

Bokanmeldelser

Lars Marcussen:

Rummets arkitektur – arkitekturens rum

En introduksjon til Europas arkitekturhistorie» 572 sider, 21,5 x 27,5 cm. Illustrert. 2. reviderte og utvidede utgave, København 2006 (Arkitektens Forlag) ISBN 87-7407-304-4

Omtale av Arne Gunnarsjaa
Sivilarkitekt MNAL, tidligere domkirkearkitekt

«It is a fact that the close study of the works of great architects has the power to awake the original thought which slumbers in a designer's mind.» Bernard Feilden: Caring for St Paul's, «RIBA Journal» 11. nov. 1971 (vol 78) s. 490

Det skulle vel være unødvendig å introdusere den danske arkitekt Lars Marcussen (f. 1935). Siden 1968 har han vært forsker ved Kunstakademiets Arkitektskole, og lektor her i Arkitekturens teori og historie. En rekke publikasjoner stammer fra hans hånd, men den som her skal omtales, er hans store ettbinds verk: Rummets arkitektur – arkitekturens rum, som utkom på Arkitektens Forlag i 2002, tilrettelagt ved Birgitte Thale og Isabel Duckett, og i

revidert og utvidet utgave i 2006, tilrettelagt ved Ziggy Fugmann og Marianne Amundsen. Det er den siste utgave som ligger til grunn for min omtale. Forfatteren definerer beskjedent boken som en introduksjon, men det dreier seg om et mektig verk, på hele 572 sider! Dermed forstår vi at det dreier seg om en introduksjon av et helt spesielt – og bokstavelig talt vektig – slag.

Marcussen slår sitt emne stort opp, og slutter seg dermed til en tradisjon med teoretiske og arkitekturhistoriske «store fortellinger». I denne sammenheng kan det være særlig grunn til å nevne Sigfried Giedion (1941 og 1969), Nikolaus Pevsner (1943), Christian Norberg-Schulz (1963, 1971 og 1974) og Kenneth Frampton (1980 og 2006).¹

Norberg-Schulz innførte i 1971 begrepet «eksistensielt rom», og begrunnet det, noe som gjorde at rommet gjenvant den sentrale posisjon det nok bør ha i slik teori.² Det arkitektoniske rom kan ifølge ham defineres som en konkretisering av menneskets eksistensielle rom. Og her er vi inne på tanker som også Marcussen behandler.³ Han presiserer at det i en viss forstand er «arkitektens måte at forholde sig til tingene på, som har fået lov at styre forfatterens kurs og oppmærksomhed under ekskursionerne på andre professioners gebet, i hvilke en teori om rummets arkitektur

skal finde forankring.»⁴ Her kommer en tværfaglig innstilling frem, og det er lite å undre seg over: en del av arkitektens virke er å se sammenhenger med og i andre fag.

Verket består av to hoveddeler. Den første strekker seg fra urtid til renessanse, med «strukturens tilblivelse» som undertitel. Den annen fra barokk til postmodernisme, med undertitelen «historiens fold». Her legges det altså opp til et mektig historisk forløp, med et visst skille på 1500-tallet mellom de to hoveddeler. Begge har en introduksjon og et innledende resymé. Dessuten er begge hoveddeler inndelt i to seksjoner, henholdsvis kalt «Rummets arkitektur» og «Arkitekturens rum», og seksjonene er igjen inndelt i kapitler. En slik ryddig inndeling trenges, for stoffet er stort, og uten ryddighet ville det vært lett å gå seg bort.

Marcussen har en klar hovedlinje i sin fremstilling. Han legger til grunn den hypotese at «den kulturelt formede ydre verden bærer vidnesbyrd om den indre forestillingsverdens tilstand i historiens forskjellige epoker».⁵ Med andre ord at et realisert arkitektonisk rom har sitt utspring i en forutgående idé eller forestilling. Dette realiserede rom kan så gi mulighet for inspirasjon til en ny idé.

Vi vet fra arkitekturhistorien at slik vekselvirkning kan oppstå, og Marcussen viser at den kan være med på å drive utviklingen frem. For å trenge dypere inn i stoffet, trenges det imidlertid adkomstnøkler via f.eks. persepsjonspsykologi og andre teorier, noe Marcussen gjennomgår i de to seksjoner om «Rummets arkitektur» (kapitlene 1–6 og 12–16). Her viser han dessuten begrepsutviklingen. Disse seksjonene rommer altså det generelle teoretiske stoff samt de temaer som ligger utenfor selve arkitekturen, og danner en idémessig inngang til selve arkitekturhistorien i de to seksjonene om «Arkitekturens rum» (kapitlene 7–11 og 17–23).

I den første seksjons seks kapitler om «Rummets arkitektur» omtales: «Gruppestrukturen», «Rummets psykologi», «Billedkunstens rum», «Rummets fenomænologi. Arkitektur og verdensbilde», «Kosmiske arkitekturer: Hellensk og Jødisk», og «Den kosmiske syntese». Deretter følger den tilhørende arkitekturhistoriske fremstilling, med kapitler om: «Cirkulære kulturer og oldtidens Egypten», «Det doriske og joniske Hellas»,

«Rom. Fra hedenskap til kristendom», «Kristen oldtid og middelalder» og «Gotikkens metamorfose og italiensk renessanse». Den siste er en uvant kobling, men interessant.

