

študovať na zahraničných vysokých školách, stane sa pre nás toto prostredie ešte náročnejším. (Musíme si priznať, že diplom hoci z viedenskej techniky je zatiaľ v Európe i na Slovensku hodnotený vyššie ako diplom z STU v Bratislave).

Demokratické mechanizmy by nemali umožňovať vo väčšej miere presadzovanie protekcionárskych zásahov do vzdelávania a jedinou výsadou a tiež opodstatnením existencie každej školy bude **učiť dobre na úrovni doby**.

Aké sú ďalšie východiská pre vzdelávanie architektov na Fakulte architektúry STU?

Našou nespornou výhodou je, že budujeme na takmer päťdesiatročnej **tradícii** výchovy architektov na pôde Slovenskej Vysoké školy technickej a po roku 1991 na Slovenskej technickej univerzite. Etablovali sme sa v rámci európskych škôl architektúry (AEEA) ba prerástli i rámec kontinentu (ACSA). Budovať ale len na tradícii školy, ktorá vznikla v iných hospodárskych a politických podmienkach Slovenska i širšieho okolia bude v **súčasnom zmenenom svete** asi neperspektívne.

Pravdepodobne sa budeme musieť zbaviť myšlienky, že vychovávame architektov len pre päťmiliónový trh Slovenska, a teda všimáť si "spoločenskú objednávku" len v rámci republiky. Ak budeme chcieť prežiť budeme musieť mať ambície prerásť hranice štátu a rozmyšľať v dimenziách Európy a európskeho trhu práce a uplatnenia absolventov. K tomuto môže napomôcť i uznanie Fakulty architektúry Návštevnou radou Kráľovského inštitútu britských architektov, o ktorú sme už prejavili záujem.

Budeme musieť prispôbiť profil absolventa a paradigmu vzdelávania architektov európskym kritériám, ktoré sú odrazom náročného konkurenčného prostredia. Zatiaľ čo v minulosti bolo možné profil absolventa jasne definovať vzhľadom na požiadavky štátom riadenej, organizovanej a kontrolovanej projekcie, dnes musí škola rátať na jednej strane s univerzalitou absolventa, aby ten mohol účinne reagovať na meniace sa podmienky, na druhej však mu musí poskytnúť možnosť úzkej špecializácie podľa jeho vlastného rozhodnutia, aby mal možnosť ponúknuť niečo nadštandardné, individuálne, s čím môže uspieť na náročnom trhu práce. Takému vzdelaniu zodpovedá otvorený typ univerzitného vzdelávania, ktorý je charakteristický pre významné svetové univerzitné centrá. Kvalita súčasných univerzít nespočíva len v tom, že kvalitne učia, ale najmä v tom **čo učia**. Základom pre výučbu musí byť objem poznatkov ako výsledku vlastného poznávania, bádania, výskumu a tvorby. Otvorenosť modelu štúdia má byť nesená pluralitou vedeckých a tvorivých názorov.

Počas pobytu na jednej z popredných amerických univerzít som mal možnosť spoznať jednu dôležitú črtu ich prístupu k univerzitnému vzdelávaniu a výchove architektov. Okrem osvojovania

si vedomostí a zručností učia študentov formovať si vlastný názor, robiť rozhodnutia a niesť za ne zodpovednosť.

Z uvedeného vyplýva, že budeme musieť ponúknuť Európe a svetu okrem štandardného vzdelania architektov, ktoré môže študent získať na hociktorej škole architektúry niečo, čo je **špecifické a jedinečné**, a čo môžu poslucháči študovať len na tejto škole architektúry, čím zaujeme i partnerské školy, ochotné viesť odborný dialóg, a čo napomôže vytvoriť náročné akademické prostredie zodpovedajúce úrovni vyspelých európskych akademických inštitúcií a univerzít.

\*

Doc. Ing. arch. Julián Keppl, CSc, FA STU,  
Katedra experimentálnej a ekologicky viazanej tvorby

## THE CHANGE OF ARCHITECTURAL EDUCATION PARADIGM ON THE FA STU

By Julian Keppl, Ass.prof.

*Changing social and economical environment in Slovakia has a significant impact on the way of teaching and training the students at the Faculty of Architecture STU in Bratislava. Study becomes to be more open, which means a need to deal with an issue of: - the number of students, - situation on a labor market, - arising competition of other new architectural schools in Slovakia etc. The paper discusses some important effects, which are necessary to take into account in new conception of architectural education at FA STU. To employ fifty years old methods of the founders of the school is inappropriate. A crucial need arises, to adopt education of young architects to the standards of leading European architectural schools and to new requirements of changing society in Slovakia.*

Robert Špaček - Monika Mitášová

## ARCHITEKTONICKÉ VZDELÁVANIE NA UNIVERZITÁCH (MOŽNOSTI A PARAMETRE)

### 1. Univerzita a vzdelávanie.

*"Školstvo sa nevyhnutne muselo rozdeliť na také, ktoré poskytovalo funkčné poznatky a také, ktoré bolo zdôvodnené imanenciou špekulatívneho ducha, t.j. univerzitu. Univerzita, ktorá bola spočiatku korporáciou - universalis magistrorum et scholarium - učiteľov a žiakov, vied a národností, sa postupne menila na universitas litterarum v zmysle celku vied, ktorým kralovala špekulatívna filozofia."*

(M. Mašek, M. Zervan: Kultúra technika a technická kultúra)

*"In principium erat Chaos."* (U. Eco: Chaosmos)



