**Anna Nowel-Śmigaj**
doktorantka na Politechnice Wrocławskiej

# Mój i twój piasek
## Edukacja przestrzenna i architektoniczna od przedszkola do politechniki

### Czy otacza nas przestrzeń?

*Niektórzy ludzie mieszkają lata w tym samym domu*
*nie zwracając uwagi na szczegóły, jak na przykład -*
*w którą stronę otwierają się drzwi.*

Alain De Botton, *The Architecture of Happiness*

Definicja przestrzeni, kluczowego pojęcia, z którym od zawsze wiązano istotę architektury - najpierw rzemiosła, później „sztuki przestrzeni" w realnych warunkach, jest dziś tematem osobnych publikacji[1]. Badacze porządkują stosunki między przestrzenią naturalną i przestrzenią architektoniczną, wskazując zmiany spowodowane rozwojem filozofii, nauki czy estetyki. Ważnym wątkiem w próbach całościowych opisów są indywidualne koncepcje architektów, np. Le Corbusiera, Zeviego, Norberga-Schulza czy Tschumiego, charakteryzowane i jako kamienie milowe, i elementy dyskursu na temat nowych form „zażyłości" architektury z przestrzenią[2]. Form mniej poufałych w czasach, kiedy filozofowie zakwestionowali pojęcie konstrukcji[3], rzeczywistą obecność przedmiotu[4], funkcję obrazu[5], relacje obserwowany - obserwujący[6], obiekty ilustrują: „nawarstwianie, zderzanie, mieszanie, fragmentaryzację", krzyżowanie ścieżek „filmu, literatury i architektury"[7].

Zniesienie sankcjonowanego przez modernizm ciągu przyczynowo-skutkowego i odpowiedź współczesnych projektantów na nowe wyzwania zmieniły zasadniczo kryteria wartościowania obiektów. Zdaniem K. Nawratka: „od końca lat siedemdziesiątych architektura zaczęła bawić się i przestraszać, stała się indywidualistyczną igraszką architektów, wkrótce częścią show biznesu, za swoimi celebrytami, którzy zaczęli być oceniani nie za funkcjonalność

[1] E. Niezabitowska, *Ewolucja konceptu przestrzeni w teorii architektury*, Wyd. Politechniki Śląskiej, 2008.

[2] B. Tschumi, „Architecture and Disjunction", Cambridge, 1996, tłum. Ł. Stępnik, fr. „Bernard Tchumi - 6 pomysłów", Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://teoriaarchitektury.blogspot.com/2011/07/bernard-tschumi-6-pomysow-1996.html.

[3] E. Kuźma, „Dekonstruowanie i rekonstruowanie granicy. Derrida - Luhmann", Nowa Krytyka, 2011, Internet, [dostęp: 15.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article229.

[4] P. Virilio, *Maszyna widzenia* [w:] *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, Kraków 2001.

[5] I. Wohlfarth, "No-man's-land. On Walter Benjamin's 'Destructive Character'" [w:] "Walter Benjamin's Philosophy: Destruction and Experience", red. A. Benjamin, P. Osborne, London-New York 1994, s. 161.

[6] M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Spacja Aletheia, Warszawa, 1993, s. 183.

[7] B. Tschumi, op. cit.

czy wręcz sensowność projektowanych przez siebie budynków, co jedynie za ilość wrażeń i emocji, jakich były one w stanie dostarczyć"[8]. Z charakterystyki wynika, że podstawą wartościowania są dziś kryteria psychofizjologiczne, co umniejsza rolę tradycyjnych czynników - symboliki: elipsy, równowagi, linii prostej i krzywej, spirali, sfery, kontrastu czy symetrii[9], wreszcie - triady witruwiańskiej: trwałości, użyteczności i piękna (firmitas, utilitas, venustas)[10].

