

„PROCES PROJEKTOWY” – O PODZIELANIU DOŚWIADCZENIA SPOŁECZNEGO

Ewa Klekot
SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny

„Choć oczywiście nie możemy doświadczyć świata z perspektywy innych, możemy jednak dzielić ich doświadczenie społeczne” – napisała w książce *Droga do antropologii* duńska antropolożka Kirsten Hastrup (2008: 65). To dzielenie doświadczenia społecznego oznacza, jak pisze dalej badaczka, że antropolożka staje się częścią wydarzeń, a „właśnie to miejsce daje nam zupełnie wyjątkowy klucz do zrozumienia światów i tego, jak się je konstruuje i przekształca [...] powinniśmy zdać sobie sprawę z własnego uwikłania w świat i twórczo je wykorzystać. Rzeczywistość nie staje się mniej rzeczywista dlatego, że jesteśmy jej częścią” (Hastrup 2008: 65).

Jako antropolożka i etnografka łączę działalność badawczą z pracą dydaktyczną na uczelni kształcącej projektantów. Na różne sposoby współpracowałam i współpracuję z projektantami: przy prowadzeniu zajęć, w projektach badawczych, przy wystawach ich prac. Z tych pragmatycznych powodów usiłuję znaleźć język pozwalający opisać procesy, których jestem częścią, próbując zrozumieć metody ich pracy. Staram się też proponować narzędzia refleksji, które mogą się okazać pomocne dla projektantów i studentów pracujących nad swoimi projektami. Z perspektywy własnej obecności w polu projektowania, która wiąże się z dzieleniem doświadczenia społecznego projektantów i studentów wzornictwa na różne sposoby, chciałabym zaproponować fenomenologiczną refleksję nad „procesem projektowym”. Społeczność doświadczenia rozumiem zgodnie

z teorią aktora-sieci, natomiast „proces projektowy” to pojęcie stosowane przez samych projektantów, którego sens jest w tym społecznym doświadczeniu określany.

W artykule chciałabym się więc odnieść do specyficznego charakteru wiedzy projektanta, a następnie do sposobów przekazu tej wiedzy. W obu tych obszarach będę starała się osadzić własne doświadczenia i wynikającą z nich refleksję w kontekście ujęć tych zagadnień w obrębie badań nad dizajnem, odnosząc się także w pewnym zakresie do teoretyzacji proponowanych w naukach humanistycznych i społecznych. Spróbuję ponadto spojrzeć na proces projektowy z perspektywy różnych sposobów uczestnictwa we wspólnocie praktyki w rozumieniu Jean Lave i Étienne’a Wengera (Lave, Wenger 1991; Wenger 1998), poddając refleksji własne doświadczenie uczestnictwa w tej wspólnocie.

/// „Projektanckie sposoby wiedzenia”

Nigel Cross, brytyjski uczony i projektant, który przez kilka dziesięcioleci zajmował się badaniem poznawczych wymiarów projektowania, zatytułował swój programowy artykuł na ten temat *Designerly Ways of Knowing* (1982); wiele lat później przedrukowano go w książce pod takim samym tytułem (2006). Z perspektywy badaczki piszącej po polsku tytuł ten stanowi poważne wyzwanie translatorskie. Dosłownie oznacza bowiem „projektanckie sposoby wiedzenia” – czasownik *to know* występuje po angielsku w formie ciągłej, która jest zarazem formą rzeczownikową, oznaczającą czynność określaną przez ten czasownik. Polskie czasowniki *wiedzieć* i *znać* takiej formy nie mają – nie można od nich utworzyć rzeczowników odsłownych w sposób właściwy czasownikom określającym czynności: *pisać* – *pisanie*, *czytać* – *czytanie* itd. Wiedza jako czynność (*knowing*), a nie przedmiot (*knowledge*), który się posiada lub zdobywa – taka wiedza jest gramatycznie możliwa po angielsku, ale nie po polsku. *Knowing* to czynność wiedzenia; polskie *wiedzieć* to bycie w stanie wiedzy. Wygląda na to, że po polsku wiedza nie może być czynnością; procesualny, czynnościowy charakter może mieć nabywanie wiedzy: *dowiadywanie się* czy *poznawanie* – proces przechodzenia od stanu niewiedzy do stanu wiedzy. Jednak *knowing*, czyli *wiedzenie*, to nie stan, lecz proces, w którym wiedzę się równocześnie nabywa, przetwarza, usuwa i generuje. Taka też jest wiedza projektanta: procesualna, czynnościowa, w ciągłym ruchu.

Zdaniem Crossa (1982: 224) cechą działalności projektanta jest dążenie do szybkiego uzyskania zadowalających rozwiązań, a nie długotrwanie

i szczegółowe analizowanie problemu, potencjalnie prowadzące do jednego, hipotetycznie optymalnego, rozwiązania. Przekład *Projektanckie sposoby poznania*, choć poprawny po polsku, nadal jest zdracą wobec oryginału. Polskie *poznanie* jest bowiem czynnością jednorazową, a nie procesem – znowu nie ma ruchu i wielorakości. I nie chodzi mi tutaj o językowy puryzm czy ćwiczenia z translatoryki, ale o ustalenia Wittgensteina. Jeżeli bowiem po polsku wiedza jest stanem, a nie procesem, to *designerly ways of knowing* projektantów myślących po polsku siłą rzeczy są jeszcze bardziej milczące niż wiedza ich anglojęzycznych kolegów, bo po prostu nie mieszczą się w granicach świata.

