

POSZUKUJĄC INDYWIDUALNOŚCI

LOOKING FOR PERSONALITY

Agnieszka Błażko, Małgorzata Skrzypek-Łachińska

dr inż. arch., dr inż. arch.

Politechnika Gdańska
Wydział Architektury
Katedra Architektury Mieszkaniowej

STRESZCZENIE

Głębokie poczucie związku człowieka z architekturą jest naturalne, ponieważ od wieków stanowi ona ramy przestrzenne życia ludzkiego. Świadomość tego związku nie pozwala na rozpatrywanie architektury w oderwaniu od jej różnorodnych treści i znaczeń, dających wnikliwemu odbiorcy możliwość czytania dzieła architektury jak książki. Budowanie koncepcji na kanwie indywidualnie konstruowanej opowieści pozwala poznać psychikę ucznia i pozwala kształtować jego postawę estetyczną i społeczną.

Słowa kluczowe: nauczanie projektowania architektonicznego, relacja uczeń – nauczyciel, kształtowanie indywidualnego języka architektury.

ABSTRACT

Consciousness of deep connection between man and architecture doesn't allow investigating architecture coming off its different contents and meanings, which give to penetrating recipient a possibility of reading the piece of architecture like a fascinating book. Building any conception as personal story enables to recognize student's psyche and form his aesthetic and social attitude.

Keywords: teaching of architectural designing, forming personal architectural language

O AUTORACH:

Autorki pracują na Wydziale Architektury Politechniki Gdańskiej od 1987 roku. Prowadzą prace badawcze dotyczące między innymi problematyki mieszkalnictwa, percepcji przestrzeni mieszkalnej, zagadnień związanych z projektowaniem w zespołach zabudowy historycznej a także metodami nauczania projektowania architektonicznego.

Psychiczny kontakt z dziełem architektury nie ogranicza się do odbioru podstawowych informacji związanych z: jego funkcją, przynależnością stylową, czy statusem; ale stanowi też inspirację do szerszych refleksji, wykraczających poza ramy samej architektury. Głębokie emocjonalne poczucie związku człowieka z architekturą jest naturalne, bowiem od wieków stanowi ona ramy przestrzenne życia ludzkiego. Świadomość tego związku nie pozwala na rozpatrywanie architektury w oderwaniu od jej różnorodnych treści i znaczeń, dających wnikliwemu odbiorcy możliwość czytania dzieła architektury jak książki, wiersza czy anegdota.

Każdy budynek stanowi materialne odzwierciedlenie wyobrażeń o pojęciach związanych z wartościami miejsca i czasu, w którym powstał, kształtuje pojęcie piękna i brzydoty, nowości i starości, oryginalności i przeciętności. Jest też przede wszystkim materialnym urzeczywistnieniem idei stanowiącej podstawę do ukształtowania rozwiązań formalnych, funkcjonalnych i kontekstowych. Im bogatszą znaczeniowo formę posiada budynek, tym bardziej można doszukiwać się w nim historii zawartej w rozwiązaniu przestrzennym, którą zgodnie z zamierzeniem autora powinien odczytać odbiorca.

Myślenie o rozwiązywaniu problemu projektowego w całej jego kontekstowej złożoności jako o opowieści, mającej początek, rozwinięcie i zakończenie, posiadającej dramaturgię, punkty kulminacyjne i zwroty akcji, pozwala w zamierzony sposób stymulować odbiorcę do postrzegania wykreowanej przestrzeni zgodnie z intencją autora. Takie myślenie o architekturze i jej roli, pojmowanej jako nośnik informacji pozwalających na świadome funkcjonowanie w przestrzeni, jest dla nas bezpośrednim powodem do zastanowienia się nad sposobem nauczania architektury.