Diskusia o akademickom vzdelávaní univerzitného typu, sa počas existencie univerzít, ako vzdelávacích inštitúcií, oddávna dotýkali problému definovania, či znovodefinovania orientácie štúdia i študijných programov, ktoré sú spravidla postupne: zostavované, vyvažované, pripomienkované, aproximatívne vylepšované, otvorene kritizované a aj konštruktívne rozrušované a pre-stávajúce v iné systémy, vždy v súvislosti s tým, ako sa menia a preštrukturovávajú spôsoby myslenia vo vnútri i v presahoch akademických komunit. Niektoré zo vzdelávacích programov pripomínajú svojim charakterom strom- -koreň, ako o ňom hovorí dvojica francúzskych filozofov Gilles Deleuze a Félix Guattari. Tieto programy-korene sú klasické a napodobujú vzdelávaním svet tak, ako (klasické) umenie napodobovalo prírodu. Postupy aké sú pritom používané chcú doviesť do konca to, čo príroda nemôže do-vršiť, sú to postupy počítajúce s *"myslením klasickejším, reflexívnejším, starším a unavenejším"* donekonečna rozvíjajúcim zákon jedného hlavného koreňa a koreňov vedľajších, predmetov hlavných a participujúcich, znalostí hlavných a doplnkových, architektov-špecialistov a architektov neoborníkov. Inak povedané, tento typ myslenia nikdy nepochopil mnohosť: aby pomocou nejakej duchovnej metódy dosiahol aspoň dvojnásť, musí predpokladať najskôr silný hlavný koreň - silnú základnú jednotu. V tomto zmysle potom pripúšťa diskusiu o diele len ako o úplnom, či totálnom, pozná len Opus Magnum" (Deleuze, Guattari: Rhizom). Tento model možno nazvať aj HIERARCHICKÝM modelom. Oproti nemu sú vytvoriteľné NEHIERARCHICKÉ modely: študijné programy-rizómy. Rizóma nie je koreň, ale podzemná stonka, zmnoženie a navrstvenie, hľuza alebo cibuľa, aj spoločenstvá zvierat - svorky a mraveniská sú rizómatické, Kleist a Kafka píšu rizómu, rizóma sama je rôznosťou, od rozvetvenia do všetkých smerov po zhustenie v hľuze. Ktorýkoľvek svoj bod spája rizóma s iným svojim bodom, študijný program- -rizóma spája klasické umenia, vedy, filozofiu s úplne odlišnými, neoverenými, odbornými i neobornými architektonickými postupmi, postupmi mnohosmerových experimentácií: tvorí prepojenia prednáškových cyklov s ateliérovými projektmi na základe interpretácie riešeného problému, a problematizuje "kmeňové" typy zakorenených či chronicky známych architektúr. Tento postup sa ocitá v pozíciách odlišných od toho, na čo brazílsky pedagóg Paulo Freire používa výraz banková výchova. *"Ňou rozumie výchovu predpismi, s cieľom poučovať, informovať, ukladať informácie do edukanta, ktorý sa stáva akoby databankou v ňom uložených údajov, teda len pasívnym agentom procesu výchovy."* (José Luis Gómez - Martínez: Teoría eseje, Archa, Bratislava 1996).

*"Najskôr hľadáme odpoveď na otázku "ako má byť človek vzdelaný" a až potom sa pokúšame zodpovedať "ako má byť vzdelávaný."* (M. Mašek,

M. Zervan: *Kultúrna technika a technická kultúra.*)

Možné odpovede na tieto otázky súvisia s charakterom a priebehom zmien v spoločenstvách ľudí, či už ide o zmeny sociálne, politické, zmeny vo vnútri vedeckej či poznávacej paradigmy, alebo zmeny-prelomy milénistické. Industriálna spoločnosť novovekých dejín prešla v postindustriálne informačné spoločenstvo, ktoré okrem mediálnych povolání a mediálnych jazykov tvorí aj mediálne priestory a v nich virtuálnu architektúru. Virtuálna architektúra nie je len médiom medziprenosu od návrhu k fyzicky realizovanej architektúre, ale stáva sa autonómnu architektonickou tvorbou, s virtuálnymi obývatel'nými mestami a obývatel'nou architektúrou. Tieto objavujúce sa internetové "domovy" nás inšpirujú k preskúmvaniu architektonických praktík, predefinovávaniu znalostí architekta a formulovaniu iných študijných zameraní, ktoré by bez virtuálneho prostredia pravdepodobne neboli komunikovateľné. Fyzická architektúra sa mení v kontakte s virtuálnou:

*"Virtuálne prostredia sú úžasné zóny experimentovania, spôsoby ako sa vyjadriť k tomu čo sa deje deň čo deň, k zaužívanému. V tomto fiktívnom priestore pôsobí zdanie každodennosti, ale nejde tam o povinnosť podávať vysvetlenia či hľadať priestupky, nejedná sa tam o záväznosť."* (Elizabeth Diller: *Anyplace*)

Takáto jedinečná situácia, keď sa architektúre vzdala a zároveň približuje dosiaľ zďaleka nepreskúvané médium akým je Elektronický priestor, znamená okrem iného prestať sa rozhodovať medzi ateliérom (či neskororenesančným ateliérom majstra) alebo architektonickým laboratóriom/dielňou či Warholovskou továrňou. Peter Galison a Carolin Jonesová považujú architektúry vytvorené v ateliéroch za *"centrifugálne"* (odstredivé či separované) a tie vytvorené v laboratóriách za *"centripetálne"* (dostredivé, či súvisiace). Ale takáto *centrifugálna a centripetálna* architektúra konštruovaná modernou vedou ako systém (exaktných) zákonov prešla v postmodernú dekonštruovanú sieť toku *udalostí*. Postmoderná produkcia umení sa začala odohrávať najskôr výlučne v textuálnych a svetlocitlivých priestoroch tlače, fotografie a filmu a neskôr prešla v *"konceptuálnu difúziu do súborov dát a počítačových sietí, kde umenie explicitne vznikalo v diskurze, a nie v dielňach ateliérov."* (Galison, Jonesová: *Anyplace*)

Kde sa začína umelecké dielo a končí experiment? Galison a Jonesová nám pripomínajú, že Warholovskú továreň vystriedal ne-ateliér amerického umelca land-artu Roberta Smithsona, a na mieste ateliéru sa ocitlo ne-miesto/non-site, urbánne centrá nahradila periféria a v periférii vznikali aj Smithsonove konštrukcie kontajnerov s množstvom kameňa, ako *"jasné odmietnutie unitárnych objektov."* Naša fakulta prežila vlastnú štrkovú inštaláciu pri príležitosti sympózia



Berlín-Bratislava: Narušené mesto (autori inštalácie: arch. Irakli Eristavi a arch. Ľubo Ondrejka a kol.), ale impulz, ktorý tým fakulta dostala, aby spochybnila unitárny systém výučby, neschopný otvoriť študentom a pedagógom vstup do "ne-miestnych" (sic!) architektonických diskurzov, vtedy nenašiel nijakú odozvu.

