

ÉPÍTETT KÖRNYEZETI
NEVELÉS KISGYERMEKKORBAN
KONFERENCIA 2018



Kiadja a kultúrAktív Egyesület

7625 Pécs, Mikszáth K. u. 9.

Felelős kiadó: Tóth Eszter a kultúrAktív Egyesület elnöke

Tipográfia, tördelés, borító: Kapitány Eszter

Logóterv: Zajacz Judit

ISBN: 978-963-89794-6-9

A konferenciasorozat további eseményei:

[2017. május 11.](#)

ÉPÍTETT KÖRNYEZETI NEVELÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

SZIE Ybl Miklós Építéstudományi Kar

[2017. november 2-3.](#)

ÉPÍTÉSZEK AZ ISKOLÁBAN

PTE Műszaki és Informatikai Kar

<http://kulturaktiv.hu/projects/eknkonferencia>

ÉPÍTETT KÖRNYEZETI NEVELÉS KISGYERMEKKORBAN KONFERENCIA 2018

KONFERENCIAKÖTET

Szerkesztő: Tóth Eszter, Pataky Gabriella

ÉPÍTÉSZET ÉS PEDAGÓGIA
KONFERENCIASOROZAT



ÉPÍTETT KÖRNYEZETI NEVELÉS KISGYERMEKKORBAN KONFERENCIA 2018

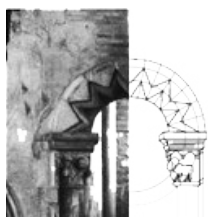
Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Tanító- és Óvóképző Kar
2018. április 6.



Szervezők:
kultúrAktív Egyesület (www.kulturaktiv.hu)
ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (www.tok.elte.hu)



A konferencia megrendezését a Nemzeti Kulturális Alap és a Magyar Építész Kamara támogatta.



A KONFERENCIA PROGRAMJA	6
Márkus Éva: Köszöntő	10
Bálint Imre: Köszöntő	13
Tóth Eszter: Előszó	15
Düll Andrea: A kisgyermekkor környezetpszichológiai kontextusa – mi tudatosítható és mi nem?	22
Helene Illeris: CSAK ÉPÍTENI – a közösségi művészet lehetőségei a művészeti nevelésben	34
Christiane Schmidt-Maiwald: Térkonceptió síkon. Empirikus vizsgálati eredmények hibaforrások diagnosztizálásához perspektivikus ábrázolásban	49
Pataky Gabriella: "FöldLengés" az óvodában + iskola = 2.otthon, avagy milyen az ideális műterem gyerekeknek?	60
Zajacz Judit: Pedagógiai terek – tervezéstől a használatig	71
Juhász Csilla: A tanulás mint párbeszéd, – inspiráló környezet és értő interakciók vonzásában	77
Monika Miller: Építés és konstruálás, mint alkotó gyakorlat az alsó tagozatban	80
Berta Szénási Panna, Fekete Nóra: A DEMO WOOD építészeti gyakorlata óvodásoknak a Design és Egészség Modell segítségével	92
Szentandrás Dóra: Zegzugos tereink	99
Mészáros Zsuzska: Téri feladatok alsó tagozatosoknak	105
Bodóczy István: „Körül-belül – mesejáték” – Környezetalakítás a képzőművész eszközeivel	116

- ▶ 2018. április 6.
 - ▶ Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar
-

2018. ÁPRILIS 6.

REGISZTRÁCIÓ | KÖSZÖNTŐK

- ▶ Dr. habil. Márkus Éva dékán | ELTE TÓK Vizuális Nevelés Tanszék
- ▶ Tóth Eszter elnök | kultúrAktív Egyesület
- ▶ Bálint Imre DLA építész | Magyar Építész Kamara
- ▶ Dr. Pataky Gabriella adjunktus | ELTE TÓK Vizuális Nevelés Tanszék

I. MIÉRT SZÜKSÉGES AZ ÉPÍTETT KÖRNYEZETI NEVELÉSNEK MÁR KISGYERMEKKORBAN SZEREPET SZÁNNI?

- ▶ Dr. habil. Düll Andrea egyetemi tanár, tanszékvezető | ELTE PPK Szervezet- és Környezetpszichológia Tanszék
A kisgyermekkor környezetpszichológiai kontextusa – mi tudatosítható és mi nem?
- ▶ Tóth Eszter elnök | kultúrAktív Egyesület
A kockától a kuckóig

II. HOGYAN LEHET BEÉPÍTENI AZ ÉPÍTETT KÖRNYEZETI NEVELÉST A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBE?

- ▶ Dr. Helené Illeris egyetemi tanár | Agderi Egyetem, Művészeti Kar, Vizuális és Előadói Művészetek Tanszék
CSAK ÉPÍTENI – a közösségi művészet lehetőségei a művészeti nevelésben
- ▶ Christiane Schmidt-Maywald helyettes egyetemi tanár | Ludwigsburgi Pedagógiai Főiskola, Művészeti, Zenei és Sport Intézet
Térkonceptió síkon. Empirikus vizsgálati eredmények hibaforrások diagnosztizálásához perspektivikus ábrázolásban

III. MI A SZEREPE A PEDAGÓGIAI TEREKNEK A NEVELÉSBEN?

- ▶ Dr. Pataky Gabriella adjunktus
“FöldLengés” az óvodában + iskola = 2.otthon, avagy milyen az ideális műterem gyerekeknek?

- ▶ 2018. április 6.
 - ▶ Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar
-

- ▶ Zajacz Judit építész | kultúrAktív Egyesület Pedagógiai
Pedagógiai terek – a tervezéstől a használatig
- ▶ Juhász Csilla óvodavezető | Deutscher Kindergarten Budapest
A tanulás mint párbeszéd, – inspiráló környezet és értő interakciók vonzásában

IV. HOGYAN ILLESZKEDIK AZ ÉPÍTETT KÖRNYEZET AZ KISGYERMEKKORI NEVELÉSI GYAKORLATBA?

- ▶ Dr. Monika Miller egyetemi tanár | Ludwigsburgi Pedagógiai Főiskola,
Művészeti, Zenei és Sport Intézet
Építés és konstruálás, mint alkotó gyakorlat az alsó tagozatban
- ▶ Berta-Szénási Panna doktorandusz | PTE, „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola
Fekete Nóra tervező | Hello Wood
*A DEMO WOOD építészeti gyakorlata óvodásoknak a Design és Egészség
Modell segítségével*

V. MŰHELYMUNKA

- ▶ Szentandrás Dóra építész | GYIK Műhely
Zegzugos tereink
- ▶ Bodóczy István címzetes egyetemi tanár | MOME
„Körül-belül - mesejáték” – Környezetalakítás a képzőművész eszközeivel

ÖSSZEGZÉS

- ▶ 2018. április 6.
 - ▶ Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar
-