Próby ujęcia specyfiki wiedzy projektanta formułowane w obrębie badań nad projektowaniem¹ od początku kształtowania się tej dyscypliny podkreślały zarówno odrębność metod poznawania właściwych szeroko rozumianemu projektowaniu, jak i – co najmniej od publikacji programowego tekstu Bruce’a Archera *Design as a Discipline* [Projektowanie jako dyscyplina] (1979) w pierwszym numerze czasopisma „Design Studies” – odrębność jego narzędzi konceptualizacyjnych i strategii poznawczych. We wspomnianym tekście Archer proponował rozumienie projektowania jako trzeciego wielkiego obszaru wiedzy i edukacji, obok nauk przyrodniczych i humanistycznych. Jego zdaniem mamy bowiem do czynienia z

istnieniem podejścia do wiedzy oraz sposobu poznania, które różni się od tych właściwych nauce [*science*] i humanistyce [*humanities*]. Podczas gdy nauka to zasób wiedzy teoretycznej opartej na obserwacji, pomiarach, hipotezach i ich testowaniu, a humanistyka jest zasobem wiedzy interpretacyjnej opartej na rozmyślaniu, krytyce, ocenie i dyskursie, trzeci obszar oznacza zasób wiedzy praktycznej opartej na wrażliwości zmysłów, wynalazczości, weryfikacji i zastosowaniu. (Archer 1979: 20)²

Specyficzna dla projektowania świadomość, którą adept dyscypliny zyskuje w procesie edukacji, umożliwia „rozumienie i operowanie tymi ideami, które wyrażają się za pomocą medium robienia i wytwarzania” (Archer 1979: 20). W schemacie graficznym, który ilustruje tekst Archera, projektowanie jest jednym z wierzchołków równobocznego trójkąta. Na boku łączącym go z wierzchołkiem „humanistyka” mieszczą się sztuki – najbliższej projektowania ulokowane są sztuki piękne, a najbliższej humanistyki

¹ Tak tłumaczę *design studies*; jak mam nadzieję, z dalszej części tekstu wynika dlaczego.

² Jeśli nie podano inaczej, tłumaczenia z języka angielskiego dokonała E. Klekot.

– sztuka literacka; natomiast środek boku łączącego projektowanie z „nauką” wyznacza technologia, podczas gdy przy samym projektowaniu znalazły się sztuki użyteczne. „W projektowaniu – pisze Archer w zakończeniu tekstu – skarbnicą wiedzy jest nie tylko kultura materialna i zawartość muzeów, lecz także umiejętności wykonawcze twórcy i wytwórcy” (1979: 20).

Koncepcja Archera wpisuje się w osadzone w filozoficznym pragmatyzmie powątpiewanie o słuszności dualistycznej, nowoczesnej koncepcji ludzkiego poznania, osadzonej w kartezjańskim oddzieleniu „substancji, która myśli” od „substancji, która zajmuje przestrzeń”³. Konsekwencją kartezjańskiego przekonania, że źródłem wiedzy pewnej może być tylko bezcielesny umysł, jest potocznie do dzisiaj przyjmowany dualistyczny podział ludzkiej wiedzy na obiektywną i subiektywną. Hierarchizacja tych dwóch rodzajów wiedzy tworzy fundamentalną dialektykę nowoczesności, na której opiera się konstrukcja zaufania. Degeneracja kartezjańskiego modelu do postaci wiedzy jako zasobu podlegającego biurokratycznej kontroli za pomocą egzaminu testowego potwierdza i replikuje sztywny dualizm wiedzy, człowieka i świata. Badania nad projektowaniem od początku swego istnienia kwestionowały ten dualizm, postulując wprowadzenie trzeciego elementu.

We wspomnianym już, opublikowanym trzy lata później, artykule o projektanckich sposobach poznania Cross krytycznie omówił i rozwinął koncepcję Archera. Zachowując wprowadzony przez niego trójpodział, przypisał każdemu z wierzchołków trójkąta również odmienny przedmiot wiedzy: w nauce jest to świat przyrody, w humanistyce – doświadczenie człowieka, a w projektowaniu – świat przez człowieka wytworzony (Cross 1982: 221). Badacz proponuje również, choć z pewnym wahaniem, by trzecim wierzchołkiem uczynić raczej „technologię” niż „projektowanie”, bo obejmuje ona zarówno działalność projektanta, jak i twórcy oraz wytwórcy (Cross 1982: 222). Crossa interesują też raczej związki projektowania z nauką niż ze sztuką i – powołując się na dane z eksperymentów psychologicznych – stawia on tezę, że naukowe podejście do problemu oznacza poszukiwanie rozwiązań w drodze analizy, a projektowe – w drodze syntezy. Cross zwraca ponadto uwagę, że wiedza projektantów ma w większości charakter wiedzy milczącej, czyli mają oni trudności z jej eksternalizacją, ponieważ wiedzą, jak rozwiązywać problemy projektowe: „w taki sam sposób, jak człowiek biegle w jakiejś umiejętności «wie», jak ją

³ Takie właśnie tłumaczenie kartezjańskich pojęć, które w łacińskiej wersji *Medytacji* brzmią *res cogitans* i *res extensa*, proponuje Jan Hartman w przekładzie *Medytacji o filozofii pierwszej*, dokonanym z francuskiej wersji dzieła (Descartes 2001). W dokonanym z łaciny przekładzie Marii i Kazimierza Ajdukiewiczów (Descartes 1958) zostały one oddane jako „rzecz myśląca” i „rzecz rozciągła”.

wykonywać. [...] Sposoby poznania projektantów są ucieleśnione w **procesach** projektowania” (Cross 1982: 222).

