

# sośnośności

jako  
płaszczyzna  
rozpoznawania  
i modelowania  
stosunków  
społecznych

Wydawnictwo Akademii Sztuki  
w Szczecinie, Szczecin 2022

# n

REDAKCJA NAUKOWA: Waldemar Wojciechowski

REDAKCJA WYDAWNICZA: Anna Sienkiewicz

RECENZJA NAUKOWA: Piotr Jędrzejewski

AUTORZY I AUTORKI: Agata Kiedrowicz, Patrycja Makarewicz-Leszczyńska,  
Monika Rosińska, Anna Sienkiewicz, Waldemar Wojciechowski, Patrycja Żyźniewska

REDAKCJA I KOREKTA JĘZYKOWA: Paulina Bieniek

PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD: Ania Witkowska

FOTOGRAFIE: Fotografie dzięki uprzejmości artystów

DRUK: Drukarnia Mirotki

NAKŁAD: 150 sztuk

WYDAWCA:

Akademia Sztuki w Szczecinie  
pl. Orła Białego 2  
70-562 Szczecin  
[www.akademiasztuki.eu](http://www.akademiasztuki.eu)

© Copyright by Akademia Sztuki w Szczecinie, 2022

Finansowane ze środków Akademii Sztuki w Szczecinie

ISBN 978-83-63072-74-2



## SPIS TREŚCI

Waldemar Wojciechowski <i>wstęp</i> .....	3
Monika Rosińska <i>W stronę radykalnej edukacji projektowej</i> .....	12
Patrycja Żyżniewska <i>Sexy jak Apple, dostępny jak Wikipedia</i> .....	26
Patrycja Makarewicz-Leszczyńska <i>Memy internetowe i ich rola w kreowaniu zachowań współczesnego społeczeństwa</i> .....	44
Anna Sienkiewicz <i>Czułość relacji – o wpływie mody na kształtowanie zachowań społecznych w czasach ekologicznego kryzysu</i> .....	72
Agata Kiedrowicz <i>Jak zaprojektować początek? Design jako rytuał przejścia</i> .....	90
Waldemar Wojciechowski <i>DEKALOG. Archetypy norm społecznych</i> .....	137

# wstęp

Waldemar Wojciechowski

An abstract line drawing consisting of several overlapping, irregular shapes. A large, rounded shape is positioned in the upper center, with the author's name inside it. Below and to the right of this shape is another large, rounded shape. A thin, straight line starts from the left side, passes through the left edge of the upper rounded shape, and extends towards the right edge of the lower rounded shape. The overall composition is minimalist and graphic.

Niniejsza publikacja powstała w celu zebrania i usystematyzowania wiedzy, doświadczeń, przekonań czy nawet intuicji grupy sześciorga nauczycieli dizajnu, związanych z dwoma uczelniami: SWPS – School of Form (Monika Rosińska) oraz Akademii Sztuki w Szczecinie (pozostali autorzy). Chodzi o wiedzę i doświadczenia z zakresu wpływu dizajnu, w tym jego nauczania, na rozpoznawanie i kształtowanie wzajemnych stosunków w społecznościach, w których – lub dla których – przyszło pracować projektantom. Doświadczenie niemal dwóch lat trwania pandemii, w trakcie której stosunki te najpierw drastycznie zredukowano do telefonów i mediów społecznościowych, po czym powoli przywracano kolejne możliwości komunikowania się ze sobą, uświadomiły nam wszystkim, że w każdej chwili nasza codzienność może zostać wyrwana do góry nogami lub wręcz zanegowana. Czy w tej sytuacji dizajn może okazać się zbawienny? Raczej nie, ale bez niego nadchodzące wielkimi krokami przemodelowanie zależności człowieka od środowiska (od natury i innych ludzi) z pewnością nie ma szans powodzenia.

**Monika Rosińska** w eseju ***W stronę radykalnej edukacji projektowej*** przedstawia się jako facyliatorka procesu edukacyjnego w School of Form, po czym sięga do początków współczesnego nauczania designu, czyli do ponad stuletniego Bauhausu i do młodszej o trzydzieści cztery lata szkoły w Ulm. Przywołując postać Victora Papanka zwraca uwagę na „postępujący rozryw pomiędzy sposobem edukacji projektantów i światem, dla którego miałby projektować”.

Kolejnym etapem w myśleniu o designie, o którym pisze Rosińska, jest „zwrot antropologiczny» w projektowaniu” (późne lata 60. i całe lata 70.), postulowany przez V. Papanka w jego publikacji *Design dla realnego świata. Środowisko człowieka i zmiana społeczna*.

W rozdziale *W stronę radykalnej edukacji projektowej* autorka przedstawia projektantkę Danah Abdulla i tezy z jej eseju *Radicalize Me*, po czym przedstawia podstawowe założenia programu nauczania w School of Form: kształcenia w „czterech specjalnościach [...], wspartych na czterech dyscyplinach z obszaru humanistyki i nauk społecznych”. Program ten w dużym stopniu umożliwi kształcenie odpowiedzialnych projektantów, przygotowanych do współpracy ze specjalistami reprezentujących nawet zupełnie odległe dziedziny. Myśli Dona Normana na temat projektowania przedstawia w następujący sposób:

Dizajn w XXI wieku diametralnie zmienił swoje oblicze: z narzędzia przemysłu, dzięki któremu można było sprzedać więcej produktów na rynku, stał się praktyką kreatywną, dla której ważna jest

tyleż znajomość technologii i biznesu, co wiedza na temat społeczeństwa, polityki i świata.

Tekst kończy postulatem, by każdorazowo sytuować dizajn w szerszym kontekście etycznym.

**Patrycja Żyźniewska** w eseju ***Sexy jak Apple, dostępny jak Wikipedia*** oprowadza nas po współczesności, w której dizajn stał się swego rodzaju religią. W pierwszym rozdziale *Jak design połączył świat* sytuuje dizajn jako praktykę o wymiarze politycznym i społecznym, która dokonała zawłaszczenia świata. Odwołując się do manifestu Mieke Gerritzen i Geerta Lovinka, pisze: „Przeszliśmy od dyscypliny do dyskursu, od dyskursu do ideologii i od ideologii do czystej wiary”. Wymienia wiele dziedzin, do których dodano słowo „dizajn” jako dowód na ich zawłaszczenie. Relacjonuje poglądy Moniki Rosińskiej z książki *Utopie dizajnu* i Selçuka Balamira *Postcapitalist Design*. W ciekawy sposób odnosi się do tytułu monografii:

Według modernistów dizajn posiada potencjał zmiany rzeczywistości poprzez zaproponowanie nowych współrzędnych dla zbiorowej identyfikacji. Jest to przykład na to, dizajn jest postrzegany jako narzędzie mające taką siłę sprawczą, by zmieniać, budować i moderować struktury i stosunki społeczne.