Wybitny przedstawiciel wychowania estetycznego Ernest Weber wykazał na początku XX wieku, że psychikę ludzką cechuje przewaga pierwiastków irracjonalnych nad racjonalnymi; Rozwój i życie jednostki znamionuje bezpośredniość sztuki, a nie formalność nauki; dlatego też wychowanie i nauczanie wymaga intuicji - owego czynnika, którego nie można nauczyć się za pomocą ogólnie ustalonych, reguł, zasad postępowania i sylabusów. Koncepcja pedagogiczna Ernesta Webera opiera pracę z uczniem na intuicji, na wzięciu się w jego psychikę, aby tym łatwiej sprowokować go do przemyśleń i doprowadzić do samodzielnych działań. Przeświadczenie, że naszą własnością wewnętrzną staje się to tylko, czemu potrafimy nadać w aspekcie twórczym indywidualny kształt, pozwala każdy poszczególny akt nauczania poddać prawu artystycznej twórczości. Takie traktowanie problemu w przypadku nauczania projektowania architektonicznego jest rzeczą szczególnie ważną i we właściwy sposób określa relację uczeń – nauczyciel. I tak nauczyciel nie może próbować tworzyć psychiki ucznia i jego wrażliwości, może tylko pobudzać je i nimi kierować, dostarczać inspiracji i bodźców. Uczeń zaś nie poddaje się biernie wpływowi wychowawcy, ale przejmując od niego powyższe impulsy, przerabia je na własną treść. Nauczanie architektury jest bowiem w swej najgłębszej istocie estetycznym samowychowywaniem i kształceniem zarówno ucznia jak też nauczyciela.

Szczególne rolę intuicji w nauczaniu docenia również Fritz Gansberg, który za podstawę przyjmuje zasadę swobodnej czynności ucznia. W celu pełnego zastosowania tej zasady Fritz Gansberg zaleca szukać materiału nauczania w zmiennej i różnorodnej rzeczywistości, w zdarzeniach z życia codziennego i publicznego, w konkretnym doświadczeniu ucznia, w ogóle w tym wszystkim, co może zainspirować jego myśli, stać się bodźcem do głębszej analizy i integracji zdobytych wiadomości. Cel nauczania, jego zdaniem, leży nie w pojęciach, ale w tworzeniu pojęć, w rozwijaniu zdolności kombinowania, ujmowaniu związków coraz to obszerniejszych, aby się stały podstawami do dalszej pracy.

W przypadku nauczania projektowania architektonicznego można przyjąć tezę, że czynność myślenia u ucznia należy rozwijać nie tylko przez zapoznawanie go z uznanymi wzorcami kształtowania architektury, ale również przez odwoływanie się do jego szeroko pojętej wiedzy, doświadczeń, pamięci, wspomnień i przeżyć – po to, aby

następie mogły one stanowić podstawę do kształtowania indywidualnego język właściwego dla architektury. Budowanie koncepcji na kanwie indywidualnie konstruowanej historii - opowieści pozwala poznać psychikę ucznia i daje cenne wskazówki do kształtowania jego postawy estetycznej i społecznej. Ten sposób pracy budzi w uczniu różnorodne emocje i uczucia, rozwija umiejętność wyrażania swoich przeżyć i ułatwia nabycie umiejętności przerzucenia duchowego pomostu pomiędzy przyszłym twórcą i odbiorcą jego dzieła.

Roman Ingarden twierdzi, że dzieło sztuki - a do tego miana pretenduje obiekt architektoniczny - kontynuowane jest w aktach twórczych artysty i w aktach percepcyjnych odbiorcy. Stanowi byt intencjonalny, powstający w wyniku intencjonalnego, wytwórczego aktu artysty. Jest to zabieg celowy, świadomy, nastawiony na przetwarzanie i wytwarzanie czegoś. Dzieło architektury dzięki swej podstawie bytowej jest intersubiektywnie dostępne dla każdego z odbiorców. Z drugiej strony - jako przedmiot intencjonalny - jest schematyczne i występują w nim miejsca niedookreślenia. Odbiorca, konkretyzując obiekt architektoniczny, wypełnia luki. W ten sposób dzieło architektury, na wzór stanowiącego przedmiot zainteresowania Ingardena dzieła literackiego, przy aktywnej, współtwórczej postawie odbiorcy, daje możliwość wielu konkretyzacji. W wyniku przeżycia estetycznego odbiorcy powstaje przedmiot estetyczny dostępny tylko jednostce doznającej przeżycia estetycznego. W ten sposób odbiorca współkontynuuje dzieło sztuki. Jest to akt intencjonalny, nastawiony na wydobycie i uchwycenie wartości nadanej przedmiotowi przez artystę.

