



PEKNIĘCIE STRUKTURY NAUCZANIE ARCHITEKTURY W CZASACH PRZESILENIA

THE CRACK OF THE STRUCTURE THE ARCHITECTURAL EDUCATION AT THE TIME OF CRISIS

Robert Barełkowski

dr hab. inż. arch.

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
Wydział Technologiczny
Instytut Architektury i Urbanistyki

STRESZCZENIE

Czy nauczanie architektury może dawać skuteczne zrozumienie natury architektonicznej wobec kryzysu podstawowych pojęć tej dziedziny? Wydaje się, że problemy dydaktyczne muszą iść w parze z podjęciem próby redefinicji podstawowych kwestii, z jakimi boryka się dyscyplina architektury. Diagnoza stanu obecnego pokazuje, jak głęboko naruszone zostały wewnętrzne relacje utrzymujące spójność architektury. Świat zawodowy i akademicki, teoria i praktyka, forma architektoniczna i wielowarstwowa treść nie muszą być postrzegane jako spolaryzowane. Wnioski wiodą ku poszukiwaniu aktualizacji wartości architektonicznych i celowości działań organizujących przestrzeń, integracji teorii i praktyki oraz implementacji interdyscyplinarności skoncentrowanej na rozszerzaniu wiedzy o przestrzeni. Artykuł formułuje wybrane postulaty wyznaczające pożądane kierunki zmian w programach nauczania.

Słowa kluczowe: nauczanie architektury, wartości architektury, program nauczania

ABSTRACT

Can architectural education efficiently provide the understanding of the nature of the discipline in the face of crisis of its principle concepts? It seems that didactic issues should be matched with an attempt to redefine the principles of architecture. The diagnosis of current condition unveils how deep the cohesion of architecture determined by internal relations has been breached. The professional world and the academic world, the theory and the practice, architectural form and multilayered content must not be perceived as polarized. Conclusions encourage the search for architectural values and purposefulness of all activities related to spatial development, for integration of the theory and the practice, and

implementation of interdisciplinarity with its focus on enhancing the knowledge on the environment. The article accentuates selected postulates indicating required transformations in education programs.

Keywords: architectural education, architectural values, curriculum

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.

1. ARCHITEKTURA W STANIE EROZJI

Nauczanie architektury nie może abstrahować od architektury w jej aktualnym, współczesnym kształcie, ale też musi próbować wiązać wątki znanej przeszłości ubrane w krytyczną diagnozę oraz nieznaną przyszłości, dla której powinno umieć wytyczyć cele.

Obserwacja aktualnej kondycji architektury jako dziedziny dostarcza argumentów, być może nie przesądzających jednoznacznie, ale wystarczająco przekonujących, by uznać za realną hipotezę, że czas ten to czas narastającego co najmniej od dekady kryzysu związanego zarówno z definiowaniem samej architektury, jak i z próbą określenia, w jaki sposób prezentować wiedzę o tej dziedzinie i jak skutecznie transmitować ów przekaz początkującym adeptom kształtowania środowiska przestrzennego¹. Nie tylko brak wyobrażenia co do wspomnianej definicji dyscypliny, ale i brak zgodności co do tego, jakie problemy cywilizacyjne winna rozstrzygać architektura.

W szczególny sposób świat akademicki ponosi podwójną porażkę, bo nieobecność dyskusji o zagadnieniach podstawowych, obecna w każdej żywej dyscyplinie naukowej, jest wzmocniana przez wynikłą z tego niezdolnością do kształtowania postaw architektonicznych, które pozostawiając kandydatom na architektów wolność wyboru i nie wiodąc do indoktrynacji równocześnie wyczulają ich na aspekty architektury, których nie można pomijać niemal w żadnym rozpatrywanym problemie. Pod względem cywilizacyjnym zmagamy się przecież z jakością przestrzeni zurbanizowanej, z niekontrolowanym rozlewaniem się struktur miejskich i zawłaszczaniem terenów cennych przyrodniczo, ze zużyciem zasobów tak przestrzennych w ujęciu generalnym, jak i naturalnych w znaczeniu nieodnawialnych surowców, jakimi dysponujemy jeszcze tylko przez pewien czas. Konfrontować musimy – jako architekci – potrzeby kulturowe i estetyczne z potrzebami wynikającymi z komfortu przestrzennego pojedynczego człowieka lub zbiorowości, nie zawsze pozostające w zgodzie ze sobą.

Kwestia nauczania architektury staje się w takim ujęciu nierozzerwalnie związana z ważkimi zagadnieniami, pryncypialnymi dla architektury jako dziedziny, by więc przyjrzeć się kwestiom dydaktyki trzeba omówić stan dziedziny i wynikające z tej diagnozy wnioski.

¹ Por. Bizio (2006: 33).

2. ZAGUBIONE PRYNCYPIA

Tematem obecnym niemal stale w rozważaniach dotyczących formuły edukacyjnej jest koegzystencja dwóch światów, zawodowego i akademickiego, których reprezentanci, zwłaszcza przynależący tylko do jednego z nich, próbują od czasu do czasu zawłaszczyć prawo do formułowania wykładni całej dyscypliny. Jakkolwiek koegzystencja grona zawodowców z gronem nauczycieli akademickich wcale nie musi prowadzić do sytuacji sporu intelektualnego, związanego z podstawami funkcjonowania architektury, to bardzo często przesądza o powstawaniu niezależnych systemów waloryzacyjnych i kryterialnych, których autorzy niechętnie poddają je integracji z innymi systemami, co przyczynia się do tak silnej indywidualizacji w budowaniu wizerunku tego, czym dziedzina jest i jakimi zagadnieniami powinna się zajmować, że młodzi adepci architektury albo czują dezorientację i nie potrafią poprawnie odnajdywać wartości, które działanie w przestrzeni musi umieć uszanować, albo też idąc na skróty kreują własny sposób rozumienia problematyki wybierając – bez stosownego przygotowania – te kwestie i cele, które ich zdaniem najlepiej służą wybranej drodze zawodowej.

Skrajne postawy w jednym przypadku eksponują rynkową rolę architekta, budując wizerunek usługodawcy, człowieka biznesu, osoby dbającej o interes prywatny lub publiczny w zależności od charakterystyki zleceniodawcy (najlepiej łącznie uwzględniając zróżnicowane czynniki w ramach wypełniania postulatów związanych ze statusem zawodu publicznego zaufania), w drugim przypadku budują wizerunek architekta jako znawcy i protagonisty wybranego kanonu (cokolwiek rozumieć pod tym pojęciem), kreatora przestrzeni, demiurga z misją urządzenia przestrzeni w sposób zgodny z jednym z licznych, izolowanych systemów przekonań. A jednak te postawy nie wyrażają zderzenia świata zamkniętego w murach jakiegokolwiek uczelni w kontraście z tym, co dzieje się poza nią. Obydwa aspekty wspólnie funkcjonują podczas curriculum, składając się na przekazywany studentom obraz. Problemem nie jest więc obcość tych światów tylko nasza – architektów, a w szczególności architektów będących nauczycielami akademickimi – nieumiejętność w takim budowaniu gmachu wiedzy, by integrować i pokazywać młodym adeptom architektury różnorodność postaw, ale i wspólny cel, szeroki akceptowalny zakres wartości, które w przestrzeni wyrażają potrzeby kulturowe i cywilizacyjne człowieka. Zarzut Fishera² o wzmocnieniu podziałów między reprezentantami świata zawodowego i akademickiego, ale równocześnie jego opinia na temat remedium na obecną sytuację, poszukiwanego w przemyślanej integracji, wydaje się być po całej dekadzie aktualna, podobnie jak aktualna jest jego krytyczna diagnoza stanu architektury, jako dyscypliny akademickiej.