I den annen seksjons fem innledende kapitler om «Rummets arkitektur» gjennomgås: «Kosmologi i verdsliggørelsens yderste fase», «Filosofiske fletninger», «Billedet og ordet», «Forskel og gjentagelse», «Nomadologi og kognitiv videnskap». Den etterfølgende arkitekturhistoriske fremstilling rommer syv kapitler om «Elliptisk og lineær barok» (med omtale av manierismen), «England: Romantik og kubisme», «Frankrike og Tyskland: Monument og konstruksjon», «Tysk og fransk modernisme», «Arkitekturens sproglige drejning», «Det nye paradigme» og «Hinsides paradigmet. Tre spiraler». Boken avsluttes med et kapittel om «Rummets rehabilitering», kalt slik i innholdsfortegnelsen, men når man kommer til kapitlet, kalles det kort og godt «Afslutning», og rommer en teoretisk oppsummering.

Når det gjelder det generelle teoretiske stoff i «Rummets arkitektur», viser kapiteloverskriftene at Marcussen favner vidt. De arkitekturhistoriske kapitler i «Arkitekturens rum» er konsentrert om analyser av et begrenset antall bygninger og projekter.⁶ Likevel er ikke dette noe minus ved boken, for dens hovedlinje trekkes opp så fast at det senere ikke er vanskelig å supplere med historiske byggverk fra andre kilder. Fremstillingen er illustrert med andres og ikke minst egne illustrasjoner. De er gjennomgående av høy kvalitet. Marcussen støtter sin fremstilling med et solid noteapparat, en grundig litteraturliste, register over personer og steder, ordliste over begreper og temaer og et billedregister. Det er et mektig og viktig verk, og i 2004 fikk han da også – vel fortjent – Høyen Medaljen fra Akademiraadet ved Det Kongelige Akademi for de Skønne Kunster.

En grundig gjennomgåelse av dette verk er en stor og krevende oppgave; nærmest umulig i en anmeldelse; til dét kreves en egen bok! Verket har en gledelig høy grad av presisjon i de faktiske opplysninger, f.eks. får man se Hagia Sofia i sin første skikkelse, med lav pendentivkuppel!⁷ Det forekommer ikke ofte i vanlige arkitekturhistoriske fremstillinger. Marcussens høye og presise nivå gjør at noen ufullstendigheter eller upresisiteter stikker seg desto sterkere ut. Leseren skal ikke her trettes med disse; en liste er sendt forfatter og forlag.

Når det gjelder verkets hovedinndeling, kan man forstå at forfatteren har valgt 1500-tallet som et stort skille mellom renessanse og barokk. Så mangt skjedde i denne tiden som berettiger dette. Men samtidig utgjør 1500-tallet en overgang mellom renessanse og barokk, en overgang som oftest kalles manierisme, og jeg ville ha ønsket meg at den hadde fått en mer fremtredende plassering i innholdsfortegnelsen som et overgangsledd.

Med forfatterens solide, omfattende og grundige analyse av både åndsretninger, filosofi og arkitektur, mener han som nevnt å vise at de skiftende romoppfattelser i den vestlige verden og deres nedslag i arkitekturen kan ses som én stor utviklingshistorie, med en klar strukturalistisk og evolusjonistisk linje. Som Giedion uttrykker det: «History is not a compilation of facts, but an insight into a moving process of life.»⁹ Men det kan reises innvendinger mot Marcussens store énlinjeteori. For både idéhistorien og arkitekturhistorien rommer brudd. Og det kan være tale om flere linjer, som kan løpe kontrapunktisk. Nikolaus Pevsner er inne på dette.⁹

Men det er ikke dermed sagt at historien er fragmentarisk, slik postmodernistene gjerne utlegger den. Det er derfor velgjørende at Marcussen går imot den postmodernistiske fragmentarisme – en fragmentarisme som til og med synes å ha fått nedslag i skolens undervisningsprogram¹⁰ – og komplisert dekonstruktivism, med tildels splintrede rom.¹¹ Marcussens evolusjonistiske historiesyn går rett og slett sterkt imot tidens postmoderne moteoppfatning om at de store fortellinger ikke lenger eksisterer, ja at det til og med beror på en misforståelse når det i de store fortellinger gjerne hevdes – og bevises – at det finnes utvikling av arkitekturformer, og at noen har en rikere artikulering og dermed større symbolbærende evne enn andre. Som Marcussen formulerer det: «Men man kan ikke i lengden for alvor tro, at der, uanset spørsmålet om magt, ikke er noget ved Lincoln-katedralen, som et tilfældigt cykelskur mangler».¹² Det sier seg selv at den postmoderne oppfatning da synes å utelukke et poeng som f.eks. grad av artikulasjon. Dermed utelukkes i prinsippet også den anonyme arkitektur, for den kan oppfattes som hjemmehørende henimot «nullpunktet» av en skala med økende stilartikulasjonsgrad.