*"Trávime v súčasnosti veľa času diskusiou o mieste a o fakte, že Kybernetický priestor (Cyberspace) je nový typ miesta na vybudovanie architektúry" (Sylvia Lavin: Anyplace<sup>1</sup>)*

Je pochopiteľné, že takéto diskurzy - vzájomné výmeny názorov - sa neodohrávajú na univerzitách, ktorých ambíciou je školiť, ale môžu prebiehať iba v komunitách pedagógov schopných klásť si otázky, participovať na ich formulovaní aj na interpretácii možných odpovedí. V komunitách schopných participovať na architektonickom vzdelávaní. *"Zástancovia novej diskurzívnej architektúry dúfajú, že môžu zvýznamniť integrujúce sa multiplicity lokálnych kultúr bez toho, aby tieto boli nasilu tlačené do homogenity."* Do procesu architektonického vzdelávania a tvorby, vstupujú teraz najrôznejšie pracoviská a profesie, a sme v situácii, kedy je možné poznanie mnohonásobne sprostredkovať a mnohonásobne interpretovať. Architektonická *produkcia* sa mení na architektonickú *koprodukciu*.

## 2. Vzdelávanie versus školenie

*"Architektonické vzdelávanie je v kríze... V súvislosti s tým, ako architektonická prax bojuje o prežitie na vysoko konkurenčnom a veľmi špecializovanom trhu architektonickej tvorby, prebiehajú na školách diskusie o tom, čo vlastne je architektúra. Kúsok po kúsok sa rozpadá ideologický konštrukt autonómnosti, autority a výlučnosti (expertíznosti) architektúry."* (C. Greig Chrysler, Binghamton University<sup>2</sup>) napísal štúdiu "Kritická pedagogika a architektonické vzdelanie" ako kritickú analýzu modelov škôl a inštitucionálnych postupov, ktoré preferujú "hierarchickú" skladbu predmetov vyučovaných na architektonických školách a tak vychovávajú "pasívne homogénne profesionálne subjekty" a ignorujú teóriu kritickej pedagogiky, alternatívnu výučbu dejín a teórie arch., environmentálne a politické vedy. Impulzom bol príklad reformy vzdelávania na škole architektúry Carletonskej univerzity v Ottave v Kanade, ktorá vzala do úvahy sťažnosti na vzdelávacie prostredie školy.)

Architektonická prax na Slovensku mala na architektonické školstvo v minulosti rôzne vplyvy a rôzne požiadavky, ktoré sa premietli okrem iného aj do orientácie dvoch bratislavských škôl architektúry, jednej profilovanej smerom k voľnejšej integrácii s výtvarnými umeniami, pôsobiacej na výtvarnej akadémii a našej fakulty, začleňujúcej sa do prepojenia technických, výtvarných a vedeckých architektonických disciplín. Sme dnes v situácii, keď naša fakulta prestala byť po

novembri 1989 časťou technickej školy a stala sa súčasťou univerzity a univerzitného vzdelávania. Napriek tomu má často výučba prioritu pred vzdelávaním, encyklopedické vedomosti sú hodnotené ešte vždy vyššie ako tvorivosť, osobitosť či originalita. Ešte stále sme si neosvojili predstavu o vzdelávaní ľudí preto, aby boli tvorivejší, aby určitá komunita mohla zvyšovať svoju vnútornú intelektuálnu a kultúrnu vyspelosť.

*"Porozumenie svetu nemôže byť vedené pridávaním, či uberaním predmetov, alebo cieľavedomým (de)formovaním či zámerným jednosmerným pôsobením na poslucháčov. malo by sa skôr približovať k archetypom výchovy vyjadreným v gréckom paideia a latinskom educatio. Porozumenie nemožno získať zvonku, možno doň jedine vrásť. Možno na ňom nenásilne participovať: ak sú preň vytvorené alternatívne formy a cesty."* (M. Mašek, M. Zervan: *Technická kultúra, kultúrna technika.*)

V šesťdesiatych a potom opäť v osemdesiatych rokoch sa prediskutovali na akadémiách tieto možné alternatívne formy a cesty vzdelávania a objavili sa nielen vo formách otvorených ateliérov, ale aj "letných akadémií" či tvorivých dielní (workshopov), ktoré priestor akadémie rozšírili o efemérne participačné priestory stretnutí architektov so skupinami kritikov a teoretikov architektúry. Jedným z iniciátorov takýchto alternatívnych postupov bol v šesťdesiatych rokoch radikálny nemecký architektonický časopis "Arch+" s proklamovaným architektonickým obrazoborectvom: časopis neuverejšoval žiadnu "obrazovú dokumentáciu" ani architektonické výkresy. Iba texty architektonických štúdií a príspevkov k teórii architektúry. Obrazoborectvo majú dnes architektonické časopisy úspešne za sebou, dalo by sa naopak povedať, že prežívajú milénistickú obrazovú hostinu, a workshopy a letné školy sa pretransformovali pomocou médií v permanentný mediálny architektonický workshop v internete, kontinuálnu architektonickú diskusiu. Ale je zrejme, ako tomuto súčasnému diskurzu otvorenie akadémií napomohlo.