KÍSÉRŐ PROGRAMOK | BÁLVÁNYOS HUBA EMLÉKKONFERENCIA

- ▶ Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, építőművészet BA és MA hallgatói pop-up kiállítása: *Műveletek sorrendje*
Szervezők: Szerencsés Rita, Petrányi Luca
Kiállítók nevei: Bálint Viola, Farkas Sára, Hegyi Fanni, Kopacz Hanna, Krusinszky Kitti, Kubinyi Hanna, Laki Ábel, Petrányi Luca, Suba-Faluvégi Szilárd, Szücs Imre, Weichinger Sára
- ▶ Mészáros Zsuzsanna építőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, a Fazekas 1-4. osztályos tanulóinak kiállítása: *Egyszerűen megvalósítható téri feladatok alsó tagozatosok számára* | Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
- ▶ Garamvölgyi Béla festőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, Mészáros Zsuzsanna építőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, Póczos Valéria textil-tervező designer, vizuális kultúra vezetőtanár, Zele János szobrászművész, vizuális kultúra vezetőtanár: *Fővárosi Komplex Rajzverseny 2018 – téri verseny feladatok a 6-18 éves korosztálynak* | Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
- ▶ Mészáros Zsuzsanna építőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, a Fazekas 5-12. osztályos tanulói: *TérKommandó – közösségi terek kialakítása az iskolánkban* | Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
- ▶ Gaul Emil: *Környezetkultúráról pedagógusoknak. Tankönyvismertető*
- ▶ Gerber Pál: *Földbe vájt és fára épített.* | ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék

- ▶ 2018. április 6.
 - ▶ Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar
-

- ▶ Bakos Tamás: *Építés, téralakítás az iskolai gyakorlatokon (impressziók a gyakorló iskolai tanítási gyakorlatból)* | ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék
- ▶ Bérczesi Dienes Erika: *TÉR KÉP 2013 makettek pályázat, Gödöllő* | ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék
- ▶ Császár Lilla: *Térfestés fénnnyel; Festett enteriőrök térben; Térkonstrukciók, makettek* | ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék
- ▶ Pataky Gabriella: *Plasztikai és vizuális kompetenciák fejlesztése műtermi épített környezeti nevelés gyakorlatokkal* | ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék
- ▶ Tamás Adrienn: *Esettanulmány* | Deutscher Kindergarten Budapest
- ▶ Pataky Gabriella és a MOME Elméleti Intézet Design- és vizuálművészet-tanár mesterképzési szak | 2018 hallgatói: Altorjay Johanna, Balajti Tímea, Bán András, Barnaföldi Anna, Dezső Ilona, Dósa Ildikó, Fekete Ferenc, Gál Nóra, Gspann Zsuzsi, Márton Aliz, Sztancs Ágnes, Zachar Viktória, Zámori Zsófia
Építés zongorára. Flashmob

MÁRKUS ÉVA: KÖSZÖNTŐ

Kedves Vendégeink! Kedves Kollégák! Verehrte Gäste!

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara szeretettel köszönti Önöket az *Épített környezeti nevelés kisgyermekkorban* elnevezésű konferencián, a Bálványos Huba Vizuális Nevelési Kutató Műhely és az Építészet és Pedagógia konferenciasorozat közös eseményén. Megkülönböztetett tisztelettel köszöntjük Németországból és Norvégiából érkezett vendégeinket. Wir begrüßen unsere verehrten Gäste aus Deutschland und Norwegen! We would like to welcome our guests from Germany and Norway! Megkülönböztetett tisztelettel köszöntjük továbbá Bálványos Huba özvegyét és fiát!

Az Épített környezeti nevelés kisgyermekkorban konferenciát nagy érdeklődés övezi, a regisztráció 157 fővel zárt. Ez is bizonyítja, hogy ennek a területnek helye van a kisgyermek nevelésében, jelentős a társadalmi igény rá. Az épített környezet nem állandó, hanem a társadalmi tevékenységek révén mi magunk is alakítjuk, az a materiális megnyilvánulása a tevékenységeinknek. Az általunk használt terek jelentős hatással vannak az életminőségünkre, a viselkedésünkre, a társas kapcsolatainkra. Az épített környezeti nevelés célja, hogy szorosabbá tegye a kapcsolatot az emberek és saját életterük között, hogy jobban tájékozódjanak a környezetükben. Az épített környezeti nevelés célja, hogy a térészlelés fejlesztése mellett a térhasználat és téralakítás képességeit fejlessze. Nemrégiben jelent meg az *Épített környezeti nevelés az óvodában* című, a témával foglalkozó könyv, Guba Anna, Pataky Gabriella és Tóth Eszter tollából, mely sok, kitűnő játékos feladatot, óvodában használható tevékenységet tartalmaz (Guba, Pataky, Tóth, 2017). Köszönjük Pataky Gabriellának a könyv mellett ennek a konferenciának a megrendezését is!

Az épített környezeti nevelés célja – Bálint Imre építész szavaival élve – a tudatos és felelős térhasználat és téralakítás elősegítése, vagyis, hogy a felnövekvő generációk képesek legyenek aktívan befolyásolni hétköznapi környezetük minőségét. A nemzetközi pedagógiában is egyre nagyobb teret kap az épített környezeti nevelés. Fontos, hogy az óvodás korú gyermekek konstruktív, nyitott gondolkodásmódja fejleszthető legyen. Az óvodai foglalkozások keretén belül terjedhessen korunk társművészeteinek befogadására való képesség kialakulása és a felnőttkori nyitott gondolkodás alapjainak megteremtése is.

Az ELTE TÓK az ország legnépszerűbb kisgyermekkorú nevelő, alsó fokú pedagógusképző intézménye. A Vizuális Nevelési Tanszék törekvéseinek fókuszában a korszerű vizuális nevelés áll: fejleszti a hallgatók személyiségét, miközben a kisgyermekkor körében is érvényes modelleket kínál. Az épített környezeti és a vizuális nevelés kombinációja interaktív tevékenységformák révén segíti diákjainkat, hogy tudatos, nyitott, kritikus módon viszonyuljanak az őket körülvevő világhoz és képesek legyenek megszerzett kompetenciáikkal a rájuk bízott gyerekeket is ráébreszteni ezekre az értékekre.

2011 óta a módszertan részeként, német jó gyakorlatok nyomán egyre intenzívebb épített környezeti nevelés folyik karunkon: óvópedagógus szakon a *Vizuális nevelés módszertan* négy féléves kurzusokon, tanító szakon *Alkotási gyakorlatok és Alternatív vizuális nevelés* kurzusokon. 2013 óta az épített környezeti nevelés önálló részterületként is jelen van a vizuális kultúra képzésben, közös projektként a kultúrAktív Egyesülettel, ami az utóbbi négy évben közel ezer leendő óvópedagógust mozgatott meg (Pataky, 2017b). Eddig két olyan évfolyam is végzett, melynek hallgatói már tanító-közvetítő szerepbe kerülhetnek az óvodások körében. Munkáikból vizuális kultúra és módszertani hallgatói kiállítás nyílt 2016-ban az ELTE TÓK-on és a zsámbéki Keresztelő Szent János Iskolaközpontban.

