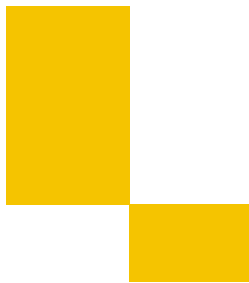




Akademia Sztuk Pięknych
im. Jana Matejki w Krakowie
1818

Wydział Form Przemysłowych



1964–2014(+10)



Adam Miratyński

Modele kształcenia

2021

Sam wyrosłem z pnia tej uczelni. Wydaje się, że to było wczoraj, a za jakiś czas minie już 50 lat, dostałem się na studia w roku 1970, a już dwa, trzy lata wcześniej zacząłem się interesować tą dziedziną, bo chociaż człowiek był wtedy ledwo opierzonym maturzystą, to starał się jednak myśleć o tym, co będzie później, miał też jakieś swoje spectrum zainteresowań. Przeżyłem wtedy krótką, intensywną fascynację poezją, zdałem na filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim, ale już po pierwszym roku studiów wróciłem do tych swoich zainteresowań.

Jurek Jaworski

Wróciłem do pracy z Jurkiem Jaworskim. On był zatrudniony na stanowisku docenta, był współpracownikiem prof. Ryszarda Otręby w Katedrze Komunikacji Wizualnej, był świetnym grafikiem, projektantem, cenionym przez studentów za zdolność przekazywania tajników wiedzy praktycznej, umiejętności warsztatowych.

Jego żona pracowała na Wydziale Konserwacji. Świetni, otwarci ludzie, zapraszali nas do swej pracowni na Kazimierzu. Słyszałem, że uległ tragicznemu wypadkowi w trakcie prac konserwatorskich na rusztowaniu, który w rezultacie doprowadził do jego przedwczesnej śmierci.

On, praktyk, uczył nas na konkretnych przykładach, między innymi robiliśmy z nim oprawę graficzną kolejnych edycji Ogólnopolskiego i Międzynarodowego Festiwalu Filmów Krótkometrażowych. Studenci w ramach praktyk robili wielkoformatowe przestrzenne elementy informacji wizualnej z wykorzystaniem fotografii.

Był bardzo zdolnym grafikiem o dużym doświadczeniu zawodowym – okładki, plakat, zaproszenia, oprawa graficzna wydarzeń kulturalnych, społecznych. To były zaczątki informacji wizualnej z prawdziwego zdarzenia... Chociaż wachlarz możliwości był wtedy dużo skromniejszy.

Pokolenia nauczycieli

W mniejszym stopniu chodzi o wpływ czasu, że się postarzałem razem z moim miejscem pracy, że na uczelni zmieniały się programy, przychodziły nowe roczniki studentów. Dla mnie szczególne znaczenie ma świadkowanie narodzinom, krzepnięciu i rozwojowi takiego bytu, jakim jawił się Wydział, tworzący go pełni pasji i autentycznych emocji ludzie. Wszystkich ich poznałem, a niektórzy wpłynęli na moje życie w sposób zasadniczy.

Teraz to już jest trzecie pokolenie, bo ja na początku studiów trafiłem na pokolenie pierwsze, przeżyłem pokolenie drugie i jestem jak gdyby teraz trzecim pokoleniem.

Zbigniew Chudzikiewicz był tym pokoleniem założycieli, Adam Gedliczka był jego uczniem. A sam Chudzikiewicz wyrósł z ducha szkoły krakowskiej, tego klasycznego patrzenia na przedmiot. Nie tylko modernista, ale też z podejściem funkcjonalnym, fascynacją maszyną.

Andrzej Pawłowski scalał materię nowego wydziału organizacyjnie i ideowo. W latach 70., jeszcze jako student, realizowałem zadania projektowe na podstawie założenia

propedeutycznego systemu zapisu wytycznych do nauki projektowania przygotowanego pod kierunkiem prof. Andrzeja Pawłowskiego z okazji uczestnictwa w Seminarium Kształcenia Projektantów w Wyższym Szkolnictwie Plastycznym w Kazimierzu nad Wisłą w 1970 roku. Wtedy to ujęcie było zracjonalizowane, punktowe, panowała fascynacja cybernetyką, systemowym ujęciem procesów twórczych.

Z moimi kolegami, kadrami profesorską znamy się prawie 50 lat, każdy z nas niesie swój bagaż sukcesów i porażek. Na jednych polach sprawdzili się lepiej, na innych trochę gorzej, odczuwamy też momentami zmęczenie wieloletnim wysiłkiem. Jestem natomiast optymistycznie nastawiony, widząc, jak następuje przeskok pokoleniowy. Nie zdarza się żadna katastrofa, Wydział pracuje normalnie. I dzieje się to nawet wtedy, gdy młodzi ludzie inaczej postrzegają jego funkcjonowanie, zainteresowania lokują na innych płaszczyznach niż my. Żyją w świecie mediów społecznościowych, skrótowego przekazu informacji. W ich rzeczywistości ta rozmowa musi być bardzo anachroniczna. To jest po prostu inne pokolenie, z odmiennym etosem i odmiennymi oczekiwaniami wobec życia.

Cyfryzacja – docentura Adama Wodnickiego

W latach 70. pojawiły przymiarki do pierwszej fali cyfryzacji. Procesy, systemy, algorytmy – to było wtedy szalenie modne. W nauce i gospodarce zaczynały pracować wielkie, zajmujące całe hale komputery. W tym klimacie Adam Wodnicki pisał swoją pracę „docentowską”. Wtedy był to II stopień kariery uczelnianej. Na uczelniach artystycznych od niedawna mówi się o habilitacji. Pisał, mając dostęp do odry w Zakładzie Obliczeń Cyfrowych. Odra 1013 – był to polski tranzystorowy komputer drugiej generacji. Profesor tworzył piękne, gałęziowe, precyzyjnie wyliczone układy o zadanym algorytmie budowy.

To niewątpliwie była fascynacja nową technologią, ale jednocześnie wyniki tych działań pozostawały bliższe światu doznań estetycznych, to nadal była uczelnia artystyczna.

Fascynacja przemysłowa – prehistoria

Patrząc z perspektywy świata zewnętrznego, to my razem z epoką rewolucji przemysłowej (ja nie mówię o ustroju, tylko o tym, co działo się materialnie w życiu społeczeństwa) przyszliśmy niejako wprost z XIX wieku.

W programach dydaktycznych Wydziału widoczna była fascynacja produkcją masową, projektowaniem dla przemysłu. To, co jednostkowe, rzemieślnicze, artystyczne, znalazło się odwrotnie, odsunięte.

Wielka fascynacja postępem, masowością, funkcjonalnością. Tu nam się niestety kłaniają te wszystkie zapóźnienia cywilizacyjne, zakręty ideologiczne i nonsensy, którymi obdarowywał nas miniony system polityczny. Tu było szalenie ciężko. Trudno to dzisiaj pojąć, ale projektantowi z obozu (nomen omen) państw socjalistycznych psuła opinię na przykład współpraca z architektami wewnątrz od McDonalda.

Fetysz produkcji wielkoseryjnej przy jednoczesnym silnym nacisku na kształtowanie potrzeb i gustów – swoista inżynieria społeczna, przeceniana rola designu, opracowywanie założeń metodologicznych, które miały nam pomóc optymalnie prowadzić proces projektowy – te wszystkie zagadnienia podejmowane bezrefleksyjnie, bez uwzględnienia zachodzących wokół zmian, są dziś praktycznie prehistorią.

Postindustrialność

I nagle budzimy się 50 lat później, szkoła jest, jaka jest, ale świat z nami w ogóle przestał rozmawiać o industrializacji, świat jest już w epoce postindustrialnej. Zbiór wartości, na których budowana jest współczesna, oszczędna, proekologiczna wizja świata, powinien stać się stałym punktem odniesienia dla rozwoju koncepcji programowej naszego Wydziału.