Som alternativ til Marcussens metode er det etter min mening en annen metode vedrørende

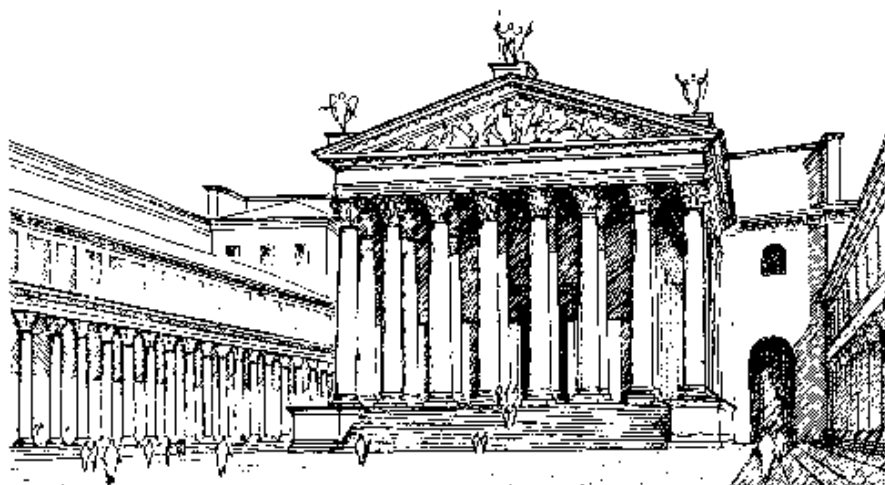


Fig. 9.11 s. 179: Augustus' Forum i Roma med Mars Ultor-templet. Restaurert perspektiv basert på Boëthius og Ward-Perkins, fig. 85

et romlig studium av arkitektur, hvor de historiske eksempler opp til idag kan sies å kunne deles inn i tre hovedgrupper, eller tre linjer (kfr. Zumthor under): 1) arkitektur som plastisk legeme (f.eks. greske templer), 2) arkitektur som romdannende legeme (romersk arkitektur), og 3) arkitektur som både romdannende og plastisk legeme (f.eks. Filippo Raguzzini: Piazza S. Ignazio i Roma, 1727–1728). Denne inndeling i tre romkonsepter er vel kjent, og stammer fra Giedion.¹³ Man kan jo ellers tenke på Georg Wilhelm Friedrich Hegels idealistiske dialektikk, med tese–antitese–syntese (syntesen blir så en ny tese i en ny dialektisk prosess). Men Marcussen har andre farbare veier inn til arkitekturhistoriens rike stoff.

Hva nåtidens filosofer angår, så gjennomgår Marcussen den postmoderne filosof Gilles Deleuze (1925–1995) svært grundig, særlig i 2. utgave. Som Immanuel Kant og Henri-Louis Bergson betrakter Deleuze tradisjonelle oppfatninger av rom og tid som forenende kategorier pålagt av subjektet, dvs. han betrakter dem som former for identitet. Marcussen tar imidlertid opp andre aspekter ved Deleuzes kompliserte filosofi, og bringer vektige motforestillinger til torvs. Deleuze representerer «en filosofi og en komplet politisk antropologi, som viser, at der faktisk har været tale om kontinuerlig utvikling fra tidernes morgen til i dag, og samtidig bekræfter, at evolution er umulig.»¹⁴ Elegant oppsummert av Marcussen, som viser at en «viktig» del av det Deleuze er inne på, rett og slett er det rene sludder, eller for å si det litt mere stuerent: historieløshet satt i etskags «system», lik et forvirret tankefengsel.¹⁵

Det finnes filosofer som har reist kritiske spørsmål vedrørende Deleuzes filosofi, f.eks.

franskmannen Vincent Descombes (1943–), tyskeren Manfred Frank (1945–), franskmannen Pascal Engel (1954–), franskmannen Alain Badiou (1938–), amerikaneren Todd May, amerikaneren Alan David Sokal (1955–) og belgieren Jean Bricmont (1953?–) i kronologisk rekkefølge etter publikasjonsår.¹⁶ Her overlater jeg altså ytterligere ammunisjon til Marcussen.

Hans presentasjon og diskusjon av de siste års arkitektur og ikke minst arkitekturprosjekter viser klart sammenhengen mellom stormende postmodernisme og annen uklar filosofi – bl.a. Peter Eisenmans «filosofiske holmgang med det stedløse sted».¹⁷ Sannelig gir Marcussen denne holmgang god plass, men man blir ikke mere overbevist om Eisenman for dét, og det er vel heller ikke meningen. Presentasjonen og diskusjonen får en stille og velgjørende avslutning med presentasjonen av Peter Zumthors Kunsthaus Bregenz i Sveits, hvor den hoderys-tende Zumthor siteres: «Det postmoderne liv kan måske beskrives som en tilstand, hvor altting ud over vor personlige biografi forekommer vag, udflydende og noget uvirkelig. Verden er fuld af tegn og informationer, der står for ting, som ingen fuldt forstår, fordi de viser sig at være tegn for andre ting. Den virkelige ting forbliver skjult. Ingen får den at se.» Men Zumthor fortsetter for egen regning: «Ikke desto mindre er jeg overbevist om, at virkelige ting eksisterer, hvor truende de end måtte være. Der er jord og vand og solens lys, landskab og vegetation; og der er genstande, lavet af mennesker såsom maskiner, værktøjer eller musikinstrumenter, som er, hvad de er». Marcussen konkluderer: etter «postmoderne standard ikke nogen sofistikeret filosofi, men som sagt, mindre kan også gøre det.»¹⁸