Podsumowanie naszego dotychczasowego doświadczenia dydaktycznego pozwala nam twierdzić:

1. Nie ma recepty na właściwy sposób nauczania.

Sami uczyliśmy się architektury ciągle i ciągle na nowo. Tak jak nie ma dwóch takich samych rozwiązań w przestrzeni, nie ma dwóch takich samych studentów, ani nauczycieli.

2. Nie ma recepty na słuszność.

Nauczyciel w swej pracy dydaktycznej musi uwzględniać swoisty byt ucznia oraz służyć mu wszystkimi swoimi umiejętnościami w osiąganiu i wyrażaniu osobowości. Nie można ograniczać indywidualności.

3. Nie ma recepty na prawdę. Nie ma problemów posiadających jedynie słuszne rozwiązania.

Nie ma wyłączości na wrażliwość.

Trzeba umieć wzbudzić w uczniu prawdziwy i szczery zapał, wynikający z jego zaangażowania i świadomości. Należy przy tym zachować umiar i delikatność, ponieważ niebezpieczne jest dla duchowego rozwoju młodego człowieka podsuwanie mu treści, z którymi sobie jeszcze nie radzi i do których nie ma psychicznego przygotowania.

Przemyślenia te zainspirowały autorki do skonstruowania, realizowanego od 2001 roku, programu nauczania podstaw projektowania architektonicznego na dwóch pierwszych semestrach studiów. Zgodnie z tym programem każde działanie polegające na budowaniu koncepcji przestrzennej jest opowieścią konkretnej, subiektywnie przez każdego studenta odczuwanej historii.

Z naszych doświadczeń wynika, że student na początku kształcenia:

- **ma:** ambicję i ambicję tworzenia, wrażliwość, chęć nauczenia się;
- **nie ma:** wykształconego warsztatu;
- **wie:** co mu się podoba,
- **nie wie:** dlaczego mu się podoba (nie zna kryteriów i zasad, ponieważ
- **nie ma** wykształconego warsztatu);
- **chce:** zachować indywidualizm, ponieważ

- **ma** ambicję i ambicję tworzenia, wrażliwość, chęć nauczenia się i
- **wie** co mu się podoba;
- **nie chce:** otrzymywać gotowych rozwiązań, ponieważ
- **chce** zachować indywidualizm.

Powyższe założenia pozwalają nam na sformułowanie następujących twierdzeń:

- Każdy ze studentów rozpoczynających naukę projektowania jest w stanie, kierując się intuicją, zilustrować przy użyciu płaskiej kompozycji dowolnie zadane pojęcie (najprostsze, hasłowe ujęcie emocji lub zjawiska traktowane jako wprowadzenie do opowiadania historii). Warunkiem jest uświadomienie sobie emocji tkwiących w tym pojęciu, lub z nim związanych. Większość efektów pracy intuicyjnej jest poprawna z punktu widzenia zasad rządzących kompozycją.
- Niezbędna dla każdego projektanta znajomość teorii kompozycji, zasad kształtowania przestrzeni, stylów, kierunków i mód architektonicznych jest elementem wspomagającym nieustannie kształconą wrażliwość i umiejętność ekspresyjnego wyrażania emocji w kreowaniu przestrzeni. Dlatego też u podstaw każdego pomysłu powinna pojawić się historia – anegdota, lub opowieść generująca emocje i pozwalająca na podjęcie decyzji, konsekwentne jej realizowanie (świadome prowadzenie odbiorcy), a także dobranie właściwych środków gwarantujących osiągnięcie zamierzonego efektu.
- Każdy student ma niepowtarzalną osobowość, wrażliwość i ustalone granice prywatności, kontroluje emocje i kreuje sposoby ekspresji, wymaga szacunku i szczególnej delikatności, niezbędnej zwłaszcza w kontaktach uczeń - nauczyciel.