## 3. Vzdelávacie systémy a modely škôl

V medzinárodnom prostredí nielen médiami, ale aj štátnou správou postupne zjednocovanej Európy, sú Európskymi spoločenstvami vytvárané jednotlivé odporúčania, týkajúce sa vzdelávania architektov, ich akreditácie, či medzinárodného uznania diplomu architekta, atď. K týmto otázkam sa dnes okrem ACSA, EAAE a AESOP vyjadruje aj Rada architektov Európy a jej partnerská organizácia: Rada architektov strednej a východnej Európy. Na svojom nedávnom, novembrovom zasadnutí v Bukurešti, pracovala rada v stálych komisiách pre: Architektúru ako verejný záujem, Vzdelávanie a odborný rast architektov, Architektonickú prax a Informatiku - Európsku cenu za architektúru. Niektoré odporúčania Rady zhrnuté v publikácii "Európa a ar-



chitektúra zajtrajška" sú zostavované tak, aby reflektovali špecifickú situáciu v jednotlivých európskych krajinách, iné sú ponímané globálnejšie - nepohybujú sa však vo sfére normatívnych prístupov ani neuprednostňujú školiace systémy pred vzdelávacím programom. Okrem vyššie spomenutých inštitúcií, sa k architektonickému vzdelaniu a vzdelávaniu vyjadruje ešte celá škála ďalších výborov či asociácií, od Charty architektonického vzdelávania UIA-UNESCO až po Kráľovský inštitút britských architektov (RIBA). Modely škôl sa líšia v jednotlivých krajinách nielen podľa toho, ktorú z akreditácií považujú za dôležitejšiu, ale zároveň sa pracoviská škôl, či už ide o katedry, ústavy, inštitúty alebo systém ateliérov, ustanovujú podľa oblasti vedeckej a teoretickej práce profesorov, docentov a všetkých pôsobiacich pedagógov. Odbory sa otvárajú či zatvárajú podľa toho, akí stáli či hosťujúci pedagógovia sa na školách pohybujú a je vecou vzájomnej dohody akademickej obce, ako bude zorganizovaná participácia na rozvoji architektonického diskurzu, vzdelávania a tvorby. Je možné tu teraz predstaviť tie najrôznejšie modely škôl architektúry, pre porovnanie s našou fakultou sú pozoruhodné snáď Technická univerzita v Mníchove, štruktúrovaná do piatich inštitútov a osemnástich oddelení, ale aj univerzita v Hannoveri, kde je inštitútov celkovo dvadsaťštyri. Pri ďalšom porovnaní by sme zistili, že nie je až také podstatné, koľko má škola katedier či inštitútov, ale skôr to, ako sa modely škôl podobajú či rôznia mierou inklinácie k tradícii a inovácii. Všetky modely sa viac - či menej úspešne, snažia nestrácať zo zreteľa, že ak má architektonická tvorba poznať a zároveň presahovať autoritu či diktát tradície alebo trendu, "musí čerpať z kritického skúmania ktoré ho má sprevádzať, aby nastala medzihra precedensu a inovácie. Precedensu nájdeného teoretickým štúdiom a výskumom a inovácie riadenej kreatívnym cyklickým procesom." (Darlen A. Brady: *Vzdelanie architekta, kontinuita a premeny*). Model štúdia by mal byť kľúčom k schopnosti nájsť v koreni slova vzdelanie (education) pojem *educere*, čo znamená "priniesť, vylákať, zistiť, rozvinúť z latentnej podmienky, z rudimentárneho či potenciálneho bytia." (Oxfordský slovník) Je dôležité pochopiť nielen vzťahy častí k celku, ale aj ich implikácie z rôznych pohľadov a v rôznych kontextoch: "proces pýtania sa: "čo ak...?" je integrálnou časťou holistického navrhovania architektúry" (Darlen A. Brady: *Vzdelanie architekta, kontinuita a premeny*)

Vzhľadom na ostatné modely štúdia na vysokých školách, predkladáme porovnávaciu štúdiu Darlen A. Brady, v ktorej je predstavená štruktúra - program pobakalárskeho, inžinierskeho/magisterského štúdia (tab. 1), ako je tento program bežne vypisovaný na školách architektúry univerzitného typu v USA. Predstavuje rozčlenenie štúdia na ateliérové tvorby a prednášky a semináre v období troch rokov. V porovnaní s ním je

navrhovaný nový program integrovaného štúdia (tab. 2) a ten predpokladá vytvorenie integrovaných blokov, v ktorých prebiehajú súbežne prednášky, semináre i ateliérová tvorba tak, aby sa prednášky z architektúry, architektonických technológií, architektonickej profesie, teórie architektúry, dejín architektúry a voliteľných predmetov vyjadrovali priamo k téme ateliérovej tvorby. Prednášky teda nesledujú chronologický postup výkladu dodržiavaný v bakalárskom stupni, ale umožňujú medziodborový pohľad na problémy architektonickej tvorby.

Samozrejmosťou sú potom skupinové konzultácie a obhajoby projektov, na ktorých sa zúčastňujú všetci prednášajúci spolu s vedúcimi ateliérov.