Poziom uwikłania współczesnej architektury w kwestie filozoficzne jest wystarczającym impulsem do podjęcia badań nad formami uczestnictwa różnych grup odbiorców w świecie pełnym „blobów", „pasożytów", „kostek lodu" i „negatywów"[11]. Doniosłość problemu warto uargumentować teorią ekstensji, której autor rozpatruje położenie człowieka w wymiarach: trwały - nietrwały, formalny - nieformalny, lokując budynki w przestrzeni trwałej, modelującej zachowania na wzór formy odlewniczej[12]. Poznanie uwarunkowań wiedzy architektonicznej i diagnoza owej wiedzy ujawnią, czy polscy uczniowie mają szanse świadomego poruszania się między ostentacyjnymi materializacjami myśli filozoficznej czy literatury i hiperestetycznymi efektami „transprogramowania" i „deprogramowania" przestrzeni[13]. W szerszym znaczeniu, czy ktoś zadbał o świadome uczestnictwo dzieci i młodzieży w „swojej teraźniejszości"[14].

Aby opisać warunki, w których przebiegnie proces kształtowania relacji „ja" - „przestrzeń", dokonano analizy podstaw programowych[15]. Druga część tekstu, nosząca tytuł *Ludzie i przestrzeń*, jest poświęcona działaniom „mobilnej szkoły edukacji pozaformalnej"[16], eMS-a Inicjatywa Edukacyjna z Wrocławia. W rozdziale znajduje się diagnoza przedstawiająca poziom wiedzy dzieci oraz cele, które można osiągnąć dzięki konstruktywnej edukacji na temat przestrzeni. Wnioski poprzedza opis własnych doświadczeń. Opis dotyczy analizy interpretacyjnych prac studentów II roku studiów II stopnia (magisterskich - dawniej V rok) Wydziału Architektury Politechniki Wrocławskiej z przedmiotu: architektura monumentalna. Głównym celem analizy było ustalenie, jak przyszli projektanci „ubierają" skojarzenia w formę architektoniczną.

---

[8] K. Naratek, *Architektura społecznie aktywna* [w:] mat. konferenc. „Architektura kurortowa", Połczyn Zdrój 2009.

[9] B. Zevi, *Architektura jako przestrzeń*, tłum. Ł. Stępnik, Internet, [dostęp: 15.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://teoriaarchitektury.blogspot.com/2011/03/bruno-zevi-architektura-jako-przestrzen.html.

[10] Patrz: B.E. Gronostajska, *Teoria Witruwiusza we współczesnej architekturze XXI wieku*, Czasopismo Techniczne „Architektura", 2009, s. 45-49.

[11] Określenia z żargonu architektów.

[12] E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2003, s. 138.

[13] B. Tschumi, op. cit.

[14] G. Durschke, *Emergencja i paradoksalny kamuflaż w architekturze współczesnej. Teoria emergentnych systemów przestrzenny*, Internet, [dostęp: 126.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://suw.biblos.pk.edu.pl/resources/i4/i2/i9/i8/r4298/DurschkeG_EmergencjaParadoksalny.pdf.

[15] Wszystkie cytaty pochodzą z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.lex.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-4-17

[16] „O nas" [w:] „eMS-a Inicjatywa Edukacyjna", Internet, [dostęp: 15.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.emsarelacje.pl/.

## Rzeczywistość skrzeczy

Z podstawy programowej wynika, że dziecko, które kończy przedszkole, powinno wykazywać „zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrz)". Ponadto w profilu absolwenta zaznaczono, że przedszkolak: „wznosi konstrukcje z klocków i tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów", ponieważ rozbudza się jego zainteresowania techniczne. Pogłębiającą się na wyższych etapach kształcenia atomizację celów i dysfunkcjonalność szkolnych działań względem rzeczywistości wyraźnie widać w pierwszej części dokumentu. Sześciolatek nie jest postrzegany przez autorów jako człowiek, który mógłby kreować najbliższą przestrzeń i przez to relacje z otoczeniem. Ważniejsza niż: podwórko, dom, pokój i mieszkanie jest umiejętność budowania z klocków. Enigmatycznego „zainteresowania" architekturą nie można bowiem nazwać umiejętnością.

W edukacji wczesnoszkolnej zagadnienia związane z architekturą pojawiają się przy edukacji plastycznej. Uczeń kończący klasę I: „rozpoznaje wybrane dziedziny sztuki: architekturę (także architekturę zieleni), malarstwo, rzeźbę, grafikę; wypowiada się na ich temat", zaś absolwent klasy III: „w zakresie recepcji sztuki: rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak: architektura […] rozpoznaje wybrane dzieła architektury […] należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej)". Zapisy kompromitują autorów podstawy programowej, którzy reklamowali potrzebę reformy i swój dokument: czynnościowym podejście do procesu dydaktycznego i wprowadzeniem modelu komunikacyjnego. W kontekście przywołanych cytatów warto postawić pytanie: jak dokonać „przyswojenia czegoś" (czyli tak naprawdę poznania), każąc rozpoznawać i opisywać dziedzictwo europejskie.