SEMESTR I

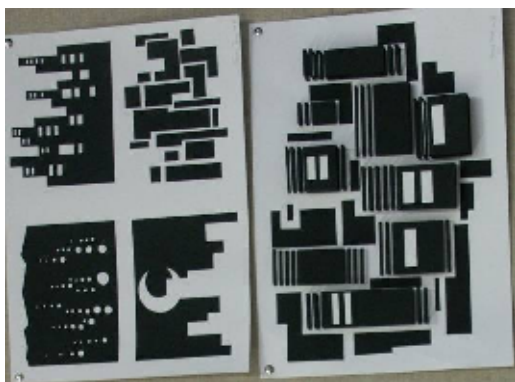
Zajęcia rozpisane na trzy ćwiczenia i trzy zadania projektowe

Trzy pierwsze zajęcia, wykorzystujące intuicję i umiejętność ekspresji, polegają na budowaniu płaskich i przestrzennych kompozycji abstrakcyjnych na zadany temat.

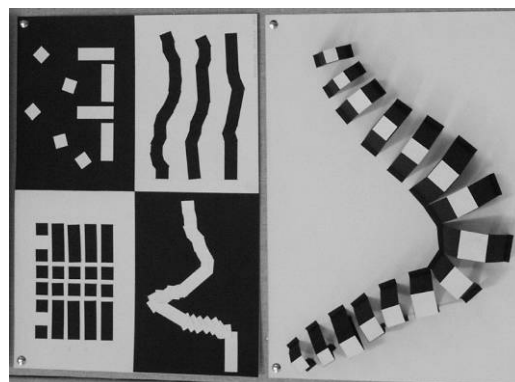
ćwiczenie 1: pary przeciwstawnych pojęć: gniew - spokój, ciepły - zimny, piasek -woda, kamień - puch, władza - poddaństwo, strach - odwaga, skromność – pycha itp.

ćwiczenie 2: jeden przeciw sześciu – ilustracja relacji pomiędzy jednym elementem, a grupą złożoną z sześciu identycznych jak on elementów: przyjaźń - nienawiść, pogoń – ucieczka, władza - poddaństwo, narodziny - śmierć, wojna - pokój, siła – słabość itp.

ćwiczenie 3: interpretacja graficzna dzieła sztuki (utworu muzycznego, dzieła literackiego, krótkiej formy filmowej) poprzedzona zaprezentowanymi studentom wykładami na temat podstawowych pojęć z teorii kompozycji, którymi posługują się w dalszych zadaniach - rytm, zaburzenie rytmu, symetria, zaburzenie symetrii, asymetria, kontrast, osiowość, załamanie osi, kulminacja, zmienność w ruchu, punkty i miejsca formalnie ważne (początek - rozwinięcie - zakończenie, narożnik, wejście, relacja ściana - otwór, kulminacja), zależność formy od tła (kontrast, harmonia, kulminacja, dopełnienie), wytyczne formalne, funkcjonalne, konstrukcyjne. (II.1, II.2)



Il. 1. Abstrakcyjna interpretacja utworu muzycznego.
Źródło: archiwum autorek



Il. 2. Abstrakcyjna interpretacja utworu muzycznego.
Źródło: archiwum autorek

zadanie 1

Zatrzymanie - galeria jednej rzeźby. Forma wyjściowa - sześcian. Cztery ściany otaczające rzeźbę - kompozycja otworów w odniesieniu do tła. Przeszkody: skarpa, woda, mur, las. Relacja z terenem: na, pod, nad. Droga dojścia do galerii. Lokalizacja rzeźby. (Il.3, Il.42)

zadanie 2

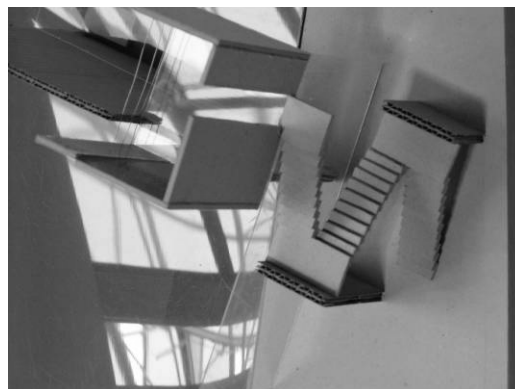
Dedekacja - refleksja nad twórcą i dziełem: malarz/obraz, rzeźbiarz/rzeźba, kompozytor/utwór, pisarz/książka, poeta/wiersz, aktor/rola. Forma wyjściowa - sześcian. Relacje pomiędzy otoczeniem i obiektem - punktem zatrzymania wstawionym w to otoczenie. (Il.5, Il.6)