#### 4. Učítelia.

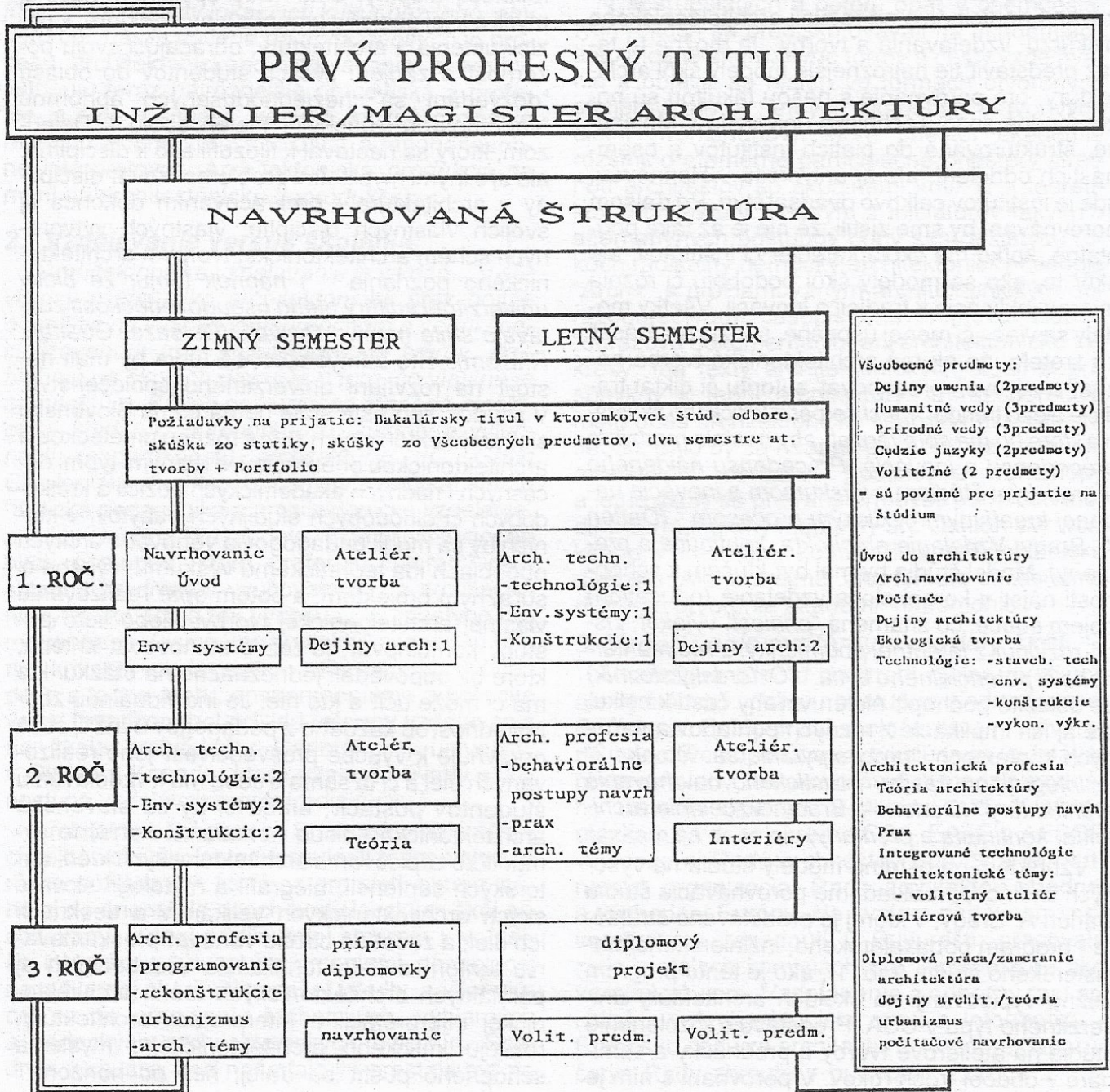
Skúmajúci, publikujúci, tvoriví učítelia, učítelia prekvapiteľní pri opätovnom preskúmaní pluralitnosti dišputy, ešte vždy spýtaví k vlastnej mysli a k jej pozícii v umení a v architektúre, k pozícii umenia a architektúry, obracajúci svoju pozornosť a záujem svojich študentov do oblastí "dozvedaní sa" nezjednodušených apriórnu "vedomosťou", náchylní nielen spolu s Deleuzom, ktorý sa nestaval k filozofii ako k disciplíne, ale aj s inými mysliteľmi problematizovať disciplíny v architektúre - prekračovaním dokonca aj svojich vlastných disciplín, vlastných vytvorených schém architektonickej tvorby a architektonického poznania - "i napriek tomu, že bloky univerzitnej kultúry alebo pseudovedeckosti zostávajú stále mučivo ťaživé". (Deleuze, Guattari: *Rhizom*). Títo zamýšľajúci sa ľudia by mali nástožiť na rozvíjaní univerzitného spoločenstva. V situácii, keď ešte stále nemáme na Slovensku sieť architektonických škôl s rôznou umeleckou a architektonickou orientáciou, s rôznymi typmi dočasných i riadnych akademických pozícií a krátkodobých či dlhodobých študijných pobytov, v ktorých by sa mohli pedagógovia venovať v určitých obdobiach iba teoretickému výskumu, výučbe či súťažným projektom, a potom opäť realizovaniu vlastnej architektonickej tvorby, alebo tieto postupy kombinovať, je ťažké stanovovať kritériá, ktoré by odpovedali jednoznačne na otázku: kto má či môže učiť a kto nie. Je individuálnou zodpovednosťou každého z pedagógov uvážiť, či ho oprávňuje k výučbe presvedčivosť jeho realizovaných diel a či tá sama o sebe má k vzdelávaniu študentov postačiť, alebo či by sa slovenská architektonická spisba nemala už konečne vymaniť zo zapisovania architektonických kréd, autorských sentencií, biografii a mytológií slovenských architektonických veľikánov a deskripcií ich diel; a začať sa bližšie venovať preskúmaniu teritórií a deteritorializácie všeobecných aj parciálnych architektonických teórií, architektonickej interpretácii a interpretácii architektúry, rozvoju kritického architektonického myslenia schopného pustiť sa ďalej, než po horizont "



rezortných úloh" na úrovni základného výskumu. O presahoch do iných umeleckých či filozofických a vedných odborov, ako aj o ich inšpiratívnosti pre architektúru ani nehovoriac. Keď si prečítame okrem množstva ďalších u nás snád najdostupnejšiu knihu H. Waltera Krufta "Dejiny teórie architektúry", zistíme, že vyučovaním architektúry a tiež otázkou "čo je architektúra", rozvojom architektonických teórií, sa zaoberali osobnosti najrôznejších odborností. Jedným z príkladov by mohla byť francúzska Kráľovská akadémia architektúry založená v roku 1671. Francois Blondel povolaný za jej riaditeľa bol vzdelaním predovšetkým matematik a inžinier. Napísal filozofické a historické práce, učebnicu matematiky a dielo o balistike. Architektúru na akadémii prednášal v rokoch 1675-1683 a prednášky uverejnil v piatich častiach pod názvom "Cours

d'Architecture." Môže byť zaujímavé spomenúť, že Blondel sa dostal k architektúre cez matematiku, zatiaľ čo jeho oponent Claude Perrault sa k nej dostal ako fyziológ. Takýchto príkladov nájdeme v histórii i v súčasnej architektúre viac. Dnes je v zahraničí bežné, aby architekt mal bakalársky titul alebo doktorát z inej oblasti než je architektúra (napr. z filozofie, sociológie, psychológie, dejín umenia, prírodných vied, atď.). To zároveň poskytuje architektom možnosť preskúmať vlastnú profesiu z medziodborových pozícií. Niektorí univerzitní profesori architektúry učia a sú autormi kníh a štúdií bez toho, aby zároveň viedli vlastné projekčné ateliéry, sú medzinárodne uznávanými autoritami (ako napríklad Ralph Knowles, honorárny profesor Asociácie združených škôl architektúry, alebo Wilhelm Landzettel z Univerzity v Hannoveri - majster