Wszystkie nasze wysiłki powinny służyć przygotowaniu naszych studentów na kolejny zakręt w kształceniu

designerów – obecnie coraz mniej projektujemy w wielkiej skali, dla przemysłu, dla masowego odbiorcy. Patrząc na możliwości produkcyjne w epoce postindustrialnej... to już nie jest projektowanie ukierunkowane na małe czy duże serie produktów, możliwe są dowolne warianty, szybka zmiana technologii. Wkraczają nowe priorytety. Wszystkie etapy życia przedmiotu w obrocie społecznym uległy głębokim przeobrażeniom. Musimy brać pod uwagę czynniki zrównoważonego rozwoju, a w sterowaniu nowoczesną produkcją zaczynają dominować zaawansowane procedury oparte na wykorzystaniu sztucznej inteligencji. Przechodzimy od projektowania urządzenia do projektowania interfejsu, który pomoże nam to urządzenie czy przedmiot właściwie użytkować.

We współczesnych narzędziach cyfrowych istnieją możliwości pozatechnologiczne. Mogą one wpływać na to, co będziemy robić w przyszłości, także w sferze intelektualnej, koncepcyjnej, twórczej. Wejście w świat wirtualnej rzeczywistości i opanowanie podstaw jej funkcjonowania wymaga znacznych nakładów finansowych, czasu i świetnych nauczycieli, którzy dzięki opracowanym przez siebie metodom potrafią znacząco przyspieszyć naukę operowania specjalistycznym oprogramowaniem. Podjęliśmy to zadanie.

Otwartość i otwarcie

Procedury wydają mi się najważniejsze. Trzeba uczyć procedur, sposobów postępowania w określonych sytuacjach zawodowych. Służy do tego wzbogacany ciągle wachlarz środków dydaktycznych. Powinniśmy być otwarci na zmiany, poszerzać zasób wiedzy, równocześnie odnosić się do nowych informacji i trendów z ograniczonym entuzjazmem, krytycznie, ale jednak z takim mocnym przekonaniem, że chociaż historycznie rozwój nie zawsze oznacza postęp, nie można obrażać się na rzeczywistość, odcinać od tego, co dzieje się w naszym otoczeniu. Młodym ludziom, którzy tutaj na uczelnię i wydział przychodzą, należy pokazywać te wszystkie nowe ścieżki, nawet kosztem redukcji,

przekonstruowania programów. Nawet tych, które doskonale się dotąd sprawdzały, były przetestowane, dawały rezultaty, ale które – patrząc z boku – pokazywały, że to wypracowane dydaktyczne status quo chociaż jest solidne, mocno postawione i daje efekty, to jego zdobycze trzeba mieć odwagę w którymś momencie zrewidować i otwierać się na nowe, ryzykowne pola, jednak za każdym razem mówiąc uczciwie studentowi, że ta podróż w nieznane jest wspólna. Tylko razem ze studentami i w porozumieniu z nimi można przeprowadzać eksperymenty dydaktyczne – muszą być oni podmiotem, nie przedmiotem, i rozumieć konieczność zmian. Inaczej nasz autorytet przestaje być autorytetem, staje się narzucaniem swojego zdania.

Autorytet

Parę słów o umiejętności porcjowania autorytetu. Po co jest autorytet? Autorytet przydaje się w świadomym i dyskretnym kierowaniu procesem kształcenia. Uwagi typu: „Może spróbujemy iść inną drogą”, „Wróćmy do poprzedniej koncepcji”, „Wydaje się, że w tym fragmencie czegoś brakuje”, „To w moich doświadczeniach się nie sprawdzało” – albo: „Jeśli pan uważa, że naprawdę jest szansa na sukces, to proszę działać, ale jeśli po tygodniu się nie uda, to spróbujemy się z tego wycofać”, będą brane pod uwagę, jeżeli student uzna, że prowadzący ma rzeczywiste kompetencje i doświadczenie zawodowe, które upoważniają go do dawania wskazówek. Trzeba mieć argumenty za tym, że mamy rzeczywiste, wypracowane prawo oceny, musimy pokazać osiągnięcia katedry, jej pracowników.

Dydaktyka

Relacja ze studentem ma wiele postaci. Ja staram się mówić o dydaktyku, bo nauczyciel to jest ktoś, kto przekazuje wiedzę i w pewnym stopniu wychowuje, i z racji swojego umiejscowienia w hierarchii szkoły działa na z góry uprzywilejowanej pozycji, natomiast u nas występuje swoisty

rodzaj symbiozy, która jest bardzo ważna w relacji student – wykładowca, czy uczelnia – student. Musimy mieć świadomość tego, że mamy do czynienia z osobami, które są już w jakiś sposób ukształtowane i przekazywana przez nas porcja informacji, ta dawka wiedzy, to jest niewielki margines ich zasobów intelektualnych. Gdy dobrze rozpoznamy, które informacje są niezbędne studentowi i jak z nimi skutecznie dotrzeć (metody kształcenia!), to kierowanie procesem kształcenia jest stosunkowo proste.

W pełni świadomym dydaktykiem staje się wtedy, gdy uda się w trakcie korekt czy wykładów obudzić świadomość, że poza oczywistym i namacalnym istnieją tajemnice talentu, twórczości, wyobraźni, z którymi każdy musi się zmierzyć indywidualnie. Trzeba w tej podróży współuczestniczyć, pokazując studentom nowe, otwierające się przestrzenie i możliwości. Często jest tak, że nawet nie projektując, nie podążając bardzo dosłownie za programem, ale widząc, że się pewne ścieżki otwierają, należy wychodzić poza program, nawet z poczuciem pewnego ryzyka.

Wiem, że pracowników jest za mało, by uczciwie zajmować się dydaktyką i ambitnymi badaniami. Coraz trudniej w natłoku spraw codziennych wydzielić w tak małym zespole osoby, które autentycznie, z zaangażowaniem, zwolnione z codziennej pięcio- czy sześciogodzinnej pracy ze studentami, zajęłyby się pracą sensu stricto naukową. Bo trzeba też wreszcie wyraźnie powiedzieć: prowadzenie dydaktyki na wysokim poziomie wymaga podobnego wysiłku intelektualnego i często odbywa się kosztem własnej aktywności twórczej.

Zarazem pracownicy nie mogą zamykać się w wieży z kości słoniowej, w której świat naukowy, akademicki jest ich jedynym polem aktywności. Nie są w stanie wyżyć, zapewnić utrzymanie rodzinie i rozwijać się twórczo, będąc młodymi pracownikami naukowymi z uposażeniem wysokości trzech tysięcy złotych. Mam mimo to nadzieję, że ci, którzy do nas trafili, na kolejnych etapach awansu zawodowego okrzepną finansowo, usamodzielnia się i poczują wtedy potrzebę szerszego użycia słowa pisanego.

Klasyczny model kształcenia

Po latach prowadzenia zajęć i współtworzenia linii programowej Katedry Podstaw Projektowania przychyliam się do klasycznej koncepcji przedmiotu, który ma rozwijać wyobraźnię, myślenie koncepcyjne, składać trybut tym wszystkim intelektualnym, twórczym, potencjalnym możliwościom studentów, które chociaż nie są do końca określone, można przez różne celowe działania wydobyć, usystematyzować i wzmocnić. Starajmy się dotrzeć do indywidualnych pasji, motywacji młodych ludzi. Podążając w trakcie pracy projektowej po partnersku, z uwagą, szacunkiem za ich tokiem myślenia, kształtujemy „po drodze” postawy, budujemy etos zawodu.

Chcę, aby studenci mogli czerpać z naszego doświadczenia i wiedzy jak najwięcej – stąd też pewnie idea prowadzenia niewielkiej ilości (najczęściej trzech) ćwiczeń projektowych powiązanych z pogłębioną analizą i profesjonalną dokumentacją. Cały zespół Katedry współpracuje w realizowaniu poszczególnych etapów zadań projektowych.

Dwukierunkowość

Dodam, że po 45 latach pracy przed przeglądami ciągle odczuwam podobną niepewność, przeżywam podobne emocje, gorzej śpię, ponieważ zdaję sobie wyraźnie sprawę, że poziom prac najsłabszego studenta na roku jest wyznacznikiem moich wysiłków w kształceniu. Studenci nie zdają sobie sprawy, że ta cosemestralna ocena nie tylko dotyczy ich, ale też w dużej mierze obejmuje prowadzących.