W rozdziale *Grzech pierwotny dizajnu* Żyźniewska najpierw opisuje uwikłanie dizajnu w struktury kapitalizmu (w odwołaniach znów Rosińska i Balamir), by postulować odzyskanie projektowania za sprawą nowych metod wytwarzania i sposobów myślenia o roli projektanta. Wreszcie przedstawia grzech pierwotny dizajnu: rozdzielenie wytwarzania od projektowania, jawnie głoszone na produktach Apple: „Zaprojektowane w Kalifornii, wyprodukowane w Chinach”.

W trzecim i ostatnim rozdziale *Spekulatywne myślenie i prefiguracyjne działanie* autorka przedstawia coraz lepiej rozpoznawany nurt w projektowaniu: dizajn spekulatywny i ocenia jego szansę na przemodelowanie współczesnego, kapitalistycznego rynku. Potencjał ten uznaje za niewystarczający i w podsumowaniu proponuje dopełnienie go praktykami prefiguracyjnymi, których korzeni dopatruje się we wczesnych utopiach socjalistycznych. Na koniec pisze, że dzięki temu dopełnieniu stają się „poligonami testowymi projektowania, produkcji, ale też miejscem, gdzie «relacje społeczne wokół praktyk projektowych kształtują rozwiązania projektowe, tak jak rozwiązania projektowe kształtują relacje społeczne»” (raz jeszcze Balamir).

Interesującemu, na wskroś współczesnemu zjawisku z zakresu komunikacji wizualnej w eseju pod tytułem ***Memy internetowe i ich rola w kreowaniu zachowań współczesnego społeczeństwa*** przyjrzała się **Patrycja Makarewicz**. Rzeczowo zbudowany wykład zaczyna się od genezy memów i od podstawowych definicji, pojawiających się w przywołanej przez autorkę książce Richarda Dawkinsa z 1976 roku *Samolubny gen*. Późniejszy rozwój internetu i zanurzonej w nim kultury cyfrowej stworzyły idealne środowisko do powstawania i rozpowszechniania się internetowych memów. Najlepszym przedstawieniem treści eseju Makarewicz będzie jednak rozległy cytat z podsumowania:

Memy internetowe są zjawiskiem zmiennym i nieuchwytnym w formie. Ich najbardziej charakterystycznymi cechami są dynamiczna ekspansja i ciągła ewolucja. W ten sposób są silnie powiązane z pojęciem memu opisanego przez Richarda Dawkinsa, stanowiącego wysoce „zaraźliwą” jednostkę przekazu kulturowego. Ich szybkie rozprzestrzenianie się w sieci daje podstawę do obserwacji zjawisk memetycznych w przyspieszeniu i przybliżeniu.

Ich przystępna forma przekłada się bezpośrednio na łatwość opracowywania dalszych wariacji, jak i postrzeganie przez współczesnych użytkowników internetu. Są odzwierciedleniem rozwoju sieci i technologii z nią związanych i ewoluują wraz z nowo powstającymi mediami. Wykorzystują wydarzenia i wytwory świata rzeczywistego do budowania wokół siebie symboliki. Dzięki temu są rodzajem języka służącego użytkownikom internetu do komunikacji oraz wyrażania emocji. Komunikacja ta może odbywać się zarówno na szeroką skalę, gdy mem „infekuje” swoim znaczeniem duże grono odbiorców, a także w sposób niszowy, wymagający odkodowania wielu kontekstów i powiązań, jakie reprezentuje.

Memy są silnie powiązane ze społecznościami – takimi, które je tworzą lub konsumują, ale też takimi, które same wytwarzają się wokół nich. Jako że język memów wywodzi się ze świata cyfrowego, potrafi inspirować ruchy, które mają realny wpływ na zachowania jednostek i społeczności, a tym samym na politykę. Ponieważ jest nośnikiem idei o niewymuszonej, humorystycznej postaci, może przyczynić się do szerzenia treści o dużym znaczeniu społeczno-politycznym w łatwo przyswajalny sposób. Wiąże się to zarówno z całym mnóstwem korzyści, jak i niebezpieczeństw, wszak daje pole do naruszeń.

Przemiany społeczne będące następstwem popularyzacji internetu, powodują potrzebę poszukiwania i określenia nowych wzorców zachowań społecznych i redefinicji funkcjonujących obecnie stereotypów. Memy internetowe wykorzystywane jako narzędzie do poszukiwań nowej tożsamości przez internautów jednocześnie wpływają na ich kształt. Pokazują nam w ten

sposób, że żyjemy w świecie, w którym podział na „wirtualne” i „rzeczywiste” tak naprawdę nie istnieje, a oba światy bezustannie się przeplatają. W sieci wzajemnych ich wpływów, działających na płaszczyźnie globalnej, memy internetowe są jedną z form, która pozwala nam wymieniać się wiedzą, doświadczeniami oraz budować relacje, a tym samym tworzyć współczesną kulturę.

**Anna Sienkiewicz** w eseju ***Czułość relacji. O wpływie mody na kształtowanie zachowań społecznych w czasach ekologicznego kryzysu*** omawia poważny dylemat, przed którym stajemy, gdy podejmujemy nawet pozornie mało istotne decyzje dotyczące naszego ubioru: jak może on być modny, czyli zmieniający się cyklicznie wraz z kolejno obowiązującymi trendami (co wymusza sezonową wymianę garderoby), a jednocześnie odpowiedzialny za stan planety?

Dlaczego tak trudno jest pisać o modzie w kontekście etyki i odpowiedzialności dizajnu? Ponieważ codziennie wielu z nas popełnia podstawowe błędy w naszej relacji z ubiorem i wynikającym z niej konsumpcjonizmem. Ponadto łączenie kwestii slow fashion z zyskiem, globalnym rynkiem jest podszyte utopią, ponieważ oba te elementy znajdują się na przeciwległych biegunach. Rynek modowy ma ogromne znaczenie ekonomiczne i społeczne – nie tylko sprawia, że miliony ludzi codziennie dokonują setek transakcji, ale i kolejnym milionom daje pracę. Wiąże się jednak także z ogromnym ciężarem moralnym i ekologicznym powodujący, że codziennie rośnie nasz dług wobec natury i kolejnych pokoleń.