Stanton koncentruje się na wybranym polu wiedzy architektonicznej, unikając dyskusji na temat rozdziału "zawodu" od "uczelni", bazując na bezpiecznym podłożu wiedzy architektonicznej, która z pewnością w ramach wypełnianej misji musi być respektowana, porządkowana i przekazywana w procesie nauczania. Zgodnie z jego opinią indywidualne sposoby kształtowania wiedzy prezentowane przez nauczycieli akademickich powinny pomimo odmienności kształtować wspólny gmach wiedzy, otwartość na dostępne źródła informacji na temat projektowania każdego indywidualnego zadania, a z chwilą ukazywania szerokiego kontekstu architektury i omawiania sposobu formowania języka architektonicznego jako opisu dziedziny także umiejętność oddzielania pojęć będących elementem gry o władzę, gry o społeczeństwo lub gry o zlecenie od gry o jakość przestrzeni³. W jego wywodzie pojawia się diagnoza jeszcze innej rysy, będącej wynikiem swoistego eskapizmu związanego z nadmiarem informacji i zastąpieniem we współczesnej architekturze (także w praktyce) krytycznej syntezy ideologią o marketingowym podłożu. Jakże trudno wywodzić rozwiązanie projektowe

² Fisher (2001: 6-8).

³ Stanton (2001: 15-18).

z wielu składników – społecznego, kulturowego, kontekstu przestrzennego w jego złożoności – a jak łatwo to czynić wprowadzając w to miejsce substytut idei projektowej pełen takich frazesów jak "demokratyczna przestrzeń", "dynamika organicznych form" i innych, zbliżających się niebezpiecznie do granicy, poza którą pozostaje już tylko niezrozumiały, pseudointelektualny bełkot. Stanton puentuje swoją wypowiedź podkreślając wagę wysiłku analitycznego⁴, wagę zmagania się studenta z zagadnieniem, które nawet jeśli go przerasta, to daje mu właściwy pogląd na stopień komplikacji zadania, które czeka go w przyszłości, odpowiedzialności, która towarzyszy każdemu tematowi projektowemu mającemu szanse urzeczywistnienia, wreszcie okazji do stopniowego wykształcania w sobie umiejętności radzenia sobie z tym przytłaczającym zestawem problemów.

Jeśli umiejętności analityczne uznawane są za "niemodne", to dzieje się tak również za sprawą braku umiejętności wygenerowania wspólnej podstawy do dyskusji o architekturze. Podstawy tej jednak nie da się stworzyć dzięki wynegocjowaniu pewnego zbioru wspólnych idei, pojęć i waloryzacji, zwłaszcza, że tak wiele elementów składowych potrzebnych do jej stworzenia po prostu nie funkcjonuje. Zjawiska w skali globalnej są w Polsce jeszcze bardziej wzmocnione i, moim zdaniem, lokalnie pogłębiają kryzys idei nauczania architektonicznego. Mechanizm ewaluacyjny, związany z wypowiedzią studentów na temat jakości nauczania prezentowanej przez danego nauczyciela akademickiego jest jednym z kluczowych czynników dla skuteczności procesu dydaktycznego i wytworzenia wzajemnego zrozumienia, sprzężenia zwrotnego między tym, który wiedzę przekazuje i tymi, którzy mają ją osiąść. Ale, jak pokazuje Cowan, ewaluacja nie jest tylko formułą oceny skuteczności prowadzącego zajęcia, tylko sama w sobie jest źródłem wspierania procesu dydaktycznego⁵. Dlatego różne formuły ewaluacyjne powinny być stosowane równolegle i, co Cowan zauważyła jako niezwykle rzadką praktykę, w trakcie całego procesu dydaktycznego, a nie tylko w jego końcowej fazie. Nie są mi znane tego typu działania w realiach krajowych, niemniej w naszych warunkach posunięto się o krok dalej i w niejednej uczelni zaniechano mechanizmu leżącego u podstaw skutecznej ewaluacji – oceny prac studenckich. Skąd bowiem student ma czerpać wiedzę i formować sobie punkt odniesienia dla tego, czego poszukuje najczęściej w sposób intuicyjny, jeśli nie jest mu dane skonfrontować poglądów swojego prowadzącego z innymi podczas wspólnych przeglądów, częściowych czy końcowych? I czy brak przeglądów realizowanych gremialnie przez całą kadrę komentującą jakość prac studenckich wynika tylko z błędów organizacyjnych lub źle pojętej oszczędności? W taki sposób proces dydaktyczny staje się hermetyczny, sprowadzony do jednowymiarowej konfrontacji poglądów doświadczonego architekta z kandydatem do tego miana, zdaniem na łaskę lub niełaskę zdolności tego drugiego do obiektywizacji swoich preferencji, do dostrzegania istoty sprawy w sposób odmienny, nie obarczony własnymi doświadczeniami zawodowymi, wypełniony twórczym i krytycznym komentarzem wiążącym wiedzę praktyczną z teorią. Czy ten zindywidualizowany system ułatwia takie działanie – szczerze wątpię. W taki sposób wielu studentom musi umykać to, o czym pisze Vowles, czyli fakt, że architektura jest w dużej mierze procesem społecznym⁶, w którym odbiór dzieła nie jest wynikiem tylko i wyłącznie efektu przestrzennego, ale podlega akceptacji, przyswojeniu i zagospodarowaniu – najpierw w wyobrażeniu społecznym, a później w sensie fizycznym. Nawet programy takie, jak ProgrEs⁷, konfrontujące opracowania studenckie oceniane przez akademików z oceną osób spoza uczelni w ramach kończącego, konkursowego kolokwium nie mogą – bez należytego umocowania instytucjonalnego i wsparcia uczelni – sposobem na kształtowanie głębszego zrozumienia omawianych kwestii.

⁴ Ibid. (32-34).

⁵ Cowan (2000: 276-282).

⁶ Vowles (2000: 260-261).

⁷ Barełkowski (2006: 99).