Nie wiem, czy potrafiłbym wyliczyć wszystkie elementy, które składają się na udaną rozmowę ze studentem, ten mikrowyimek całego procesu kształcenia. Gdybym miał podpowiedzieć komuś: „Idź na korektę i przeprowadź ją według następującego schematu”, to powodzenie tego przedsięwzięcia zależałoby w dużym stopniu od osobowości tego studenta, a niekoniecznie od listy, którą sporządziłem.

Dodatkową trudnością jest dwukierunkowość tego procesu. Prowadzenie korekt w ramach tak skomplikowanego działania nie zależy tylko od pedagoga. Zawsze jest część grupy mniej zainteresowana, ktoś pracuje wolniej, wiele osób pracuje zarobkowo, często przychodzą na zajęcia zmęczeni. Mimo tych przeszkód staramy się, aby corocznie wszyscy studenci otrzymywali w cyklu kształcenia porównywalną porcję wiedzy, staramy rozwijać u nich podobne zdolności, powtarzalne rok po roku.

Widzimy, jak stopniowo doskonalą umiejętności, kształtują postawy, zaczynają doceniać wagę własnej aktywności, angażują swoją wyobraźnię, potencjał twórczy do rozwiązywania stawianych przed nimi wyzwań projektowych. Zaczynają też w efektywny sposób wykorzystywać możliwości intelektualne, spekulatywne; własne wysiłki przekładają się na efekt olśnienia – zawsze się śmiejemy, że z niczego, czyli z głowy, rodzi się projekt, powstaje koncepcja, dokumentacja, i dwu- lub trójwymiarowy obiekt.

Dajemy wszystkim wyraźny sygnał, że jesteśmy otwarci na kontakt, dostępni, każdy student może się z nami komunikować mailowo. Wydaje się, że ustaliliśmy optymalne warunki, w których ta cała maszyna działa.

Warsztat dydaktyczny

Chciałbym, aby ten wysiłek, wieloletni nawyk myślenia o postęпах pracy swoich wychowanków poza godzinami zajęć, w podświadomym rozwiązywaniu przez te dziesiątki lat tysięcy wariantów problemów projektowych stawianych studentom, by potem były pomocne w trakcie korekt – aby ten wysiłek, zaangażowanie doczekały się większej uwagi.

Termin „kształcenie współuczestniczące” powinien być obudowany solidną teorią i doceniony – tysiące dydaktyków działa podobnie jak ja i po latach pracy są mniej lub bardziej pewni swojego warsztatu dydaktycznego. Potrzebują solidnego narzędzia do opisu stosowanych metod

i badań, do potwierdzenia ich skuteczności. Świadomość własnych kompetencji narasta przez 30–40 lat stopniowo.

Podobnie sprawdza się konstrukcję siedziska w projektowanym fotelu, wkłada się go do maszyny i ta maszyna ugniata to siedzisko, robi parę milionów cykli. Nikt nie może powiedzieć o tym sprzęcie, że jest trwały bez przeprowadzenia tych badań. Później musi też zyskać uznanie nabywców. Ja też dowiedziałem się dopiero po wielokrotnie, corocznie powtarzanych cyklach kształcenia, że przyjęte w naszej Katedrze strategie się sprawdzają.

Lecz nie potrafię zwerbalizować, przenieść na grunt teoretycznego opisu swoich zachowań pedagogicznych. Trudno mi jest oddzielić cechy sensu stricto osobowościowe od świadomych zabiegów dydaktycznych.

Program

Cały zespół stara się, aby płynący od prowadzących przekaz spójnie wypełniał luki w studenckiej wiedzy. Skupiamy się na kompletności informacji – w mniejszym stopniu na biurokratycznych podziałach na przedmioty wykładowe w jednostce. Obudowujemy realizowane w danym momencie ćwiczenie potrzebnymi wskazówkami. W związku z tym pierwszy raz od wielu lat mam komfort psychiczny: dobrze ustawiony i sprawnie działający program przedmiotu, a szerzej, koncepcję pracy całej Katedry.

Musimy bardzo mocno się starać, aby cały konglomerat wiedzy, umiejętności, postaw – czyli właśnie produkt dydaktyczny był spójny i kompletny w ramach, jakie zakresiliśmy dla studentów kończących pierwszy rok. Musimy się starać, żeby pozyskiwany zasób wiedzy nie pozostał w mgławicowym układzie. Powinniśmy być otwarci, jak dotychczas, przy jednoczesnym bardzo precyzyjnym wyborze tego, co wiedzieć powinni. Musimy niestety niektóre drzwi zamykać, mając świadomość krótszego okresu pobytu na uczelni. Niestety, wpadamy czasem w pułapkę przerostu aktywności czysto zawodowej ze stratą dla akademickiej części programu. Być może jesteśmy za ambitni,

a zdobyte umiejętności zawodowe wystarczą i pomogą studentom na drugim etapie studiów, którym przypisano charakter teoretyczny i badawczy.

Warsztat zawodowy projektanta

Mnie paradoksalnie jako pedagogowi bardzo pomogło przejście ze studiów jednolitych, magisterskich, na studia dwustopniowe. Wstrzymam się z pozytywną oceną tych przekształceń ze względu na biurokratyczną organizację sposobu studiowania. Mam na ten temat swoje przemyślenia. Nie pamiętam, jak zachowałem się w trakcie głosowania nad zmianami na Radzie Wydziału, prawdopodobnie wstrzymałem się od głosu, nie byłem entuzjastą...

Natomiast przeprowadzone w ich rezultacie korekty doprowadziły do skompresowania programu studiów pierwszego stopnia. W realiach studiów dwustopniowych student po dwóch i pół czy trzech latach powinien sprawnie funkcjonować na poziomie zawodowym. Takie założenia wymusiły na nas w Katedrze bardzo intensywną dyskusję programową. Powstały w jej wyniku zręby programu, o którego praktycznej realizacji właśnie cały czas rozmawiamy.

Opracowaliśmy i wprowadziliśmy dobrze skomunikowane i skorelowane, specjalistyczne kursy, z odniesieniami łączącymi poszczególne etapy nauki, z merytorycznymi uzgodnieniami na poziomie każdego podejmowanego ćwiczenia. Przekazywanie kwantum wiedzy podstawowej, ogólnej, plus bardzo mocny nacisk na specjalistyczne umiejętności – sprawiły, że po pierwszym roku nasi studenci mają w dużym stopniu opanowany podstawowy warsztat zawodowy.

Dzięki zmianom zaistniała konieczność weryfikacji całego programu studiów na Wydziale. Otworzyły się szerokie możliwości korzystania z programów europejskich. Ewolucyjnie przeprowadzane korekty w funkcjonowaniu jednostki trwały około dwóch lat. Koledzy i studenci z wyższych lat mogli tego nie zauważać, ponieważ cały czas w naszej Katedrze mieli do czynienia z produktem dydaktycznym

dobrej jakości. Sądzę, że program jest teraz bardziej kompletny i lepiej odpowiada na potrzeby chwili.

Ćwiczenia

Ćwiczenia zaczynają się zazwyczaj od wprowadzenia studenta w terminologię języka projektowego z ogólnym treningiem twórczym i rozpoznaniem własnych możliwości kreatywnych.

Natomiast kolejne ćwiczenia, góra dwa, to odpowiedź na zapotrzebowanie związane ze specjalnościami prowadzonymi na naszym Wydziale. Są tylko dwa, ponieważ nie chcemy być powierzchowni, skakać po zagadnieniach. Uważam, że studenci powinni mieć czas na wyrównanie poziomu, powinni się nauczyć dobrze uczyć, szukać źródeł, analizować, wariantować koncepcje – dlatego lepiej, gdy jeden temat podejmą porządnie niż kilka powierzchownie, po łebkach. Dobrze jest pokazać na tym etapie kształcenia metody wyboru najlepszego rozwiązania spośród różnych wariantów i możliwości.