Traktowanie architektury jako oddzielnej, wyspecjalizowanej formy działalności człowieka (w podstawie programowej - sztuki w potocznym tego słowa znaczeniu!) z pominięciem otoczenia, najważniejszego kontekstu społecznego, w którym powstają pierwsze relacje i pierwsze akty twórcze, na pewno deformuje i upośledza umiejętności życiowe polskich uczniów. Wychowani w sztucznej rzeczywistości „dziedzictwa kulturowego" i naukowych terminów, zmuszani do opisywania obcych, często nieczytelnych, wielokrotnie reinterpretowanych symboli nigdy nie doznają radości kreowania współczesnej sobie przestrzeni. Więcej - nie poznają praw, którymi rządzi się przestrzeń - najbliższy im żywioł, najbardziej naturalne środowisko.

Zamiast konkluzji warto w tym miejscu zadać pytanie: czy dziecko bawiące się w piaskownicy wie, że nie powinno zabierać piasku innym dzieciom, dlatego że są to inne dzieci, czy może dlatego, że bawi się w przestrzeni, w której mogą bawić się również inne dzieci?

Odpowiedź implikuje dedykowany autorom podstawy programowej wniosek: tylko w przestrzeni publicznej człowiek zauważa granice dostępności świata i tylko dzięki rozróżnianiu przestrzeni publicznej i prywatnej może wykształcić odruchy obronne, najważniejsze w epoce symbolicznej przemocy,

kiedy pogłębia się proces zawłaszczenia prywatności przez reklamę czy media i jednocześnie trwają: gettyzacja biedy i bogactwa, infantylizacja kultury (tzw. przejawem jest tzw. odroczenie dorosłości), karnawał ról społecznych i kiczu[17], a mechaniczne zabawki nie angażują umysłu dziecka.

Przechodząc do analizy podstawy programowej dla wyższych etapów kształcenia, trzeba odnotować, że treści przyporządkowano przedmiotom. Pojawiają się także pojęcia: „tekst kultury" i „wszelka działalność artystyczna realizująca utrwalone wzorce kulturowe". Wiele haseł nauczyciel może połączyć z edukacją przestrzenną i architektoniczną, ale precyzyjnie określonych umiejętności ucznia w tym zakresie nie przewidziano. Jeśli zatem historyk nie wie, jaką rolę w układaniu społecznych relacji odgrywa przestrzeń, a twórczość artystyczną skojarzy z nauczaniem plastyki, w ogóle nie podejmie tematu. Albo będzie ćwiczył klasę w odróżnianiu rzymskiego Coloseum od opery w Sydney.

Intencje autorów podstawy programowej, które wyraźnie wskazują na hołdowanie encyklopedyzmowi, ilustruje zapis: „rozróżnia określone dyscypliny w takich dziedzinach jak: architektura […]". Czyżby absolwent szkoły podstawowej miał „zakuć" nazwy: tkanka miejska, fizyka budowli, mechanika budowli, urbanistyka, architektura zieleni, stylistyczna i formalna rewaloryzacja założeń krajobrazowych, antropologia architektury, dyscypliny plastyczne w architekturze, kształtowanie form, koncepcja planistyczna, urbanistyka, rekompozycja, reintegracja, odbudowa, adaptacja, ruralistyka, kształtowanie krajobrazu otwartego, osadnictwo, rewaloryzacja, planowanie przestrzenne, projektowanie przedmiotu, meblarstwo? W ramach dezyderatów warto polecić następujące rozwiązanie: uczeń, według własnego projektu, wykonuje karmnik - mieszkanko dla wybranego gatunku ptaków i zawiesza go na drzewie: rozwijając umiejętność projektowania przedmiotu (mebla, jeśli dobrze dopasuje drążek przed „wejściem"), ingerując w: architekturę zieleni, osadnictwo, stylistyczne i formalne cechy krajobrazu, adaptację, rekompozycję, reintegrację, i rewaloryzację tegoż (liczba karmników spada).