Kolejnym zjawiskiem, którego nie potrafimy uwzględnić, zdaje się odzwierciedlanie charakteru pracy architektonicznej w procesie dydaktycznym. Program edukacyjny zakłada, wbrew wielu zagranicznym przykładom, głównie pracę indywidualną, w której ocena musi być wystawiana za dzieło autonomiczne, wykonane przez konkretnego studenta. Tematy projektowe stawiane przed studentami są wówczas albo nieskomplikowane, albo upraszczane do zagadnień formalnych przy redukcji kwestii funkcjonalnych sprowadzonych głównie do zgodności z przepisami techniczno-budowlanymi, albo ich specyfika – nawet jeśli dotyczy dużego obiektu – zostaje zredukowana do tego, co potencjalnie efektywne, jak w przypadku tradycyjnie ulubionego tematu semestralnego zatytułowanego "muzeum czegośkolwiek" (taki obiekt zostaje pozabawiony całej technologii – niezbędnych magazynów, warsztatów, strefy obsługi transportu, wymaganych w faktycznie niełatwym przedsięwzięciu projektowym). Nie tylko kontestowane są z niezrozumiałych powodów tematy dyplomowe⁸, które w części wiążą się tematycznie, dotyczy to nawet projektowych prac semestralnych, w których współtworzenie rozwiązań stające się udziałem grupy studentów postrzegane jest jako efekt niesamodzielnej pracy. Czy tak wygląda praktyka zawodowa? Czy praca architektoniczna ma być przez studentów rozumiana jako indywidualny, jedynie indukowany na podstawie własnych przemyśleń rezultat "kreatacji", czy jednak proces dydaktyczny powinien dopuszczać kontrolowaną możliwość pracy zespołowej, stanowiącej przeważającą większość przypadków aplikacyjnych? Tylko w ten sposób kadra nauczycielska zdolna będzie przekazać specyfikę pracy architekta, nauczyć prawidłowo umiejętności formułowania własnych myśli, argumentowania, ale i słuchania i rozumienia cudzych argumentów, ich konfrontowania z własnymi.

Dochodzimy w ten sposób do problemu "etosu designera", tak bardzo dziś uprzywilejowanego w praktyce dydaktycznej, a równocześnie tak odmiennego od tego, co jest dziś praktyką zawodową nie tylko w Polsce. Ten wyidealizowany obraz zawodu pokazujący architekta jako demiurga, twórcę przestrzeni, kreatora form wypełniających przestrzeń jest nie tylko daleki od praktyki i ideałów nauczania, co pokazuje choćby Milliner⁹, ale po prostu naiwny. Niski prestiż zawodu architekta, tracącego estymę również zagranicą, wynika zarówno z unikania rozstrzygnięcia i obiektywizacji fundamentalnych problemów architektury, o których wspominałem wcześniej, ale także z tworzenia fałszywego obrazu reprezentanta dyscypliny, który przynosi w darze społeczeństwu swój talent i umiejętności, pozostające poza wszelką dyskusją. Niestety obraz zawodu jest daleki od tej idylli i znacznie bardziej skomplikowany, a zgodnie z diagnozą zmian w specyfice profesji architektonicznej nakreślonej przez Worthingtona ryzyko dalszej utraty znaczenia zawodowego rysuje się całkiem poważnie, wobec ugruntowanego już wyłączenia architektów z uczestniczenia w wielu kluczowych dla jakości przestrzeni procesach takich, jak programowanie projektu, jego ewaluacja, POE czy koordynacja założeń ideowych¹⁰. Warto jednak posłużyć się przestrożą Kuryłowicz o konieczności zachowania świeżości i umiejętności wydobywania własnego talentu u studentów, ważne tylko, by dać im do tego stosowne mechanizmy, które pozwalają będą na krytyczną analizę i nabywanie umiejętności rozwiązywania problemów przestrzennych¹¹. Zdolność do synergicznego traktowania koegzystujących światów wyobraźni i materii, cytowana za Antoniadesem, jest wskazaniem kierunku osiągnięcia

⁸ Autor był promotorem trzech prac dyplomowych w Instytucie Architektury i Urbanistyki, których programy opracował wspólnie z dyplomantkami. Zadanie, przewidując omawiane problemy, rozdzielało zadanie na autonomiczne tematy architektoniczne, realizowane przez każdą z kandydatek odrębnie, ale część urbanistyczną miały one opracować zespołowo. Pomimo wysokiej oceny merytorycznej tych prac przez PKA w trakcie procesu akredytacji, członkowie Komisji wskazali na niezrozumiały ich zdaniem sposób podziału tematu urbanistycznego i mankament w postaci niemożności wydzielenia odrębnych zadań, za które odpowiedzialność można by przypisać konkretnej osobie.

⁹ Milliner (2000: 226-227).

¹⁰ Worthington (2000: 29-31).

¹¹ Kuryłowicz (2006: 52-53).

tego celu dydaktycznego, którego można też poszukiwać zgłębiając hermeneutyczne czy fenomenologiczne źródła teorii architektury.

Cóż dopiero wspominać o promowanym od początku lat 90. kierunku interdyscyplinarnej edukacji architektonicznej nie tylko z nazwy, ale realizowanej systemowo. Taki system jest niezbędny nie ze względu na studenta, jako adresata wiedzy, ale najpierw i przede wszystkim ze względu na umożliwienie kadrze wymiany informacji, wspólnej płaszczyzny operowania wiedzą wiązaną problemowo z tłem, jakim musi być w pełni świadomie i koherentnie ukształtowana tożsamość dyscyplinarna architektury. Taki obraz wyłania się właśnie z relacji Dunin-Woyseth, ekstrapolowanej z podłoża programu architektonicznej edukacji wyższej w krajach skandynawskich¹². Architektowi w myśl zawartych tu, przywołanych z wcześniejszych opracowań, postulatów potrzebna jest pełna orientacja związana ze strukturą wiedzy, jaką dysponuje uprawiając swój zawód, w tym źródło, charakter i walor wiedzy naukowej¹³. Wymagane jest też umieszczenie architekta w relacji do rozstrzyganych kwestii oraz powiązanych silniej lub słabiej zagadnień przynależnych do innych dyscyplin, wymagające ukształtowania znów systemu poznawczego pozwalającego zrozumieć i przyswoić tę kompleksową wiedzę. W ramach curriculum pojawiają się składniki rozszerzające wiedzę architekta o wiedzę innych dyscyplin, ale nie jest to wiedza architektoniczna – to jest adresowana do architekta. To zazwyczaj spauperyzowana intelektualnie i zubożona wersja pakietu wiedzy z owej dyscypliny podawana architektom jako nieprzemysłany ekstrakt, w efekcie nie pozostawiający nawet podwalin pod przyszłe zrozumienie problematyki tej odmiennej dziedziny. Nadto skostniała organizacja programów nauczania z dużym opóźnieniem, jeśli w ogóle, reaguje na konieczność aktualizowania lub rozbudowywania wiedzy przekazywanej studentom w miarę zmieniających się uwarunkowań cywilizacyjnych, co przecież niekoniecznie wiąże się z wprowadzaniem nowych przedmiotów.

¹² Dunin-Woyseth (2007: 82-83).

¹³ Dunin-Woyseth i Michl (2001: 6-7). Zgodnie z tą strukturą wiedza naukowa określa tylko jeden z czterech filarów wiedzy (tu: architekta). Pozostałymi są wiedza zwyczajowa (ang. *folk knowledge*, tłum. aut.), umiejętności praktyczne i wynikający z nich potencjał rozwiązywania problemów projektowych, wreszcie "wiedza nieartykułowana" (ang. *tacit knowledge*, tłum. aut.), której źródeł można poszukiwać w talentach architekta.



Il. 1. Bartosz Materka, *Tytus przecięty*, 2006, olej na płótnie. Źródło: internet.