Aby rezultat był zrozumiały i uzasadniony. Aby obejmował wszystkie czynniki potrzebne do opisu projektu, wersje, które są wersjami rozwojowymi, z których się wybiera jedną koncepcję realizacyjną, popartą prostymi badaniami. Chodzi o to, żeby koncepcja ta skutecznie trafiła w zdefiniowaną wcześniej potrzebę, a dokumentacja była zgodna z profesjonalnymi standardami i zawierała różne elementy: rysunki, ale także film, szkice projektowe w postaci zapisu cyfrowego.

Studenci, otrzymując zestaw przydatnych narzędzi czy procedur, nie podejrzewają, że niektóre z nich mogą być ich metodą na samorealizację w tym zawodzie do końca życia. My to wiemy, oni jeszcze tej świadomości nie mają.

Tak więc wydajemy dwa tematy. Jeden związany z projektowaniem 3D, gdzie pomaga mi Grzegorz Matusik, i tematy 2D, gdzie wspiera mnie Piotr Michura. Piotr pracuje wyłącznie w dziedzinie projektowania graficznego, a Grzegorz jest typowym projektantem 3D.

Sztafeta pokoleń

Ciągle mi się wydaje, że jestem zawodnikiem w sztafecie pokoleń i w związku z tym nie mogę odstawać za bardzo, muszę nadążać, ponieważ jak ja się cofnę i potem koledzy przejmą ode mnie tę pałeczkę, to będą spóźnieni już na starcie. Na razie polegają na moim sposobie prowadzenia zajęć, kontaktu ze studentami, bo czy się chce, czy nie, w życie akademii wpisana jest zasada autorytetu – wolności, ale i autorytetu. Mimo że my wszyscy wspólnie pracujemy, prowadzimy korekty i nie ma wyraźnych podziałów kompetencyjnych, zawsze jest pewne zawahanie: co kierownik katedry o tym pomyśli. I jeśli ja się cofnę, a mnie za rok już nie będzie, luka się zrobi... trzeba być na bieżąco.

Wszystko po to, aby nie mieć poczucia, że uczę się dzisiaj na potrzeby jutra, a nie tego, co było potrzebne wczoraj. Cały czas należy być pół kroku do przodu. To jest chyba największa trudność, utrzymać wysoki poziom motywacji w sobie i innych, szczególnie w tej chwili, kiedy człowiek dobiega siedemdziesiątki.

Następcy

Ja po prawie pół wieku pracy jestem zadowolony z ewolucyjnej drogi redesignu podstaw projektowania. Od dziesięciu lat robię mocny rachunek sumienia, świadomie pozostawiając coraz więcej pola moim następcom, cedując kompetencje na świetny zespół młodych ludzi, którzy mają bardzo konkretne umiejętności wyniesione z rynku, oparte na współczesnym instrumentarium zawodowym.

Piotr Michura, który jest dojrzałym grafikiem, autorem nagradzanych wystaw, pracującym w międzynarodowych zespołach w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, dzięki tym kontaktom wnosi nowe spojrzenie, które będzie przydatne studentom, kiedy za chwilę ze swym wykształceniem trafią na otwarty profesjonalny rynek światowy.

Grzegorz Matusik jest designerem 3D z krwi i kości, twardym praktykiem, doskonale poruszającym się w obszarze stosowania technik cyfrowych w projektowaniu. Równoległe z pracą w Katedrze Podstaw Projektowania on jest zatrudniony w jednym z najlepszych w Polsce zespołów projektowych: Triadzie Design, z siedzibą u nas, na Smoleńsk 9. Oprócz standardowego obszaru pracy designera jest specjalistą od transpozycji wirtualnych obiektów cyfrowych na materialne, technicznie i technologicznie możliwych do wykonania. Ma te wszystkie umiejętności, które pozwalają za pomocą odpowiedniego oprogramowania i narzędzi skrócić oraz zoptymalizować drogę od koncepcji, poprzez model, do prototypu – komputerowa obróbka, druk 3D i przedmiot można testować lub wprowadzać w małych seriach do testowania w warunkach rzeczywistych.

Grzegorz prezentuje studentom swoje najlepsze projekty wykonane w Triadzie. Studenci widzą, że nie przychodzi wyłącznie teoretyk, ale profesjonalista z krwi i kości, uprawiający twardy design. Takie otwarcie zarazem szalenie upraszcza pracę dydaktyczną, bo stosunkowo szybko widać, do kogo można się zwrócić z określonymi pytaniami, problemami projektowymi. I podążając za poprzednim przykładem – w wypadku modelowania, rozwiązań technicznych jest to Grzegorz.

Geometria

Od wielu lat program Katedry obejmuje dwa przedmioty: klasyczny wykład geometrii wykreślnej i geometryczne podstawy projektowania są elementem kształcenia o charakterze wybitnie propedeutycznym, stanowiącym pomost pomiędzy światem nauk ścisłych a nauką projektowania na uczelni artystycznej. Wszyscy się doskonale uzupełniają, mamy trzyosobowe twarde centrum projektowe – wspomaga nas Ewa Tarnawska, która uczy widzieć w trzech wymiarach. Geometria to baza, która daje wiedzę

o relacjach w przestrzeni, o sposobach zapisu tych relacji, mówi, czym jest bryła w przestrzeni euklidesowej.

Opisując bryłę jako pewien obiekt, wiąże jednocześnie tę wiedzę z pewnymi założeniami projektowymi. Żeby ta geometria nie była zbyt sucha, teoretyczna, to zawsze na swoich zajęciach Ewa wprowadza przynajmniej jeden projekt, który łączy elementy projektowania z geometrią. To zadanie jest przez Ewę robione znakomicie.

Z siatek płaskich w obiekty przestrzenne

Studenci najczęściej modelują na podstawie wcześniej nabytych umiejętności i gdybyśmy starali się zadać pytanie, o co tam tak naprawdę w tym podstawowym geometrycznym projektowaniu chodzi, to wydaje mi się, że są to opracowania tematów polegających na przejściu z siatek płaskich w obiekty przestrzenne. To jest bardzo pomocne. I w zależności od tego, jak ten temat będzie sformułowany, to te siatki mogą być zupełnie abstrakcyjne, mogą czemuś służyć, ale zawsze następuje to przekroczenie rubikonu, czyli ktoś musi mieć te połączenia w mózgu uaktywnione tak, że jest w stanie zanalizować obiekt płaski i jego potencjalne możliwości do tworzenia obiektu w przestrzeni. To jest ogromna pomoc, bo młodzi ludzie, którzy przychodzą tutaj po powszechnym systemie kształcenia, mają widzenie przestrzenne w zaniku, zróżnicowane konfiguracje brył, które nam się wydają czytelne i oczywiste, im trzeba objaśniać i tłumaczyć często na bardzo podstawowym poziomie. I to robi Ewa.

Rysunek prezentacyjny i zawodowy

Korzystając z nabytej przez studentów wiedzy z zakresu geometrii, rozpoczyna swój kurs rysunku prezentacyjnego, zawodowego Ania Liskiewicz. Najpierw wykład teoretyczny i ćwiczenia. W określonym momencie pracy nad projektami strona wizualna przechodzi w ręce Ani.

Dzięki niej studenci uczą się dookreślać graficznie efekty swojej pracy. Dookreślać, doskonalić w szczegółach formę, nadawać fakturę, światłocien. W tej fazie kształcenia rozpoczynamy też myślenie o funkcjonalnych cechach projektowanych obiektów – na razie w wąskich ramach odpowiedzi na precyzyjnie sformułowane założenia kolejnych ćwiczeń.

Wracając do roli przedmiotu prowadzonego przez Anię Liskiewicz: studenci, w optymalnie dobranych technikach, wykonują rysunki artefaktów, które powstają na podstawach, albo – co jest jeszcze trudniejsze – doprecyzowują i materializują za pomocą rysunku, wyobrażenia przyszłych dokonań. Praca Ani polega na tym, żeby w prezentacji nie tylko łączyć i wizualizować istniejące elementy wiedzy o zaprojektowanym przedmiocie, ale przede wszystkim kreować obiekty, rysując je takimi, jakimi powinny się jawić w świecie idealnym.