Og i en bok om rom passer det godt å avslutte med enda et Zumthor-sitat; heller ikke dette er – etter Marcussens mening – «ude på det filosofiske overdrev»: «I arkitektur er der to grundlæggende muligheder for rumlig komposition: det lukkede arkitektoniske legeme, der isolerer rummet inden i sig selv, og det åbne legeme, der inddrager en del af rummet, som er forbundet med det endeløse kontinuum.»¹⁹ Her har vi to av de tre hovedgruppene jeg har nevnt tidligere.

Hvis Marcussen har rett i at det i dagens samfunn og skole er et for lavt nivå hva angår historiekunnskap, da spørs det om publikum vil ha fullt utbytte av hans bok. Den er krevende, og fordrer litt av leseren, og dessuten stimule-

rer den til selvstendig tenkning og vurderings-evne. Nettopp derfor kan den være et høyst betimelig bidrag til debatt, og til å løfte kunnskap og debatt om historie, idéhistorie og arkitekturhistorie opp på et anstendig nivå. Jeg har ganske visst hatt bemerkninger, men mitt småpirk skal ikke rokke ved det at Marcussen her har forfattet og tegnet et storverk. Det er en begivenhet, som fordrer mer enn vanlig respekt, for den går mot tidens mote, og vil forhåpentlig bidra til å snu om på dens postmoderne og dekonstruktivistiske villfarelser.

PS: Denne anmeldelse er forkortet p.g.a. plassmangel og disposisjon av stoffet i Nordisk Arkitekturforskning.

NOTER

¹ Sigfried Giedion: *Space, Time and Architecture. The Growth of a New Generation*, Cambridge (Mass.) 1941; s. forf.: *Architektur und das Phänomen des Wandels*, Tübingen 1969; Nikolaus Pevsner: *An Outline of European Architecture*, Harmondsworth 1943; Christian Norberg-Schulz: *Intentions in Architecture*, London og Oslo 1963; s. forf.: *Existence, Space & Architecture*, London 1971; s. forf.: *Significato nell'architettura occidentale*, Milano 1974; Kenneth Frampton: *Modern Architecture. A Critical History*, London 1980, 1985, 1992 (tredje utgave), gjenoptrykt i 2003 (med kritikk av postmodernismen, bl.a. på s. 307); s. forf.: *The Evolution of 20th-Century Architecture. A Synoptic Account*, New York 2006

² Norberg-Schulz: *Existence* s. 16: «The aim of this chapter has been to outline the basic space concepts man needs to orient himself in his world and to point out that most studies of architectural space have hitherto been hampered by imprecise conceptual defini-

tions and the omission of the key construct, 'existential space'. In *Intentions in Architecture* (1963) I maintained that the space concept is of limited importance in architectural theory, and concluded that 'there is no reason to let the word "space" designate anything but the the tri-dimensionality of any building.' [s. 97 og 107]. This stand was based on the fact that studies of geometry or visual perception only grasp relatively superficial aspects of the problem. By introducing the concept of existential space, however, these limitations are overcome, and space regains the central position it ought to have in architectural theory». Se også *Existence* s. 12

³ Det finnes selvsagt alternative teorier, bl.a. basert på den romoppfatning som man mener kommer til uttrykk i taoismen. Men her er vi langt vekk fra den europeiske arkitekturhistorie, som er Marcussens anliggende

⁴ Marcussen: *Rummets arkitektur – arkitektens rum*, 2. utgave s. 8. Mine sideangivelser i notene referer seg til denne utgave

⁵ Idem, s. 15

⁶ Idem, s. 9

⁷ Idem, s. 201

⁸ Giedion: *Space, Time and Architecture*, s. v

⁹ Pevsner: op. cit., *Harmondsworth 1960* (jubileumsutgave) s. 3–4

¹⁰ Marcussen, op. cit. s. 17, se også s. 542–544. Det må vel bli slik for et «undervisningssystem» som forveksler informasjon med tilegnelse av lærdom og innsikt. En tilsvarende akademisk uvane gjør seg gjeldende i forbindelse med bruken av uttrykket «produksjon av kunnskap». Kunnskap er ikke noe man produserer, det er noe man tilegner seg; den bidrar til modenhet og bevirker innsikt

¹¹ Dette begrepet er som kjent avledet av dekonstruksjon, som er en analysemetode med rot i semiotikken, se også Jacques Derrida (s. 329–331). Metoden muliggjør mangfoldet av mulige meninger som fremkommer av det tilsynelatende innholdet i en «tekst», eventuelt en bygning, og det system av visuelle, kulturelle eller lingvistiske begrensninger «teksten» springer ut fra.