Az épített környezeti nevelés szakdolgozati és tudományos diákköri téma is, és rendszeresen szervezünk konferenciákat is a terület népszerűsítésére. Az ELTE TÓK-on évente legalább egy hazai és egy másik, nemzetközi konferenciára került sor az utóbbi években. Ha a legfiatalabb korosztálynak lehetőséget adunk a kortárs építészeti kultúra, a saját épített környezetük tudatos megismerésére, a következő generációk már nemcsak környezetük jelenségei iránt válnak nyitottabbá, de annak igényes alakításához is hozzájárulnak majd (Pataky, 2017).

Tekintsünk egy kicsit vissza a mai esemény apropóján! Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kara jeles évfordulókat ünnepelhet a következő másfél évben. Budán, 1869 novemberében kezdte meg működését jogelődünk, az első állami tanítóképző, amelynek székhelyeként készült el 1911-ben karunk jelenlegi épülete. Az állami tanítóképzők alapítását a *kötelező népiskolai közoktatásról* rendelkező, 1868. december 5-én szentesített 38. törvénycikk írta elő. Az állami tanítóképzés kezdetének 150. évfordulója összeköthető egy másik évfordulóval: 1958-ban, 70 éve jelent meg a rendelet, ami szerint 1959-től a hazai tanítóképzés felsőfokúvá vált.

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának, illetve jogelődeinek 150. évfordulója, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetemhez való csatlakozásunk közelgő 20. évfordulója alkalmából egy 2018 tavaszától egészen 2019 végéig tartó kari rendezvénysorozatot tervezünk. Ez a mai esemény tehát a 150. évfordulót ünneplő rendezvénysorozat része.

A konferenciához az előadóknak sok sikert kívánok, a hallgatóságnak jó szórakozást, szakmai feltöltődést!

Guba Anna, Pataky Gabriella, Tóth Eszter (2017): *Épített környezeti nevelés az óvodában*. kultúrAktív Egyesület és Magyar Építész Kamara, Pécs

Pataky Gabriella (2017): *Szemléletre építünk – Épített környezeti nevelés az alsófokú pedagógusképzés vizuális programjaiban, az óvóképzéstől a tanárképzésig*. In.: Tóth Eszter (2017. Tóth Eszter, szerk., 2017:) *Épített környezeti nevelés a felsőoktatásban*. kultúrAktív, Pécs.

<http://kulturaktiv.hu/wp-content/uploads/2017/10/ÉKN-konferenciakötet-01.pdf>

Pataky Gabriella (2017b): *Épített környezeti nevelés az ELTE Tanító és Óvóképző Karán*. In: *Építész közlöny*, Magyar Építész Kamara, 2017. május. 251. Szám http://mek.hu/index.php?link=Epitesz_Kozlony_Muhely_2017_251

BÁLINT IMRE: KÖSZÖNTŐ

Évtizedek óta a pesti belvárosban dolgozó építészként örömmel tapasztalom, hogy egyre több külföldi turista járja utcáinkat, tereinket. Közöttük haladva kerülgetem a fotózáshoz meg-megállókat. Az itt élőket is könnyű felismerni, hiszen sok esetben érdeklődve fordulnak meg, hogy vajon mit fényképez az idegen.

A jót, az értékeset könnyű megszokni és természetesnek venni, ugyanakkor azt is tudomásul kell venni, hogy környezetünk minőségéért különböző szinten, de mi, az itt lakók is felelősséggel tartozunk.

Nemrégén egy útkereszteződésnél a piros lámpánál állva két fiatalember lépett mellém. Egyikük mondja: mennyi a külföldi, alig lehet lépni tőlük. Ismerőse válasza: örülj neki, legalább van valaki, akinek tetszik ez a város.

Közben a lámpa zöldre váltott, de nem tudtam elindulni, mert a hallottaktól földbe gyökerezett a lábam!

Minden rosszban van valami jó, ugyanis ez az esemény tovább erősítette bennem a szándékot a vizuális kultúra társadalmasítása érdekében.

Ez ügy érdekében kiváló partnereket találtam a kultúrAktív, az ELTE TÓK 3612 Vizuális Képességek Kutatóműhelye és a GYIK-Műhely vezetőinek, valamint a Magyar Építész Kamara elnöksége tagjainak személyében.

Az óvodai foglalkozások, a pedagógusok ilyen irányú akkreditált továbbképzése, támogatásunkkal megjelent könyvek, kiadványok mind azt a célt szolgálják, hogy az emberek tudatáig eljusson épített és természetes környezetünk színvonalának fontossága.

E célból készül egy 12 részesre tervezett filmsorozat – részenként 25 perc – mely a vizuálitáson keresztül szól a vizuális kultúráról.

Mindezt előre bocsájtvá nyomatékkaal hangsúlyozom az e témájú szimpóziumok, rendezvények, kiállítáások fontosságát.

A nevelést, mint tudjuk, nem lehet elég korán kezdeni, természetesen itt viselkedésmód, magatartásforma és egyéb szinte indirekt eszközök is igen fontosak lehetnek.

Ezek után érthető, hogy miért üdvözlöm igen nagy örömmel az épített környezeti nevelés kisgyermekkorban címet viselő nemzetközi konferenciát.

Kívánom, hogy minél több egymást serkentő gondolat szülessék és országunkban is induljon el, egyre intenzívebben ez a tevékenység, remélve, hogy néhány évtizeden belül komoly látszata lesz.

Jó munkát kívánok!

Bálint Imre DLA
Ybl-díjas építész
A Magyar Építész Kamara megbízásából

TÓTH ESZTER: ELŐSZÓ

A térérzékelés, a térhasználat és a téralakítás képességeinek fejlesztésének, valamint az épített környezettel kapcsolatos ismeretek átadásának az oktatás és nevelés részét kell képeznie már a legkisebb kortól, hogy a felnövekvő generációban kialakuljon a minőségi környezet iránti igény, illetve az esztétikai és társadalmi kérdések iránti érzékenység.

A kultúrAktív Egyesület *Építészet és Pedagógia* konferenciasorozatának utolsó rendezvénye ezért kiemelten a kisgyermekkorai nevelés gyakorlatát, elméletét és lehetőségeit helyezi a középpontba. Az *Épített környezeti nevelés kisgyermekkorban* című konferencia az ELTE TÓK 3612 Vizuális Képességek Kutatóműhelyével együttműködésben, a Bálványos Huba nevét viselő, évről-évre megrendezett emlékkonferencia idei eseményeként valósult meg.

