanie pojedynczego projektanta jest – jeśli w ogóle możliwe – niezwykle utrudnione, o ile nie wesprze się go stosownym planowaniem (nie projektowaniem) zarówno sposobu ingerencji, jak i kryteriów ingerencji i oceny. Autor skutecznie radzi sobie z dystrybucją znacznej ilości funkcji miejskich – obejmujących rozbudowę urzędu, nowe muzeum, a także ograniczoną ilość usługowych funkcji ogólnodostępnych (handel i gastronomia) w parterze, przy pryncypialnym traktowaniu relikwów zburzonego w czasie II wojny światowej kościoła oraz spodziewanego narysu murów średniowiecznego ratusza stojącego na środku rynku. Rzetelnemu opracowaniu obiektu w jego ujęciu urbanistycznym, z uwzględnieniem wielu osi widokowych i oddziaływania z pozostałymi pierzejami, towarzyszy przemyślana pod

<sup>13</sup> Praca dyplomowa inżynierska Marcina Sajdaka pt. "Zachodnia pierzeja Starego Rynku w Bydgoszczy" wykonana w 2008 roku w IAU, WT, WSG w Bydgoszczy.



względem technologicznym całość, z rozmieszczeniem urządzeń technicznych, przestrzeni usługowych, szachtów instalacyjnych, rozwiązaniem ewakuacji, podziałów na strefy pożarowe, wreszcie z wprowadzeniem bardzo trudnego w tym miejscu parkingu podziemnego.



II. 5. Wyjątek z pracy dyplomowej, aut. M. Sajdak, IAU WSG w Bydgoszczy, 2008.

Należy podkreślić, że w przypadku praktycznie każdej z prac, w tym w prezentowanych przykładach, ocena prac musiała być indywidualnie organizowana w odmienny sposób. Nie podejmuję się tu waloryzacji takiej sytuacji, która wydaje się być warunkowo akceptowalna, niemniej wydaje się to pochodną zróżnicowanych czynników, wśród których niebagatelną rolę odgrywa wsparcie instytucjonalne wychodzące poza przyzwolenie organizacyjne<sup>14</sup>.

Na ile ProgrEs® rozwiązuje lub minimalizuje problem rozdziewku między praktyką i teorią? Jak wspomniałem wyżej, system nie jest i nie może być całościowym rozwiązaniem, eliminującym wszystkie negatywne strony owego zjawiska (choćby wpływa na to czynnik ludzki), niemniej w istotny sposób pozwala akcentować kryteria, które często ulegają zagubieniu, a mają pryncypialne znaczenie. Działanie studenta bądź dyplomanta staje się bardziej odpowiedzialne i zdyscyplinowane. Sam system wprowadza zresztą mechanizmy, które pozwalają na uniezależnienie i paralelizację ważnych procesów weryfikacyjnych. I tak, student oceniany jest przez prowadzącego

<sup>14</sup> Aby wdrożenie systemu stało się faktem ustabilizowanym, wychodzącym poza ramy eksperymentu, potrzebne jest oczywiście wsparcie uczelni, bo organizowanie udziału na przykład osób spoza grona kadry akademickiej wymaga po prostu obsługi i przewidywalnego działania z odpowiednim wyprzedzeniem. W ramach prób ProgrEs® kwestie te były rozwiązywane na niższym szczeblu, można je więc uznać za akcydentalne, jednak wskazujące na bardzo korzystne możliwości uzyskiwania wydźwięku pracy w gronach pozaakademickich. Udało się to osiągnąć w przypadku pracy M. Sajdaka, z bardzo dobrym skutkiem.