Warto też pamiętać, że Cross, który przez trzy kolejne dekady zajmował się badaniami projektowania i publikował na ich temat (por. Cross 2006, 2011), używał określenia „projektant” w bardzo szerokim rozumieniu, zgodnie zresztą z angielskim znaczeniem słowa *designer*, które odnosi się u Crossa zarówno do projektantów zajmujących się wzornictwem, jak i architektów, urbanistów i inżynierów. *Designer* to nie dbający o stylowość dizajner, ale przedstawiciel odrębnego, potężnego pola wiedzy, której przedmiotem są byty o ontologii całkowicie zaniedbanej przez zachodnią filozofię – te, które powstają nie siłami natury, lecz siłami techniki (Stiegler 1998).

Publikowane w pierwszych latach istnienia czasopisma „Design Studies” artykuły autorstwa najbardziej znaczących badaczy i praktyków projektowania składały się na cykl, który miał w założeniu stworzyć podstawy teoretyczne uzasadniające uznanie badań nad projektowaniem (*design studies*) za odrębną, samodzielną dyscyplinę. Stworzyły w ten sposób ramy, w których również projektanckie sposoby poznawania stały się wyzwaniem poznawczym i przedmiotem badań. Sam Cross, odnosząc się do niedyskursywnego charakteru „projektanckich sposobów”, używał pojemnego i niejednoznacznego, lecz przemawiającego do wyobraźni określenia „wiedza milcząca” (*tacit knowledge*), które wprowadził Michael Polanyi (2009 [1966]; por. Zmysłony 2012). Często też, wskazując na niedyskursywność wiedzy projektanckiej, konceptualizowano ją, odwołując się do podziału na *knowing-how* i *knowing-that*, wprowadzonego przez brytyjskiego filozofa Gilberta Ryle’a (2000 [1949]: 25–61). Choć Ryle zakwestionował kartezjańską konstrukcję dychotomii ciała i umysłu, co z perspektywy rozważań nad wiedzą projektancką było użyteczne, to zwracając uwagę na niedyskursywne przejawy inteligencji i nadając *knowing-how* status wiedzy, utrwał jednak równie dychotomiczny – aczkolwiek u niego niehierarchiczny – podział na teorię i praktykę, podczas gdy projektanckie sposoby wiedzenia wydają się zaprzeczeniem takiej dychotomii.

Na ten aspekt wiedzy zawodowej wysoko kwalifikowanych specjalistów zwracał uwagę Donald A. Schön w książce *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983). Wskazywał on na nieadekwatność ujmowania specjalistycznej wiedzy profesjonalnej w kategoriach racjonalności technicznej, opierającej się na założeniu, że działalność zawodowa specjalistów – od projektantów po psychiatrów – polega na rozwiązywaniu problemów w drodze zastosowania teorii naukowych w praktyce dzięki umiejętnościom technicznym (Schön 1983: 21). Schön wprowadza natomiast pojęcie wiedzy-

-w-działaniu (*knowing-in-action*) oraz podkreśla jej relacyjny i niehierarchiczny charakter – nie ma podziału na teorię, która determinuje praktykę, ani praktyki, która jest aplikacją teorii. W opisie Schöna wiedza projektanta jest procesem iteracyjnej, wieloetapowej negocjacji z konkretną rzeczywistością, której skutkiem jest wprowadzenie jakiejś materialnej zmiany.

/// Wiedza-w-działaniu, czyli proces projektowy

Termin „wiedza-w-działaniu” podkreślał dynamikę i procesualność tego rodzaju strategii poznawczych. Projektanci – socjalizowani do potocznego, dualistycznego rozumienia ludzkiej wiedzy – oddawali (i nadal oddają) szczególny charakter własnego doświadczenia wiedzy za pomocą określenia „proces projektowy”. Pozwalało ono na ominięcie modelu racjonalności technicznej, opartego na złożeniu, że projektowanie – jak każda specjalistyczna działalność zawodowa – polega na realizacji w praktyce wcześniej ustalonych wytycznych opartych na stanowiącej jej podstawę wiedzy, która podlega standaryzacji i formułuje uogólnienia (Schön 1983: 21–37). Proces projektowy, który oznacza dochodzenie do rozwiązania problemu projektowego, ma charakter iteracyjny i wykorzystuje różne rodzaje wiedzy na wszystkich etapach (Cross wskazuje trzy takie etapy: projektowanie koncepcji, projektowanie rozwinięć koncepcji, projektowanie szczegółów wybranego rozwinięcia; Cross 2000), podczas gdy dobór narzędzi wydaje się bardziej powiązany z poszczególnymi etapami (Self, Dalke, Evans 2013).

Taki sposób konceptualizacji własnego działania pozwala projektantom na ominięcie lub przynajmniej osłabienie nowoczesnego dualizmu i osadzonej w nim hierarchizacji wiedzy teoretycznej i praktycznej. Zasadnicze znaczenie ma wypracowywanie klarownej definicji problemu. Ważną rolę odgrywa tu budowanie wiedzy o problemie, w którym wykorzystuje się wyniki badań (technologicznych, społecznych, przyrodniczych), fenomenologiczne doświadczenia projektanta podczas wizji lokalnych czy bezpośredniego kontaktu z sytuacją społeczną, na którą ma odpowiedzieć (przy uwzględnieniu ludzkich i nie-ludzkich aktorów), oraz inne informacje bardzo różnego rodzaju, pozyskiwane z różnych źródeł, czyli efekt zanurzenia projektanta w heterogenicznym środowisku wiedzy potocznej. Podobny charakter ma poszukiwanie inspiracji do rozwiązań, a następnie formułowanie odpowiedzi na problem oraz uszczegółowianie wybranych koncepcji – każdy z tych etapów oznacza iterację wymienionych działań budujących wiedzę, choć za każdym razem mają one inaczej sformułowany cel szczegółowy.