Az épített környezeti nevelés célja a fizikai környezettel kapcsolatos tudás átadása, az épített terekben megnyilvánuló kulturális és társadalmi értékek iránti figyelemfelkeltés, illetve a környezet alakításában való társadalmi részvétel elősegítése. Az épített környezeti nevelés gyakorlata arra irányul, hogy tudatosítsa a személyes igényeket, térhasználati szokásokat, az építészeti minőség szempontjait, és az épített környezetet meghatározó bonyolult összefüggéseket és viszonyrendszereket (Guba, Pataky, Tóth, 2017). E speciális pedagógiai terület célja tehát az érzékenyítés, a kritikus szemlélet és a véleményalkotás ösztönzése, amely a megfelelő módszerekkel már kisgyermekkorban is fejleszthető.

A konferencia előadásai és szakmai műhelyei az épített környezeti nevelés módszertanának, alapvető ismeretanyagának és a benne rejlő pedagógiai lehetőségeknek a kora- és kisgyermekkorai nevelésben való alkalmazására irányultak. Az előadások témakört elsősorban a komplex művészeti nevelés, valamint az alsófokú pedagógusképzés és a rajz- és vizuális kultúra szakos tanárképzés kontextusában vizsgálták.

A konferencia programja

A konferencia nyitó szekciójában dr. habil. Márkus Éva, az ELTE TÓK megbízott dékánja, Bálint Imre, a Magyar Építész Kamara megbízottja, Tóth Eszter, a kultúrAktív Egyesület elnöke és Dr. Pataky Gabriella, az ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszékének adjunktusa mondtak köszöntő beszédet. **Dr. habil. Márkus Éva** köszöntőjében hangsúlyozta az épített környezeti nevelés jelentőségét a kisgyermekkorai nevelésben, és kiemelte, hogy a vizuális nevelés



és a felnőttkori nyitott gondolkodás alapjainak megteremtése alapvető feladata az óvodai nevelésnek. Az ELTE TÓK az ország legnépszerűbb kisgyermekkorai nevelő, alsófokú pedagógusképző intézménye, amelyben fontos szerepet kap a korszerű vizuális nevelés, a nemzetközi irányzatok és az aktuális kutatási eredményekre épülő pedagógia. Így a külföldi minták alapján 2011 óta már egyre intenzívebb épített környezeti nevelés folyik a karon, a kultúrAktív Egyesülettel együttműködve pedig 2013 óta az épített környezeti nevelés önálló részterületként is jelen van a óvópedagógus képzésben.

Ezt követően **Bálint Imre** a Magyar Építész Kamara elkötelezett támogatását fejezte ki az épített környezeti nevelésre irányuló kezdeményezések iránt.

A továbbiakban a konferencia előadásai két markánsan különböző szekcióban tárgyalták az épített környezeti nevelés aktuális helyzetét és fejlesztési lehetőségeit a pedagógusképzésben. Az első részben rangos hazai és nemzetközi szakemberek előadásaiból nyertek tájékoztatást a résztvevők, amelyek tapasztalatait a második részben interaktív műhelymunkában és műtermi alkotásban ültethették át a gyakorlatba.

Miért fontos az épített környezeti nevelés – már kisgyermekkorban?

Az elméleti előadások első blokkja arra kereste a választ, hogy miért fontos az épített környezeti nevelés. **Dr. habil. Düll Andrea**, az ELTE PPK Szervezet- és Környezetpszichológia Tanszék tanszékvezetője a környezetpszichológia felől közelítette meg a kérdést. Kiemelte,

hogy a környezet és az ember mindig egymásra értelmezett, vagyis az embert csakúgy meghatározza a (fizikai, társas, stb.) környezete, mint ahogy a környezetet is az ember alakítja. Ez a folyamatos meghatározottság azonban nem tudatos. A gyermekek fejlődése során a környezeti ingerek hamar kikerülnek a tudatos tartományból, ami természetes és szükséges folyamat, hiszen fontos az ingerek tömegét kordában tartani, szelektálni, hogy a koncentrációnk valóban a létfontosságú dolgokra irányuljon. Azonban ezáltal a hosszútávú hatást kifejtő környezeti ingerek rejtve maradnak – nem tudjuk, hogy milyen terek miért vannak pozitív vagy negatív hatással a közérzetünkre, társas kapcsolatainkra, teljesítményünkre. Az épített környezeti nevelés ezen a ponton lép közbe, és kíván hatást elérni, úgy, hogy a figyelmet a környezet tudatos megfigyelésére és értelmezésére, az ember-környezet kölcsönhatás tudatos alakítására irányítja.



Tóth Eszter, a kultúrAktív Egyesület elnök a személyiségfejlődés szempontját előtérbe helyezve, pedagógiai megközelítésből világított rá az épített környezeti nevelés szerepére. Kisgyermekkorban a kognitív fejlődés a szűkebb értelemben vett környezet felfedezése során történik, sőt a környezetnek a különböző képességeken túl az identitás fejlődésében is meghatározó szerepe van – a környezet felfedezése összekapcsolódik az én felfedezésével. A környezetnek, a környezettel való interakciónak tehát kulcsszerepe van a személyiségfejlődésben, azonban a fizikai környezet megismerése az elvárosiasodás és a motorizáció következtében jelentősen megváltozott. Ezért fontos tudatos nevelési tevékenységekkel segíteni ezt a folyamatot, és fejleszteni a környezeti kompetenciákat. A pedagógia feladata, hogy olyan módszereket fejlesszen és alkalmazzon, amelyek az épített környezet összetett értelmezését komplex nevelési formákkal teszik lehetővé.

Hogyan lehet beépíteni az épített környezeti nevelést a pedagógusképzésbe?

Az elméleti előadások második blokkja az épített környezeti nevelésnek a pedagógusképzésben betöltött helyét és szerepét járta körül. **Dr. Helené Illeris**, az Agderi Egyetem,

Művészeti Kar Vizuális és Előadói Művészetek Tanszékének egyetemi tanára a közösségi művészet lehetőségein keresztül vizsgálta a témát. Hangsúlyozta, hogy a pedagógusoknak és a kutatóknak olyan tanulási folyamatokat kell kialakítaniuk, amelyek az identitásépítést, a közösséget és a fenntarthatóságot hangsúlyozzák. A konferencián bemutatott, helyi művészekkel és kutatókkal indított művészeti-kutatási projekt erre a pedagógusi szemléletmódra nyújtott elméleti és gyakorlati segédletet. A projekt során a közösségi alkotás lehetőségeit kutatta az oktatásban, és kitért az eredményeknek a pedagógusképzésbe való beemelésének módjára.