Tab. 1: Bežná schéma pobakalárskeho štúdia





ateliérovej výučby, autor kníh o architektúre, Doc. Catherine Ingrahamová, ktorá študovala komparatívnu literatúru a dnes vedie ateliérovú tvorbu na Škole architektúry v Iowe, USA, atď.). Vedúcimi ateliérových tvorieb na školách architektúry v zahraničí sú architekti dosahujúci výrazné úspechy v architektonických súťažiach a realizáciách, sú však zároveň autormi veľmi inšpiratívnych prác z oblasti súčasnej teórie architektúry alebo relevantných prác v oblasti parciálnych architektonických teórií a sú často organizátormi či spoluorganizátormi medzinárodných architektonických seminárov, diskusií a výstav (okrem iných sú to napr. architekti P. Eisenman, B. Tschumi, D. Libeskind, L. Woods, R. Koolhaas, J. Dahinden, Herzog... atď.). Výrazné architektonické osobnosti sú inšpiráciou vstupujúcou do univerzitných systémov, často tieto

systémy otvárajú experimentu a vedú študentov vlastnou motiváciou k ich premene. Univerzitné systémy zasa poskytujú takto mysliacim a tvorivým osobnostiam možnosť participácie na architektonickom akademickom vzdelávaní, na architektonickej diskusii o historických a súčasných postupoch a praktikách architektonickej profesie.

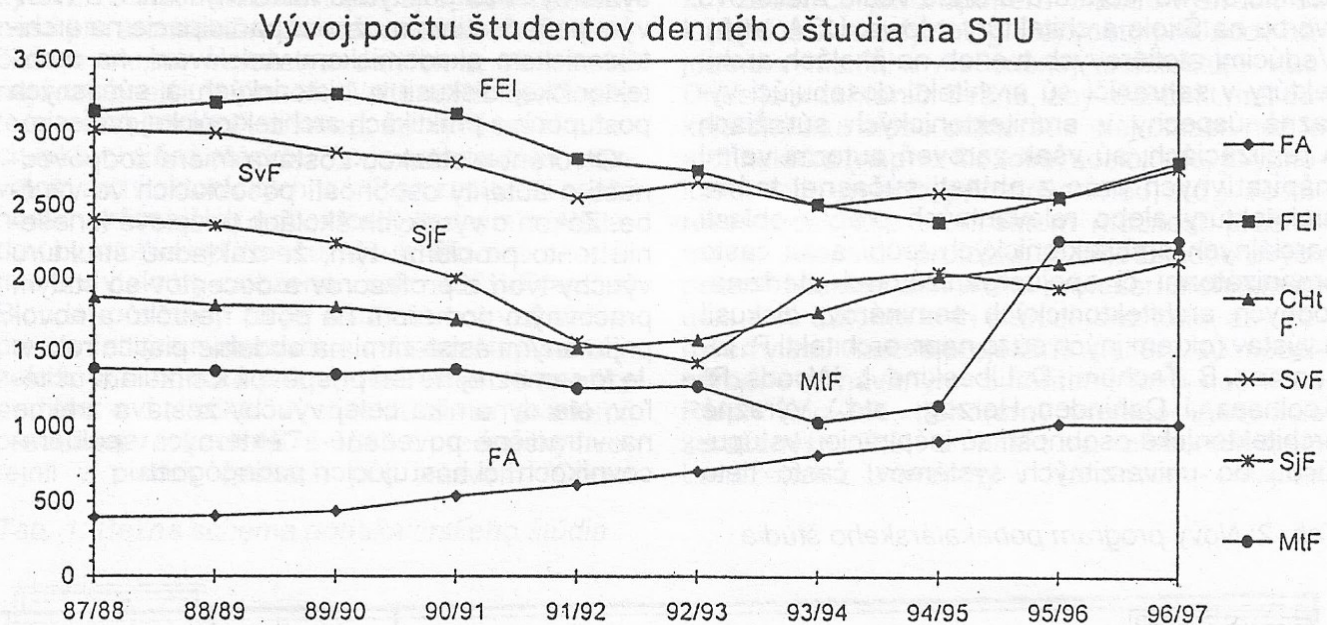
Otvorenou otázkou zostáva miera zodpovednosti a autority osobností pôsobiacich vo výučbe. Zákon o vysokých školách prispieva k riešeniu tohto problému tým, že základnú štruktúru výučby tvorí z profesorov a docentov so stálym pracovným pomerom na dobu neurčitú a novoprijímanými asistentmi na obdobie piatich rokov. Je to samozrejme len príspevok k cirkulácii učiteľov, ale dynamika celej výučby zostáva zrejme na - tradične povedané - "externých spolupracovníkoch" či hosťujúcich pedagógoch.