i gremium zewnętrzne, a w przypadku jego braku zarówno student, jak i prowadzący dysponują zestawem kryteriów, wyznaczających jakość opracowania niezależnie od końcowej konkluzji. Opinia prowadzącego ścierać się powinna (choć, jak już to wyjaśniałem, nie zawsze jest to możliwe) z opiniami niezależnymi, co przy pozostawieniu roli decyzyjnej co do wystawiania noty, zmusza jednak prowadzącego do obiektywizacji swoich poglądów. Cezury ewaluacyjne pozwalają na wewnątrzprocesową refleksję ze strony autora opracowania, ułatwiając mu opanowanie wielu kwestii – zanim pozostaną nieuświadomione. Jak sądzę, ważniejsze staje się uformowanie świadomości zaistnienia określonych problemów i nauczenie zdolności do określenia kierunku poszukiwań odpowiedzi na sformułowane problemy, niż szlifowanie zdolności rzeźbiarskich, sprządzających działanie architekta do powierzchownego budowania cienkiej powłoki między wnętrzem i zewnątrz. Nie jest to więc zadanie polegające jedynie na umożliwianiu rozkwitania talentom, lecz działanie hołdujące zasadzie, że prawdziwy geniusz nie jest niezbędny, ale jeśli ma zaistnieć, to i tak musi być poprzedzony dobrym rzemiosłem (warsztatem).

Jak stwierdza Misiągiewicz: "Tym co łączy projektowanie i teorię jest wspólny cel – pełnienie roli służebnej wobec architektury. W tej misji kultura umysłowa: mariaż intelektu i intuicji, wnioskowania logicznego i intuicyjnego, racjonalnego i zmysłowego budują rangę zawodu architekta"<sup>15</sup>. W tym stwierdzeniu zawiera się napomnienie o konieczności pozostawienia pola dla twórczej interpretacji przestrzeni, dla działania kreatywnego, dla poszukiwań niekoniecznie zaplanowanych. Jest tu jednak głęboka przestroga, wskazująca na potrzebę osadzenia działań architekta, a więc także działań studenta architektury, służebnych wobec potrzeb społecznych i kulturowych. Metoda ProgrEs® nie ogranicza predyspozycji do wykonania projektu wyjątkowego lub niestandardowego w swych założeniach – zmusza tylko do dobrego umotywowania kontrowersyjnych tez, do odnajdywania właściwej argumentacji, która pozwoli obalić koncepcje nierozsądne i przetrwać ideom wartościowym. ProgrEs® jest autorską próbą korekty procesu nauczania, prowadzoną na wąskim wycinku programu dydaktycznego. Jeśli nie można budować pewnych mechanizmów odgórnie, warto to czynić nawet fragmentarycznie i na wybranych polach.

## BIBLIOGRAFIA:

- [1] Akózer, E.: 2005, Doctorates in Architecture: The Bologna Process and the Critical/Humanist Tradition, w M. Belderbos i J. Verbeke (red.), *The Unthinkable Doctorate*, materiały konferencyjne: The Unthinkable Doctorate, International Conference, 14-16 April 2005, Sint-Lucas School of Architecture, Hogeschool voor Wetenschap & Kunst, Brussels, Department of Architecture, Brussels, Belgium, s. 141-150
- [2] Anderson, S.: 2004, Shaping the Curriculum for a European Higher Architectural Education: A Trans-Atlantic View, *EAAE News Sheet*, 70, October 2004, s. 32-39
- [3] Bucholz, M.: 2006, Why a New School of Architecture?, *EAAE News Sheet*, 76, September 2006, s. 41-46
- [4] Malecha, M. J.: 2006, Architectural Education in Transformation: Evolving Toward a Third Domain of Knowledge, *EAAE News Sheet*, 76, September 2006, s. 21-39
- [5] Misiągiewicz, M.: 2002, Czy potrzebna jest teoria, w M. Misiągiewicz (red.), *Definiowanie przestrzeni architektonicznej. Projektowanie architektury a teoria*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Wydział Architektury Politechniki Krakowskiej, Kraków, s. 50-55
- [6] Spiridonidis, C.: 2006, Formulating the Future of Architectural Education in Europe, *EAAE News Sheet*, 76, September 2006, s. 55-67
- [7] Younès, C.: 2008, Architectural Theory as Definitions and Indefinition. What Is the Architect Responsible for and in Charge of?, *EAAE News Sheet*, 82, June 2008, s. 34-41

---

<sup>15</sup> Misiągiewicz (2002: 50).