Dr. Christiane Schmidt-Maiwald, a Ludwigsburgi Pedagógiai Főiskola Művészeti, Zenei és Sport Intézetének helyettes egyetemi tanára a környezet tudatos alakításához, a tárgykészítéshez és konstruáláshoz szükséges fejlesztési szempontokat ismertette. Az előadásban egy empirikus kutatás eredményeire támaszkodott, amely során német és kínai tanítóképzős hallgatók térérzékelési és –ábrázolási képességeit vizsgálta. A térbeli reprezentáció hibáit megfigyelve szisztematikus didaktikus beavatkozásokat

dolgozott ki, amelyek a perspektivikus térbeli ábrázolás fenntartható tanítását segítik – akár az iskolában, akár a pedagógusképzésben.

Mi a szerepe a pedagógiai tereknek a nevelésben?

A harmadik elméleti blokk előadásai a pedagógiai terek szerepét járták körül. **Dr. Pataky Gabriella**, az ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék adjunktusa az oktatás tereiről beszélt, melyek a rejtett tanterv részei: meghatározzák a pedagógiai kultúrát, befolyásolják az azokban fejlődők személyiségének alakulását. Ezeket pedig érdemes kritikával szemlélni! Ehhez érdekes tanulságokkal szolgált egy nemzetközi művészeti kutatási projekt, egy metafora kutatás és egy 714 óvodás és kisiskolás korú gyerek részvételével zajló ikonográfiai vizsgálat eredménye.

Zajacz Judit, a kultúrAktív Egyesület titkára építész szempontból vizsgálta a pedagógiai terek minőségi kritériumait. Mesterdiplomájában egy budapesti óvoda terveit készítette el gyermekek bevonásával. Előadásában bemutatta a gyermekekkel való tervezés folyamatát és módszereit, kiemelve az építész számára szerzett tanulságokat.

Juhász Csilla, a Deutscher Kindergarten Budapest óvodavezetője a budapesti német óvoda innovatív pedagógiai szemléletét mutatta be, kiemelve az óvodai környezet minőségét és szerepét a nevelői munkában. Az inspiráló környezet itt nem csak díszlet, hanem pedagógiai eszköz a hétköznapokban, amelyet az óvópedagógusok tudatosan használnak a gyermekek fejlesztése során.

Hogyan illeszkedik az épített környezet az kisgyermekkorai nevelési gyakorlatba?

A negyedik elméleti blokk a kisgyermekkorai épített környezeti nevelés gyakorlati aspektusait tárgyalta, hidat képezve az elméleti és gyakorlati szekciók között. **Dr. Monika Miller**, a Ludwigsburgi Pedagógiai Főiskola, Művészeti, Zenei és Sport Intézetének egyetemi tanára kutatásai a gyermekek építő és tárgyaló tevékenységek közben végbemenő fizikai-térbeli képzelőerejének fejlődésére irányulnak. Előadásában egy empirikus kutatás került bemutatásra, amely során alsó tagozatos gyerekek terveztek és maketteztek játszótéri elemeket, majd a megfigyelésekre épülő konkrét oktatási minták kerültek bemutatásra.

Végül **Berta-Szénási Panna**, a PTE, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, és **Fekete Nóra**, a Hello Wood tervezője ismertették a DEMO WOOD építészeti gyakorlatát, és az óvodás korosztályal alkalmazott Design és Egészség Modellt.

Gyakorlati műhelymunka és kísérő programok

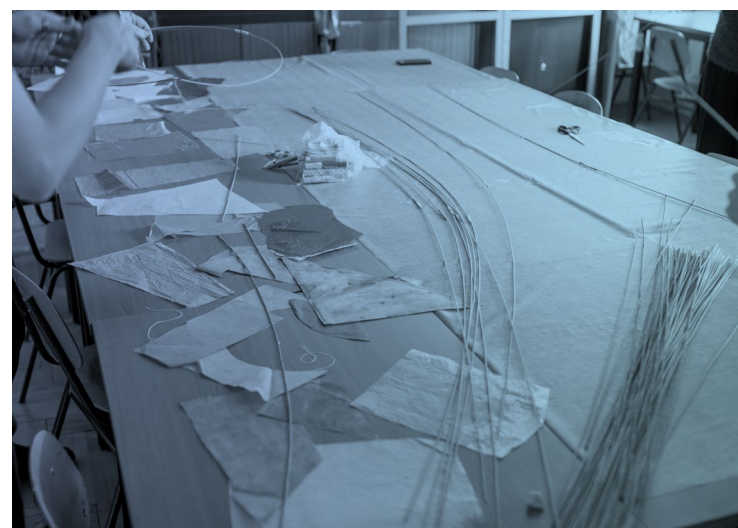
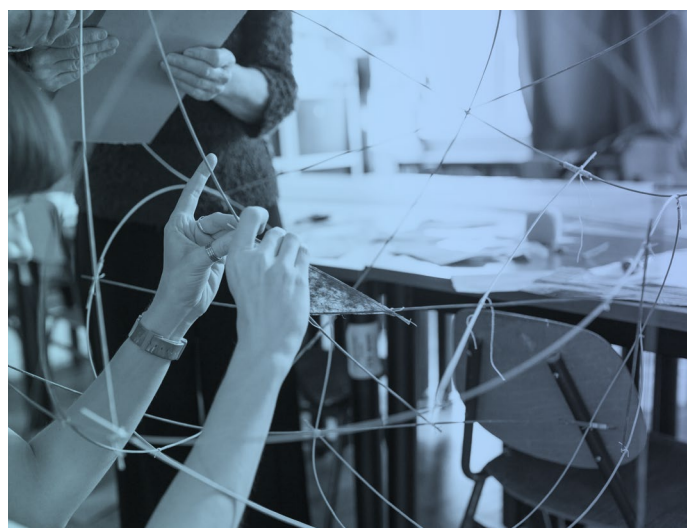
A konferencia második részében a kisgyermekkorai nevelésben alkalmazható módszereket ismerhettek meg és próbálhattak ki a gyakorlatban a résztvevők. **Szentandrás Dóra** építész, a GYIK-Műhely oktatója, és a MOME doktorandusza *Zegzugos tereink* címmel tartott workshopot. A résztvevők különböző szélességű kartoncsíkokból, ragasztó nélkül, illesztéses technikával építették meg egy képzeletbeli város fantasztikus építményeit.

Dr. Bodóck István, a MOME címzetes egyetemi tanára egy mesére épülő alkotóműhelyt vezetett, amelyben a mesejáték során a résztvevők a konszenzuális térhasználat gondolatát formálták meg egy metaforikus tárgy elkészítése során.