¹² Marcussen, op. cit. s. 542

¹³ De tre romkonsepter: se Giedion: *Architektur und das Phänomen des Wandels*, s. 10–14

¹⁴ Marcussen, loc. cit.

¹⁵ Se fr.wikipedia.org/wiki/Gilles_Deleuze: Pour Deleuze, « la philosophie est l'art de former, d'inventer, de fabriquer des concepts » (Qu'est-ce que la philosophie ?). Filosofien defineres altså som en kunstform (!). Her står det også den tankevekkende omtale: «Pour le lecteur, que la lecture soit toute récente ou fort ancienne, Deleuze, c'est toujours un labyrinthe»

¹⁶ Vincent Descombes: *Le Même et l'Autre*. Quarante-

ans de philosophie française (1933–1978), Paris 1979; Manfred Frank: *Was ist Neostrukturalismus?* Frankfurt 1983; Pascal Engel: *The Decline and Fall of French Nietzsche-Structuralism*, 1994 (her påviser Engel at Deleuzes metafilosofiske tilnæringsmåte ødelegger betydning, sannhet og filosofien selv. Engel oppsummerer Deleuze's metafilosofi slik: «When faced with a beautiful philosophical concept you should just sit back and admire it. You should not question it.» Hvilket selvsagt ikke innbyr til kritiske resonnementer eller særlig grad av etterprøving. Se Barry Smith (ed.): *European Philosophy and the American Academy*, 1994 s. 34.); Alain Badiou: Deleuze, Paris 1997; Todd May: *Reconsidering Difference: Nancy, Derrida, Levinas, and Deleuze*, Pennsylvania State University Press 1997; Alan David Sokal og Jean Bricmont: *Impostures intellectuelles*, Paris 1997, hvor de påpeker at Deleuze misbruker matematiske og vitenskapelige termer, bl.a. i forbindelse med kvantemekanikk. Sokal er ellers særlig kjent for en filosofisk bløffartikkel med høytflygende tittel: «Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity», utrolig nok antatt av tidskriftet «Social Text» og trykt i 1996; hvorefter han avslørte bløffen i tidskriftet «Lingua Franca». Det ble oppstuss, og Sokal forklarte at han ville forsvare venstresiden mot et trendy segment av den selv. Han definerer seg forfriskende som «an unabashed Old Leftist who never quite understood how deconstruction was supposed to help the working class. And I'm a stodgy old scientist who believes, naively, that there exists an external world, that there exist objective truths about that world, and that my job is to discover some of them. Anyone who believes that the laws of physics are mere social conventions is invited to try transgressing those conventions from the windows of my apartment. (I live on the twenty-first floor.)»

¹⁷ Marcussen s. 535, selve holmgangen på s. 515–523; se særlig s. 522, hvor stedet vender tilbake som singularitet (!), se også opptakten på s. 508–510. Men Eisenmans fremstilling virker tvilsom; den er søkt gitt troverdighet og en «kosmisk touch» ved tilføyelse av «lånte fjær»: høytflyvende begreper fra andre fagområder. For singularitet er først og fremst et begrep innen astronomi, gravitasjonsteori, kosmologi og matematikk, og kan bety et punkt i romtiden hvor romtidskrumningen er uendelig, dvs. et sort hull; eller i matematikken et udefinert punkt på en kurve, en overflate eller en funksjon. Se f.eks. Stephen Hawking: *A Brief History of Time*, Toronto, New York, London, Sydney, Auckland 1988 og senere utgaver

¹⁸ Marcussen, op. cit., s. 534

Lars Marcussen: «Rummets arkitektur – arkitektens rum.

DESIGN STUDIO PEDAGOGY: HORIZONS FOR THE FUTURE

Ashraf M. Salama and Nicholas Wilkingson, Editors
The Urban International Press, Gateshead,
United Kingdom, 2007; 376 pages

By Halina Dunin-Woyseth
Professor of Architecture, AHO

The book in question is an extensive work, which assembles essays by twenty-six authors. The structuring concept of the book builds upon the following thematic parts: 1. Theoretical Perspectives; 2. Critical Thinking and Decision Making in Studio Pedagogy; 3. Addressing Cognitive Style in Studio Pedagogy; 4. Community, Place and the Studio; 5. Digital Technologies and the Studio. Each part has its own introduction written by the editors. The subject of the book is a field of expertise for the editors. Ashraf Salama has published numerous works on the matter since his influential book "New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio" (1995). Nicholas Wilkinson has been a studio educator for over 20 years and has written extensively on education and housing in addition to his experience and sustained effort as chief editor of Open House International. Their introduction to the book is followed by two invited essays by N. John Habraken and Henry Sanoff, both internationally renowned education practitioners and scholars.