Krytykę ministerialnego dokumentu warto kontynuować, ponieważ nawet na poziomie koncepcji encyklopedyzmu autorzy popełnili błędy. Dotyczą kluczowej kwestii - zakresu wiedzy. Oto w celach edukacji polonistycznej nie uwzględniono znajomości kontekstów historycznoliterackich, a odbiór wszelkich, także architektonicznych, „tekstów kultury" oparto na indywidualnych poszukiwaniach. Tymczasem, w dziale „Plastyka", ni stąd ni zowąd, pojawia się hasło: „rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisuje ich funkcje i cechy charakterystyczne na tle epoki (posługując się podstawowymi terminami i pojęciami właściwymi dla tych dziedzin sztuki)". Założono więc, że nauczyciel poprzedzi specjalistyczne zadanie, którym jest: **określenie funkcji dzieła architektonicznego na tle epoki za pomocą terminów i pojęć**, prezentacją liniowej historii kultury. Ponadto, że rozbuduje kurs, wprowadzając terminy: organizacja materiałów i komponentów, limit technologiczny, konstrukcyjny i ekonomiczny, masa, głośność, tekstura, światło, system, cień, kompleks

[17] A. Jasielska, *Wpływ infantylizacji kultury na zmiany w społeczeństwie konsumpcyjnym* [w:] „Kultura i Społeczeństwo", 2010 nr 2, s. 5-20.

z wątkiem: fluktuacja znaczeń. Bez racjonalizacji języka uczeń nie wyjdzie poza „banalną użyteczność" obiektu, a szkołę opuści z jeszcze bardziej wykrzywionym obrazem świata - dawnego i sobie współczesnego.

Na tle wygórowanych oczekiwań, które pojawiają się przy plastyce, razi całkowity brak funkcjonalizowania wiedzy w ramach przedmiotu „przyroda". Uczeń: „identyfikuje na planie i mapie topograficznej miejsce obserwacji i obiekty w najbliższym otoczeniu, określa wzajemne położenie obiektów na planie, mapie topograficznej i w terenie". Jak widać, wzajemność nie objęła człowieka ani jako twórcy, ani użytkownika owej topografii (na marginesie: problem przystosowania uczeń poznaje, opisując np. budowę zewnętrzną i czynności życiowe organizmów lądowych).

Nie wchodząc w analizę zadań dla III etapu, z których kolejny raz wyłania się idea: tożsamość tak, ale najpierw rodowód, warto zasygnalizować, że poznanie przeszłości zajmuje polskim uczniom większość czasu, a zaprogramowany przyrost wiedzy może wprawić w zdumienie. Młodszym absolwentom wystarczy: „zna" - np. obiekty (III klasa szkoły podstawowej). Nieco starsi powinni dysponować wiedzą profesjonalną, ułożoną chronologicznie, przekazywaną w specjalistycznym języku. Do końca gimnazjum nie przewidziano interakcji ze współczesnością. Absolutna „cisza architektoniczna" ogarnia nawet edukacje: społeczną, techniczną i zdrowotną. O cudzym i własnym dziecko uczy się z legend, baśni i podań (ale, kiedy śpiewa, świadomie dobiera muzykę!). W ramach wiedzy o społeczeństwie „wskazuje na planie miejscowości, siedzibę władz lokalnych" i zaraz przechodzi do interpretacji zwrotu „świat stał się mniejszy". Wprowadza się go nawet w obszary metodologiczne, kiedy: „odróżnia historię rozumianą jako dzieje, przeszłość od historii rozumianej jako opis dziejów przeszłości".

Kończąc rekonesans, należałoby stwierdzić: trudno wyliczyć wszystkie procedury, zjawiska i procesy, które powinien znać i rozumieć polski uczeń na tle historycznych uwarunkowań. Nie sposób jednak nie zauważyć, iż w treściach kształcenia i zadaniach edukacyjnych zignorowano najważniejszy element - uwarunkowania życia za oknem „szkolnej ławki". W projekcie zabrakło nie tylko humanistycznej troski o rozwój ucznia, ale także aktualnej wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju i architektury ekologicznej. Pisząc o „dobrej przestrzeni dla ludzi", która współtworzy doświadczenie egzystencjalne, kulturoznawcy i socjologowie podkreślają dziś rangę przestrzeni „dospołecznej" (E. Hall).