Przywołując słowa Deyana Sudjica: „Dizajn może się także stać środkiem tworzenia poczucia tożsamości – obywatelskiej, zbiorowej czy osobistej”, autorka przechodzi do odpowiedzi:

Moda jest czymś więcej niż popularnym krojem czy kolorem. To złożone zjawisko społeczno-kulturowe, którego jednym z nośników jest ubiór (a za nim całe „obciążenie” branży odzieżowej i jej problematyki; złożoność stosunków w sieci projektowania, wytwarzania, dystrybucji, konsumowania). Komunikat modowy i jego silne oddziaływanie emocjonalne może w istocie prowadzić do przemian społecznych. Moda jako działalność kreatywna/artystyczna może odgrywać także istotną rolę w budowaniu tożsamości i więzi zaufania w społeczności (*vide*: charytatywne pokazy *Fash'n'Act* organizowane w Szczecinie). Moda jest ponadto medium estetycznym, poprzez które wyrażane są: indywidualizm, przynależność, poglądy, pragnienia. Definiuje ważne dla danej społeczności aspekty (moda ma nie tylko zasięg



globalny, może rozwijać się w obrębie mniejszych społeczności, na przykład klasy szkolnej), jest ich wizualizacją. Jest codziennym komunikatem, dostępnym dla każdego (ale ciągle nie dla każdego po równo). Moda jest wyrazem samoidentyfikacji. Poprzez autokreację pozwala na nawiązywanie relacji, istotne, by podchodzić do tego możliwe świadomie i wspierać wzorce bliskie są ideom odpowiedzialnego dizajnu, a jednocześnie rozwijać swoje „ja” poprzez mądre konsumenckie decyzje, a więc korzystać z mody jako narzędzia do tworzenia własnej tożsamości z jak najmniejszą szkodą dla środowiska<sup>1</sup>. Kolejnym pytaniem, na które trzeba będzie niebawem szukać odpowiedzi, jest to związane z modą cyfrową i tym, jak będzie ona wpływać na kształtowanie „ja”.

**Agata Kiedrowicz** zaczyna swój esej pytaniem: ***Jak zaprojektować początek? Dizajn jako rytuał przejścia***, które jest zapowiedzią wnikliwej analizy obecnego stanu dizajnu wobec rodzącego się nowego świata wartości. Oddaję autorce głos, ponieważ sama najlepiej streściła swój tekst:

Aby przywitać nowe, trzeba uważnie pożegnać stare. Kryzys jest doskonałą okazją do zmiany założeń i perspektywy. Dizajn jak w soczewce skupia społeczno-kulturowe strategie radzenia sobie z terażniejszością i tworzenia scenariuszy przyszłości. Projektowanie, wykraczając poza wymiar estetyzacji przedmiotów i przestrzeni, staje się świadomym narzędziem odwagi. I zmiany.

Książkę zamyka tekst ***DEKALOG. Archetypy norm społecznych***, w którym przedstawiam podsumowanie ponaddziesięcioletniego programu badawczego prowadzonego w Pracowni Komunikacji Wizualnej szczecińskiej Akademii Sztuki. Do powstania wielu wartościowych prac studentek i studentów przyczyniły się osoby, z którymi współprowadziłem pracownię przez te lata: Aleksandra Ska, Jerzy Dobrzański, Monika Zawadzki i Karolina Gołębiowska; od dwóch lat zajęcia z pierwszym rokiem w naszej pracowni prowadzi Patrycja Makarewicz i od tego czasu tylko jej towarzyszę przy ćwiczeniu na temat DEKALOG-u.

Poniżej przygotowane przeze mnie streszczenie tekstu:

W społeczeństwie, które – według oficjalnych statystyk – w ponad dziewięćdziesięciu procentach przyznaje się do wiary katolickiej, wszelkie komunikaty dotyczące tej sfery są uważnie

---

1

Warto także wspomnieć o recyklingowych inicjatywach marek odzieżowych, na przykład Patagonii czy polskich Elementów – akcja „Relove”.

oceniane i często spotykają się z reakcjami na poziomie skrajnej nadwrażliwości. Proponowane studentkom i studentom ćwiczenie „Dekalog: archetypy norm społecznych” jest pretekstem do odważnego, ale odpowiedzialnego i dojrzałego generowania komunikatów - nawet, jeśli są one bardzo krytyczne na przykład wobec roli kościoła katolickiego w stanowieniu prawa w Polsce.

Ćwiczenie, realizowane zwykle w trzyosobowych zespołach, zaczyna się od analizy przykazań ze Starego Testamentu. Należy określić, które z nich studentki i studenci uważają za najbardziej aktualne, po czym do każdego z wybranych trzech przykazań należy zaproponować trzy komunikaty: reklamowy (w postaci projektu plakatu lub billboardu), propagandowy (w postaci krótkiego filmu) i artystyczny (w postaci obiektu lub rzeźby). Po niezbędnych konsultacjach do realizacji wybierane są trzy komunikaty: reklamowy, propagandowy i artystyczny – bez względu na to, czy dotyczą jednego czy trzech przykazań. Zaletami tego ćwiczenia są – oprócz podjęcia próby określenia własnego języka projektowo-artystycznego – konieczność konfrontowania własnego zdania w ważnych społecznie kwestiach z poglądami innych członkiń/członków zespołu, konieczność wypracowania wspólnego stanowiska i zrealizowanie uzgodnionego projektu komunikatu.

Wydanie niniejszej publikacji nie byłoby możliwe bez życzliwości i wsparcia wielu osób. Chciałbym im wszystkim serdecznie podziękować: przede wszystkim pani Annie Sienkiewicz za pełnienie niewdzięcznej roli redaktora wydawniczego książki; pani dr hab. Aurelii Mandziuk, dziekanie Wydziału Wzornictwa, za sfinansowanie wydania tej publikacji oraz pani dr Ani Witkowskiej za projekt graficzny, skład i łamanie. Osobne podziękowania należą się także autorkom esejów; bez ich wnikliwych umysłów i twórczych pasji książka by nie powstała.

To dość symptomatyczne, że wśród sześciorga autorów książki pięć to kobiety – co w przybliżeniu odzwierciedla proporcje liczby studentek wzornictwa do liczby studentów czy nauczycielek do nauczycieli. Pozostaje mieć nadzieję, że powstający na naszych oczach nowy świat, zmuszony do gwałtownego przewartościowania priorytetów, przekaże ekonomiczne, polityczne i społeczne stery takim właśnie kobietom – świadomym sytuacji i świetnie przygotowanym do wprowadzenia koniecznych zmian. Przykłady Jacindy Arden, premiery Nowej Zelandii, czy Sanny Marin, premiery Finlandii, dają cię nadziei, że nawet w naszym kraju tej jakości polityczne przywództwo jest także możliwe.