The message of the book appears to be a unanimous criticism of the dominating design studio practices. The book offers a broad picture of the current transformation of these practices. "Such a transformation is from the traditional approach that follows principles and practices developed in the past, and not equipped to deal with the practical realities of contemporary societies, to a more responsive approach that effectively challenges recent advances in social and behavioural sciences, construction tectonics, and telecommunication technologies. Such an approach is characterized by committing itself to a student-centred learning process by shaping and identifying studio objectives and processes and thereby recognize the impacts they have on the life-long learning skills of future shapers of the built environment" (Salama & Wilkinson, p. 8). The reviewer

supports the viewpoints of the book, basing her stance on the long experience as a university teacher of architecture and physical planning and on her interest for the discourse on the matter.

This seminal book has already been reviewed by two renowned scholars (Michael J. Crosbie and Nikos A. Salingaros), leaving a picture of a serious and important contribution both to the practice and the discourse of architectural education. This reviewer has taken the liberty to present and discuss this book using an approach different from her predecessors. First the content of each chapter will briefly be presented, as each plays a distinctive role in the structure of this work and each can be of interest to a different audience. These descriptions of the contents will be followed by commentaries. Finally, some comments will be made on the book as a whole.

1. COMMENTS ON PARTS OF THE BOOK

Introduction: Legacies for the Future of Design Studio Pedagogy

The editors, Ashraf M. Salama and Nicholas Wilkinson, paint the background of the book and its objectives with broad brushstrokes. They present the main lines in the development of architectural education over its long history with emphasis on design studio pedagogy. They emphasize that the notion of the latter has been a taboo, un-debatable and untouchable for a long time. An extensive review of pertinent literature provides a well-informed stage for other contributors of the book. The introduction points at the potential forum for this book, those being academics, practitioners, graduate students, and those who make decisions about educational systems. In the book, this forum will find a plethora of recent experiences from innovative design studios and they will learn about visions for the future of this form of teaching and learning design. They can become familiar with the growing discourse on the matter and position their own research interests within it.

Introductory Invited Visionary Essay: To Tend a Garden – Thoughts on the Strengths and Limits of Studio Pedagogy

N. John Habraken, proposes that "...the idea that our professional knowledge should be

about the built environment, observed as an autonomous and living entity – something too complex to claim as a product, but subject to our cultivation – seems to me sound and promising. Such knowledge may, eventually, allow us to decide with confidence what can be taught in studio and what is best conveyed and learned in another way” (p.17).

Invited Voice of a Three Decade-Experience: Community Based Design Learning. Democracy and Collective Decision Making

To conclude his essay, *Henry Sanoff* refers to another scholar (Olsen,1982): “Traditionally, architectural education has avoided any systematic discussion of issues such as the social responsibility of the profession. The lack of a code of ethics guiding the practice of architecture allows professionals to be manipulated and used to create uninhabitable environments, while avoiding a larger responsibility for shaping a humane physical world. This avoidance allows such injustices as revealed in the poor living conditions for many people in the world. To ameliorate the lack of a social ethic, it is necessary to rebuild the foundation of architectural education to include the central features of a participatory democracy.” (p.38).

Chapter 1: Theoretical Perspectives and Positions

This chapter delivers several contributions, which confront the traditional stance in the creative professions, that “...the less one knows (as distinct from being informed about things), the less reference to precedent is possible, and the easier it is to think oneself original” (Habraken,p.17), originality being one of the foremost ideals of the design professions. It is argued in the texts that design acts negotiate and reconcile various types of knowledge through design processes and in the products of design. Science understood as a particular creative process has much in common with design.

The chapter offers several notions on ethics in design studio environments. It is posed that the design studio is the hearth where values and norms are internalized for the future members of the design professions. Therefore it is paramount that the ethics with regard to the challenge of environmental hazards in a global context should constitute the core of design studio.

The contributions of this chapter weave into the growing current of writings within the philosophy of science where design as a particular way of acting, knowing and research seems to get broader interest of scholars from various disciplines. Glanville postulates even that “... research is a design act” (Glanville,1999:90). Concerning reconciliation of design and research, a considerable number of scholars recognize in the present-day research in various traditional fields of codified knowledge “a continuum from scientific research to creative practice” (Practice-based Doctorates...1997:20).This chapter builds bridges for design education as a contributor to these epistemological developments.

Chapter 2: Critical Thinking and Decision Making in Studio Pedagogy

In this chapter a special focus is laid on various innovative pedagogical models, which were successfully implemented and which brought about new insights of general value for design pedagogy. The assumption of similarity between the design process and critical inquiry was the point of departure for several studio courses. The experience from these courses was the students’ stronger awareness of their design stance and choices as well as their stronger proficiency in argumentation for the design choices taken. Developing students’ abilities both to work individually and in teams proved to be fortunate in the courses which combined both research (conducted in teams) and creative practice (pursued individually) in design studio. These two approaches complemented each other and integrated the course into one pedagogical model.