## Ludzie i przestrzeń

Założona przez Annę Rumińską[18] we Wrocławiu „eMSA Inicjatywa Edukacyjna" (2005 r.) prowadzi: „badania i wywiady terenowe, diagnozy, placemaking (tworzenie Miejsc przez duże M, czyli aktywizacja i animacja społeczna i przestrzenna), warsztaty projektowe, konferencje, seminaria" i m. in. imprezy

[18] „Anna Rumińska, antropolog kultury, architekt, publicystka, badaczka terenowa, trenerka, liderka grupy nieformalnej eMSA Inicjatywa Edukacyjna zajmująca się edukacją przestrzenną, kulturową pro-społeczną, pro-ekologiczną", Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.tuwroclaw.com/wiadomosci,letnie-warsztaty-artystyczne-dla-dzieci-i-mlodziezy-na-nadodrzu,wia5-3277-12272.html.

osiedlowe”[19]. Celem działań jest budowanie świadomości społecznej, przestrzennej i kulturowej. Nauczyciele „mobilnej szkoły edukacji pozaformalnej” piszą o sobie, zaznaczając, że sedno każdego pomysły tkwi w przekazie społecznym[20]: „Pragniemy, aby inicjatywy eMSA dały wszystkim wiedzę nt. dorobku kulturowego i architektury ich miasta i regionu (nie tylko Wrocławia) oraz świadomość wpływu na otoczenie i architekturę. Chcemy promować dobrą (zdaniem naszym i wybranych autorytetów) architekturę i urbanistykę, chcemy też zakotwiczyć w umysłach ludzi myśl, że architektura to nie tylko budynki lub projekt (jak większość sądzi), lecz również relacje społeczne, jakie owe budynki tworzą. Pragniemy, aby dla ludzi liczyli się ludzie, to, co potrafią, to, jak myślą, to, jak żyją, to, czym się różnią lub to, co ich upodabnia. Na tym polega etnologia i antropologia kulturowa, w naszym przekonaniu jest nierozłączna z działaniami przestrzennymi. Zróżnicowanie ludzi na świecie jest, naszym zdaniem, jednym z dóbr najwyższych i jakże ważnym w XXI wieku”[21]. Broniąc młodzieży, działacze postulują: „Jeżeli odpowiednio zaprojektuje się murki, fontanny i schodki, to deskorolkowcy będą ich używać do sportu i rekreacji bez ich niszczenia, bo NIE TO JEST ICH CELEM, LECZ RUCH, SPORT, INTEGRACJA, ROZWÓJ”[22].

Pomysły: „Wrolka”, „do-społeczna ławka” (na której ludzie siedzą przodem do siebie), „truptak”, „funspace” (wkomponowane w krajobraz miasta urządzenie rekreacyjne), „citying. like it!” (pomysł projektowania budynków z miejscami do siedzenia) zadziwiają w tym samym stopniu co działania warsztatowe. Cykl „Kulturka Podwórka”, adresowany do dzieci z mniej zamożnych rodzin, jest realizowany także w wakacje. Podczas zajęć uczestnicy kursu tworzą rysunki i makiety z surowców wtórnych, dyskutując o możliwościach zmiany swojego najbliższego otoczenia - podwórka, na którym często nie ma ani ławki, ani piaskownicy.

Sporządzona na podstawie obserwacji uczestników edukacyjnych działań eMS-y diagnoza[23] ujawnia nie tylko bardzo niski poziom wiedzy dzieci o otoczeniu, ale przede wszystkim brak wrażliwości na miejsce, w którym przyszło im mieszkać. W trakcie jednego ze spotkań z cyklu „Kulturka Podwórka” dzieci na naszych oczach dokonały włamania do samochodu stojącego na podwórkowym parkingu.Wraz z przemocą fizyczną (mam tu na myśli bójki) pojawiała się także przemoc psychiczna - dzieci obrzucały się wyzwiskami, rzadko kiedy zwracały się do siebie po imieniu. Paliły papierosy, pluły, przezywały, klęły, kradły, biły, a kiedy miały podpisać się swoim imieniem na makiecie, okazało się, że niejeden 12-latek nie potrafił tego zrobić.