zadanie 3

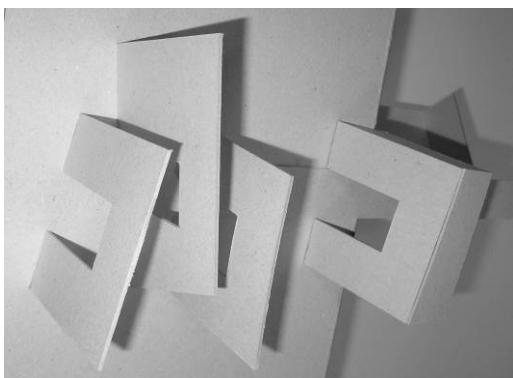
Napięcia - ilustracja emocji występujących w parach logicznych. Forma wyjściowa - dwa sześciany. Pojęcia: woda - ziemia, ogień - śnieg, światło - mrok, fortepian - skrzypce, Mistrz - Małgorzata, pies - kot, miasto - wieś, kobieta - mężczyzna, chłop - szlachcic, piekło - raj, książę - żebrak, kruk - lis, głos - cisza, sytość - głód, pycha - skromność, Jaś - Jan. Historia - anegdota charakteryzująca emocje zakodowane we wzajemnych relacjach każdej pary, czytelna dla odbiorcy poruszającego się w zaprojektowanej przestrzeni. Forma adekwatna do ukazania indywidualności i napięć w parze. Syntetyczne przedstawienie kontekstu przestrzennego dla tych relacji. (Il.7, Il.8, Il.9, Il.10)



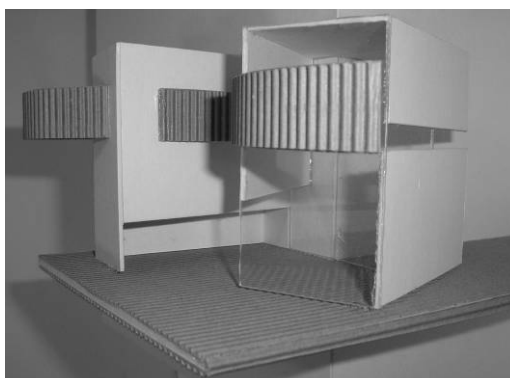
Il. 3. Zatrzymanie – galeria jednej rzeźby - las. Źródło: archiwum autorek.



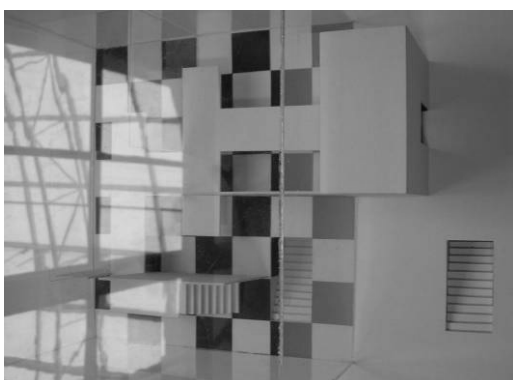
Il. 4. Zatrzymanie – galeria jednej rzeźby - woda. Źródło: archiwum autorek.



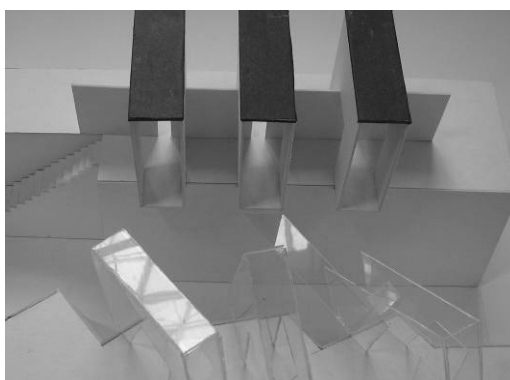
II. 5. Dedykacja – Cesarz Kapuścińskiego. Źródło: archiwum autorek