Na wszystkich etapach projektant wykorzystuje zarówno różne narzędzia wizualne, służące do myślenia formą wizualną oraz dwuwymiarowych wizualizacji form trójwymiarowych, jak i modele, których znaczenie w myśleniu projektowym tak mocno podkreślał Archer (1979). Trójwymiarowe modele i makiety czy funkcjonalne prototypy nie są wizualizacjami, lecz narzędziami przestrzennego i dynamiczno-funkcjonalnego myślenia. Model nie tyle realizuje formę istniejącą gdzieś „w umyśle”, ile ucieleśnia odczucie adekwatnej formy w ciele projektanta – jest jego myślą, a nie jej wizualizacją. Z tego też względu na etapie poszukiwania rozwiązań projektanci przeważnie pracują analogowo, wskazując, że uzyskanie drobnej zmiany formy za pomocą narzędzi cyfrowych (programy CAD, Rhino) wymaga zbyt długotrwałego zmieniania parametrów, nie mówiąc o czasie „wypiekania” całego renderu (Self, Dalke, Evans 2013). Współcześnie definicyjne dopracowanie problemu projektowego oznacza nie tylko rozwiązanie kwestii formy i funkcjonalności oraz określenie potrzeb odbiorcy, na które projekt ma odpowiedzieć; powinno też brać pod uwagę ekologiczność i etyczność jego wytwarzania, użytkowania i utylizacji oraz koszty wszystkich etapów jego istnienia (por. McDonough, Braungart 2009). „Nasze pokolenie doszło do wniosku, że zrównoważenie to integralny element twórczego myślenia. Już nie jest jakąś oddzielną kwestią, lecz stanowi część całego procesu” (cyt. za: Treggiden 2020: 87) – deklarują projektanci urodzeni w latach 80. XX wieku: Nicholas Gardner (ur. 1988) i Saša Štucin (ur. 1984).

Z perspektywy projektowania odpowiadającego na wyzwania antropocenu znajomość materiałów i ich potencjału transformacji jest jedną z oczywistych podstaw wiedzy projektanta, a materiałowy eksperyment staje się coraz ważniejszym elementem procesu projektowego. Jednak mimo że materiały stanowią jeden z najważniejszych konkretów rzeczywistości podlegającej zmianie w efekcie działań projektanta, do niedawna badania wiedzy projektantów stosunkowo rzadko koncentrowały się na projektanckich sposobach wiedzenia w kontekście materiałów, choć poświęcały uwagę znajomości i wykorzystaniu różnych narzędzi projektowych. Zmianę przyniosły teksty opublikowane w tomie *The Social Life of Materials* (Drazin, Kuchler 2015), w którym po raz pierwszy chyba naznaczeni „zwrotem materialnym” przedstawiciele nauk społecznych nie odwoływali się do „materialności” czy równie abstrakcyjnej „materii” (por. Ingold 2018: 5–34), lecz do konkretnych materiałów, będących aktorami procesów społecznych.

Nierozpoznana w badaniach rola materiałów wynikała, jak się wydaje, z wszechobecności – zarówno wśród projektantów, jak i badaczy projektowania – kulturowo uwarunkowanego przekonania o hylemorficznym cha-

rakterze relacji (wy)twórcy z materiałem, na który zwracał uwagę brytyjski antropolog Tim Ingold. Hylemorfizm, wynikający z Arystotelejskiego założenia, że tworzenie i wytwarzanie polega na połączeniu formy (*morphe*) z materią (*hyle*), nie tylko zdominował zachodnie myślenie o procesie tworzenia, ale też

stawal się coraz bardziej niezrównoważony. Formę zaczęto postrzegać jako narzuconą przez jakiegoś zewnętrznego sprawcę, w którego umyśle istnieje określony projekt, podczas gdy materia, pojmowana jako bierna i bezwładna, stała się tym, na co projekt ów był narzucany. (Ingold 2018: 123)

Tymczasem, jak pisze Ingold, „nie tyle chodzi o narzucanie bezwładnej materii wymyślonych wcześniej form, ile o interweniowanie w pola sił i prądy materiału, w których rodzą się formy”, a umiejętność praktyków polega na tym, że „potrafią znaleźć słoje przyrostu świata i podążać za nimi, naginając je do swojego ewoluującego celu” (2018: 123).

Perspektywa, którą reprezentuje Ingold, wynika z dobrze ugruntowanych w antropologii badań wytwórczości poza-nowoczesnych, w których działania projektowe i wykonawcze łączą się w osobie tego samego praktyka. „Jakimś szaleństwem wydaje mi się próba odizolowania procesu projektowania od procesu produkcji” – pisał Ian J. Ewart (2013: 85) w artykule zamieszczonym w książce *Design Anthropology: Theory and Practice* (Gunn, Otto, Smith 2013). Niemniej nowoczesne rozumienie „dizajnu”, na przykład w ujęciu Dona Normana (2018), opiera się na oddzieleniu projektowania od produkcji i użytkowania, a proces projektowy kończy w chwili przekazania projektu do realizacji.