To jest jej autorski program kształcenia, w świecie nabytku podobnych umiejętności poświęca się dużo uwagi. „Rysunek projektowy”, czy „rysunek reklamowy”, jest istotą kształcenia w wielu szkołach designu. Trzeba przyznać, że wiedza ta zahacza o typ rysunku, który kiedyś na wydziałach projektowych był mocno krytykowany, za bezosobowe, bezstylowe kopiowanie i upiększanie rzeczywistości: idealne, wychuchane rysunki samochodów, świat konsumpcji, w którym rysunek istnieje jako element reklamy czy oferty handlowej. Hiperrealizm nobilitował ten sposób obrazowania. Warsztat zaczął być znowu w cenie.

Ten rodzaj rysunku jest szalenie przydatny, pomaga studentowi łączyć dwa nurty wiedzy. Z jednej strony dostaje on informację techniczną z programów inżynierskich, „cadowskich”, służących jako ładunek wsadowy do drukarek 3D dla precyzyjnego określenia i wykonania przedmiotu projektowania, z drugiej – ma szansę na swobodną kreację i szybkie poprawki w autorskim rysunku prezentacyjnym. Taki rodzaj szybkiego szkicu czy dopracowanego wizerunku ma zastosowanie we wszystkich fazach projektowania od graficznych notatek, wizualnej materializacji

koncepcji po katalogowy rysunek wyjaśniający zawiłości obsługi danego urządzenia.

Modelowanie substancjalne

Swoją mocną indywidualność zaznacza w Katedrze Sylwester Michalczewski, który od wielu lat doskonali program związany z nauką modelowania substancjalnego – stworzył ze swym asystentem warsztatową wyspę rzemieślniczej doskonałości.

Katedra Sztuk Wizualnych

Być może także program Katedry Sztuk Wizualnych, po tylu latach, powinien się dalece zmienić. Trudno mi mówić o ocenie pracy tej Katedry. Bo często jest tak, że katedry są pewnymi światami niezależnymi. Każdy pedagog na bazie osobistej drogi twórczej i doświadczenia dydaktycznego materializuje wizję prowadzonego przedmiotu, ja z czasów swoich studiów wspominam zajęcia w Katedrze Sztuk Wizualnych jako skuteczną odtrutkę na zbyt ni formalizm działań w innych obszarach kształcenia.

Trudności wynikające ze sztywnych podziałów specjalizacyjnych, z zamknięcia w swoich polach i nawykach najmocniej ujawniają się w trakcie formułowania problemów badawczych, przy okazji badań statutowych.

Ergonomia

Wydaje się anachronizmem mówienie o klasycznym podejściu do nauki ergonomii w wypadku badania na przykład komfortu użytkowania pokrętła suportu tokarki, kiedy siedzi się w samochodzie autonomicznym, ma przed sobą ekran smartfonu i jest on elementem pośredniczącym w kontakcie człowieka z urządzeniem, i dzieje się tak nie tylko w trakcie użytkowania zaprojektowanych przedmiotów, ale również w fazie ich produkcji.

My w podobny sposób porozumiewamy się z obrabiarką, z robotem sterującym produkcją, a więc często ważniejsza jest ergonomiczna ocena czytelności i responsywności ekranu i oprogramowania tabletu, bo być może nie będzie potrzebne żadne pokrętło.

Oczywiście na potrzeby tej rozmowy przerysowuję trochę sytuację. Ale w wirtualnej przestrzeni cyfrowej awatary kobiet i mężczyzn z dowolnego centyla realizują programy użytkowe pośród nieistniejących jeszcze poza pamięcią komputera przestrzeni czy obiektów. To zastępuje atlasy antropometryczne. Zastanówmy się, jak zwykły telefon wymusza zmianę naszych zachowań – musimy w krótkim czasie odczytać, przetworzyć, zapisać sporą ilość informacji, zorientować się w wadze odebranego komunikatu i odpowiednio zareagować.

Interfejs – komunikacja wizualna

Możemy nic nie wiedzieć o technicznym aspekcie działania tych wszystkich urządzeń, o ich sieciowym charakterze. Interfejs skutecznie czuwa nad stanem naszej niewiedzy. Mówię to jako człowiek, który sam przeżył rewolucję w sposobie komunikowania się z maszyną, najpierw tą klasyczną, do pisania, by za chwilę przejść do nauki programowania w BASIC-u na pierwszych minikomputerach Spectrum, potem Pascal, DOS, i tak aż do dzisiaj...

Współczesna rola komunikacji wizualnej wykracza daleko poza grafikę użytkową. Może to być problem interfejsu do komunikowania się na przykład z inteligentnym domem, kierowania podróżą po trójwymiarowym świecie 3D gry komputerowej, czy przestrzenną wizualizacją wyników pracy genetyka.

Zajmujemy się w Katedrze opracowaniem zasady funkcjonowania interfejsów związanych z przekazywaniem danych i sterowaniem informacją o dużym poziomie złożoności.

W mniejszym stopniu interesuje nas aspekt techniczny urządzenia – ile ma pikseli, jakiej ma wielkości ekran,

tylko zastanawiamy się, jak różnego typu dane z otoczenia przesyłane w postaci komunikatu tłumaczyć, kodować – tak aby odbiorca otrzymał nie dosłowną kopię danych, ale adekwatny, uporządkowany, skategoryzowany komunikat, ułatwiający zrozumienie wiadomości i reakcję zwrotną. Czyli informacja, która może być bardzo rozbudowana i nadmiarowa na wejściu, powinna być w jakiś sposób przekodowana na wyjściu, żeby te niejednoznaczne sygnały w postaci dużej ilości szumów, dodatków trafiły do nas przez interfejs i żeby mogły mieć ten sam poziom atrakcyjności (bo to też jest ważne, żeby ktoś chciał to oglądać), a jednocześnie, żeby ten przekaz był jednoznaczny i precyzyjny. I następne pytania – jakie to są informacje, dane, jak je przefiltrować, jakie metody graficzne stosować?...

Tło kulturowe oraz intelektualne

Do jakich nawyków się odwołujemy, projektując? Oczywiście, jest to pytanie, które sobie wciąż zadaję. Jednocześnie jest moją piętą achillesową, ponieważ tego do końca nie potrafię udowodnić, natomiast to czuję: szalenie mocny związek projektowania z antropologią kultury.

To jest niewątpliwie pokłosie wieloletniego uczestniczenia w zajęciach prowadzonych w Katedrze Podstaw Projektowania przez prof. Wodnickiego, który te związki kulturowe czy cywilizacyjne projektowania z innymi dziedzinami wiedzy bardzo głęboko akcentował.

Związki z antropologią kultury mają znaczenie nie tylko w sferze ideowej, ale też w bardzo praktycznej, ktoś, kto ma bogate kody kulturowe opanowane, kto ma je przerobione na własny użytek, temu jest dużo łatwiej otworzyć się na wszelkie inne asocjacyjne propozycje łączenia odległych, wydawałoby się, światów czysto projektowych ze światem sztuki czystej, muzyki, literatury. Taka osoba widzi wtedy swoje miejsce szerzej, nie staje się ograniczonym profesją zawodowcem, potrafi umiejscowić projekt w kontekście kulturowym, społecznym. To jest szalenie istotne, pomimo że w trakcie zajęć mamy mało czasu, staramy się zwracać

na te zależności uwagę, rozmawiamy, ale często jeżeli chodzi o wykształcenie ogólne – jest absolutna pustynia.

Prof. Wodnicki w pewnym momencie zaczął odnosić się bardzo krytycznie do współczesnego designu. Nie potrafił zaakceptować rozłamu między zbyt wąsko rozumianym profesjonalizmem, a tym, co kochał w designie, czyli rzetelnym, erudycyjnym podkładem intelektualnym, poszukiwaniem źródeł w kulturze, w tożsamości historycznej i społecznej oraz przenoszeniem wniosków z tej analitycznej pracy na projektowanie. Twierdził, że świat idzie w kierunku stechniczowanego minimalizmu. I on się w tym nie znajdował.

Poziom refleksji

Wspominałem już o wytycznych do projektowania sformułowanych przez prof. Pawłowskiego.