The necessity to address the “why”, “what” and “how” in design studio has been argued for through a broad literature review, including recent literature on pedagogy. This insight has been “tested” in real studio situations, presenting rewarding pedagogical outputs. While architecture teaching emphasizes the importance of holistic thinking in design, some very successful courses built upon the pedagogical concept that in order to master complex design tasks, students should be first trained in solving smaller, limited assignments. The sense of mastering “the small” turned out to be a strong incentive to continue with the more complex design tasks. Since architecture demands intimate, “tacit” knowledge of materials and how they function, several courses

were offered, basing on a hands-on approach. The pedagogical result was the students' stronger confidence in their designs of well-crafted architecture.

This chapter has a special importance for design education as practice. It brings about a number of "success stories" within innovative educational practices. It addresses the core of the professional concerns with regard to various types of knowledge and skills which together constitute the professional expertise. It has a clear value as an ideological tool for promoting changes in local educational milieus as well as a reference for broader debates on educational strategies.

Chapter 3: Addressing Cognitive Styles in Studio Pedagogy

There are differing standpoints with regard to ways of knowledge acquisition in professional fields. One stance advocates for an *a priori* acquisition of knowledge as preparation to the design training. Studio as a core design education mode is thus proposed to become a "capstone" for this education. This approach is supported by the view that the architectural profession has developed into a knowledge-intensive field of expertise.

An opposite stance with regard to knowledge acquisition is that making architecture itself should be a point of departure rather than first learning about this process. This concept has been used while developing studio courses called Design-Build. The model demands that the students engage in design which leads directly to making architecture, based on this design. While doing so, the students acquire an adequate architectural knowledge.

A particular notion of design education, this of representation, can create the basis for a studio situation, resulting in acquisition of pertinent architectural knowledge. The use of installations as a pedagogical tool seems to open new possibilities in teaching and learning design.

The teacher-perspective is the most dominant one while discussing cognition styles in design studio, but this chapter also includes an investigative project which reveals the importance of a student's perspective, which is necessary to take into account in order to achieve successful pedagogical results. The project, conducted in a real studio situation, shows how

deeply emotions are interwoven in the learning process.

While the previous chapter presented various arguments for educational practices and the general pedagogical concepts behind them, this chapter focuses on the "how" of various educational concepts. By strongly showing differing concepts with regard to knowledge acquisition, it can help individual teachers to position themselves in this debate. The "forgotten" student perspective on studio education reminds the instructors of the sensibility of the "users" of their teaching and of possible consequences of the teachers' pedagogical styles.

Chapter 4: Community, Place and Studio

Henry Sanoff has in his introductory essay strongly and convincingly advocated the ethic ground of community-based design studio. The contributors to this chapter developed the issue even further.

One of the strong arguments for the importance of studio teaching in connection with the community is that in meeting with 'real' people students can better understand the context of society and their own potential as prospective professionals. An *extra muros* event of only four-day duration has proved beneficial for many stakeholders. Each year it has brought about the establishment of new partnerships with community members, and the funding of agencies and developers as well as students.

Involvement of design studio in community matters can contribute to their development in ways different from public planning agencies and private consultants. Students can help the community with redefining their problems and reformulating solutions. Such kind of support can have innovative outcomes in community development. In meeting with the community the abstract issues of "why", "what" and "how" of design receive new dimensions and aid in the development of new professional sensibilities among the students. Such meeting can lead to both university outreach activities and to research initiatives, derived from the 'real' life of the community.

This chapter is important, first and foremost, because of its ethical dimension. It relates directly to one of the constituent aspects of the profession, i.e. the fiduciary duty (Rowe, 1996:242-3). In order to be able to repre-

sent the interests of the client, prospective architects should early in their formative years learn how to understand the client's needs, hopes, and aspirations. Another value of the chapter is that it opens the discussion about various possible roles of architects, a discussion which is usually absent from the design studio milieu, even if only about 60% of architectural graduates ever enter the traditional architectural practice.

Chapter 5: Digital Technologies and the Studio

Information technology has been challenging the design studio in recent decades. This chapter provides a brief review on how this development has taken place and what the milestones in its course have been. Some design educators believe that information technology opens for architecture the possibilities to create new specialties and to extend its expertise. Computers have caused a real "revolution" in knowledge production. New areas of professional expertise, until recently, inaccessible for those outside the profession, have been transformed to more explicit, even codified, knowledge and thus opened these areas for other professionals, scholars and laymen. Information technology has intensified the development in many research fields, concerning pedagogy, artificial intelligence, cognitive sciences etc. This development can be beneficial for advancement of new appropriate pedagogical methods in studio design.

The closing chapter of the book can help an average reader to realize how profound changes have already occurred in the profession and its education. The chapter gives a "foretaste" of how knowledge-intensive architecture as a field of expertise has become. Yet, it looks forward to the future with an optimistic message that the growing profession-related knowledge, and information technology in its service, can be highly supportive to design education.

2. COMMENTS ON THE BOOK AS A WHOLE

The book represents a highly qualified "status questionis" on the subject of design studio in architectural education. In an intelligent manner, it assembles ideas, theories, pedagogical experiments, covering a broad spectrum of issues concerning design pedagogy. The introduction to the book, written by the editors, offers a well-informed and engaged background to the contents of the whole publication

and states the objectives of the work clearly. The two introductory essays by the grand men of architectural education, N. John Habraken and Henry Sanoff, share with the readers the results of reflections of several decades of their professional engagement in design studio, thus creating a spirit of continuity for the central issues covered in the book.