W praktyce jednak projektant bardzo często jest uczestnikiem procesu wdrażania do produkcji i bywa, że także na tym etapie wprowadza zmiany, a co za tym idzie – proces projektowy nadal trwa. Zarówno współcześni projektanci produktów wykonywanych w technologiach przemysłowych, jak i projektanci interakcji człowiek–technologia mają świadomość specyfiki własnych materiałów⁴. Konieczność rzemieślniczego obeznania z materiałami i procesem wytwarzania rzeczy to temat stale powracający w dyskusjach o edukacji projektantów, choć z różną intensywnością. W związku z tym rzemieślnicza wiedza o pracy z materiałem jest ważnym elementem kognitywnego wyposażenia projektanta, a wraz z nią świadomością złożoności zachodzących podczas wytwarzania zmian.

⁴ O materialności sztucznej inteligencji zob. Crawford 2021; por. Pink, Ardèvol, Lanzeni 2016.

Taką lokalną i całkowicie nieabstrakcyjną postać osadzonej w ciele wiedzy, którą określam grecką nazwą *mētis* i którą badałam zarówno przez obserwację, jak i w drodze fenomenologicznego doświadczenia (Klekot 2018, 2021), najwyraźniej widać u tych, którzy sami realizują swoje projekty, poruszając się na pograniczu sztuki, wzornictwa i rzemiosła. *Mētis* to wiedza całkowicie odporna na abstrakcję i nabywana wyłącznie w bezpośrednim kontakcie z materialną rzeczywistością. Jest osadzona w złożoności doświadczenia ciała w konkretnym spotkaniu ze światem, co sprawia, że ulega nieustannym zmianom, ponieważ każde spotkanie jest inne i każde pozostawia jakiś ślad – „spotkania nas zanieczyszczają” (Tsing 2015: 27). Konkretność *mētis* jest zarówno jej siłą, jak i ograniczeniem, ponieważ uniemożliwia abstrakcję wiedzy z wiedzącego ciała. Abstrahowanie od konkretnego spotkania oznacza zdradę jego złożoności. Chodzi bowiem o coś więcej niż odrzucenie *res extensa* jako niewiarygodnego źródła poznania prawdy – „abstrahować to nie tyle porzucać ciało, ile rozdzierać je na strzępy” (Serres 2016: 26). Im większe znaczenie przywiązują projektanci do nieabstrahowalnej części swej zawodowej wiedzy, tym bardziej istotna okazuje się wspólnota praktyki jako środowisko jej nabywania.

/// Wiedza projektancka we wspólnocie praktyki

Niedyskursywność wiedzy projektanckiej oraz jej usytuowany charakter determinują sposoby jej przekazywania. Usytuowaną, niedyskursywną wiedzę najczęściej nabywa się w warunkach, które Jean Lave i Étienne Wenger nazywają „peryferyjnym uczestnictwem uprawnionym”, określającym takie zaangażowanie w jakąś praktykę społeczną, które w nierozzerwalny sposób łączy się z nauką, lecz samo jest „dla nowicjuszy czymś o wiele więcej niż procesem uczenia się. Jest opartą na wzajemności relacją między osobami a praktyką” (Lave, Wenger 1991: 116).

„Peryferyjność” uczestnictwa odnosi się do intensywności zaangażowania, a nie umiejscowienia w przestrzeni w odniesieniu do jakiegoś zakładanego centrum wspólnoty praktyki; jej przeciwieństwem jest „pełne uczestnictwo”. Określenie „peryferyjność» sugeruje otwarcie, sposób uzyskiwania dostępu do źródeł wiedzy dzięki coraz większemu zaangażowaniu” (Lave, Wenger 1991: 37). Przechodzenie od uczestnictwa peryferyjnego ku uczestniczeniu w pełni wiąże się z podejmowaniem odpowiedzialności i ryzyka. Sytuację tego rodzaju najczęściej kojarzymy z nauczaniem rzemiosła, zarówno w systemie cechowym i relacją mistrz–czeladnik–uczeń, jak i szkolnictwem zawodowym w placówkach wyposażonych

w warsztaty i pracowni. Podobnie jednak przekazywane są specjalistyczne umiejętności zawodowe w wypadku chirurgów czy architektów. Peryferyjne uczestnictwo we wspólnocie praktyki wiąże się nie tylko z nabywaniem ucieleśnionej wiedzy ciała, ale też obejmuje milczącą i jawną wiedzę dotyczącą samej wspólnoty i rządzących nią zasad. Dlatego też staże i praktyki są niezwykle istotnymi elementami edukacji projektantów, zarówno przed wykonaniem projektu dyplomowego, jak i bezpośrednio po zakończeniu formalnej edukacji na uczelni.

Wśród projektanckich sposobów poznania niedyskursywna wiedza ciała ma bardzo duże znaczenie, zarówno przy odręcznym szkicowaniu i rysowaniu, konstruowaniu makiet i modeli, jak i w opanowywaniu narzędzi cyfrowych. Niedyskursywny charakter tych wiedz nie oznacza oczywiście braku komunikacji werbalnej w procesie ich przekazywania. Brytyjski antropolog Trevor Marchand, który badał zdobywanie kompetencji rzemieślniczych i przekaz wiedzy między instruktorem a uczniem, wskazywał, że „sama praktyka jest przekazem”, ponieważ działania biegłego praktyka można analitycznie dzielić na mniejsze całości, podobnie jak zdania w języku, po czym „uczyć się ich jako umysłowych reprezentacji ruchowych”. Takie reprezentacje „można ze sobą łączyć, naśladując praktyka, albo zestawiać w formie improwizowanych ekspresji opartej na praktyce wiedzy [...]. Analityczne rozbijanie ruchu na mniejsze części opiera się na jego obserwacji” (Marchand 2008: 263).