[19] „O nas” [w:] „eMS-a Inicjatywa Edukacyjna”, Internet, op. cit.

[20] „Funspace”, Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.emsarelacje.pl/.

[21] „O nas” [w:] „eMS-a Inicjatywa Edukacyjna”, Internet, op. cit.

[22] „wrolka - wrocław na rolkach”, Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.emsarelacje.pl/.

[23] Autorka niniejszego opracowania współpracuje z eMS-ą i uczestniczyła m.in. w działaniach takich jak: Splot Szewska, Kulturka Podwórka, Partnerstwo 8Scen, Misz Masz/Meddle Puddle, DFN, edbs - dzień bez samochodu, ludzie bez maski oraz prowadziła liczne warsztaty makieciarskie.

Uczestniczące w warsztatach dzieci nie kojarzyły podwórka z przestrzenią, która została zaprojektowana i którą można zmienić. Pytania: dlaczego jest tak, a nie inaczej pozostawały bez odpowiedzi. Propozycje zmiany - budziły podejrzliwość. Rozjemcą stały się makiety i rysunki. Dopiero w ożywionych dyskusjach na temat prac uczestnicy warsztatów nabrali zaufania do własnych możliwości. Dostrzegali mankamenty najbliższego otoczenia. Wymyślając koncepcje, rozmawiali, spierali się.

## Architekt - murator czy artysta?

Wydziały architektury należą do nielicznych, które prowadzą jeszcze egzamin wstępny. Program egzaminu i tematy zadań opracowują uczelnie. Kandydaci są oceniani np. pod względem: „predyspozycji w zakresie wyobraźni przestrzennej", „predyspozycji w zakresie prezentacji, zapamiętywania i graficznej syntezy przestrzeni" oraz „predyspozycji w zakresie umiejętności tworzenia form przestrzennych"[24]. Na Politechnice Wrocławskiej rysują studium postaci z natury, wnętrza widziane z określonej perspektywy, a w części sprawdzającej wyobraźnię tworzą np. maszyny do produkcji chmur.

W czasie studiów także powstają projekty wymagające tworzenia z wyobraźni. Przykładem, który wykorzystano, były prace studentów II roku studiów magisterskich II stopnia (V rok studiów) wykonane na zajęciach projektowych z przedmiotu architektura monumentalna. Tematy brzmiały: „Pomnik Ofiar Katynia", „Bogactwo i Bieda", „Pomnik Głupoty". Student sam wybierał format i technikę wypowiedzi: ołówek, kredkę, cienkopis, rapitograf, flamaster lub farby. Głównym celem ćwiczenia było wizualne przedstawienie autorskiej interpretacji zadanego tematu, a nade wszystko próba „ubrania" abstrakcyjnej myśli w formę architektoniczną.

We wnioskach warto odnotować: wiele prac zatrzymało się na budowaniu mniej lub bardziej logicznej mapy tematu pracy - bez próby przeniesienia jej na strukturę architektoniczną. Studenci wybierali metodę „strumienia świadomości", zapisując pytania: „po co pomnik?, „dlaczego?", „aby pamiętać", „mieć tożsamość", „wiedzieć, dlaczego ludzie chcieli bronić swojego kraju". Sami sobie objaśniali temat, nie wychodząc poza zbiór skojarzeń, którymi już dysponowali. W tego typu opracowaniach pojawiały się także wykresy, proste schematy służące uporządkowaniu owych skojarzeń i rysunki kulturowych atrybutów czasu, śmierci, historii (bardzo często niestarannie dobrane).

W pracach, które czytelnie odnosiły się do kontekstu historycznego („Pomnik Ofiar Katynia"), studenci używali prostych form geometrycznych: rozsypanych lub jakoś ułożonych sześcianów (nie było kul, bardzo rzadko pojawiały się prostopadłościany). Sześciany nie różniły się od siebie, jedynie leżały każdy w innym miejscu, symbolizując, zdaniem autorów, człowieka lub ciało. Prostopadłościan, jeśli student zdecydował się na tę bryłę, był niewyraźnie zdefiniowany: bardziej przypominał wysoką, wątłą ścianę przebitą ciężkim, o wyraźnych krawędziach elementem geometrycznym - ostrosłupem.