Prawdę powiedziawszy profil edukacji wykazuje znaczne zróżnicowanie także ze względu na sposób formowania gremium odpowiedzialnego później za edukację, dla partykularnie rozumianych potrzeb tego gremium budując określoną "specjalizację", czyniącą granice obszaru edukacji architektonicznej niezbyt wyrazistymi, nawet jeśli te granice służyć miałyby jedynie do generowania wspólnej płaszczyzny odniesienia dla wspólnych i rozbieżnych elementów programu dydaktycznego¹⁴.

Na koniec tego fragmentu rozważań należy wspomnieć o problemie bodaj największego kalibru – wartościach, jakie architektura ma generować, i celowości, jaka działaniom na polu architektury powinna przyświecać. Dotyczy to zarówno architektury jako dyscypliny, jak i edukacji architektonicznej. Ten problem rysuje się dwojako. Postrzegany na percypowanej powierzchni zjawisk, zgodnie z konkluzją Kucza-Kuczyńskiego¹⁵, odczytującego zagubienie szeroko rozumianej teorii architektury, w tym tego nieuchwytnego tła dla architektury, opatrywanego często etykietami jak postmodernizm czy dekonstruktywizm, ale w gruncie rzeczy umownego i nienaukowego odniesienia zakresu zjawisk, których nie nazywałbym teorią lecz zestawem ideologii architektonicznych, których mnogość doprowadziła pluralizm dyskursu architektonicznego do pełnego zagubienia pośród dziesiątków manifestów,

¹⁴ Williams Robinson (2001: 62-64).

¹⁵ Kucza-Kuczyński (2006: 24-25).

nieidentyfikowanych przez większość architektów¹⁶. I tkwiący głębiej, w zagubieniu podstawowej ramy referencyjnej, która w ewolucyjny sposób powinna wiązać poszczególne epoki pozostawiając ciągłość tego, co w architekturze i wiedzy architektonicznej jest trwałym odwołaniem i tego, co w konieczny dla przetrwania dyscypliny sposób pozwala na adaptację i zmianę dotychczasowego paradygmatu. Jeśli należałoby wskazać główną przyczynę nieobecności systemu wartości i ucieczki od problemu celowości, to relatywizacja problemów architektury staje się głównym kandydatem.

Relatywizacja widoczna jest na obydwu polach funkcjonowania architektury - profesjonalnym i akademickim. Sferę zawodową zawłaszczają architekci-ideolodzy, architekci-teoretycy, których nierzadko w uzasadniony sposób podejrzewać można o nadużywanie teorii w celach marketingowych¹⁷, dominują często na niej krytycy architektury, kuratorzy wystaw lub inne samozwańcze względnie instytucjonalne autorytety. Tymczasem analiza języka krytyki przedstawiona przez Saundersa pokazuje, że edukacja architektoniczna nie jest wykorzystywana w narzędziach oceny, że status krytyka jest wygodną legitymizacją dla dysseminacji własnych upodobań formalnych, wyrażanych w tyle ekspresyjnej, co pozbawionej waloru rzetelnego krytycyzmu formie¹⁸. Na krajowym forum okazją do podnoszenia kwestii ważnych dla architektury mógłby być Kongres Architektury Polskiej, ale postulaty, by podjąć kwestie wartości, by sformułować na nowo elementy, które zdają się być na niwie architektury trwałe, pozostały bez szerszego odzewu, ustępując miejsca niezbyt budującej wymianie uprzejmości i pochwałom wybranych praktyk projektowych¹⁹. Niektóre wypowiedzi, które można potraktować jako akademickie u swego źródła, także hołdują relatywizacji – nawet wypowiedź traktującego odpowiedzialnie misję architektury jako służby społeczności Papanka o tym, że "każdy jest projektantem"²⁰ interpretuje się do dziś swobodnie, przeinaczając jej pierwotny kontekst. Brak ramy referencyjnej utrudnia albo uniemożliwia wiązanie sprzecznych wizji architektów mających aspiracje do upowszechniania wśród kolegów po fachu swoich koncepcji, co dopiero mówić o zrozumieniu wzajemnego powiązania tych wizji przez studentów. Czy możliwe jest – bez określenia wspólnych odwołań i kryteriów – ujmowanie w ramach dyskursu o architekturze poglądów Kriera, Hadid i Koolhaasa? Pierwszy z wymienionej trójki dogmatyzuje tradycyjne myślenie o przestrzeni²¹. Hadid ubiera formalne poszukiwania projektowe w szaty pseudofilozofii²². Ostatni, Koolhaas, nie pierwszy raz w wyrachowany sposób przetwarza diagnozę zastanej przestrzeni w język architektury dla mas²³. Większość tych autorów po prostu mówi, bez intencji słuchania kogokolwiek, bez woli brania udziału w konstruktywnej dyskusji i korygowania własnych idei tak, by odpowiadać na argumenty adwersarzy.

¹⁶ Jencks (2006: 7-8). Sam Jencks dokonując (re)kompilacji manifestów na potrzeby swojej publikacji mówi równocześnie o roli, jaką przynajmniej w dużej części pełnią – jako ekspresyjna i uwodząca forma propagowania własnego systemu przekonań dyscyplinarnych, często używana instrumentalnie.

¹⁷ Wystarczy jako przykład, moim zdaniem, przeanalizować wpływ dokonań teoretycznych i projektowych Libeskinda, konkretnie siły i intelektualnego potencjału jego dokonań po realizacji Muzeum Żydowskiego w Berlinie. W jakimś sensie egzemplifikacją miałkiej nowatorskości tych dokonań, w których wyjątkiem była świeża propozycja rozbudowy Victoria & Albert Museum w Londynie, jest zarówno *Fishing from the Pavement* (1997, NAI Rotterdam) jak i *Przełom: Przygody w życiu i architekturze* (2008, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa). Wiele z ostatnich dokonań Libeskinda jest po prostu stylistyczną rekompilacją używanych wcześniej form, z równym skutkiem jak *Fishing...* jest rekompilacją prowokacyjnych pod względem doboru słów, ale i nic nie znaczących skojarzeń.

¹⁸ Saunders (2007: 135-137).

¹⁹ Kongres Architektury Polskiej, *Przekaz architektury – architektura przekazu*, 23–25 maja 2008, Stowarzyszenie Architektów Polskich, Poznań.

²⁰ Papanek (1985: 23).

²¹ Krier (2001: 70). Choć wypada zgodzić się z wieloma myślami formułowanymi przez Kriera, jego punkt widzenia neguje przecież wszelkie koncepcje wprowadzone przez modernizm, proponując postawę "kontrewolucyjną".

²² Fontana-Giusti i Schumacher (2006: 364-365).

²³ Koolhaas (2006: 370-372).



Il. 2. Powierzchnia Europy, księżycy Jowisza. Źródło: Galileo Project, JPL, NASA, 2002.