Traktowanie języka jako modelu strukturalnego komunikacji niewerbalnej zachodzącej w procesie przekazywania umiejętności i wiedzy niedyskursywnej, jak czyni to Marchand, może być mylące, zwłaszcza jeżeli zgodzić się z antropologiem Thorstenem Gieserem, który zauważa, że „zwykle postrzegamy nie tyle ruchy, ile działania, czyli ruch plus intencję” (2008: 313). Marchand zdaje sobie jednak sprawę z potencjalnych nieporozumień, które mogą być konsekwencją użycia modelu językowego w odniesieniu do praktyk niewerbalnych i wiedzy ciała. „Interpretacja kinestetyczna – pisze – nie jest semantycznym odwzorowaniem tego, co praktyka **znaczy**, lecz odwzorowaniem ruchowym, które oddaje **sens** jej realizacji i jej **poczucie**” (Marchand 2008: 264). We wspólnocie praktyki komunikacja werbalna służy zarówno wydawaniu instrukcji i poprawek, jak i narratywizowaniu znaczących doświadczeń, jednak wiedza jest komunikowana, rozumiana i przyswajana w większości bez słów, na podstawie demonstracji, obserwacji i naśladowania.

Na podstawie podzielanego doświadczenia społecznego projektantów i studentów projektowania przez uczestnictwo w kilku różnych wspólno-

tach praktyki (uczelnia, projekt badawczy, pracownia) chciałabym zaproponować fenomenologiczny opis procesu projektowego. Nie zamierzam kwestionować jego proceduralnej charakterystyki w ujęciu Crossa (2000), lecz przedstawić ów proces jako rzeczywistość przeżywaną, której dzieje się inicjuje zadanie projektowe, przedstawiane w postaci briefu. Definiowaniu problemu często towarzyszy postawa, która jest mi dobrze znana z metodyki uprawiania antropologii we własnym domu – od-znajomienie. „Od-znajomienie” polega na spojrzeniu na obszar zadania „świeżym okiem”, czyli tak, jakby się nic o nim nie wiedziało – tylko taka postawa pozwala na maksymalnie szeroki obszar badań oraz odczucie ciekawości i zadziwienia, które zawsze są u początku rozwiązań uznawanych za dobre, trafione i ciekawe. Materiał pomagający w od-znajomieniu, który antropolożka może na tym etapie zaproponować projektantce, służy relatywizacji istniejących rozwiązań przez zwrócenie uwagi na ich kulturowo-społeczną lokalność, co pomaga zarówno w doprecyzowaniu adresata projektu, jak i problemu, który ma on rozwiązywać.

Początek procesu projektowego, także w wypadku doświadczonych projektantów, wymaga odejścia od rutyny. Oczywiście w wypadku projektowania kolejnego produktu z serii ten etap bywa pomijany i wykorzystuje się istniejące definicje problemu i koncepcje. Od-znajomiony obszar zadania wymaga od projektanta bardzo wrażliwej uwagi – definiowanie problemu jest *de facto* wytwarzaniem sensu całego zadania. Na tym etapie projektant sięga do różnych źródeł informacji, bada rozmaite obszary wiedzy, zarówno ucieleśnionej – na przykład „szkicując, żeby zrozumieć, o co chodzi” – jak i przekazywanej w języku naturalnym i innych symbolicznych sposobach ludzkiej komunikacji. Dzięki wiedzy, którą w tym procesie konstruuje o od-znajomionym obszarze, projektant zaczyna zauważać pewne wzorce, z których wylaniają się problemy.

Do-definiowanie problemu najczęściej wymaga określenia aktorów współtworzących te wzorce oraz empatycznego spojrzenia na problem z perspektywy każdego z nich. Do-definiowanie problemu wymaga dobrego zrozumienia tych perspektyw i ich potencjalnych konfliktów. Formułowanie koncepcji rozwiązania problemu łączy się z iteratywnym powrotem do badania różnych obszarów wiedzy i ich poszerzania – w tym jednak wypadku poszukiwania są nakierowane bardziej punktowo na problem, choć on sam też często okazuje się obszarem określanym przez wiele zmiennych. Na tym etapie chodzi o różnorodność proponowanych rozwiązań – w wielości pomysłów na poradzenie sobie z zadaniem leży sens tych działań. Koncepcyjne propozycje są formułowane w sposób umożliwiający

samemu projektantowi potraktowanie ich jako zewnętrznych: szkicowane, modelowane, opisywane – i dopiero w tej postaci poddawane są one testowaniu w wyobraźni za pomocą konstruowanych scenariuszy.

Dzieje się tak, nawet jeżeli projektant pracuje sam, nie w zespole i nie ma konieczności zakomunikowania koncepcji innemu uczestnikowi procesu projektowego. Koncepcje formułowane są tak, by w polu zadania stanowiły oddzielnych aktorów, których pozycję projektant może zająć w wyobraźniowym procesie testowania. Po wyborze koncepcji rozwiązania dopracowywanie szczegółów wymaga ponownie iteratywnego powrotu do badań nakierowanych na zdefiniowany już problem, choć zdarza się, że diabeł tkwi w szczegółach i w odniesieniu do jakiegoś pomniejszego – wydawałoby się – elementu rozwiązania projektowego trzeba powtórzyć cały proces do-definiowywania problemu, poczynając od od-znajomienia.