W Katedrze po latach miejsce precyzyjnie opracowywanych algorytmów zajęły tematy szalenie refleksyjne, związane z rolą mitu, archetypu w kulturze. Projektowaliśmy wokół haseł, pojęć, zagadnień ujmowanych bardzo szeroko i ogólnie. Otwierało się rozległe pole do dyskusji, student miał za zadanie samodzielnie odczytać i zinterpretować centralne przesłanie zawarte w tematach ćwiczeń.

Były na przykład serie: *Księgi, Okna, Schronienie, Światy równoległe*, dające pole do szerokiej gry wyobraźni – studenci starali się te pojęcia wypełnić formą. Wspaniałe wykłady to była odpowiedzialność profesora, to wszystko, o czym opowiadał, było żywym podglebiem – moją rolą na następnym etapie korekt indywidualnych był wysiłek nadania tym rozważaniom formy projektowej. To się bardzo pięknie uzupełniało.

Prowadziliśmy dyskusję z profesorem, jakie archetypy kultury do tej pory są nośne i co można by jako problem do przemyśleń, nawet nie dookreślając jeszcze tematu, dać studentowi. Musimy sobie zdać sprawę, że to jest czas, kiedy się o internecie jeszcze nie myśli, kiedy nauka poszukiwania informacji powoduje bardzo mocną ingerencję

w dydaktykę. Trzeba studenta wprowadzić w procedury korzystania z czytelni Biblioteki Jagiellońskiej, wytyczne kursu bibliotecznego (obsługa katalogów i wypełnianie rewersów), zbieranie informacji, notatki, analizę i prezentację przygotowanych z kwerendy materiałów – to jest cały warsztat, którego opanowanie zajmowało wtedy stosunkowo dużo czasu. Myśmy się tego nie bali, profesor pozwalał, by student zagłębił się w te zagadnienia, przynosił wycinki, swoje „eksploratorskie” zdobycze. Na tej bazie Wodnicki opowiadał o swoich przemyśleniach i oczekiwaniach względem realizacji ćwiczenia. Potem następował wykład i czy były to *Księgi*, czy były to *Okna*, wprowadzał odniesienia do literatury, sztuki. Były jak ja pamiętam, piękne przejścia, z jednej rzeczywistości do drugiej. Na przykład była mowa o *Alicji w Krainie Czarów*, była mowa o Odyseuszu, była mowa o życiu i śmierci, była mowa o przejściu z ciemności do światła, była mowa o sytuacjach, w których jesteśmy zamknięci, o wyzwoleniu, dzięki otwarciu symbolicznego okna, o wielości rzeczywistości rozdzielanych taflami szkła. To wspomnienie przywołuje tęsknotę za czymś, czego teraz bardzo brakuje, trudno znaleźć osobę mającą podobne przymioty. Profesor ma wielką wiedzę i potrafi pięknie się nią dzielić, ciekawie opowiadać.

Okno

Każdy student musi szukać odpowiedzi indywidualnie. W wypadku *Okna* może być ono jego własnym prywatnym, znanym od lat, którego miejsce, kształt, uświadomienie podziału przestrzeni na zewnętrzną i wewnętrzną, której obraz podlega ciągłym, ale powtarzalnym zmianom w czasie – te wszystkie zebrane razem czynniki, zinterpretowane po nowemu, pozwolą stworzyć swoisty mikroświat, zacząć realizować ćwiczenie. Wystarczy zauważyć, że okno jest pewnego rodzaju filtrem, czyli światło załamuje się w szybach i oświetla wnętrze w zależności od pory dnia i panującej aury.

Dzięki tym prostym i, wydaje się, oczywistym obserwacjom możemy łatwo połączyć świat materialnych faktów ze spojrzeniem poszerzającym sferę naszych rozważań o konteksty ze świata literatury, filozofii, historii sztuki itp. Zaczniemy od bardzo konkretnych, wyznaczalnych danych związanych z kształtowaniem się cienia na obiektach nieprostokreślnych, budowania formy poprzez podążanie za nią światłem, porównywania relacji między obiektami, które są w pełnym świetle, a obiektami, które wolno znikają poprzez wygaszanie tego światła. Idąc dalej, możemy na bazie tego opisu, wniosków quasi-projektowych przejść do projektowania modeli tej rzeczywistości. Czy można zrobić takie urządzenie, które będzie oknem w miniaturze, przez które pada światło? Możemy wypreparować pewne istotne wyodrębnione cechy i stworzyć model idealny tej sytuacji, biorąc pod uwagę czynniki, które nas zainteresowały w analizie całego procesu.

Kształcąc na podstawach projektowania, większość czasu pracujemy ze studentami na abstrakcyjnych, wyodrębnionych przypadkach związanych z rozpoznawaniem i odkrywaniem fizykalnych cech otaczającego nas świata, zbieramy informacje, obserwujemy, analizujemy, doświadczamy i budujemy modele tego świata, by opisać rzeczywistość przez filtr własnej wyobraźni i wrażliwości.

Wtedy – profesor to zawsze akcentował – przepięknie schodzą nam się dwa obszary działania projektanta: technika, nauka i to, co jest psychologią, poezją designu, sztuką, elementami związanymi ze sferą duchowości.

Realizując założenia wydanego ćwiczenia poprzez trójwymiarowy model, mamy świadomość, że stanowi on tylko materialny fragment całej przebytej drogi związanej ze wszystkimi elementami procesu twórczego.

Droga przemyśleń

Podkreślmy – materialny efekt końcowy jest środkiem, a nie celem pracy dydaktycznej w Katedrze Podstaw

Projektowania, obiekty powstają jako wynik rozmów, analiz, dyskusji, wspólnych zwycięstw i porażek w wydobywaniu z głębokich pokładów wyobraźni koncepcji rozwiązań. Trzecie pokolenie pedagogów przenosi ten typ prowadzenia zajęć w przyszłość, stosuje w swojej praktyce pedagogicznej. Wspólnie z całym zespołem staramy się utrzymać ten rodzaj napięcia woli u studentów, aby nie zdążyło im się pomyśleć, że na zaliczenie wystarczy zrobić coś z patyczków albo coś skleić z tektury. Jeśli zauważymy, że przychodzą na zajęcia właśnie tylko po to, żeby coś skleić z tektury albo złożyć z patyczków, to będzie to początek końca Katedry. Najpierw powinni przeanalizować temat wydanego ćwiczenia, sformułować własne wnioski, spostrzeżenia i jeżeli zauważą, poddać krytyce słabości sformułowań czy przewidywanych rezultatów. Rozwiązując problem, opowiadają historię, budują swoim projektem atmosferę, zdradzają swoje dążenia, ukazują możliwości. Współuczestniczymy czynnie w tym procesie – stres, niepewność tego, jakie będą ostateczne wyniki pracy, dotykają w podobnym stopniu uczących i uczonych.

Równolegle zajęcia z podstaw projektowania komunikacji wizualnej prowadzi Piotr Michura. Przykładowo studenci realizują dwa, trzy metrowe „panneau” z graficzną koncepcją notacji swoich pomysłów, wahań, designerskich „wzlotów i upadków”, przestrzenny intelektualnie, ale płaski w rzeczywistości wykres całej drogi projektowej na podstawach. Każdy taki baner, taki obrazkowy ciąg informacji, jest wprowadzeniem do metaprojektowania – projektowania w projektowaniu, powstaje wielopoziomowy zapis pięciu miesięcy faktów z życiorysu zawodowego pięciu osób, które powinny go umieć zaprezentować, umieć o przebiegu zdarzeń opowiedzieć, przeanalizować, gdzie były słabe, a gdzie mocne punkty ich pracy. I chociaż rozwiązania projektowe mogą nie być wybitne, może nawet w ostateczności ich nie być, przy uczciwie przeprowadzonym semestrze praca ze studentem nie idzie na marne.