[24] Egzamin wstępny na Architekturę - Politechnika Warszawska" [w:] „Egzaminy wstępne architektura 2011", Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.kurs-rysowania.pl/component/content/article/1-aktualnoci/26-egzaminy-wstpne-architektura-2011.

W realizacjach Pomnika Ofiar Katynia część autorów zdecydowała się na wydrążanie fragmentu ziemi - podłogi, traktując „puste" lub „dół" (w opracowaniach pojawiają się obie nazwy) jako „sięganie do miejsca spoczynku ciał". Koncepcje opierały się na dychotomicznym podziale „góra" -„dół", „sacrum" - „profanum" i naiwnych próbach łączenia „doczesności z niebem". Jednoznaczność miały podkreślać także ostrosłupy w nadludzkiej skali, pochylone nad dołem - w opinii autora - „manifest zmarłych wobec mordu".

Opozycja, kontrast i podział dominowały także w pracach zatytułowanych „Bieda i bogactwo". Założeniem prowadzących było ukazanie spójnej w wyrazie architektonicznym formy, która przedstawiałaby związek, przeplatanie się dwóch światów: biedy i bogactwa. Niestety, ani jeden projekt nie został osadzony w kulturowym kontekście i żaden student nie ukazał dialektyki zjawisk.

W świetle zadań, które stoją przed architektami, największy niepokój budzą: nieznajomość kodu kulturowego, nieumiejętność syntetyzowania skojarzeń (kiepskich!) i bardzo niski poziom wrażliwości społecznej. Studenci dążyli do rozwiązań ekstremalnych, wykorzystując hiperwyraziste elementy w ubogim kontekście przestrzennym albo naiwnie udosłownili projekty. Usiłowali albo „naciągać" symbolikę, albo - za pomocą linii - budować przeciwstawne światy. Przykładem niech będzie praca z serii „Bogactwo i bieda", której autorka wykorzystała „sceny z życia". Po jednej stronie było widać fruwających, skaczących - „wolnych", zdaniem studentki, ludzi, dookoła których krążą słowa: „być", „jesteś", „jesteśmy". W tle - wyidealizowany górski krajobraz. Z drugiej strony zostali przedstawieni ludzie-maszyny - postacie tego samego wzrostu, z teczkami, „pod krawatem", zastygłe w szeregu, pozbawione mimiki, przywiązane za kostki sznurem do „skarbów", którymi były: dom, samochód, naszyjnik z pereł, łódź rybaka, suknia ślubna. Dookoła bohaterów krążyły słowa: „mieć", „masz", „mamy", „macie", „mają".
Trywialna narracja harmonizowała z eklektyczną formą, dlatego praca nie mieściła się w żadnej konwencji.

## Wnioski

Konfrontacja współczesnej myśli architektonicznej z podstawą programową wypadła na niekorzyść tej ostatniej. Źle wróżą społecznej kondycji młodych Polaków proponowane w ministerialnym dokumencie cele i treści kształcenia. Niepokoją wyniki diagnoz. Mobilizują do reakcji: obojętność na otoczenie, skłonność do separowania i izolowania wszystkiego, co nie mieści się w indywidualnym projekcie świata, powierzchowność i radykalizm, w których można doszukać się Baumanowskiego „snu o czystości"[25].

Być może nie każda opinia lewicującego filozofa jest dziś godna uwagi, ale twórcom polityki oświatowej przydałaby się teza, że: „Bóle, rozterki, zgryzoty typowe dla ponowoczesnego świata lęgną się w społeczeństwie"[26], ponieważ otruta tradycją młodzież coraz słabiej reaguje na rzeczywistość. Broni się przed różnorodnym, zawiłym, ambiwalentnym, dryfując po swojemu wśród utartych schematów.

[25] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Zygmunt Bauman i Wydawnictwo Sic!, Warszawa, 2000, IV okładka.

[26] Tamże, s. 11.

W edukacji potrzebna jest gruntowna zmiana. Nadzieje należałoby wiązać z samym podejściem decydentów do wiedzy szkolnej. Widziana najpierw jako poznawcza przygoda, w wyniku której dziecko „usadowi" się w otoczeniu jako współtwórca, a dopiero później - jako podróż w przeszłość, z której uczeń powróci jako kontynuator, mogłaby naprawdę wspierać harmonijny rozwój jednostki - nadrzędny cel współczesnej edukacji.