Ponieważ proces projektowy zawsze jest nakierowany na uzyskanie rozwiązań przeznaczonych do realizacji, w całym procesie duże znaczenie odgrywa czas. Projektanci to ludzie, którzy „walczą z czasem” i działają „pod presją czasu”. Czas jest więc w doświadczeniu procesu projektowego konstruowany jako przeciwnik, z którym projektant się zмага. Równocześnie jednak za każdym razem, gdy iteratywnie powraca się do konstruowania wiedzy i poszukiwania wzorców, czas w doświadczeniu projektanta często ulega zawieszeniu, a jego presja przestaje być odczuwalna. Również bezpośrednia praca z materiałem wymaga zmiany podejścia do czasu, bo człowiek musi się dostosować do czasowości materiału. Wspólnota praktyki jest zatem także miejscem, w którym „peryferyjne uczestnictwo” polega na uczeniu się czasowości procesu projektowego, „dowożenia w terminie” i brania odpowiedzialności za czas – a raczej za społeczne konstruowanie jego doświadczenia.

Podzielanie społecznego doświadczenia, jakim jest praca nad realizacją konkretnego projektu oraz edukacja przyszłych projektantów prowadzona wspólnie z nauczycielem-projektantem, samo w sobie stanowi dla zaangażowanej w ten proces badaczki społecznej⁵ zadanie projektowe. Współinicjowanie, a potem dotrzymywanie kroku dynamicznie powstającym projektom studenckim wymaga uważności i empatii jak przy badaniach terenowych, lecz łączy się z innego rodzaju odpowiedzialnością, ponieważ celem jest wprowadzenie zmiany, a nie tylko obserwacja. Nie jest badaniem, a współtowarzyszeniem w rozumieniu i realizacji poszczególnych

⁵ W School of Form zajęcia są współprowadzone przez badaczy i badaczki takich dyscyplin jak filozofia, psychologia, kulturoznawstwo, socjologia i antropologia (używam nazw rozpoznawalnych środowiskowo, a nie znajdujących się obecnie w ministerialnym wykazie dyscyplin).

etapów procesu projektowego. Antropolożka czyni użytek ze swych terenowych umiejętności, także budując relację z projektantką, z którą podziela współodpowiedzialność za powodzenie projektu. Równocześnie jednak wynikiem ich wspólnego działania nie jest etnografia, lecz rozwiązanie projektowe, które w najlepszym wypadku wykorzystuje płynącą z etnografii wiedzę, a przede wszystkim czerpie z potencjału od-znajomienia, które ma tak istotne znaczenie na wczesnych etapach procesu projektowego. Ślad obecności antropolożki w projekcie często bywa dla innych projektantów niemal przezroczysty – jak ślad katalizatora; dopiero zaangażowanie w projekt sprawia, że projektantka dołączająca na kolejnym etapie realizacji, która dotąd dostrzegała w nim tylko rękę innego projektanta, powie antropolożce: „Nie wiedziałam, że jest tak dużo ciebie w tym projekcie...”.

Bibliografia:

/// Archer B. 1979. *Design as a Discipline*, „Design Studies” 1, nr 1, s. 17–20.

/// Crawford K. 2021. *Atlas of AI. Power, Politics and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*, Yale University Press.

/// Cross N. 1982. *Designerly Ways of Knowing*, „Design Studies” 3, nr 4, s. 221–227.

/// Cross N. 2000. *Engineering Design Methods. Strategies for Product Design*, John Wiley & Sons.

/// Cross N. 2006. *Designerly Ways of Knowing*, Springer.

/// Cross N. 2011. *Design Thinking*, Berg.

/// Descartes R. 1958. *Medytacje o filozofii pierwszej*, tłum. M. i K. Ajdukiewiczowie, PWN.

/// Descartes R. 2001. *Medytacje o filozofii pierwszej*, tłum. J. Hartman, Aureus.

/// Drazin A., Küchler S. 2015. *The Social Life of Materials. Studies in Materials and Society*, Bloomsbury.

/// Ewart I.J. 2013. *Designing by Doing: Building Bridges in the Highlands of Borneo*, [w:] *Design Anthropology: Theory and Practice*, red. W. Gunn, T. Otto, R.Ch. Smith, Bloomsbury, s. 85–99.

/// Gieser T. 2008. *Embodiment, Emotion and Empathy: A Phenomenological Approach to Apprenticeship Learning*, „Anthropological Theory” 8(3), s. 299–318.

/// Gunn W., Otto T., Smith R.Ch., red. 2013. *Design Anthropology: Theory and Practice*, Bloomsbury.

/// Hastrup K. 2008. *Droga do antropologii*, tłum. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

/// Howes D. 2015. *The Science of Sensory Evaluation: An Ethnographic Critique*, [w:] *The Social Life of Materials*, red. A. Drazin, S. Küchler, Bloomsbury, s. 130–147.

/// Ingold T. 2018. *Splatać otwarty świat. Architektura, antropologia, design*, Instytut Architektury.

/// Klekot E. 2018. *Mētis – wiedza asystemowa*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 79–90.