A workshopok mellett számos kiállítás mutatta be az épített környezeti nevelés változatos módszertani lehetőségeit – az óvodától (**Tamás Adrienn: Esettanulmány / Deutscher Kindergarten Budapest**) és az általános iskolától (a Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 1-4. osztályos tanulóinak kiállítása, amely *Egyszerűen megvalósít-*



ható téri feladatokat mutatott be. Vezetőtanár: **Mészáros Zsuzska** építőművész), a középiskolán át (a Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 5-12. osztályos tanulóinak kiállítása a *TérKommandó* szakkör keretében megvalósult iskolai közösségi terek kialakításáról. Vezetőtanár: **Mészáros Zsuzska** építőművész) egészen a felsőoktatásig



(a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem építőművészet BA és MA hallgatóinak pop-up kiállítása. Szervezők: **Szerencsés Rita, Petrányi Luca**); és természetesen a tanárképzésig (**Pataky Gabriella: Plasztikai és vizuális kompetenciák fejlesztése műtermi épített környezeti nevelés gyakorlatokkal. ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék**).

Ezek mellett kiállításra kerültek a Fővárosi Komplex Rajzverseny 2018 téri feladatai (**Garamvölgyi Béla** festőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, **Mészáros Zsuzsanna** építőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, **Póczos Valéria** textiltervező designer, vizuális kultúra vezetőtanár, **Zeke János** szobrászművész, vizuális kultúra vezetőtanár). Az előadásokat a **MOME** Elméleti Intézet Design- és vizuálművészet-tanár mesterképzési szak hallgatóinak flashmobja (Vezető oktató: **Dr. Pataky Gabriella**).

Eredmények és kitekintés

A téma relevanciáját bizonyította a nagy szakmai érdeklődés, amely konferenciát övezte. Több, mint 150 résztvevő volt jelen az ország különböző részeiről, jelentős szakmai, felsőoktatási, közoktatási és közművelődési intézményeket képviselve.



DÚLL ANDREA: A KISGYERMEKKOR KÖRNYEZETPSZICHOLÓGIAI KONTEXTUSA – MI TUDATOSÍTHATÓ ÉS MI NEM?

A szociofizikai környezet nem tudatosuló természete

A mindennapi életben jól tudjuk, amit a környezetpszichológiai (lásd Dúll, 2009) kutatások eredményei tudományosan igazolnak is: a fizikai környezet nagyon sok szinten és módon támogathatja a viselkedés megfelelő alakulását vagy gátolhatja is azt. Ugyanakkor erre a fizikai környezetből érkező hatásrendszerre a hétköznapokban nem szoktunk figyelni.

A 20. század 60-as éveiben kialakult környezetpszichológia egyik sarkalatos felismerése az, hogy az ember–környezet kölcsönkapcsolat (tranzakció – Altman és Rogoff, 1987) nem tudatosuló természetű. A környezet körülvesz („környez”) bennünket, azaz körülvevő (ambiens) természetű – ezért lehetséges környezetpszichológiai szempontból szociofizikai környezetről beszélni: „környezet nem általában létezik, hanem annak a vonatkozásában, amit körülvesz, azaz mindig valamilyen fókusz vonatkozásában. A környezet mibenlétére vonatkozó kérdések nem válaszolhatók meg anélkül, hogy ne határoznánk meg annak az élőlénynek a természetét és mibenlétét, aki vagy ami a környezet fókuszpontja” (Szokolszky & Dúll, 2006. 9), és fordítva: az élőlény (jelen esetben az ember) egyetlen pszichológiai működése sem érthető meg a környezet értelmezése nélkül. Az egyik legfontosabb és legizgalmasabb nehézséget a környezetpszichológiai vizsgálatok és beavatkozások szempontjából az jelenti, hogy ez a kölcsönhatás jellemzően nem tudatosul (vö. Dúll, 2009; Dúll & Varga, 2015).

Már a korai kutatások (pl. Tars & Appleby, 1973) kimutatták, hogy a gyermekintézményi (pl. kórházi vagy oktatási) színtereken az egységes, ismétlődő viselkedési szabályok (amelyek jó része épp a környezethasználatra vonatkozik – mikor hol mennyi ideig lehet játszani, hol kell kezet mosni stb.) mellett a tér és a tárgyak is egyformábbak (homogénebbek), mint az informális környezetekben (pl. otthon). Gondoljunk csak arra, hogy milyen jellegzetes, sőt, tipikus környezeti helyszínek és tárgyak jutnak eszünkbe, ha egy bölcsődére, óvodára, iskolára gondolunk! Részben a hétköznapi életből származó, részben – a szakemberek számára – képzéseken elsajátított tapasztalati alapú tudás, ún. séma a fejünkben erről. A tervezők és a pedagógusok is nyilván ez alapján a hétköznapi és szakmai séma alapján alakítják ki a gyerekkörnyezeteket. A környezetpszichológiai szaktudás nagymértékben segíthet finomítani, érzékenyíteni ezt a tudást: „környezetpszichológia egyik feladata az új és nem nyilvánvaló hatások feltárása és igazolása mellett az is, hogy a sokszor közhelyesnek, magától értetődőnek tekintett hatásokat (pl. 'persze, hogy szabadban sokszor jobb lenni, mint egy belső térben', 'zsúfolt helyen nem alakulnak jól a kapcsolatok') kibontsa” (Dúll, 2015. 267) és részletesen megmagyarázza abból a célból, hogy a kedvező hatásokat a megfelelő környezetalakítással újra előidézzük, és a kedvezőtleneket elkerüljük¹.

A fizikai környezet jellemzően akkor válik – többnyire időlegesen – tudatossá, ha az adott helyzetben megnyilvánuló ingerjellemzők vagy mintázataik intenzitása, gyakorisága, kontextusa stb. eltér az optimális vagy megszokott szinttől (Helson, 1964; vö. Dúll, 2006). Sokak szerint hétköznapi helyzeteken kívül a tudományos életben is ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy a tudományban és a hétköznapi életben olyan gyakran elsiklunk a (pszichológiai) megnyilvánulások környezeti kontextusa fölött. A fizikai környezet – szemben a társas környezettel – jellemzően *nem tudatosuló* természetű. Ennek okai részben a fizikai környezet tulajdonságaiban, részben a tér- és tárgyhasználó ember sajátosságaiban keresendők.

A jelenséget a humán információfeldolgozás (kogníció) jellegzetességeiből kiindulva és pszichodinamikus oldalról (nem tudatosuló motivációk, késztetések stb.) egyaránt magyarázhatjuk.

¹ A „megfelelő, biztonságos, tevékenységre motiváló szociofizikai környezet kialakításának néhány szempontját” a bölcsődei nevelésben lásd részletesen Dúll (2015. 267).