The introductions to the chapters, written by the editors, provide well-defined frameworks for the positioning of the individual contributions within each chapter, as well as within the whole book.

A great tenet of the book is its global character, represented by the contributors' multi-cultural backgrounds and the sites of their pedagogical experiences. In this way the book proves that architectural education is already a global issue, with its similarities and differences. The book attempts to meet the challenges of the emerging society of knowledge, reporting from a number of well-informed discussions at the epistemological level of the architectural discourse as evident from the debates generated in Chapter 1. It offers arguments for ideological debates, presenting many "success stories" from provoking, innovative experiences throughout the whole book. It focuses on the neglected ethical aspects of the profession especially in the introductory essays and the arguments presented in Chapter 4. The book closes with an optimistic call for a proactive stance with regard to the development of information technology for the best of the profession.

While this book has been written by and addressed (mainly) to architectural educators, the undersigned has been tempted to close the review, looking at the book through the "glasses" of a classical framework of pedagogical studies. In this way, the contents of the book can be, hopefully, better shared with pedagogues in other fields for mutual benefits.

In 1979, John I. Goodlad and his co-authors defined their classical work, proposing a concept for curriculum inquiry, called the "Goodlad's ladder" (Goodlad et al, 1979). Although the objective of their study was primarily school curriculum, their work has proven to be useful also in other pedagogical fields and at different educational levels, while conceptualizing the broad and complex areas of design education. In the chapter "The

Domains of Curriculum and Their Study”, five levels are defined and addressed: *ideological, formal, perceived, operational* and *experiential* curricula (Goodlad, 1979:60-64). Goodlad says that “...ideal curricula emerge from idealistic planning processes” (ibid. 60). Although those who develop them anticipate the adoption and use of them, their implementation can be heavily influenced by various socio-political processes.

The majority of the contributions in the book raise the issue of “ideal curricula” in the form of thoughts and concepts for design studio teaching in general. An example of socio-political impact on design education can be read in the paper of Ruth Morrow who mentioned that the design studio she was involved in complied with the current issues of Higher and Architectural education where entrepreneurial and collaborative skills among the students are one of the aims of Higher Education in UK.

“Formal curricula are those which gain official approval by state and local school boards and adoption, by an institution and / or teachers” (ibid.61). The products of formal curricula are “artefacts”, like curriculum guides, adopted texts, units of study set forth by a curriculum committee. Such artefacts are supplied in the papers of several contributors. Ashraf Salama presents, for instance, stages of the proposed process based studio teaching model (p.158), Yasser Mahgoub includes the diagram of the horizontal curriculum structure for the curriculum he proposed (p. 198). Richard Kroeker and Virajita Singh presented in their paper a study guide as support for the students to analyze aspects of Dakota’s material culture which might have application to the contemporary condition (p.266-7).

“Perceived curricula are curricula of the mind” (ibid.61). They express “...what teachers perceive the extant curriculum to be and what attitudes they have toward what they view as reality” (ibid.62). Almost each of the contributors has been “primus motor” for developing the studio courses they describe in the papers. The book seems to heavily rely on that step of the “Goodlad’s ladder”.

Goodlad further elaborates that operational curriculum is a self-diagnosis on the teachers’ own pedagogical work with regard to a concrete curriculum (ibid.62). It is the awareness of one’s own pedagogical style, while executing teaching according to a specific curriculum. The majority of the contributors, presenting their own educational practices in design studio, address the level of operational curriculum, while reflecting on their own practice. It seems that the perceived and the operational curriculum are two sides of the same coin in the book.

As for the experiential curriculum, one contribution has been devoted to this step on the “Goodlad’s ladder”, that of Noam Austerlitz and Iris Aravot. It has enriched the picture the book offered in a profound way. The only other example at that curriculum level is given by Hülya Turgut Yildiz, while quoting how her student Özge Saka understood the task of the studio assignment.

According to this brief examination, based on the concept of “Goodlad’s ladder” of curriculum, the character of the book “Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future” seems to predominantly address the ideological, perceived and operational levels of the curriculum. It is a hope that future book projects will also address the levels of the formal and the experiential curriculum in design studio. By using the interdisciplinary channel of pedagogical studies, design studio concepts could be better externalized into other fields of pedagogical studies for mutual benefits in the future.

REFERENCES

GLANVILLE, R. (1999): "Researching Design and Design Research", *Design Issues*, vol.15, Summer, p.80-91.

GOODLAD, J., KLEIN, M.F. AND TYE, K.A. (1979): "The Domain of Curriculum and Their Study". In *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. M. Hennely (ed.), New York: McGraw-Hill Book Company.

Practice-based Doctorates in Creative and Performing Arts and Design (1997): Council for Graduate Education.

ROWE, P. (1996): "Shaping Design Education". In *Reflections on Architectural Practice in the Nineties*. W. S. Saunders et al. (eds.), New York: Princeton Architectural Press