/// Klekot E. 2021. *Acquiring Metis in Ceramic Production: Patterned Changes and Peripheral Participation*, [w:] *Peripheral Methodologies: Unlearning, Not-Knowing and Ethnographic Limits*, red. F. Martinez, L. Di Puppò, M. Demant Frederiksen, Routledge, s. 81–93.

/// Lave J., Wenger É. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

/// Marchand T.H.J. 2008. *Muscles, Morals and Mind: Craft Apprenticeship and the Formation of Person*, „British Journal of Educational Studies” 56(3), s. 245–271.

/// McDonough W., Braungart M. 2009. *Cradle to Cradle, Remaking the Way We Make Things*, Vintage Books.

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

/// Pink S., Ardèvol E., Lanzeni D., red. 2016. *Digital Materialities. Design and Anthropology*, Bloomsbury.

/// Polanyi M. 2009. *The Tacit Dimension*, The University of Chicago Press.

/// Ryle G. 2000. *The Concept of Mind*, The University of Chicago Press.

/// Schön D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.

/// Self J., Dalke H., Evans M. 2013. *Designerly Ways of Knowing and Doing: Design Embodiment and Experiential Design Knowledge*, EKSIG 2013 – Knowing Inside Out – Experiential Knowledge, Expertise and Connoseurship, conference paper. <https://www.researchgate.net/publication/261987823>; dostęp: 15.05.2022.

/// Serres M. 2016. *The Five Senses. A Philosophy of Mingled Bodies*, tłum. M. Sankey, P. Cowley, Bloomsbury.

/// Stiegler B. 1998. *Technics and Time*, t. 1: *The Fault of Epimetheus*, tłum. R. Beardsworth, G. Collins, Stanford University Press.

/// Treggiden K. 2020. *Wasted. When Trash Becomes Treasure*, Ludion.

/// Tsing A. 2015. *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton University Press.

/// Wenger É. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press.

/// Zmysłony I. 2012. *Kłopoty z wiedzą niejawną (tacit knowledge) w poglądach Michaela Polanyiiego*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1(191), s. 49–65.

/// **Abstrakt**

„Nie możemy doświadczyć świata z perspektywy innych, możemy jednak dzielić ich doświadczenie społeczne” – napisała duńska antropolożka Kirsten Hastrup. Z perspektywy własnej obecności w polu dizajnu, która wiąże się z dzieleniem doświadczenia społecznego projektantów na różne sposoby, chciałabym zaproponować fenomenologiczną refleksję nad „procesem projektowym”.

Jako antropolożka i etnografka łączę działalność badawczą z pracą dydaktyczną na uczelni kształcącej projektantów. W różny sposób współpracuję i współpracowałam z projektantami: przy prowadzeniu zajęć, w projektach badawczych, przy wystawach i wspólnych publikacjach. Z tych pragmatycznych powodów usiłuję znaleźć język pozwalający opisać procesy, których jestem częścią, jednocześnie próbując zrozumieć metody pracy z materia w różnorodnej formie. Staram się też proponować narzędzia refleksji, które mogą się okazać pomocne dla projektanta i studentów pracujących nad swoimi projektami.

„Proces projektowy” to pojęcie stosowane przez samych projektantów, którego sens starali się uchwycić wszyscy najważniejsi piszący o pro-

jektowaniu autorzy. Chciałabym poddać je refleksji przez pryzmat takich jego właściwości jak nie-hylemorficzne rozumienie kreatywności oraz relacja z tworzywem, ujmowana w Ingoldowskich kategoriach „podążania za materiałem”.

Słowa kluczowe:

dizajn, proces projektowy, wiedza projektanta, doświadczenie społeczne, antropologia dizajnu

/// Abstract

“Design Process”: On the Sharing of Social Experience

Danish anthropologist Kirsten Hastrup has declared that if “We cannot experience the world from the perspective of others, we can still share their social experience.” My own perspective in the field of design – which involves sharing the social experience of anthropologists in a number of ways – encourages me to offer a phenomenological reflection on the “design process.” My position as an anthropologist and ethnographer combining her research with teaching at a design school has resulted in collaboration with designers in co-taught courses, research projects, exhibitions, and publications. The different pragmatics of ethnography and education have encouraged me to develop tools for a discursive rendering of the processes in which I partake: both for my own research purposes and for designers and design students to use in reflecting on their own activities while working on their projects. “Design process” is an emic, designerly expression, defined by the most prominent writers on the topic. I attempt to reflect on its non-hylemorphic understanding of creativity and its contextualisation within the Ingoldian sense of following the material.

Keywords:

design process, designerly ways of knowing, social experience, design anthropology

/// Ewa Klekot – antropolożka, tłumaczka, kuratorka. Adiunktka w Instytucie Projektowania Uniwersytetu SWPS; wykłada w School of Form i na Uniwersytecie Warszawskim. Interesuje się interdyscyplinarnym łączeniem humanistyki i nauk społecznych z projektowaniem i działaniami artystycznymi, zarówno w badaniach, jak i edukacji. Absolwentka archeologii i etnologii, doktora nauk o sztuce. Aktualny obszar badań to antropologia

wytwarzania oraz związane z nią poznanie i wiedza: umiejętności, wiedza ciała, materiały i procesy; tradycje wytwarzania a dziedzictwo niematerialne. Zajmuje się też antropologiczną refleksją nad sztuką, zwłaszcza społecznym konstruowaniem sztuki ludowej i prymitywnej, a także materialnością i wartościowaniem rzeczy uznawanych za dizajn, sztukę, zabytek oraz eksponat muzealny.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3472-5168>

E-mail: eklekot@sof.edu.pl