Mój prof. Adam Wodnicki

Nieodmiennie powtarzam, że nasze relacje kształtowały się na przestrzeni lat w podobny sposób jak rodzinne, często w sposób pozawerbalny, pozasłużbowy, jeżeli jesteś tym, skąd wyrosłeś, to ja w tym sensie jestem dzieckiem Adama Wodnickiego. Zawodowo kształtował mnie od początku mojej dorosłości. U niego rozpocząłem studia i z nim przepracowałem dzień po dniu 30 lat. To był pierwszy czy drugi rok jego pracy na Wydziale, budował zręby Katedry. Potem były całe studia, no i okres zawodowy, który przeżyliśmy razem, pracując jednocześnie cały czas na dwóch polach: dydaktycznym i administracyjnym. Profesor oczywiście o kilka stopni wyżej. Adam zajmował się z autentycznym zaangażowaniem pracą organizacyjną, która mnie mniej interesuje, przed którą bronię się do dzisiaj, a w której on się realizował, pełniąc funkcje najpierw dziekana, a później prorektora. Te absorbujące aktywności profesora dawały mi szansę na szybsze usamodzielnienie, dość wcześnie prowadziłem zajęcia, w momentach, gdy był zajęty urzędowaniem – zawsze musiałem być przygotowany na surową ocenę efektów pracy. Z mojej strony cały czas trwała obserwacja i nauka warsztatu zawodowego, współtworzenie pewnej koncepcji kształcenia, doskonalenie relacji student – pedagog w procesie dydaktycznym.

Wszystko, co się dzieje w Katedrze po odejściu profesora na emeryturę, jest w pewnym sensie kontynuacją – poprzez ewolucyjne zmiany, które niesie czas i kolejne wersje ustawy o szkolnictwie wyższym. Podwaliny Katedry zostały przed laty bardzo mocno posadowione.

Mam notatki profesora, w jego pracy było mało improwizacji. Oczywiście, że w zależności od poziomu ogólnego danego rocznika, potrzeb Wydziału czy po prostu z wpływem lat zmieniała się treść ćwiczeń, łagodniało podejście do studentów, jedna aktywność była stała – profesor zawsze pisał. Raz pisał jako tłumacz, i to była ta działalność, która trwa do dzisiaj i którą podziwiam na zupełnie innym poziomie intelektualnym, ale druga rzecz to były

precyzyjnie tworzone i zapisywane programy. Myślę, że niewiele jest dzisiaj na uczelni osób tak poważnie traktujących sylabus, który obecnie widziany jest jako niechciany biurokratyczny wymóg.

Adam Wodnicki zawsze na początku roku akademickiego przygotowywał szczegółowy program dydaktyczny z opisaną problematyką ćwiczeń, zarysowaną treścią wykładów. Był wyraźny zakres obowiązków, dokładne kalendarium pracy ze studentami. Dużo z tych rzeczy już ukazało się w naszej publikacji na 50-lecie, w części poświęconej naszej katedrze. Są tam wyimki, cytaty, fragmenty prac projektowych profesora i jego studentów. Mam oprócz tego bardzo wiele materiałów związanych bezpośrednio z dydaktyką, na przykład około 300 tematów ćwiczeń spisywanych przez lata, wiele z nich formułował profesor. Ich ewoluujące treści i problematyka do dzisiaj są bardzo nośne i historycznie ciekawe.

Wydział potrzebuje podjąć to zadanie wcześniej – kompletowanie, porządkowanie i prawidłowe archiwizowanie dorobku poszczególnych jednostek Wydziału. Bardzo trudno jest pogodzić te wszystkie aktywności, dydaktyka, praca naukowa, praca zawodowa, archiwizacja.

Zostało kilka kartek zapisków profesora z tego, co wydaje się często czymś bardzo trywialnym, ale jednocześnie dla nas to było bardzo istotne, bo profesor robił sobie konspekt wykładu, ja ten konspekt mam przed oczami. To były punkty związane z kolejnymi тезami wykładu, pomoc, jak mówił profesor, w zachowaniu dyscypliny przed ucieczkami w dygresje. Przygotowywał ilustracje, cytaty, czasami przeczytał fragment swojego tłumaczenia; studenci słuchali z otwartymi buziami, następował okres frustracji: o co chodzi? Nic nie wiem i nie rozumiem!

Wytrącenie z równowagi

Wprowadzanie tego stanu frustrującej niepewności jest naszą stałą praktyką pedagogiczną. On pojawia się zawsze, kiedy temat wydanego ćwiczenia jest nośny, dobrze rokuje.

Właśnie niepokój, wytrącenie z równowagi, wprowadzenie w stan napięcia wywołany chęcią zrozumienia, znalezienia odpowiedzi, a co za tym idzie – spokoju i równowagi. Skomplikowane skojarzenia, dalekie asocjacje – student uruchamiając procesy myślowe, musi sięgać do bardzo dalekich obszarów swojego mózgu, żeby połączyć odległe na pozór fakty, o których się dowiedział z wykładu, grupowego wydania tematu czy pierwszych korekt.

I ta procedura w jego wypadku, kiedy pełen zapału chce się szybko dowiedzieć jak najwięcej, ale nie wie dokładnie, gdzie i jak ma szukać informacji, powoduje regres pozytywny. Poza jego świadomością włącza się intuicja i wzmacniają czynniki motywacyjne. Czasami powstaje blokada, wprost formułowane są pytania, o co w tym wszystkim chodzi. U niektórych budzi się agresja: „To są podstawy, mam coś narysować, skleić, a tu takie opowiadania...”.

Ten moment czasami się przedłuża i w mojej praktyce dydaktycznej to jest szalenie ważne, żeby nie przyspieszać i nie powodować żadnych odruchów odrzucenia: „Czemu się nie domyśliłeś?”, „Nie potrafisz, masz słabe możliwości intelektualne”. Nie oceniać, nie prowokować „wyścigu szczurów”, czynnie towarzyszyć w poszukiwaniu zarodków, zaczątków rozwiązania. To jest czas, kiedy się wszystko w głowie gotuje, buduje i strukturalizuje.

Pierwsza możliwość samodzielnego odkrycia, analizy rezultatów, często bardzo naiwnych, skromnych, ale wiem, że prowadzą one do końcowego etapu syntezy, budowy własnego potencjału twórczego studenta i rozwoju jego możliwości ideacyjnych. Ze zlepków obserwacji, lektury, własnych przemyśleń, modelowych prób realizacji kolejnych koncepcji, podglądania kolegów przy pracy, treści wykładów, indywidualnych korekt i seminariów trzeba wydobyć odpowiedź na postawione w temacie ćwiczenia pytanie.

Bożykowe mobile

Rzeźby Piotra Bożyka są wizualnie kwintesencją tematyki ćwiczeń z podstaw projektowania realizowanych

w Katedrze w XXI wieku. Jednak wnoszą niezwykle wartość dodaną – filtr spojrzenia dojrzałego artysty, który wzbogaca te obiekty o cały bagaż swojego doświadczenia projektowego i warsztatowego. Zachwycają spójną wizją artystyczną, pietyzmem w doborze materiałów i swoistym poczuciem humoru.

Natomiast w warstwie zewnętrznej podstaw projektowania najczęściej jest tak, że konstruowane przez nas modele mają cechy „maszyny” – obiektu technicznego o różnym stopniu złożoności. Z tym że jest on związany funkcjonalnie nie tylko z określonym programem użytkowym, ale z całym etapem analitycznym, z którego każdy projektujący student powinien wyciągnąć wnioski wychodzące poza czysty utilitaryzm. Dlatego te projekty nie pełnią funkcji wyłącznie służebnej, nie ilustrują wyłącznie rozwiązania problemu, wynikają z głębokiego namysłu i refleksji, ten namysł i refleksje ukazują – wzbogacone często o warstwę emocji. I w tym są bardzo bliskie Bożykowym mobilom.

W procesie dydaktycznym jest to bardzo ważny krok, bo jeżeli ktoś będzie potrafił (upraszczając) uogólnić, uprzedmiotować i zobrazować ideę, stosując środki techniczne, to jego projekty będą bogatsze o indywidualny pierwiastek twórczy.