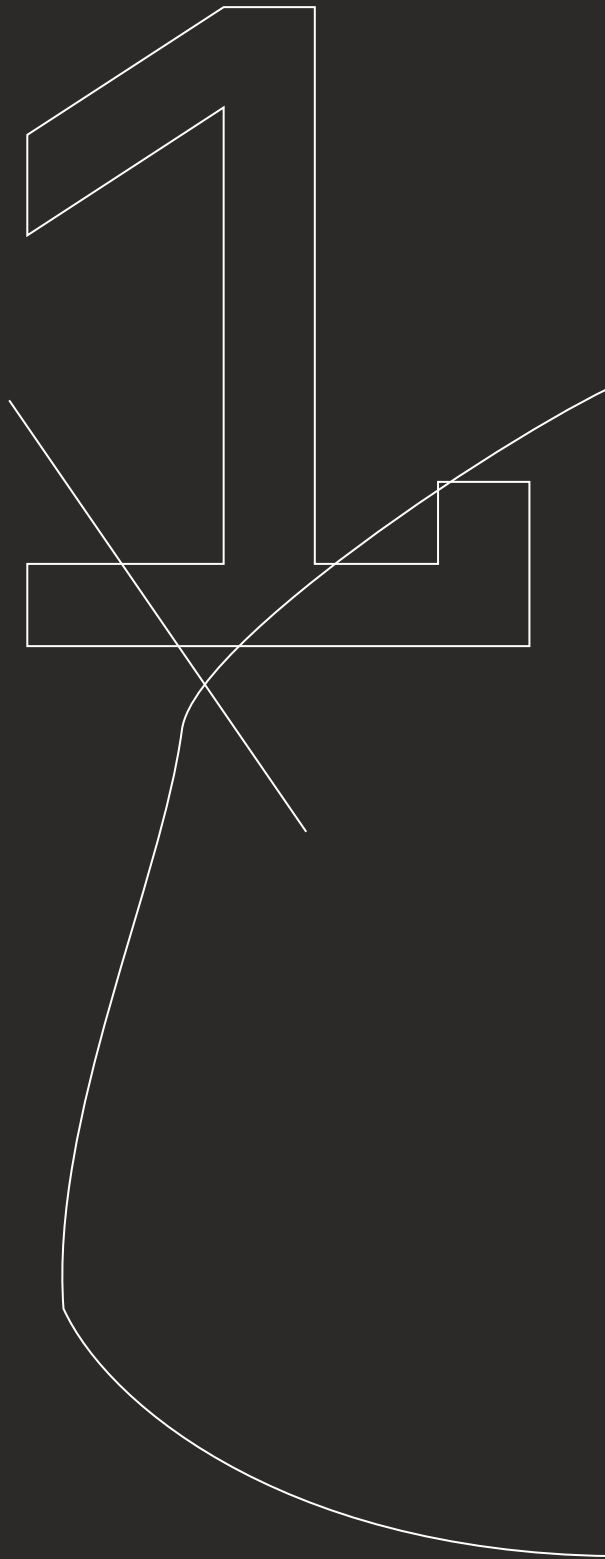
ecce homo

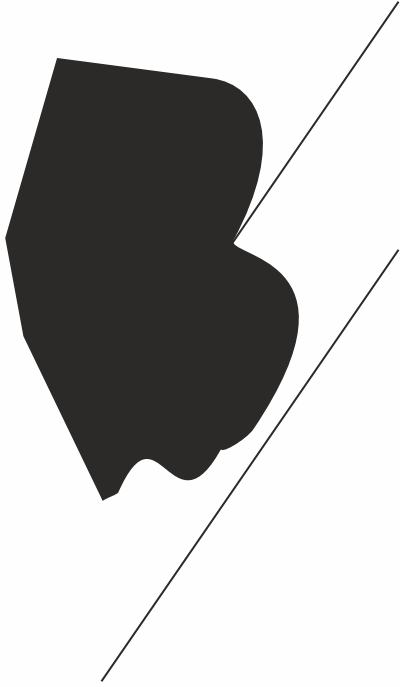
Andrzej Mara, Aneta Sieniawska, Konrad Wujciów, *a bliźniego swego*, 2015

# W stronę radykałnej edukacji projektowej<sup>1</sup>

dr Monika Rosińska

<sup>1</sup>  
W niniejszym artykule wykorzystałam  
fragmenty mojej książki *Utopie dizajnu.  
Między afirmacją a krytyką nowoczesności*,  
Universitas, Kraków 2020.





Czego powinno się nauczać projektantów? Co należy do kanonu wiedzy projektowej? Czy absolwent/absolwentka wzornictwa powinien/powinna być kimś w rodzaju racjonalnego artysty pracującego dla przemysłu/ryнку czy raczej przypominać badacza potrafiącego zrozumieć ludzkie potrzeby, w tym grup społecznych, które są wykluczane i marginalizowane? Projektowanie to dyscyplina naukowa czy artystyczna, oparta na wiedzy czy raczej na doświadczeniu? Czym jest teoria projektowania, a czym praktyka projektowa? Jak wchodzi one ze sobą w dialog? Pytania o edukację projektową to pytania o to, jak współcześnie wyobrażamy sobie dobrego projektanta, to, kim jest, co robi i w jaki sposób. Chciałabym myśleć o sobie, że jestem facylitatorką edukacyjną, a dopiero potem nauczycielką akademicką czy wykładowczynią w szkole dizajnu. Pracuję w School of Form, czyli na Wydziale Projektowania Uniwersytetu SWPS, od ponad dekady i uważam, że niezbędną zasadą pedagogiczną w edukacji projektowej powinno być umiejętne zaproszenie studenta/studentki do łączenia humanistyczno-społecznej refleksji z nabywanymi umiejętnościami, poznawaną wiedzą i ze swoim odbiorem świata. W tym sensie praca facylitatorki procesu edukacyjnego polega na stworzeniu takiego kontekstu dla uczenia się studentek i studentów, który nie ma nic wspólnego z tradycyjnie rozumianą klasą czy salą wykładową – bardziej przypomina ideę warsztatu. Bliskie jest mi myślenie o uczeniu się projektowania jako tożsamego z uczeniem się poprzez zdobywanie doświadczenia. Zamiast dydaktycznego autorytetu przekazującego wiedzę *ex cathedra* studenci i studentki na własną rękę z pomocą facylitatora/facylitatorki nadają znaczenie temu, co robią, czego doświadczają i czego się dowiadują.