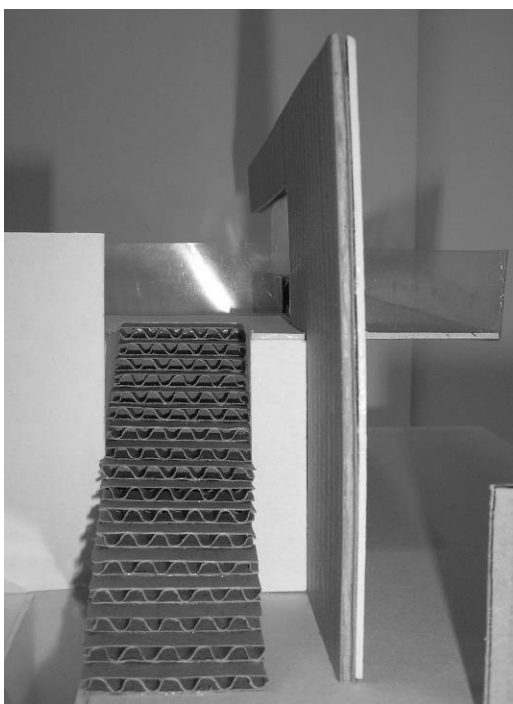
II. 6. Dedykacja – Sklepy cynamonowe Schulza. Źródło: archiwum autorek



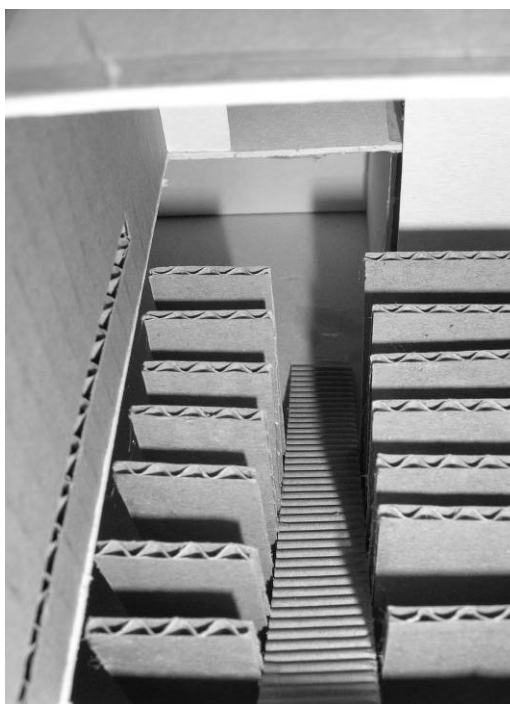
II. 7. Napięcia – Alicja i lustro. Źródło: archiwum autorek



II. 8. Napięcia – skrzypce i fortepian. Źródło: archiwum autorek



II. 9. Napięcia – Mistrz i Małgorzata. Źródło: archiwum autorek



II. 10. Napięcia – miasto i wieś. Źródło: archiwum autorek

SEMESTR II

Zajęcia rozpisane na trzy główne, poprzedzone ćwiczeniami wprowadzającymi, zadania projektowe.

zadanie 1

Spotkanie - bar dla 1-4 osób. Określenie psychospołecznych potrzeb wyobrażonego użytkownika i stworzenie przestrzeni gwarantującej mu ich realizację. Forma wyjściowa - prostopadłościan o zadanych wymiarach. Lokalizacja: kontekst miejski – ulica, skrzyżowanie ulic, plac.

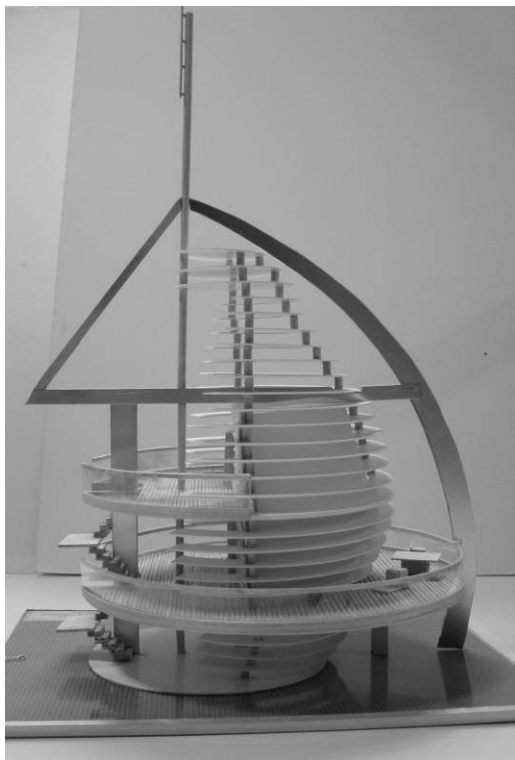
zadanie 2

Autoreklama - pawilon A jak Architektura. Tworzenie wnętrza o funkcji wystawienniczo - informacyjnej. Forma wyjściowa - prostopadłościan o zadanych wymiarach. Lokalizacja: miejsce codzienne - teren kampusu Politechniki Gdańskiej.