A szociofizikai környezet ambiens jellege: kognitív–affektív megközelítés

A környezetpszichológiai kutatások szerint az ember és a fizikai környezet viszonyát a tudatosulás minden szintjén sajátos környezeti dermedtség (*environmental numbness*, Gifford, 1997) jellemzi. Az antropológiában ezt a tárgyak „alázatosságának” (*humility of objects*, Miller, 1987, idézi Miller, 1997) nevezik. „Az ember alkotta tárgyak rendelkeznek egyfajta 'alázatossággal', ami az attól való ódzkodásban nyilvánul meg, hogy felfedjék: képesek meghatározni azt, ami társadalmilag észlelhető. Furcsa módon épp anyagi aspektusaik azok, amelyek egyrészt annyira kézzelfoghatóvá és szemmel láthatóvá teszik őket, ám ugyanakkor oda vezetnek, hogy a tárgyak az öntudatlan és megkérdőjelezetlen tudás részeivé válnak. [...] az ember alkotta tárgyak akkor a leghatékonyabbak percepciónk meghatározásában, amikor alázatosak, vagyis elkerülik azt, hogy figyelmünk középpontjába kerüljenek. Számos tárgy, legyenek azok az otthon díszítésére szolgáló dekorációk vagy a hétköznapi ruházat elemei, hajlamos arra, hogy inkább ezt a percepció határán található pozíciót foglalja el, semmint, hogy [...] tekintetünk fókuszába kerüljön. Ezek a tárgyak a leggyakrabban akkor vonják magukra a figyelmünket, amikor úgy érezzük, hogy valami új vagy nem helyénvaló történik velük” (Miller, 1994, idézi Berta, 2008. 34–35), vagyis – ahogy fentebb említettem – eltérés alakul ki az optimális vagy megszokott szinttől.

A fizikai környezet nem tudatosuló természetének háttérében számos folyamat áll. Egyrészt, a törzsfajlás során a túlélés szempontjából előnyösnek bizonyult, hogy – mivel a túléléshez társas együttműködés szükséges – a többi ember, a társak felé veleszületetten odafordul az ember, igyekszik utánózni őket, alkalmazkodni hozzájuk (vö. Szabó, 2011), és ezt csecsemőkorától egyre tudatosabban teszi. A környezeti ingerek, a fizikai környezet fokozatosan kiszorul a tudatos figyelem hatóköréből (lásd Dúll, 2009). Az emberi fejlődés tendenciája összességében a környezeti helyzet tudatosulásának csökkenése (Leff, Gordon, & Ferguson, 1974). Ezzel párhuzamosan egyre inkább kialakul a környezetpszichológiai társas attribúció (lásd Dúll, 2017a), ami azt jelenti, hogy a környezeti eseményeket, tulajdonságokat hajlamosak vagyunk inkább a körülöttünk levő társas környezetnek (pl. az utasok agresszív a buszon) tulajdonítani, mint a fizikai környezet jellemzőinek (szűk a hely a járművön).

Másrészt, a fizikai környezet, mint egész, egyszerre ingerli az összes érzékszervet (Ittelson, 1978). A környezetészlelés (környezetpercepció) segítségével fogjuk fel és értjük meg az

aktuálisan, közvetlenül jelen lévő környezetből érkező szenzoros (érzéketi) ingereket (Holahan, 1982/1998). A korai életkorokban (csecsemőkor, kisgyermekkor) indul el a környezet mentális és viselkedéses birtokba vétele, azaz megtanulása – természetesen szoros dialektikus relációban a saját testről való tudás gyarapodásával (én és nem-én kialakulása). Mivel környezet hatékony használata a túlélés szempontjából nagyon fontos a modern ember számára is, így a környezetészlelésnek gyakran erős érzelmi (tetszik – nem tetszik), motivációs felhívó jellege (odamenjek – eltávolodjak) is van. Ha az eligazodás a környezetben megfelelő, akkor környezetben zajló viselkedés kompetens. A humán környezeti kompetencia (részletesen lásd Dúll, 2007) az emberek összetett képessége arra, hogy hatékonyan és előreivő módon bánjanak közvetlen környezetükkel (Pedersen, 1999). Komponensei a következők (Steele, 1980; Pedersen, 1999):

- (1) *észlelési (perceptuális)* összetevő: a környezet lényeges tulajdonságainak azonosítása, fontosság szerinti rendezése,
- (2) *kognitív* összetevő: az észlelés során kiemelt tulajdonságok értelmezése, a környezet jelentésének emlékezeti tárolása, szervezése és visszaidézése,
- (3) *affektív* összetevő: pozitív és negatív érzelmi, motivációs és viselkedéses válaszok a környezet jellemzőire.

Mivel az élőlény és környezete is állandóan – ráadásul egymással kölcsönhatásban – változik, a környezeti kompetencia fejlődése egész életen át tartó folyamat, ami – mivel a környezethasználat során a terek, tárgyak és a saját test tulajdonságai jellemzően nem tudatosulnak – gyakorlatilag implicit, nem tudatos módon zajlik. Ugyanakkor az edukációs környezetek (Dúll, 2007a) és a bennük formális, például iskolai keretben folyó nevelési-oktatási tevékenység aktívan segíthet a környezeti kompetencia fejlődésében (Stapp, 1971).

A környezet minden pillanatban több információt tartalmaz, mint amennyit – különösen tudatosan – kezelni tudunk (lásd Dúll, 2007a), ráadásul vannak az ember számára tudatosan észlelhetetlen jellemzői (pl. a levegő ionösszetétele) is. Ilyen, tudatosan nehezen észlelhető ökológiai pszichológiai környezeti jellemzők: a környezeti lehetőségek, „megengedések” (affordanciák – Gibson, 1979) és követelmények arányai. „A lehetőségek, amiket egy adott környezet/tárgy biztosít (pl. járható, bele lehet menni, meg lehet enni – lásd Dúll, 2007[a]) lehetnek pozitívak (be lehet kapni a meg-