## Nowy typ pracownika przemysłowego

Nikt zapewne nie ma wątpliwości, że współczesne wyobrażenie o edukacji projektowej ukształtowała legendarna szkoła Bauhausu założona przez Waltera Gropiusa w 1919 roku. Wypracowała ona model kształcenia projektantów, z którego szkoły na całym świecie czerpią inspirację do dziś. W dekadach kolejnych, gdy przestała już ona formalnie istnieć, taką rolę zaczęły odgrywać jej dydaktyczne kontynuacje, zazwyczaj mające już bardziej racjonalno-formalistyczny charakter. Dość wspomnieć chociażby Wyższą Szkołę Projektowania w Ulmie (Hochschule für Gestaltung Ulm). Ale to Bauhaus był pierwszą szkołą, która przyznała wzor-

nictwu tak ważne miejsce w procesie produkcji<sup>2</sup>, a tym samym zmieniła jego status z podrzędnej wobec sztuk pięknych roli sztuki użytkowej. Program tej instytucji zakładał przechodzenie od kształcenia kanonicznego do skupionego na specjalizacji. Nauka rozpoczynała się od sześciomiesięcznego kursu podstawowego, w ramach którego studenci zapoznawali się z pojęciami skali, proporcji, rytmu, światła, cienia oraz koloru. Bardzo ważnym aspektem edukacji w Bauhausie była także praca eksperymentalna z materiałami i narzędziami, „tak aby wychowanek sam był w stanie określić, gdzie, w ramach posiadanych talentów, są ulokowane jego atuty”<sup>3</sup>. Chodziło o to, by w ciągu półrocznej pracy wyostrzyć inteligencję studenta oraz by doprowadzić do ukształtowania „jednostki kompletnej”<sup>4</sup>. W pełni świadomy projektant miał cechować się aktywną postawą i w sposób twórczy posługiwać maszyną. Później uczniowie wybierali jeden z warsztatów, gdzie pod okiem dwóch mistrzów jednocześnie – jeden był artystą, a drugi rzemieślnikiem – podejmowali dalsze szkolenie. Mogli pracować z drewnem, metalem, szkłem, tkaniną, kamieniem, gliną lub kolorem. Praca ręczna nie stanowiła celu samego w sobie, lecz była istotnym środkiem dydaktycznym, u którego podstaw leżało założenie, że wykształcony w ten sposób projektant, posiadający pogłębioną wiedzę na temat materiałów oraz procesów technologicznych, wpłynie na przeobrażenie standardów produkcji przemysłowej. Sam Gropius podkreślał:

Nasze wysiłki zmierzały w kierunku znalezienia takiej postawy, która miałaby rozwijać w studiujących twórczą świadomość i doprowadzić w ten sposób do uformowania się nowej filozofii życiowej. Według mojego rozeznania Bauhaus był pierwszą instytucją na świecie, która odważyła się wprowadzić tę zasadę do stałego planu nauczania<sup>5</sup>.

Absolwent szkoły założonej przez Gropiusa – wykształcony w Bauhausie projektant – w istocie miał być nowym typem pracownika przemysłowego, który łączyłby w sobie cechy artysty,

<sup>2</sup> V. Papanek, *Design for The Real World. Human Ecology and Social Change*, Academy Chicago Publishers, Chicago 1984, s. 30. Wyd. pol.: tenże, *Dizajn dla realnego świata. Środowisko człowieka i zmiana społeczna*, tłum. W. Spodenkiewicz, Recto Verso, Łódź 2012.

<sup>3</sup> W. Gropius, *Pełnia architektury*, tłum. K. Kopczyńska, Karakter, Kraków 2014, s. 31.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> W. Gropius, *Moja koncepcja idei Bauhausu*, przedruk w: „Wiadomości Instytutu Wzornictwa Przemysłowego” 1984, nr 5–6.



technika i przedsiębiorcy. Co więcej, w nawiązaniu do słów pierwszego dyrektora szkoły można stwierdzić, że proces kształcenia raczej zakładał pogłębienie „naturalnej” umiejętności rozumienia świata, niż miał na celu techniczne wyuczenie specjalistycznego zawodu. Ponadto chciano wykształcić nową generację projektantów, którzy potrafiliby reagować na potrzeby estetyzowania przemysłu, kreowania pięknych form dla masowo wytwarzanych produktów. W tym celu podjęto starania opracowania standardowych wzorców przedmiotów codziennego użytku, które miałyby uniwersalne zastosowanie w przemyśle. Mimo że miały być ręcznie wytwarzane w warsztatach i laboratoriach Bauhausu, od projektantów oczekiwano biegłej znajomości technik produkcji przemysłowej. Dlatego szkoła ta, chcąc kształcić zdolności projektantów przede wszystkim z myślą o ich wykorzystaniu i przydatności w nowej rzeczywistości, która nadeszła wraz z uprzemysłowieniem, wysyłała swoich studentów na praktyki do fabryk. Wymiana działała jednak także w drugą stronę – robotnicy przyjeżdżali do szkoły w celu wzajemnego i lepszego poznania oczekiwań oraz potrzeb związanych z projektowaniem form przemysłowych. W ten sposób dochodziło do wymiany, która miała zaowocować nowymi wyrobami przemysłowymi. Powstały wtedy nowoczesne, racjonalne i ikoniczne: krzesło z listew (1923–1924) Marcela Breuera, imbryk do herbaty (1924) Marianne Brandt czy lampa stołowa (1923) Wilhelma Wagenfelda i Carla Jakoba Juckera. Ale to nacisk na wszechstronne, a nie wyłącznie techniczne wykształcenie oraz otwartość na interdyscyplinarne współpracy nadawały wyjątkowy charakter edukacji w Bauhausie.

Wyższa Szkoła Projektowania w Ulmie (1953–1968), prywatna placówka kształcąca w zakresie wzornictwa przemysłowego i komunikacji wizualnej, założona przez absolwenta Bauhausu, Maxa Billa, także oparła niektóre elementy swojego programu kształcenia na obowiązku współpracy z przemysłem i wyraźnie kładła nacisk na styczność studentów z produkcją masową<sup>6</sup>. Z jednej strony dzięki temu studenci zyskiwali bardzo ważne doświadczenie interdyscyplinarnej pracy w grupie specjalistów reprezentujących różne światopoglądy i doświadczenie, z drugiej natomiast przeczyło to postulatowi wsparcia dobra społecznego poprzez dizajn, które leżało w ambicjach szkoły<sup>7</sup>. Być może naj-

6

*Ulm Design, The Morality of Objects*, ed. H. Lindinger, D. Britt, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts 1991.