Sztuka a projektowanie

Te założenia są bliskie myśleniu Andrzeja Pawłowskiego o różnicach między sztuką a projektowaniem. W roku 1973 mówił: „Polem sztuki jest przekształcanie fikcji w fikcję i rzeczywistości w fikcję. Natomiast polem nauki i techniki jest przekształcanie odpowiednio: fikcji w rzeczywistość i rzeczywistości w rzeczywistość”¹. W filozofii wydawanych ćwiczeń odzywają się echa tej wypowiedzi – mamy podobne podejście, formułując tematy, staramy się ustalać różne porządki i proporcje w konfiguracji elementów

¹ A. Pawłowski, *Dzieła czy działania*, w: *Inicjacje. O sztuce, projektowaniu i kształceniu projektantów*, red. M. Dziedzic [i in.], Wydział Form Przemysłowych Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, Kraków 2001, s. 101.

technicznych z warsztatu twardego projektowania, z tym, co jest związane z jego z jednej strony przeciwieństwem, z drugiej dopełnieniem – szerokim kontekstem kulturowym, nawiązaniem do historycznego i społecznego tła, na którym ma miejsce nasza aktywność zawodowa.

Czy to nasze podejście wywiera także wpływ na program w Katedrze Sztuk Wizualnych? Zwiedzając coroczną wystawę prac studenckich, można czasami odnieść takie wrażenie. Zdarzają się podobieństwa. Jednak wszystkie realizowane w naszej Katedrze projekty mają u swojego początku logiczny zamysł, uporządkowane, metodyczne poszukiwanie optymalnego rozwiązania precyzyjnie określonego wcześniej problemu.

Student w trakcie pracy poznaje i stosuje założenia prawidłowo realizowanego procesu projektowego – od analizy do syntezy poprzez dokumentację wyników i ocenę rezultatów własnych działań dla otoczenia społecznego i środowiska.

Forma powstałego obiektu nigdy nie jest „a priori” – dochodzimy do niej po coś, nie dla niej samej. I to jest zasadnicza różnica. Najwyraźniej uwidacznia się w serii tematów, w różnych konfiguracjach kontynuowanych do dzisiaj. Są to zadania, w których występują elementy konkursu, współzawodnictwa między studentami lub między zespołami studenckimi.

Praca grupowa

Ostatnio w pracy dydaktycznej częściej wprowadzamy zasady pracy grupowej. W systemie studiów dwustopniowych kształcenie uległo intensyfikacji. Poszerzyliśmy program o wiele elementów związanych z obszarem kompetencji cyfrowych. Ilość informacji wzrosła i często trudno wymagać od jednego studenta, aby opanował wszystkie wiadomości z zasobów naszej oferty dydaktycznej, bez możliwości indywidualnego wyboru i pewnej selekcji treści.

W pracy grupowej następuje naturalna specjalizacja, jednocześnie wzmacniają się czynniki motywacyjne,

przenikanie wiedzy w układzie poziomym, konsoliduje się zespół. Pomaga to w późniejszym okresie studiów, nie jest też obojętne dla zachowań w dojrzałym życiu zawodowym.

W ćwiczeniach, które można traktować jako swoiste zawody, możemy sprawdzić, które urządzenie (w określonych ściśle przez „regulamin” zadania warunkach) dalej poleci, przeniesie większe obciążenie, ulegnie dekompozycji albo pokona określoną trasę. Powstają w pełni funkcjonalne obiekty o cechach estetycznych wynikający z postawionego przed nimi celu.

Nie co, ale jak

Powiem prawdę szalenie niepopularną, odstąpię się, ponieważ niedługo mnie tutaj nie będzie, więc może nie wpłynie to szkodliwie na to, co się na Wydziale dzieje. Wyraźnie zaznaczam, że dzielę się osobistą opinią. Po wszystkich latach, które spędziłem na Wydziale, uważam, że mniej ważne jest, czego się uczy, w jakich ramach organizacyjnych – ważniejsze, jak się to robi. 80% sukcesu pracy dydaktycznej, to nie jest kwestia sporu, czy będą dwie, czy będą trzy katedry... Podstawową kwestią jest dostrzeganie i rozumienie zmian w naszym ewoluującym otoczeniu. Równie ważne jest budowanie relacji z tymi, których się kształci – nie myślę tu o płaszczyźnie towarzyskiej czy emocjonalnej, raczej o współpracy w obszarze przekazu wiedzy, ale w sposób, który powinien charakteryzować się zaangażowaniem nie tylko tego, który tę wiedzę pobiera, ale także tego, który nią dysponuje. Za każdą decyzją stoi osobista odpowiedzialność prowadzącego zajęcia za to, co się powiedziało. Trzeba na przykład wyjaśnić, że temat jest nakreślony w fazie szkicowej, wstępnej, że będziemy wspólnie go analizować i w dyskusji artykułować wersję ostateczną. Musimy tę dyskusję przeprowadzić i poważnie wziąć pod uwagę głosy padające ze strony studentów.

Czy trzeba zreorganizować katedry i związki między nimi? Zawsze wydaje mi się, że lepiej jest, jak związki są poziome, niż jak są pionowe. Przez lata mojej obecności na

Wydziale podziały na katedry nie stanowiły w rzeczywistości ściany czy wizytówki. Częściej relacje międzyludzkie. Jestem ostrożnym optymistą – póki udaje się utrzymywać bliskie relacje koleżeńskie i z sukcesem zabiegać o integrację studentów.

Przyszłość Wydziału

Powtórzę tutaj brutalną prawdę, którą się często dzieli na forum Rad Wydziału. Od mieszania w garnku nie przybędzie. Musimy dokładnie zdiagnozować i opisać – najlepiej przez osoby spoza naszego środowiska – sytuację. Zaakceptować konieczne zmiany. Zaakceptować wymianę pokoleniową. Niech przychodzą młodzi ludzie, z zewnątrz, także nasi wychowankowie. Oni mają różne spojrzenia na to, co się tutaj dzieje. To pokolenie sprawdza się poprzez swoje aktywności zewnętrzne, większość tych młodych ludzi ma znaczące sukcesy zawodowe: wystawiają, robią projekty w dużo większej skali, niż myśmy to robili.

Mam nadzieję, że szkoła pod względem intelektualnym się nie zapadnie, a rozwinie dzięki otwarciu na potrzeby instytucji zewnętrznych. Chciałbym, abyśmy mogli swoje idee, efekty prac licencjackich, magisterskich, doktorskich, wyniki badań lokować także poza sferą nauki, w miejscach, w których ktoś będzie tej wiedzy czy praktycznych wyników potrzebował i je wykorzysta. To się teraz zaczyna dziać, wprowadzamy hasło innowacyjnej gospodarki, na razie w teorii, nie wiem, czy w praktyce...

Zatrudnialiśmy przez rok osobę, która zarządzała ofertami zewnętrznymi dotyczącymi prac projektowych i często były one podejmowane przez zespoły naszych młodszych współpracowników. Nie widzę specjalnych zagrożeń dla dydaktyki, jeżeli na miejscu, na Wydziale, pozostawimy im pole do współpracy ze zleceniodawcami spoza uczelni i możliwość podreperowania budżetu.

O zmianach organizacyjnych się nie wypowiadam, teraz to bardzo trudne. Wydaje mi się, że każda katedra mająca sprecyzowany program dydaktyczny powinna wprowadzać

dotatkowo pewne elementy hybrydowe z innych dziedzin. Żyjemy w szybko ewoluującej rzeczywistości. Nie da się już dokonać precyzyjnego rozróżnienia poszczególnych obszarów.

Uważam, że naszym zadaniem wciąż pozostaje poważna dyskusja programowa, w której precyzyjnie zdefiniujemy i opiszemy dwa elementy prowadzonego u nas kształcenia: zawodowy i akademicki, badawczy.



Akademia Sztuk Pięknych
im. Jana Matejki w Krakowie
1818

Wydział Form Przemysłowych



1964–2014(+10)

Janusz Krupiński

Krakowska szkoła designu.
Wizje, wyobrażenia,
wspomnienia
jej mistrzów i nauczycieli

Wydawnictwo
Akademii
Sztuk
Pięknych
im. Jana Matejki
w Krakowie

ISBN 978-83-66564-65-7



9 788366 564657