Nie jest moim zamiarem krytyka formalnego podejścia do architektury, bo zgadzam się z punktem widzenia Kwintera, dla którego czynienie z formy osi intelektualnych peregrynacji w architekturze nie jest niczym zdrożnym, o ile nie jest rozdmuchiwane sztucznie do kompleksowego systemu mającego dać odpowiedź na wszystko. U Kwintera jest formalizm "prawdziwy", który służy praktyce, odwołuje się do typologii obiektów funkcjonujących w rzeczywistości, do pojęcia nośnika treści, jest i formalizm ubogi lub zdegenerowany, w którym treść budowana jest jedynie po to, by uzasadnić arbitralną formę²⁴. Sądzę, że ów "prawdziwy" formalizm jest immanentną częścią funkcjonowania architektury, nie mogącej się obyć bez formy, bez choćby wyobrażenia materialnej postaci. Ale jestem również przekonany o tym, że odpowiedzialne kształtowanie form przestrzeni nie polega na kracjonizmie architektonicznym, na pozostawianiu pola dla arbitralnych działań, nie podlegających krytycznej ale i merytorycznej ocenie. Dzieła pokroju Heidelberg Project Guytona nie mogą być uznawane za wypowiedź architektoniczną, tylko co najwyżej instalację artystyczną, obliczoną na dzielenie się refleksjami autora. Tak zresztą mówi Beardsley, pozytywnie

²⁴ Kwinter (2008: 146-147).

puentując opis dokonania Guytona, zastrzegając się, że jeśli ten buntowniczy, artystyczny manifest stanie się wyznacznikiem mainstreamu, to natychmiast zdezawuuje cały koncept²⁵.

Architektura jako sztuka? To niezbyt szczęśliwy mariaż, o ile traktowany jest jako coś więcej, niż pojedynczy eksperyment. Sztuka jest zapisem przeszłości lub chwili obecnej, nastroju autora. Architektura odmiennie, jest zapisem przyszłości, i to nie tyle wyobrażenia o przyszłości, co przyszłości wyobrażonej i – w intencji projektanta – przeznaczonej do materializacji. Aspekt artystyczny w architekturze występuje, lecz bardziej przypomina efekt działania fotografa, kadrującego dostępną mu scenę, czasem wyreżyserowaną, ale zawsze stanowiącą przetworzenie rzeczywistości, niż efekt będący produktem malarza, który dysponuje swobodą dowolnej translacji obserwowanych obiektów, zmiany ich istoty, sensu, cech, gdy wypełnia płótno nie będąc zmuszony do powtarzania tego, co jest dostępne jego zmysłom.

3. DYSKURS O ODTWARZANIU STRUKTURY

Powyższe akapity, choć rozwlekłe, są niekompletne w oddaniu pełnego obrazu kryzysu idei architektonicznych i idei nauczania architektonicznego. Potrzebę tego długiego wywodu tłumaczyłbym koniecznością dobrego argumentowania i uzasadnienia tezy o tym, że w istocie mamy do czynienia z czasem przesilenia, że to czas dla architektury ważny, jeśli nie newralgiczny.

"Trójnóg", będący podstawą formowania dyscypliny, pękl, pozostawiając każdą z trzech podpór – praktykę zawodową, wymogi cywilizacyjne oraz kanon naukowo-dydaktyczny na polu architektury – odseparowaną, niezdolną do samodzielnego narzucenia żadnego zintegrowanego konstrukt, który można by uznać za postulowaną ramę referencyjną, platformę negocjowania tożsamości dyscypliny, umożliwiającej skuteczne konstruowanie programów nauczania. Jego scalenie wydaje się jednak pozostawać w zasięgu możliwości obecnego pokolenia – pod warunkiem, że powrócimy do próby zaktualizowania całościowego obrazu architektury. Zaczynając od tego pytania, na które z pewnością nie dane będzie udzielić jednoznacznej odpowiedzi, ale wysiłek związany z próbą będzie całkowicie uzasadniony i korzystny, trzeba będzie kontynuować budowanie wizerunku profesji, jej celów i społecznej lub cywilizacyjnej misji, bowiem społeczny odbiór roli architektury i – nauczana – umiejętność wyjaśniania tych relacji to klucz do naprawy kondycji samej dyscypliny.

Pallasmaa przeciwstawia obecnemu wizerunkowi architektury zmienianej w *commodity* - towar masowego użytku, dobro konsumpcyjne o ulotnej, krótkotrwałej wartości, ślepo poszukującej nowości dla niej samej i poddającej się hegemonii wizerunku marketingowego ideę architektury wyczulonej na uwarunkowania środowiskowe, społeczne, architekturę opartą na "słabej ontologii"²⁶. Mój własny wysiłek badawczy jest ukierunkowany zarówno na próby obiektywizacji dyskursu na polu architektury przez budowanie krytyki odwołującej się do jasno zdefiniowanych pul kryterialnych²⁷, jak i do zgodnej z postulatami Pallasmaa koncepcji odkrywania lokalizacji, przeznaczonej do architektonicznej interwencji²⁸. Odkrywanie potencjału danej lokalizacji jako wyznacznik działania projektowego jest jednak tylko jednym z wielu elementów, które są konieczne do uwzględnienia, by zadość uczynić wskazanym postulatami. Także Scruton, generalizując w próbie sformułowania czterech pryncypiów kształtowania architektury²⁹,

²⁵ Beardsley (2007: 94).

²⁶ Pallasmaa (2007: 97; 102).

²⁷ Barełkowski (2004: 30-31).

²⁸ Barełkowski (2009: 158).

²⁹ Scruton (2007: 126-127).

nie obejmuje całości zagadnienia. Mówi wprawdzie o potrzebie kreowania rozwiązań zdolnych trwać skutecznie pomimo dezaktualizacji przyczyn, dla których zostały powołane, o konieczności zachowania prymatu estetycznej wartości, choć Scrutonowi chodzi tu o estetykę o ponadczasowym oddziaływaniu. Przywołuje konieczność pielęgnowania świadomości, że odbiorcami projektowanego obiektu są w większości osoby nie będące jego użytkownikami – tu warto dodać, że wielu z nich to ludzie, pojawiający się w przyszłości. Ostatecznie napomina o lokalnym charakterze architektury, która musi odwoływać się do cech miejsca, w jakim powstaje. Ten obraz byłby mimo to niepełny, gdyby nie kolejna wypowiedź podsumowująca potencjał architektów – tu pomimo godnego podziwu pozytywnego i jakże kurtuazyjnego nastawienia Kuryłowicz do adeptów architektury, zwłaszcza studentów, muszę przychylić się do całkowicie odmiennego widzenia zjawiska przeciętności i braku talentów³⁰. Tacy właśnie jesteśmy jako architekci – niespecjalnie uzdolnieni, niedoskonali, dalecy od geniuszu głębokiego rozumienia przestrzeni. Ci nieliczni stanowiący wyjątki nie mają możliwości drastycznej zmiany stanu rzeczy – i dlatego rama referencyjna jest dla nas wszystkich niezbędnym substytutem unikalnej zdolności synergicznego rezonowania i projektowania naszego środowiska. Właśnie to czyni z nauczania architektury tak odpowiedzialne zadanie i to sankcjonuje nauczanie architektoniczne jako proces formacji studentów w zawodowców przedkładających profesjonalizm połączony ze skromnością i świadomością konieczności nieustającej reedukacji w tym zawodzie nad rynkową przebojowość, arogancję i kulturową ignorancję³¹.