7

R. Spitz, *Design Is Not a Science. Otl Aicher's Constitutional Putsch at the HfG Ulm and His Credo for Social Responsibility of Designers*, „Design Issues” 2015, vol. 1 (31).

dobitniejszym przykładem swoistego zamknięcia szkoły w Ulmie na projektowanie prawdziwie społeczne stanowi anegdota przytoczona przez Victora Papanka dotycząca projektu *Tin Can Radio*, który stworzył on razem ze swoim studentem George'em Seegerem. Radio to zasilane było suszonym krowim łajnem, a tubylcy w założeniu mogli przyozdobić je motywami z kultury wernakularnej, zgodnie z własnym gustem i lokalną tradycją. W *Dizajnie dla realnego świata* Papanek opisuje swój pobyt w połowie lat 60. w Szkole Projektowania w Ulmie, w trakcie którego prezentował na kolorowych slajdach projekt owego „autochtonicznego” radia ozdobionego muszelmami i cekinami, które wyrażały lokalne estetyczne preferencje jego użytkowników. Profesorowie z Ulmu w trakcie wykładu Papanka jeden po drugim opuszczali salę, wyrażając tym samym sprzeciw wobec „brzydoty” radia wynikającej z braku racjonalnej, porządnej estetyki zachowującej elementarne zasady modernistycznej czystości. Grono pedagogiczne z Ulmu sugerowało, że gdyby pokryć obiekt matowo-szarą farbą, można byłoby dlań znaleźć jakieś uzasadnienie. Papanek odpowiedział wówczas, że użycie farby podniosłoby koszt każdego obiektu, a co najważniejsze, czuł, że „nie ma prawa podejmować decyzji podyktowanej estetyką czy tak zwanym dobrym smakiem w imieniu milionów mieszkańców Indonezji reprezentujących różne kultury i oddziaływać w ten sposób na ich życie”<sup>8</sup>. Zderzenie formalistycznego podejścia reprezentowanego przez przedstawicieli technokratycznego modernizmu w szkole w Ulmie, wytykających estetyczne niedociągnięcia omawianego projektu, z pragnieniem Papanka, by odpowiedzieć na prawdziwe potrzeby odbiorców, pokazywało nie tylko przepaść między „ładnym” projektowaniem komercyjnym i „brzydkim” projektowaniem społecznym, ale także pogłębiający się rozdział między sposobem edukowania projektantów i światem, dla którego miałoby projektować.

## Zwrot antropologiczny w projektowaniu i edukacji projektowej

W późnych latach 60. i przez całą dekadę lat 70. mieliśmy do czynienia ze „zwrotem antropologicznym” w projektowaniu, który także przełożył się na edukację projektową: projektant nie

miał być już tylko utalentowanym twórcą atrakcyjnych pod względem wizualnym i funkcjonalnych obiektów, ale także – a może przede wszystkim – „antropologiem w przebraniu”, wrażliwym na relacje, kontekst społeczny i różnice kulturowe. Jako jedni z pierwszych skandynawscy studenci wzornictwa tworzyli oddolny ruch promujący aktywistyczne rozumienie projektowania jako praktyki zaangażowanej. To w tym kontekście pojawiła się książka-manifest odpowiedzialnego i antykonsumpcyjnego projektowania *Dizajn dla realnego świata*, którą zaczytywały się kolejne pokolenia projektantów. Idee Papanka padły na podatny grunt w obszarze edukacji projektowej wśród najbardziej zaangażowanych studentów tej dyscypliny. Jak zauważył sam Papanek, problem ówczesnych szkół projektowych polegał na tym, że nie uczono studentów niczego poza samym projektowaniem. Podczas jednego z seminariów zorganizowanych przez Skandynawską Organizację Studentów (Scandinavian Design Student Organization) poświęconych radykalnemu projektowaniu autor *Dizajnu dla realnego świata* przedstawił plakat z grafami ilustrującymi relacje władzy i zależności w branży projektowej oraz polityczność samego dizajnu. Sugerował, że z dyskursu projektowego wykluczone są liczne grupy społeczne: kobiety, dzieci, imigranci, mniejszości etniczne, seniorzy i tak dalej. Następnie wskazywał, do czego przede wszystkim używa się projektowania: zyskanie statusu, wygenerowanie zysku, ulepszenie wizerunku. Papanek wskazał także zakres tego, do czego dizajn mógłby służyć. W jego humanistycznej wizji podstawowym celem projektowania było ulepszenie ludzkiego życia i wyznaczanie kierunku lepszej przyszłości. Początkowo Papanek propagował swe idee podczas seminariów i na łamach czasopism, które dla studentów dizajnu były podstawową przestrzenią intelektualnej debaty na temat roli projektowania we współczesnym świecie. W czasopiśmie „SDO” głosił on, że jedyną drogą odnowy dla dizajnu jest zintegrowane podejście do praktyki projektowej, konieczność uwzględnienia perspektywy nauk społecznych i humanistycznych<sup>9</sup>. Nie bez znaczenia pozostawał także fakt, że fińscy studenci dizajnu, konsekwentnie inicjujący progresywny dyskurs wokół projektowania, otrzymali od rządu dofinansowanie na badania, których celem było podważenie powszechnego i dominującego rozumienia dizajnu jako praktyki zajmującej się tworzeniem estetycznych przedmiotów i wydobywanie tych jego aspektów, które dotyczą interakcji, tworzenia się sieci i relacji społecznych wokół przedmiotu<sup>10</sup>.

9

A.J. Clarke, *Designer for The Real World? A Public Lecture by Alison J. Clarke*, Vimeo, 29.09.2014, <https://vimeo.com/107530524> [dostęp: 30.10.2021].

10

Tamże.

To wszystko zapowiadało radykalne przewartościowanie tego, czym jest dizajn, jaki porządek społeczny powinien wspierać i przede wszystkim jak powinna przebiegać edukacja projektowa. Sam Papanek podsumował to następująco:

Edukacja projektantów (podobnie jak wszelka edukacja) opiera się na zdobywaniu umiejętności, rozwijaniu talentów, próbach zrozumienia koncepcji i teorii leżących u podstaw poznawanej dziedziny i wreszcie – na odkrywaniu jej filozofii. Tak się niefortunnie składa, że nasze szkoły dizajnu wychodzą przy tym z fałszywych założeń. Wpajane tam umiejętności wiążą się często z przestarzałymi procesami i metodami. Pomagamy poznawać filozofię dizajnu, która spaja w równym stopniu niepoahamowany, nastawiony na artystowską ekspresję indywidualizm i zorientowany na zysk materializm. A metody nauczania i przekazywania tej tendencyjnej wiedzy są spóźnione o pół wieku<sup>11</sup>.