zadanie 3

Strażnica - punkt obserwacyjny. Zaspokajanie potrzeb podstawowych człowieka, budowanie schronienia umożliwiającego przeprowadzenie 30-dniowych obserwacji wybranego wcześniej i szczegółowo przeanalizowanego zjawiska.

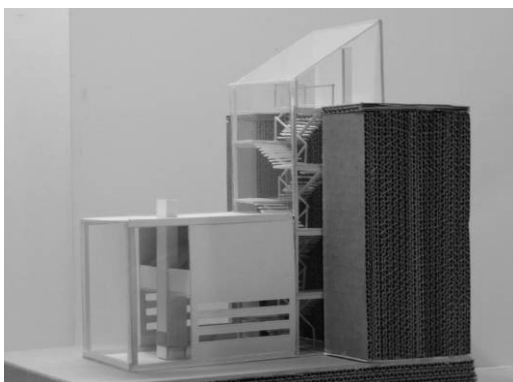
Narastający stopień skomplikowania opowiadanych historii pozwala na budowanie coraz bardziej szczegółowych programów funkcjonalno-przestrzennych. Daje studentowi szanse zachowania logiki budowania koncepcji, a nauczycielowi pozwala na kontrolowanie tej logiki na każdym etapie tworzenia projektu. Sposób prowadzenia odbiorcy po obiekcie, rozwiązania formy i realizacja dramaturgii funkcji stanowią czytelną ilustrację opowieści autora. (Il.11, Il.12, Il.13, Il.14, Il.15, Il.16)



Il. 11. Strażnica – punkt obserwacyjny bryzy. Źródło: archiwum autorek



Il. 12. Strażnica – punkt obserwacyjny gerez. Źródło: archiwum autorek



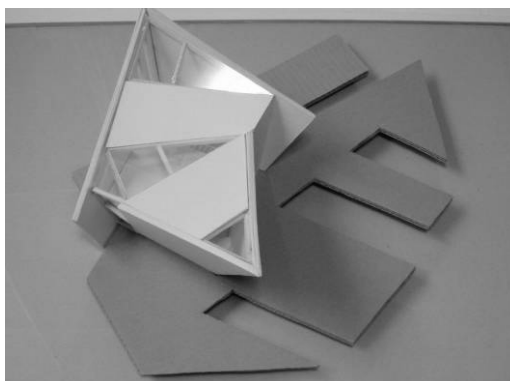
Il. 13. Strażnica – punkt obserwacyjny nocnego życia.
Źródło: archiwum autorek



Il. 14. Strażnica – punkt obserwacyjny migracji węgorki. Źródło: archiwum autorek



Il. 15. Strażnica – punkt obserwacyjny dzikich kaczek .
Źródło: archiwum autorek



Il. 16. Strażnica – punkt obserwacyjny lasu liściastego.
Źródło: archiwum autorek

Student po dwusemestralnym cyklu zajęć z projektowania wstępnego ma podstawy do wypracowania własnego warsztatu projektowego. Posiada umiejętność indywidualnego sposobu budowania koncepcji przestrzennej przy użyciu wyraźnie skonstruowanej historii – prowadzącej do czytelnie zdefiniowanej idei projektu.

Zaprezentowany sposób nauczania projektowania architektonicznego sprawdza się również na semestrach wyższych i w projektach dyplomowych magisterskich, ponieważ pozwala w prosty sposób wygekwować konsekwencję działań i logikę kreowanej przez studenta przestrzeni.

BIBLIOGRAFIA:

- [1] Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962
- [2] Sosnowski J. (red.), *Estetyka Romana Ingardena, Problemy i perspektywy. W stulecie urodzin*. Kraków, 1993