To powoduje również, że jeśli nawet szersze gremia architektów nie biorą udziału w redefinicji dyscypliny na potrzeby współczesnego funkcjonowania – architektów, projektowanych przez nich przestrzeni, ich społecznej i kulturowej roli – to obowiązek ten zostaje z tym większą mocą nałożony na gremia akademickie, z samej definicji powołane do zajmowania stanowiska w tej sprawie i do próby budowania obiektywizowanego obrazu dyscypliny.

4. POWRÓT DO KORZENI

Istnieje zatem głęboka potrzeba budowania działań naukowo-dydaktycznych opartych na co najmniej trzech filarach. Pierwszym z nich jest działanie integracji problemowej, w której po pierwsze przywraca się przekonanie, że architektura nie rozwiązuje problemu formy przestrzeni, tylko jej zawartości, a więc procesów cywilizacyjnych, jakie legły u podstaw interwencji architektonicznej i temu właśnie służy redefinicja formy. Drugim jest działanie integracji teorii i praktyki, demonstrowującej wspólne cele, aczkolwiek pozostawiającej obu sferom niezbędną autonomię. Słusznie Anderson widzi odrębność niektórych szczególnych aktywności, charakterystycznych dla świata uczelni z jednej strony, a świata zawodowego z drugiej. Jednocześnie dostrzega konieczność istnienia ścisłej więzi między nimi, dzielonej świadomości zakresu wspólnych kompetencji i odrębności³², które przecież w czasie mogą fluktuować. Błędem byłoby jednak uznanie dyscypliny architektury – nauki jako domeny refleksyjnej, analizującej tylko to, co zostało już zdefiniowane, zatem niepokrywającej się z architekturą – zawodem. Trzecim filarem jest interdyscyplinarność. Niekoniecznie winna ona być widziana jako przekraczanie granic profesji, które widać w dokonaniach Gehry'ego dla Tiffany & Co. lub Alessiego³³, Hadid dla Lacoste³⁴, albo Foster dla YachtPlus³⁵. W tych działaniach architekt imituje profesjonalizm, zamiast wносить profesjonalizm do wspólnej puli generującej określony

³⁰ Ibid. (128).

³¹ Pallasmaa, op. cit. (2007: 97).

³² Anderson (2001: 295).

³³ Gehry, *7 Fish*, dla Tiffany & Co. i *Pito*, dla Alessi

³⁴ Hadid, *Footware*, dla Lacoste.

³⁵ Foster, *The Ocean Emerald*, dla YachtPlus.

produkt – piękno i ergonomię czajnika Gehry'ego nietrudno kwestionować, but Hadid nie powstał jako skutek rozumienia materiału tylko promocji produktu dzięki skojarzeniu z modnym nazwiskiem, a opinie fachowców zajmujących się jachtami o The Ocean Emerald Fostera są dalekie od zachwytów. Interdyscyplinarność rozumiałbym zatem raczej jako próbę rozwiązywania problemów wewnątrzarchitektonicznych, dla których lepszego rozwiązania poszukują architekci posługując się wiedzą z dziedzin powiązanych, choć niekoniecznie pokrewnych. Jedną z propozycji modelu odnoszącego się do projektowania rozumianego interdyscyplinarnie składają Crisp i Dale³⁶. Rolę edukacji widzą w centrum spletających się wątków, z których wiedza naukowa jest tylko jednym z wielu komponentów, obok sztuki, techniki, zagadnień estetycznych, kulturalnych. W schemacie ich autorstwa są dwa bieguny – jeden z nich to potrzeby społeczne, jego dobrostan, a drugi to cel, uświadomione zamierzenie podejmowanej akcji. Ostatecznie postulaty sformułowane jako fundamentalne dla etyki zawodu przez Wassermana, Sullivana i Palermo o złożoności ludzkiego habitatu i odpowiedzialności architektów i dyscypliny architektury za jego jakość są nadal aktualne³⁷. Co więcej, to właśnie w rozstrzygnięciu rdzennych zagadnień architektonicznych jawi się prawdziwa potrzeba interdyscyplinarności – w przewidywaniu nieznanych czynników i wiedzy o konieczności tego przewidywania, w nieustającym procesie oceny towarzyszącym procesowi projektowemu, w odpowiedzialności za uwzględnianie szerokiej puli opinii użytkowników przestrzeni – niekoniecznie użytkowników bezpośrednich projektowanej przestrzeni³⁸.

Nauczanie architektury powinno reaktywować system wartości architektonicznych. Wartości te powinny – oprócz nieustannego poddawania ich konstruktywnej krytyce – budować referencyjną strukturę dla oceny zarówno postępów studentów, ale i jakości kształcenia i tym samym skuteczności przekazywania wiedzy o środowisku zbudowanym i wiedzy o tym, jak je oceniać. Czy to oznacza konieczność skonstruowania niezmiennych listy wartości i celów projektowych? Naturalną odpowiedzią jest negacja – materia architektoniczna nie potrzebuje sztucznych twórców i teoretycznych dogmatów, które nie wynikają ze zrozumienia problematyki przestrzeni, a ta jest przecież bardzo zróżnicowana i może w odmiennych kulturowo czy funkcjonalnie miejscach lub przypadkach generować zupełnie sprzeczne potrzeby co do systemu referencyjnego – tak wartości, jak celów. Pomimo to, jestem o tym przekonany, funkcjonować będzie pula kryteriów stałych, a także pula kryteriów, które występować będą stale w ściśle określonych przypadkach.

5. PODSUMOWANIE

Powyższa postulatywna wypowiedź jest, oczywiście, mocno ogólnikowa i trudno byłoby ją traktować jako konkretne wskazówki dla bieżącej poprawy sytuacji. Ogrom głębokich rys w opisie architektury jest zresztą zbyt przytłaczający, bym czuł się na siłach sformułować konstruować cokolwiek noszącego znamiona całościowego rozwiązania, albo nawet rozwiązania poruszającego większość zasadniczych zagadnień architektonicznych. Trzeba też uczciwie przyznać, że niektórzy komentatorzy stanu architektury uznają to za naturalną postać i nie widzą potrzeby jakiegokolwiek ingerencji³⁹.

Pomimo wspomnianej złożoności problemu i przy pełnej świadomości tego, jak nieadekwatna dla jego skali jest prosta propozycja struktury programowej, wydaje mi się,

³⁶ Crisp i Dale (2009: 496-497).

³⁷ Wasserman, Sullivan i Palermo (2000: 16-17).

³⁸ Ibid. (180-181).

³⁹ Być może poza zredefiniowaniem samej dyscypliny, zgodnie z propozycją Boudona, by przemianować architekturę na architekturologię i potraktować ją jako z natury rozmyty obraz składający się z wielodyscyplinarnych zagadnień. Williams Roberts, op. cit. (2001: 63).

że warto ją przedłożyć jako kontrybucję dla sukcesywnej, realizowanej przy pomocy małych kroków, sanacji – bardziej nauczania architektonicznego, niż samej architektury. Rysuje się szansa, że nauczanie architektury może oddziaływać na samą badaną i rozpatrywaną dziedzinę, bo specyfiką bodaj wszystkich aktywności naukowych jest – począwszy od fizyki a skończywszy na psychologii – oddziaływanie aparatu badawczego na badany podmiot, które musi być planowane i brane pod uwagę. Takie oddziaływanie mogłoby zatem nawet w niewielkiej skali pozytywnie pobudzać wątki związane z odtwarzaniem podstawowych pojęć i wartości dotyczących architektury i środowiska przestrzennego.