## W stronę radykalnej edukacji projektowej

Studia wzornicze są ukierunkowane na kształcenie myślenia przyszłościowego. Projektowanie nie tylko polega na ulepszaniu produktów, usług i systemów, ale i na polepszaniu jakości życia, rzeczywistości społecznej. Danah Abdulla w eseju *Radicalize Me*<sup>12</sup> postawiła pytanie o znaczenie radykalności w edukacji projektowej. Zdaniem tej projektantki, edukatorki i badaczki radykalność manifestowałaby się w następującym ćwiczeniu myślowym: należy zacząć od wyobrażenia sobie projektowania zupełnie inaczej niż teraz, mądrego zakwestionowania tradycji nauczania projektantów, sposobów, jakie dotychczas uważaliśmy za skuteczne w edukacji projektowej, a przede wszystkim na podważeniu paradygmatu rynku obecnego we współczesnych programach nauczania, mających zagwarantować absolwentom szybkie odnalezienie się na rynku pracy. Nie chcę powiedzieć, że nie jest to ważna kwestia, zwłaszcza w sytuacji, w której hasła praktyczności, przydatności, użyteczności zdają się przenikać do wszystkich obszarów szkolnictwa wyższego, także na tych kierunkach, które przez dekady funkcjonowały jako studia teoretyczne i ten wymóg ich nie dotyczył.

---

11

V. Papanek, *Dizajn dla realnego świata*, dz. cyt., s. 270.

12

D. Abdulla, *Radicalize Me*, [w:] *Modes of Criticism 4 – Radical Pedagogy*, Onomatopee, Noord-Brabant 2019, s. 25–32.

Jednak nie powinniśmy studentów i studentek bezrefleksyjnie przystosowywać do pracy na rynku, tylko raczej zachęcać do tego, by świadomie go kształtowali i zmieniali.

Radykalna edukacja projektowa oznaczałaby więc w dużej mierze gotowość edukatorów i edukatorek do wyjścia poza własne schematy uczenia, przyzwyczajenia i stosowaną pedagogikę nauczania dizajnu. Edukacja projektowa to nie tylko uczenie konkretnych umiejętności, takich jak modelowanie 3D, korzystanie z prostych i bardziej zaawansowanych narzędzi analogowych czy cyfrowych, ale i kompetencji przekrojowych: kompetencji społecznych, obywatelskich, krytycznego myślenia i komunikatywności. Kiedy w 2011 roku w Poznaniu powstawała School of Form<sup>13</sup>, licencjackie studia wzornicze, ważnym filarem filozofii nowej szkoły było kształcenie projektantów przyszłości, gotowych na nowo formułować problemy współczesności i wspólnie z przedstawicielami innych dyscyplin znajdować dla nich rozwiązania. W myśl postulatu Papanka zachęcającego, żeby przyjrzeć się ekologicznemu, społecznemu, ekonomicznemu i politycznemu środowisku, w którym człowiek funkcjonuje, program kształcenia oparto na czterech specjalnościach: *industrial design* (projektowanie przemysłowe), *domestic design* (projektowanie otoczenia), *communication design* (projektowanie komunikacji), *fashion design* (projektowanie mody). Każda z tych specjalności wsparta była, i zresztą nadal jest, na czterech dyscyplinach z obszaru humanistyki i nauk społecznych: antropologią, psychologią, socjologią i filozofią. Ścisła współpraca projektantów z humanistami i przedstawicielami nauk społecznych wiązała się także z postulatem, by studenci i studentki projektowania, a potem profesjonaliści pracujący na rynku, w kulturze, w sztuce czy zakładający własne studia reaserchowo-projektowe absolwenci nie pracowali nad rozwiązywaniem sztucznych, źle zdefiniowanych problemów, a także by potrafili projektować na gruncie autentycznych, a nie wykreowanych ludzkich potrzeb, a także rozumieli ich uwarunkowania.

Mniej więcej od połowy lat 70. wiadomo, że problemy projektowe to „nikczemne problemy” (ang. *wicked problems*)<sup>14</sup>, czyli takie, których nie da się skutecznie rozwiązać w jeden sposób ani przewidzieć, jak się rozwiną. Kryzys klimatyczny,

---

**13**

Od października 2020 roku School of Form jako Wydział Projektowania Uniwersytetu SWPS ma siedzibę w Warszawie.

**14**

H. Rittel, M. Webber, *Dilemmas in a General Theory of Planning*, „Policy Sciences” 1973, vol. 4 (2), s. 155–169.

głód, ubóstwo, system ochrony zdrowia, rosnące nierówności społeczne i tak dalej, to przecież złożone problemy współczesności. Nie twierdzę, że projektanci zamiast polityków powinni zajmować się rozwiązywaniem tych problemów, ale na pewno powinni być świadomi ich istnienia, a jeśli zdecydują się zmierzyć z jakimś aspektem któregoś z nich, warto, żeby mieli świadomość, że poruszają się na grząskim gruncie, pełnym sprzeczności, paradoksu i niosącym realne zagrożenie porażki. Myślę, że w edukacji projektowej, do której jako wykładowniczy i wykładowcy włączamy tego rodzaju ogólnoswiatowe wyzwania, zapominamy przy okazji nauczyć studentów i studentki nowych nawyków myślenia holistycznego (niekonieczne systemowego), gotowości do poniesienia porażki, a także nowych norm definiujących sukces. Zrzucamy na ich barki rozwiązanie problemów tego świata starymi metodami i tradycyjnym sposobem myślenia o projektowaniu jako procesie wydarzającym się w sposób etapowy i linearny. Jak wspomniałam na początku tego eseju, edukacja projektowa przez większą część XX wieku odpowiadała na potrzebę kształcenia projektanta przemysłowego. Projektant/projektantka odpowiadał/odpowiadała za wygląd i funkcję przedmiotów, a także stworzenie sensownego komunikatu wizualnego w wąsko zakreślonych ramach usytuowanych w kontrolowanych procesach i niepodlegających wpływom zmiennych czynników. Współczesne problemy projektowe są szerokie, złożone i niestabilne.

Najważniejszym zadaniem dla przyszłości edukacji projektowej jest rozszerzenie współpracy projektantów i wyjście poza grono najbliższych projektowaniu dyscyplinarnych sąsiadów, zapraszanie do zespołu specjalistów, którzy wnoszą różnorodność. Grupa złożona z przedstawicieli różnych dyscyplin musi wynegocjować wspólny język, proces działania i umówić się na wspólny zestaw wartości w obrębie radykalnie różnych perspektyw, kiedy pracuje razem nad rozwiązaniem określonego problemu. W School of Form od początku jej istnienia praktykujemy format zajęć, który pozwala na zintegrowaną współpracę projektanta z przedstawicielem nauk społecznych lub humanistycznych. W efekcie stwarzamy sytuację, w której trzeba wynegocjować wspólny język, wartości i sposób realizacji procesu projektowego. Mateusz Halawa, który w latach 2015–2019 pełnił funkcję kierownika

---

**13**

Od października 2020 roku School of Form jako Wydział Projektowania Uniwersytetu SWPS ma siedzibę w Warszawie.