Tab. 2: Nový program pobakalárskeho štúdia

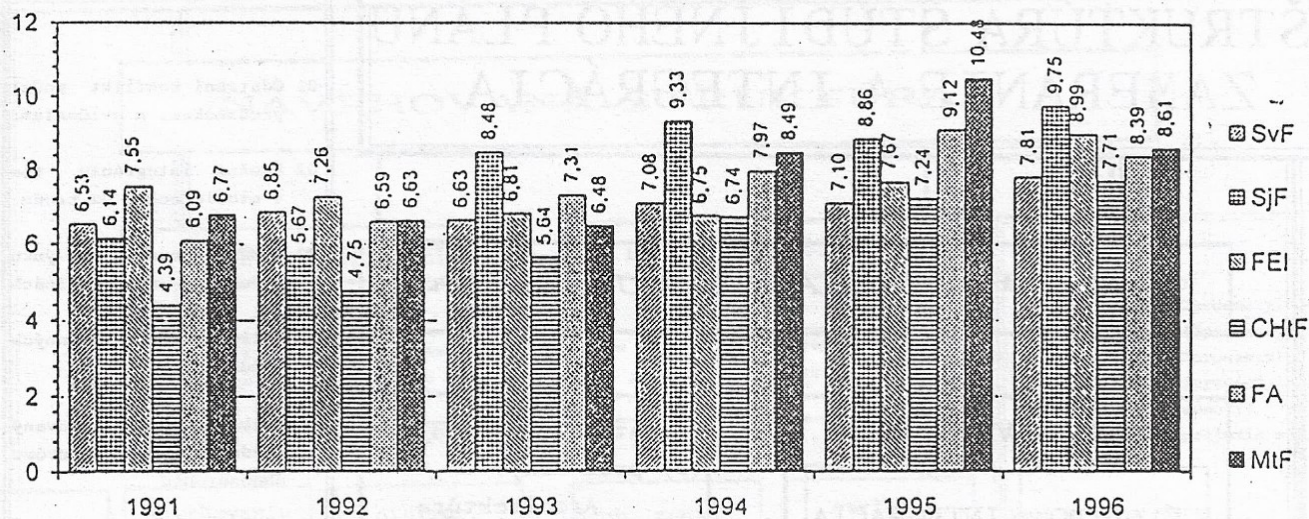




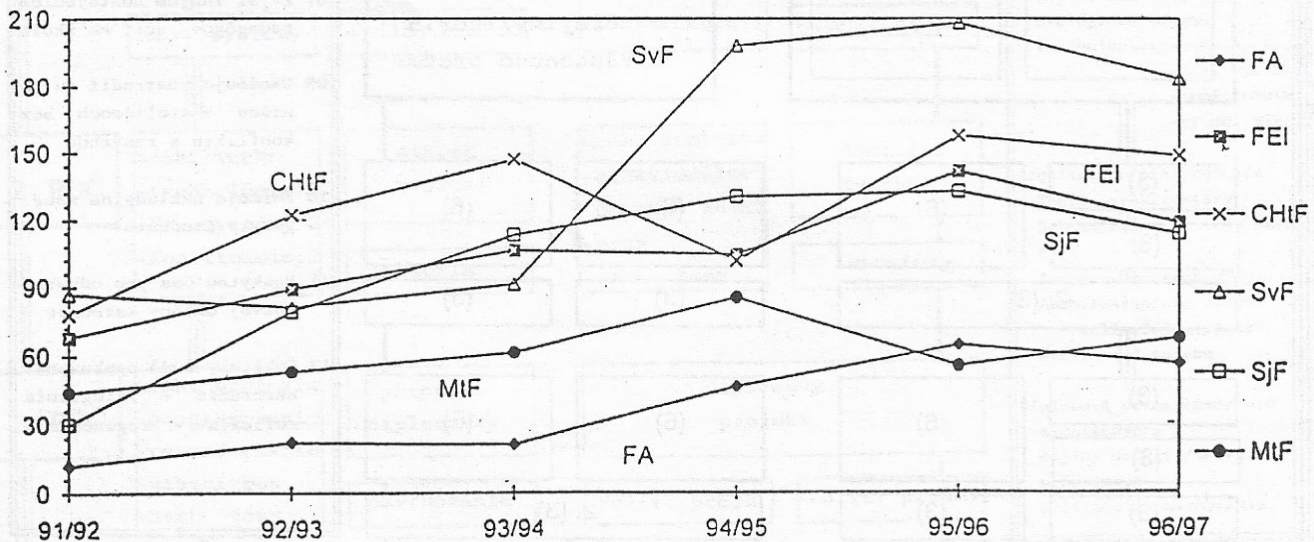
Tab. 3: Vývoj počtu študentov STU v Bratislave



Počty študentov na jedného učiteľa (Denné štúdium)



Počty študentov postgraduálneho štúdia





## 5. Študenti

Považujeme na našej fakulte za samozrejmé, že pre štúdium architektúry je potrebný talent. Neustále sa snažíme hľadať a zdokonaľovať spôsoby, ako talentové predpoklady posúdiť. Tradične overujeme u záujemcov o štúdium na našej fakulte ich schopnosť výtvarného a architektonického videnia, vyjadrovanie sa kresbou i schopnosť tvoriť v priestore, pochopiť ho. Už druhý rok objektivizujeme meranie talentu prostredníctvom psychologických testov orientovaných na kreativitu. Kreativita zostane naďalej dôležitou v komunikácii s uchádzačmi o štúdium na fakulte architektúry a dôležitou aj pre vzdelávanie architektov. Sme presvedčení, že talent nemožno nahradiť usilovnosťou ani púhou systematickosťou, ktoré sú také vítané v niektorých stavebných či stavitelstvu blízkyh odboroch.

Často sa stretávame s požiadavkou produkovať školených kandidátov na prácu v architektonických ateliéroch a odborne zdatných producentov architektúry. Ale v oblasti architektúry by sme si mali "dovoliť" okrem talentovaných tvorcov autorskej architektúry vyučovať aj uchádzačov, ktorí sa po absolvovaní niektorého zo stupňov univerzitého štúdia stanú aktívnymi v inej oblasti architektonickej tvorby či architektonickej profesie a budú schopní rozšíriť okruh vzdelávaných prijímateľov architektúry.

Počty študentov v jednotlivých krajinách sú vyhodnotiteľné z rôznych hľadísk (vývoj počtu študentov denného štúdia na STU: tab. 3). A jedným z nich je počet študentov k celkovému počtu architektov v tej-ktorej krajine. Európske krajiny ako Dánsko, Švajčiarsko, Nórsko a Fínsko, porovnateľné počtom obyvateľov so SR, majú podľa vyhodnotenia UIA z roku 92 od 1 630 do 2 741 študentov architektúry za rok 92 a 2 000 - 6 000 architektov na 5-7 miliónov obyvateľov. Počet študentov sa v SR reálne pohybuje okolo 1 500-1 800. Zaujímavým príkladom pri takomto porovnaní môže byť Taliansko, kde na 1 000 obyvateľov štatisticky pripadá 1,66 študenta architektúry. Pri zohľadnení tejto proporcie by sme na Slovensku mali mať približne 8 300 študentov architektúry, čo je samozrejme počet, zodpovedajúci logike štatistických postupov. Štatistickým postupom nie je však možné prenechať zodpovednosť za rozhodovanie o počtoch prijímaných a vzdelávaných študentov, takúto zodpovednosť by mala niesť fakulta.