**Rysunek 1. Schemat kształtowania świadomości przestrzennej i architektonicznej**

Zaczynając od skromnego hasła: „rozumie przestrzeń, która go otacza" i prób kreowania najbliższej przestrzeni, można, ale stopniowo, kształcić umiejętność radzenia sobie z wielopoziomowością i złożonością architektury ponowoczesnej[27]. Tempo procesu musi dyktować cel: podjęcie dyskursu z efektem działań drugiego człowieka. Najskuteczniejszą metodą okaże się wówczas przekształcenie widzenia w patrzenie ze zrozumieniem. Patrzenie na formę - ten element obiektu, który jest dany zmysłom po to, żeby zrozumieć ideę. Myśl projektanta. Podobnego do mnie kreatora, z którym można „wymienić się pomysłami"…

**Bibliografia:**

1. Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Zygmunt Bauman i Wydawnictwo Sic!, Warszawa, 2000, IV okładka.
2. Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Spacja Aletheia, Warszawa, 1993, s. 183.
3. Gadecki J., *Architektura i tożsamość. Rzecz o antropologii architektury*, Toruń 2005.
4. Gronostajska B.E., *Teoria Witruwiusza we współczesnej architekturze XXI wieku*, Czasopismo Techniczne. Architektura, 2009, s. 45-49.
5. Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2003, s. 138.
6. Jasielska A., *Wpływ infantylizacji kultury na zmiany w społeczeństwie konsumpcyjnym* [w:] „Kultura i Społeczeństwo", 2010 nr 2, s. 5-20.
7. Naratek K., *Architektura społecznie aktywna* [w:] mat. konferenc. „Architektura kurortowa", Połczyn Zdrój 2009.
8. Niezabitowska E., *Ewolucja konceptu przestrzeni w teorii architektury*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, 2008.

[27] J. Gadecki, *Architektura i tożsamość. Rzecz o antropologii architektury*, Toruń 2005.

9. Wohlfarth I., "No-man's-land. On Walter Benjamin's 'Destructive Character'" [w:] "Walter Benjamin's Philosophy: Destruction and Experience", (red.) A. Benjamin, P. Osborne, London-New York 1994, s. 161.
10. Virilio P., *Maszyna widzenia* [w:] *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, Kraków 2001.
11. Zevi B., *Architektura jako przestrzeń*, tłum. Ł. Stępnik, Internet, [dostęp: 15.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://teoriaarchitektury.blogspot.com/2011/03/bruno-zevi-architektura-jako-przestrzen.html.

**Netografia:**

1. Durschke G., „Emergencja i paradoksalny kamuflaż w architekturze współczesnej. Teoria emergentnych systemów przestrzenny", Internet, [dostęp: 16.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://suw.biblos.pk.edu.pl/resources/i4/i2/i9/i8/r4298/ DurschkeG_EmergencjaParadoksalny.pdf.
2. Kuźma E., „Dekonstruowanie i rekonstruowanie granicy. Derrida - Luhmann ", Nowa Krytyka, 2011, Internet, [dostęp: 15.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article229.
3. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.lex.pl/du-akt/-/akt/dz-u-09-4-17
4. Rumińska A., „O nas", w: „eMS-a Inicjatywa Edukacyjna", Internet, [dostęp: 15.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.emsarelacje.pl/.
5. Rumińska A., „Funspace", Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.emsarelacje.pl/.
6. Rumińska A., „wrolka - wrocław na rolkach", Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.emsarelacje.pl/.
7. Surmiak B., „Letnie warsztaty artystyczne dla dzieci i młodzieży na Nadodrzu", Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://www.tuwroclaw.com/wiadomosci,letnie-warsztaty-artystyczne-dla-dzieci-i-mlodziezy-na-nadodrzu,wia5-3277-12272.html.
8. Tschumi B., „Architecture and Disjunction", Cambridge, 1996, tłum. Ł. Stępnik, fr. „Bernard Tchumi - 6 pomysłów", Internet, [dostęp: 17.07.2012], dostępny w World Wide Web: http://teoriaarchitektury.blogspot.com/2011/07/bernard-tschumi-6-pomysow-1996.html.