**14**

H. Rittel, M. Webber, *Dilemmas in a General Theory of Planning*, „Policy Sciences” 1973, vol. 4 (2), s. 155–169.

humanistyki i nauk społecznych w School of Form, określił ten rodzaj współpracy jako *design humanities in the making*. Był to termin, który odnosił się do sytuacji współpracy w ramach trójstronnej konfiguracji: między projektantem, humanistą/badaczką i studentem/studentką). Oznaczał on także swoistą metodologię (współ)pracy: wypracowywane poprzez humanistyczną refleksję i/lub badania społeczne nowe sposoby myślenia projektowego, ale także sposoby wykonywania rzeczy mogą zaistnieć w procesie wzajemnej negocjacji pojęć, wartości, a przede wszystkim wzajemnego uczenia się, także wzajemnego uczenia się wykładowców w ramach nowej sytuacji<sup>15</sup>. Także studenci, dla których taki format zajęć nie jest standardowym kursem w programie kształcenia, uczą się poruszać w nieznannej sytuacji, która jest co najmniej złożona. W School of Form wierzymy, że włączenie do edukacji projektowej idei współprowadzenia zajęć pozwala uniknąć upraszczającego myślenia w sposobie definiowania problemów projektowych, a dzięki temu na światło dzienne wychodzą ich złożoność i ambiwalencja. Za najbardziej cenne i ekscytujące zarazem w tym eksperymencie pedagogicznym uważam to, że zarówno teoretyczne, jak i metodologiczne dyskusje toczą się w jednej sali, obok siebie, w sytuacji, gdy pretekstem, ale i mediatorem tych rozmów staje się bezpośrednie doświadczenie pracy z namacalnym materiałem – czy to ceramiką, tkaniną, drewnem, kodem, stroną internetową, aplikacją, usługą czy systemem.

Don Norman, amerykański psycholog poznawczy, znany w Polsce z publikacji takich jak *Dizajn na co dzień*<sup>16</sup> czy *Wzornictwo i emocje. Dlaczego kochamy lub nienawidzimy rzeczy powszednie*<sup>17</sup>, w rozmowie zorganizowanej przez Dyson School of Engineering na temat edukacji projektowej stwierdził, że dizajn w XXI wieku diametralnie zmienił swoje oblicze: z narzędzia przemysłu, dzięki któremu można było sprzedać więcej produktów na rynku, stał się praktyką kreatywną, dla której ważna jest tyleż znajomość technologii i biznesu, co wiedza na temat społeczeństwa, polityki i świata. Zwraca on również uwagę na problem z powszechnym podejściem we współczesnej edukacji projektowej, czyli jej sztywne zaprogramowanie na rozwiązywanie problemów właśnie. Przede wszystkim należy zadać sobie pytanie, dlaczego problem został

---

15

Za tę ostatnią myśl o wzajemnym uczeniu się wykładowców dziękuję filozofowi dr. Mateuszowi Falkowskiemu.

16

D. Norman, *Dizajn na co dzień*, tłum. D. Malina, Karakter, Kraków 2018.

17

Tenże, *Wzornictwo i emocje. Dlaczego kochamy lub nienawidzimy rzeczy powszednie*, tłum. D. Skalska-Stefańska, Arkady, Warszawa 2015.

sposób zdefiniowany<sup>18</sup>. Uchwycenie sedna problemu i świadomość, że proponując zmianę, łatwo można pogorszyć sytuację wyjściową, powinno znaleźć się na liście najważniejszych zasad projektowania w obecnym stuleciu. Niewątpliwie w sytuacji, gdy na projektantów wywierana jest coraz większa presja, by angażowali się w rozwiązywanie „nikczemnych problemów” współczesności (w tym wyzwań kryzysu klimatycznego), programy nauczania w szkołach dizajnu powinny proponować nowe metody, narzędzia i umiejętności projektowe. Powinny także przeciwdziałać obecnej w projektowaniu perspektywie miopicznej<sup>19</sup>, swoistej krótkowzroczności podejmowanych decyzji projektowych i każdorazowo sytuować dizajn w szerszym kontekście etycznym.

---

**18**

Tenže, *The Future of Design Education. A Conversation with Don Norman*, YouTube, 19.05.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=-OA6BAagesQ> [dostęp: 30.10.2021].

**19**

L.F. Becker, *Design, Ethics and Group Myopia*, [w:] E. Felton, O. Zelenko, S. Vaughan, *Design and Ethics. Reflections on Practice*, Routledge, London–New York, 2012, s. 20–32.



## Bibliografia:

D. Abdulla, *Radicalize Me*, [w:] *Modes of Criticism 4 – Radical Pedagogy*, Onomatopée, Noord-Brabant 2019, s. 25–32.

L.F. Becker, *Design, Ethics and Group Myopia*, [w:] E. Felton, O. Zelenko, S. Vaughan, *Design and Ethics. Reflections on Practice*, Routledge, London–New York, 2012, s. 20–32.

A.J. Clarke, *Designer for The Real World? A Public Lecture by Alison J. Clarke*, Vimeo, 29.09.2014, <https://vimeo.com/107530524> [dostęp: 30.10.2021].

W. Gropius, *Pełnia architektury*, tłum. K. Kopczyńska, Karakter, Kraków 2014.

W. Gropius, *Moja koncepcja idei Bauhausu*, przedruk w: „Wiadomości Instytutu Wzornictwa Przemysłowego” 1984, nr 5–6.

D. Norman, *Dizajn na co dzień*, tłum. D. Malina, Karakter, Kraków 2018.

D. Norman, *Wzornictwo i emocje. Dlaczego kochamy lub nienawidzimy rzeczy powszednie*, tłum. D. Skalska-Stefańska, Arkady, Warszawa 2015.

D. Norman, *The Future of Design Education. A Conversation with Don Norman*, YouTube, 19.05.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=OA6BAgesQ> data dostępu: 30.05.2021.

V. Papanek, *Dizajn dla realnego świata. Środowisko człowieka i zmiana społeczna*, tłum. W. Spodenkiewicz, Recto Verso, Łódź 2012.

V. Papanek, *Design for The Real World. Human Ecology and Social Change*, Academy Chicago Publishers, Chicago 1984 .

H. Rittel, M. Webber, *Dilemmas in a General Theory of Planning*, „Policy Sciences” 1973, vol. 4 (2), s. 155–169.

M. Rosińska, *Utopie dizajnu. Między afirmacją a krytyką nowoczesności*, Universitas, Kraków 2020.

R. Spitz, *Design Is Not a Science. Otl Aicher's Constitutional Putsch at the HfG Ulm and His Credo for Social Responsibility of Designers*, „Design Issues” 2015, vol. 1 (31).

*Ulm Design, The Morality of Objects*, ed. H. Lindinger, D. Britt, The MIT Press, Cambridge 1991.