## 6. Závěry.

**A.** Aby bolo obnovené na univerzitách vzdelávanie na rozdiel od výučby, prioritné miesto by mali zaujať procesuálne modifikovateľné vzdelávacie programy, pohybujúce sa v rozmedzí od špecializujúcich po zobecňujúce. Ich štruktúra by však na žiadnom zo svojich stupňov nemala podlahnúť schémam štandardizujúcich školení.

**B.** Oprávnenosť vzdelávať v oblasti architektúry je založiteľná skôr na presvedčivosti či autorite

tvorivej osobnosti, schopnej reflektovať filozofické, kultúrne, umelecké či autorsko-architektonické udalosti nielen ako jednotlivé javy štruktúrujúce naše poznávanie či interpretovanie sveta, ale zároveň ako ich rizomatické medzipojenia.

**C.** Je vecou fakulty zodpovedať za počty prijímaných študentov, za spôsoby rozhodovania o ich prijímaní na štúdium. Nie je možné jednoznačne kvantifikovať správne či nesprávne počty študentov prijímaných na školu, dokonca ani ak by sme boli presvedčení o existencii istých objektívne generovateľných postupov, vedúcich k stanoveniu počtu študentov. Všetky takéto procesy by boli založené alebo na momentálne odhadovanej "potrebe" budúcej praxe, ktorá sa s najväčšou pravdepodobnosťou zmení, než sa do nej absolventi dostanú, alebo by sa týkali akýchsi ideálnych výpočtov, berúcich do úvahy počty pedagógov, učební, skript či množstvá finančných prostriedkov a z nich by vyvodili počet študentov architektonickej školy. Ani jeden z možných ukazovateľov pritom nehovorí nič o tom, nakoľko je vlastne architektonická tvorba v budúcnosti závislá alebo nezávislá od počtu architektonicky vzdelávaných špecialistov, nakoľko do nej budú vstupovať iné odbornosti, alebo do akej miery budú architekti sami vstupovať do odborností či medziobdobností iných.

**D.** Architektúra aj iné umenia sa na konci tisícročia vzťahujú viac k otvoreným systémom neterminovanosti, reflektujúc, že: "keď formy dosiahnu maximálnu jasnosť v reprezentácii možnej štruktúry sveta, už nám viac neposkytnú konkrétnu inštrukciu čím hnúť, aby svet bolo možné modifikovať". (U. Eco: Chaosmos.) Preto uprednostňovanie konkrétnych inštrukcií pred vzdelávaním a vyčleňovanie pevných modelov organizácie školy z modifikovateľných orientácií štúdia ešte nezaručuje, že model štúdia (v anglofónnych krajinách nazývaný curriculum - z lat. curro - beh, obeh, plavba, cesta...) bude schopný zachytiť a rozvinúť architektonický talent. Rôzne kurikulá uprednostňujú a rozvíjajú rôzne osobnostné a odborné kvality uchádzačov o štúdium a nech už sú zostavované viac či menej "umelecky", "technicky", či "kriticko-teoreticky", sú vždy podporované či likvidované v prvom rade osobnosťami, ktoré na nich participujú, umožňujú ich a realizujú nimi programy vzdelávania. Realizujú sa egoarchitektonické aj anarchitektonické vzdelávacie programy, aj programy, v ktorých diskutujú egoarchitekti s anarchitektami a nearchitektami, a niekde v mediálnych či priamych prenosoch medzi týmito diskutujúcimi by sme našli možný model procesuálne modifikovateľného štúdia architektúry.

**E.** Rovnako ako model štúdia nie je samospasiteľný, nie je ani organizačná štruktúra univerzity alebo fakulty zárukou úspechu. Fakulta dnes už ťažko môže byť pevne organizovaný jednotný celok, ale má možnosť stať sa sústavou



kooperujúcich, menších jednotiek, s pôsobením jednotlivých architektonických individualít, rozhodujúcich sa pre niektorý zo študijných modelov, pričom výsledok takýchto rozhodnutí môže byť pre niektorých optimálny, pre iných úplne indiferentný. Môžeme preštrukturalizovať ateliéry, vertikalizovať ich, a k podstate sa napriek tomu nemusíme priblížiť, ak zároveň nevytvoríme platformy, či plošiny ("rizóma sa skladá z plošín") permanentnej vzájomnej vedeckej a umeleckej diskusie, ktorá "smeruje k možným formám pluralitnej, nenásilnej zhody, a tak sa stáva ďalším z predpokladov kultúrnej adaptácie univerzity". (M. Mašek, M. Zervan: Kultúrna technika a technická kultúra.)

### Poznámky:

1 Doc. Sylvia Lavin je v súčasnosti dekanou školy architektúry na UCLA v Los Angeles.

2 C. Greig Crysler napísal štúdiu "Kritická pedagogika a architektonické vzdelanie" ako kritickú analýzu modelov škôl a inštitucionálnych postupov, ktoré preferujú "hierarchickú" skladbu predmetov vyučovaných na arch. školách a tak vychovávajú "pasívne homogénne profesionálne subjekty" a ignorujú teóriu kritického pedagogiky, alternatívnu výučbu dejín a teórie architektúry, environmentálne a politické vedy. Impulzom bol

príklad reformy vzdelávania na škole architektúry Charletonskej univerzity v Ottave v Kanade, ktorá vzala do úvahy sťažnosti na vzdelávacie prostredie školy.

\*

Doc. Ing.arch. Robert Špaček, CSc., FA STU,  
Katedra experimentálnej a ekologicky viazanej tvorby  
Ing.arch. Monika Mitášová, FA STU,  
Katedra humanistiky a teórie architektúry a urbanizmu

### ARCHITECTURAL EDUCATION AT UNIVERSITIES (POSSIBILITIES AND PARAMETERS)

By Robert Špaček, Prof., and Monika Mitášová  
Article addresses current crisis of education models developed for Architectural Schools and Departments of Architecture in general. Text distinguishes different education and training models each preferring and mediating different approach to the knowledge of architectural theory and practice. Two possible education models are compared in relation with the teacher's and student's communities at Faculty of Architecture, Slovak Technical University. Parameters of different education and training programs are discussed and conclusions introduced.