Zaczynając od najniższego szczebla, przedmiotu stanowiącego składnik wiedzy architektonicznej, wydzielić można przedmioty dyscyplinarne i okołodyscyplinarne⁴⁰. Przedmioty dyscyplinarne wymagają wewnętrznych, nieustających i kontrolowanych dwu procesów: procesu integracji i konsolidacji, polegającej na skonstruowaniu spójnego aparatu poznawczego i ogólnych zasad poruszania się w ramach przedmiotu, a także procesu aktualizacji i mechanizmu, który nazwałbym roboczo "zaprogramowaną niejednoznacznością". W przypadku integracji i konsolidacji działanie polegać powinno na dostarczaniu mechanizmów, narzędzi analitycznych specyficznych dla danej grupy badanych zagadnień, a nie samej wiedzy. Prześledzenie zarówno ewolucji przedmiotu, jak i kierunków jego aktualnego rozwoju musi wprowadzać pewne uporządkowanie – w kwestii wiązania ze sobą elementów tej wiedzy, pokazywania jednych w kontekście drugich, ale już nie indoktrynowania studentów formułami, definicjami i ujęciem zagadnień, które tylokrotnie dezawuowały się w dotychczasowych dziejach dyscypliny. Dlatego właśnie "zaprogramowana niejednoznaczność" i aktualizacja odpowiedzialne za wypełnienie treścią przedmiotu powinny pokazywać nie tylko te składniki wiedzy, co do których zdaje nam się, że mamy pewność, ale także te, co do których architekci spierają się, mają wiele odmiennych opinii, nierzadko sprzecznych. Przedmioty interdyscyplinarne muszą być potraktowane odrębnie, bo stanowiąc będą uzupełnienie wiedzy podstawowej. Ich zakres pojęciowy i zręby teoretyczne wymagają nie transferu a translacji na język architektury, bez której przekaz ten ulega bardzo szybkiej erozji.

Drugim elementem programu działań modyfikujących curriculum byłoby rozszerzenie tradycyjnej triady wyznaczającej podstawę dydaktyczną, projektowania, teorii i historii, na technologię i nauki społeczne⁴¹, w przypadku projektowania dodatkowo rozszerzenia o zagadnienia reprezentacji i wiedzy z nią związanej, a w przypadku nauk społecznych dodania tych składników, które działanie architekta sytuują w społecznym dialogu. W ramach tej operacji pożądanym byłoby wygenerowanie grup przedmiotowych i kolejna integracja, tym razem na szczeblu relacji między przedmiotami pokrewnymi. Dyskusja na ten temat z pewnością doprowadziłaby do przywołania fundamentalnego pytania, które z przedmiotów przynależą do której grupy, a także może ważniejszego, które w ogóle znaleźć się w grupach przedmiotów dyscyplinarnych powinny. O ile bowiem często przedmioty odzwierciedlają wiedzę już przetworzoną, jak historia architektury (pomijająca tak wiele wątków, bo wypracowała w ciągu dekad swój "kanon") czy teoria urbanistyki (znów dokonująca arbitralnego wyboru), to zaniebawane są zagadnienia co najmniej równoważne, a pozbawione tej subiektywnej otoczki – kwestie teorii projektowania architektonicznego czy krytyka architektury, jako potencjalne źródła wiedzy analitycznej i krytycznej, wpajające zdolności do skutecznego konstruowania pytań problemowych, kryteriów oceny i wytyczania ścieżki rozstrzygnięcia problemu, potrzebne w każdym praktycznym zadaniu architektonicznym. Moim zdaniem przedmioty okołodyscyplinarne powinny albo wchodzić w skład grup przedmiotowych wraz z przedmiotami dyscyplinarnymi, o ile wiążą się z nią ściślej, niż z innymi, albo pojawiać na zasadzie

⁴⁰ Postępując się nomenklaturą oficjalną – kierunkowe i podstawowe, choć w szczególności w przypadku tych drugich należałoby pojęcie rozszerzyć o wybrane przedmioty fakultatywne.

⁴¹ Por. Williams Roberts, op. cit. (2001: 68-69).

fakultetu, z równoległym dostosowaniem do każdego profilu specjalistycznego (architektonicznego, urbanistycznego, planistycznego) występującego w curriculum.

Trzecim elementem jest ukonstytuowanie wiedzy o interdyscyplinarności i sposobach poruszania się pomiędzy dyscyplinami, jakie nie tylko ujawniają się w curriculum, ale i jakie mogą pojawić się w przewidywalnych problemach stojących przed architektami. Zatem nie interdyscyplinarność rozumiana tylko jako rozszerzanie wiedzy o zagadnienia z innych dziedzin, ale taka, która dostarcza platformy poznawczej, analitycznej a także, jeśli to się powiedzie, ewaluacyjnej.

Pisałem wyżej o konieczności przywrócenia wartości uniwersalnych obecnych w architekturze przez tyle wieków i – o czym jestem przekonany – również dziś, choć wartości te są również obecnie tak silnie kwestionowane. Muszę rozwiązać dostrzeżenie potencjalnej niekonsekwencji, jaką można by odczytywać w zestawieniu ponadczasowych wartości z postulatem wprowadzania nieostrej, pełnej wielu opinii podbudowy teoretycznej, która pokazuje studentowi intelektualny spór o najbardziej zasadnicze założenia architektury. Jednak jeśli zadamy sobie pytanie, czy pozytywne jest ukształtowanie studenta w sposób eliminujący jego wątpliwości, jego zmysł kwestionowania tez, to – podejrzewam – zgodzimy się co do faktu, że zubożymy wrażliwość studenta, ograniczymy jego zdolności rozwiązywania problemów. Zatem integracja mechanizmów analitycznych, sposobów rozpoznawania zagadnień i ich oceny jest pożądana, ale wybór przekazu ideowego trzeba umożliwić (pokazując jego szeroki wachlarz nawet, jeśli nie zgadza się z przekonaniem nauczyciela) i pozostawić studentowi. Tylko zmysł krytyczny, analityczny, zdolny do oparcia się charyzmie nowych ideologii gwarantuje zachowanie tych wartości, które nie z naszej woli, lecz z natury rzeczy trwają i są nadal aktualne.

Kalle Lasn mówi o kondycji projektowania, może zbyt nasycając swoją wypowiedź patosem, że "projektowanie potrzebuje dziesięciu lat niepokoju... anarchii... później może znów zacznie coś znaczyć, symbolizować coś"⁴². Gdy wspomina dalej o zatraceniu duszy, ma być może na myśli utratę perspektywicznego spojrzenia, poza potrzeby chwili, pewnego ujęcia potrzebnej przecież człowiekowi transcendencji, której architektura jest skazaną na niedoskonałość ekspresją. Pragniemy sprzeczności, ponadczasowości i tymczasowości zarazem, zmiany i trwałego oparcia, ale nie jesteśmy w stanie tolerować permanentnej anarchii. Wyrazić wypada nadzieję, by dziesięć lat niepokoju i anarchii w architekturze i w nauczaniu architektury dobiegało już końca.

BIBLIOGRAFIA:

- [1] Anderson, S.: 2001, *The Profession and Discipline of Architecture: Practice and Education*, w J. W. Robinson i A. Piotrowski (red.), *The Discipline of Architecture*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 292-305
- [2] Armstrong, H. (red.): 2009, *Graphic Design Theory*, Princeton Architectural Press, New York
- [3] Barełkowski, R.: 2004, Kryteria dobrej architektury. Zasady krytycznej oceny decyzji projektowych, w R. Barełkowski (red.), *Architektura w ujęciu interdyscyplinarnym*, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, Poznań, s. 29-37
- [4] Barełkowski, R.: 2006, Nauczanie projektowania architektonicznego przez partycypację w rywalizacji konkursowej, w J. C. Żarnowiecka i A. Owerczuk (red.), *Nauka Architektura Edukacja*, Wydział Architektury Politechniki Białostockiej, Białystok, s. 97-101
- [5] Barełkowski, R.: 2009, Design Driven by Discovery, w J. Baek, T. Daniell, J. M. Heredia, B. Jacquet i S. Russell, *Architecture and Phenomenology*, Proceedings of the 2nd

⁴² Armstrong (2009: 107). Na podstawie cytowanej tam wypowiedzi Kalle Lasna z 11 International Design Conference w Berlinie, wykład "The Future of Design".

- International Conference, 26-29 June 2009, Kyoto Seika University, EFEO Research Center in Kyoto, 158
- [6] Beardsley, J.: 2007, Eyesore or Art? On Tyree Guyton's Heidelberg Project, w W. S. Saunders (red.), *Judging Architectural Value*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 87-95
- [7] Bizio, K.: 2006, Antynomiczny charakter nauczania architektury, w J. C. Żarnowiecka i A. Owerczuk (red.), *Nauka Architektura Edukacja*, Wydział Architektury Politechniki Białostockiej, Białystok, s. 33-37
- [8] Cowan, J.: 2000, Evaluation and Feedback in Architectural Education, w D. Nicol i S. Pilling (red.), *Changing Architectural Education*, SPON Press, Londyn, s. 274-283
- [9] Crisp, A. R. i Dale, J.: 2009, Communicating Design by Practise, w J. Verbeke i A. Jakimowicz (red.), *Communicating (by) Design*, materiały konferencyjne: Communicating (by) Design. Research and Practice in Architecture and Design, International Conference, 15-17 April 2009, Sint-Lucas School of Architecture, Hogeschool voor Wetenschap & Kunst, Brussels, Department of Architecture, Chalmers University of Technology, Goteborg, Brussels, Belgium, s. 493-500
- [10] Dunin-Woyseth, H.: 2007, The >Making Disciplines< in Knowledge Landscapes, w J. M. Hernandez Leon, *Paisaje Cultural Cultural Landscape*, EURAU 2008, Universidad Politecnica de Madrid, Escuela Tecnica Superior de Arquitectura de Madrid ETSAM/UPM, Madrid, p. 80-85
- [11] Dunin-Woyseth, H. i Michl, J.: 2001, Towards a Disciplinary Identity of the >Making Professions<. An Introduction, w H. Dunin-Woyseth i J., Michl (red.), *Towards a Disciplinary Identity of the >Making Professions<*, The Oslo Millenium Reader, Oslo School of Architecture, Oslo, 1-20
- [12] Fisher, T.: 2001, Revisiting the Discipline of Architecture, w J. W. Robinson i A. Piotrowski (red.), *The Discipline of Architecture*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 1-9
- [13] Fontana-Giusti, G. i Schumacher, P.: 2006, Explosions; Compressions; Swarms, Aggregations, Pixelations; Carved Spaces, Excavations, w C. Jencks i K. Kopf (red.), *Theories and Manifestoes of Contemporary Architecture*, Wiley-Academy, Minneapolis, s. 364-365
- [14] Jencks, C.: 2006, The Volcano and the Tablet, w C. Jencks i K. Kopf (red.), *Theories and Manifestoes of Contemporary Architecture*, Wiley-Academy, Minneapolis, s. 2-11
- [15] Krier, L.: 2001, *Architektura. Wybór czy przeznaczenie*, Arkady, Warszawa
- [16] Koolhaas, R.: 2006, Junkspace, w C. Jencks i K. Kopf (red.), *Theories and Manifestoes of Contemporary Architecture*, Wiley-Academy, Minneapolis, s. 370-372
- [17] Kucza-Kuczyński, K.: 2006, Rozterki nauczyciela architektury 2006, w J. C. Żarnowiecka i A. Owerczuk (red.), *Nauka Architektura Edukacja*, Wydział Architektury Politechniki Białostockiej, Białystok, s. 23-25
- [18] Kuryłowicz, E.: 2006, Architektura na tle kultury. Miejsce teorii krytycznej w nauczaniu projektowania architektonicznego w interpretacji Pracowni Projektowania i Teorii Architektury na WA PW, w J. C. Żarnowiecka i A. Owerczuk (red.), *Nauka Architektura Edukacja*, Wydział Architektury Politechniki Białostockiej, Białystok, s. 51-58
- [19] Kwinter, S.: 2008, *Far from Equilibrium: Essays on Technology and Design Culture*, Actar, Barcelona
- [20] Milliner, L.: 2000, Delight in Transgression: Shifting Boundaries in Architectural Education, w D. Nicol i S. Pilling (red.), *Changing Architectural Education*, SPON Press, Londyn, s. 223-231
- [21] Pallasmaa, J.: 2007, Toward an Architecture of Humidity: On the Value of Experience, w W. S. Saunders (red.), *Judging Architectural Value*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 129-149
- [22] Papanek, V.: 1985, *Design for the Real World*, Thames and Hudson, Londyn
- [23] Robinson, J. W.: 2001, The Form and Structure of Architectural Knowledge: From Practice to Discipline, w J. W. Robinson i A. Piotrowski (red.), *The Discipline of Architecture*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 61-82
- [24] Saunders, W. S.: 2007, From Taste to Judgement: Multiple Criteria in the Evaluation of Architecture, w W. S. Saunders (red.), *Judging Architectural Value*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 129-149

- [25] Scruton, R.: 2007, Most Architecture Should Be Modest: On Architecture and Aesthetic Judgement, w W. S. Saunders (red.), *Judging Architectural Value*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 124-128
- [26] Stanton, M.: 2001, Disciplining Knowledge: Architecture between Cube and Frame, w J. W. Robinson i A. Piotrowski (red.), *The Discipline of Architecture*, University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 10-39
- [27] Vowles, H.: 2000, The "Crit" as a Ritualised Legitimation Procedure, w D. Nicol i S. Pilling (red.), *Changing Architectural Education*, SPON Press, Londyn, s. 259-264
- [28] Wasserman, B., Sullivan, P. i Palermo, G.: 2000, *Ethics and the Practice of Architecture*, John Wiley and Sons, New York
- [29] Worthington, J.: 2000, The Changing Context of Professional Practice, w D. Nicol i S. Pilling (red.), *Changing Architectural Education*, SPON Press, Londyn, s. 27-40