felelő méretű falatot) vagy negatívak (be lehet kapni egy kisméretű játékdarabot). Tágabb értelmezésben (Miller, Shim & Holden, 1998) lehetőség minden olyan tárgy, személy, lehetséges cselekvés, ami elérhető a felnőttek és gyermekek számára, ha azt választani kívánják. A környezeti affordancia tehát választható: rejtett lehetőség, amit a személy vagy választ, vagy nem. A környezetben persze követelmények is vannak: olyan helyzetek, ahol a személyeknek vagy nincs, vagy nagyon kicsi a választási lehetősége, pl. sír a gyermek, kifut a forgalmas utcára, csörög a telefon stb. – ezekre reagálni kell, azonnali vagy időtartamuk alatt végig tartó folyamatos válaszreakciót váltanak ki, megváltoztatva az addigi viselkedést. Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy sem a lehetőségek, sem a követelmények nem általánosak: pl. egy csúszda az egyik szülőnek affordancia, a másiknak követelmény” (Dúll, 2015. 269). Egy kutatásban Miller és munkatársai (1998) anyák gyermekeikkel kapcsolatos viselkedésének változásait vizsgálták a környezeti lehetőség- és követelményváltozások tükrében. Kiderült, hogy az anyai viselkedés – ugyan nem tudatosan, de – nagyon érzékenyen alkalmazkodik a környezeti lehetőség- és követelmény-körülményeihez. Ha a környezetben sok a követelmény (pl. főzés jellemzően követelményjellemzőkben gazdag cselekvés: időben kell beletenni a hozzávalókat az ételbe, kavarni kell azt, megfelelő ideig kell főzni stb.), akkor az ilyen helyzetekben csökkent a gyerek felé mutatott aktív anyai figyelem és válaszkészség – az anyák tulajdonképpen átkapcsoltak ún. „minimális gondozás” (*minimal parenting*) működésmódra. Ha viszont a helyzetben (pl. ilyen a játszótér) nagyszámú és sokféle lehetőség volt, az fokozta az anyák irányítási, orientálási viselkedését: „nézd, milyen jó csúszda, próbáld ki”. Ha – szabad játékhelyzetben a sok (pozitív) lehetőség mellett kevés követelmény volt – megnőtt az anyai figyelem, amihez erős pozitív érzelmek kapcsolódtak. „Mindebből következtetésként az vonható le, hogy ha az anyák tudnak figyelni és irányítani, több pozitív, együttműködő interakció jön létre, jellemzően proaktív (kezdeményező) módon. Ha meg kell osztani a figyelmüket, inkább reaktívak (a történésekre válaszolnak) és tiltók. Az eredmények szerint a környezeti tényezők az anyai viselkedést biztosan befolyásolják, és nagyon valószínűen az egyéb nevelési-gondozási tevékenységet is. Ez az eredmény tehát erősen felhívja a figyelmet arra, hogy a gondozói viselkedést befolyásolja a gyermek viselkedése és a környezet közötti kölcsönhatás” (Dúll, 2015. 271).

A fizikai környezet általában véve is ökológiai természetű: nagyszámú körülvevő ingert jelent, pszichológiai határa nem mindig egyértelmű (az iskolához hozzátartozik-e a kilátás az ablakból), szimbolikus, jelentéssűrítő jellegzetességei („alma mater”) vannak és így

tovább (Ittelson, 1978). Ez azt jelenti, hogy a „szociofizikai környezet [...] folytonos és aktív folyamat, amelynek összetevői minden időpillanatban kölcsönhatásban vannak egymással és egyúttal ezen kölcsönhatás által állandóan meghatározottak. A környezeti folyamat résztvevője szempontjából nézve a környező struktúrák jellemzően semlegesek, csak ritkán vagy egyáltalán nem tudatosulnak. Annak ellenére, hogy a résztvevő nagyrészt nincs tudatában a környezeti folyamat fizikai környezeti hatásának, a színtér jelentős hatást gyakorol a viselkedésére és fordítva” (Dúll, 2012. 356). Továbbá, az ember információfeldolgozási kapacitása meglehetősen korlátos (az érzékszervek működése behatárolt, a figyelem fáradékony) és folyamata szubjektív mozzanatok által átszőtt (az információfelvételt és -feldolgozást befolyásolják az érzelmek és a tapasztalat stb.). Az emberek ezért hajlamosak a mindennapi életben a környezet észlelését és használatát magától értetődőnek tekinteni (vö. Dúll, 2007a). Bizonyos értelemben ez jellemző a szakmai környezethasználatra és -kialakításra is: magától értetődőnek vesszük, hogy a bölcsődében, az óvodában, az iskolában, a munkahelyeken megfelelő környezetre van szükség. A környezetpszichológia ezt az evidensnek tekintett megfelelőséget vagy meg nem felelőséget (személy–környezet összeállítás, lásd Dúll, 2009).

A környezet észlelésének élménye mind gyerekkorban, mind felnőttkorban többnyire strukturálatlan. Ennek egyik oka, hogy a környezetészlelés nemcsak a látáson, a vizuális modalitáson, hanem minden érzékszerv (vö. Batár, 2005) – hallás, szaglás, tapintás, testérzékelés (proprioceptív és vesztibuláris rendszer) – kölcsönhatásán, és az ezekhez kapcsolódó párhuzamos belső érzéseken is alapszik (vö. Lynch, 1960; Millar, 2008). Inspiráló, fantáziakeltő külső ingerekkel bíró ismerős környezetek esetében ez a környezetészlelési és -megértési folyamat – a nem irányított kogníció (Mussen, Conger, & Kagan, 1979) – gyakran kialakul mind gyerekek, mind felnőttek esetében. Olyan helyzetekben bontakozik ki ez a kellemes, ellazult, nem tudatos környezetbefogadási folyamat, ahol a helyhasználók megengedhetik maguknak, hogy aktív figyelmük „leváljon” a közvetlen környezetről (vö. Kaplan, 1987), miközben a helyzet ingerei érik őket.

Ezért is lehetséges, hogy annak ellenére, hogy általában nem tudatosulnak, az emberre születésétől kezdve erős hatást gyakorolnak a helyélmények (Read, 2007): az ismerős, kényelmet (Dúll, 2017b) és biztonságot nyújtó helyekhez általában – nem tudatosuló módon

– kötődünk. A helykötődés (vö. Dúll, 2002) az identitás és az énfogalom kialakulása szempontjából is kiemelten fontos (Korpela, 2002; Dúll, 1996). Fontos, hogy a helykötődés gyakran szintén csak akkor válik tudatossá, ha valami változás áll be a szituációban: a hely átalakul (pl. megújul vagy ellenkezőleg, megsérül, leromlik, megszűnik), a használó megváltozik (a személy céljai módosulnak), illetve a személy–környezet viszony változik (pl. az iskola már végzett tanulója évek múltán visszatér az iskolába).

„A környezet észlelése a környezeti viselkedés alapja. Ahhoz, hogy a fizikai környezetet megértsük, irányítani, és hatékonyan használni tudjuk, először világosan és pontosan kell észlelnünk. Annak ellenére, hogy a környezet észlelése alapvető a mindennapi életben, hajlamosak vagyunk ezt a folyamatot magától értetődőnek venni” (Holahan, 1982/1998. 27).

Mind a hétköznapi, mind a tudományos életben gyakran átsiklunk tehát az aktív szociofizikai környezeti helyzet fölött, és ráadásul ez az „átsiklás” – számos, akár tudattalan okból eredően – jellemzően maga sem tudatosul, aminek a háttérében sok esetben tudattalan dinamika áll.

Épített környezet és tudattalan

Az ember alkotta környezet – a pszichodinamika felől nézve is – jelentős részben nem tudatosuló természetű (Dúll, 2017a). A „pszichoanalízis nyelvének hasznát vehetjük, ha arról gondolkodunk, hogy az ember hogyan viszonyul másokhoz és hogyan alakítja környezetét. A pszichoanalízis a társadalmi kapcsolatokról és az anyagi világhoz fűződő viszonyról való gondolkodás egyik módja. A pszichoanalízis a tudattalant beágyazza a társadalomelméletbe, összekapcsolva a tudattalant az élet jelenségszintű és tapasztalati oldalával. [...] a pszichoanalízis módot talál arra, hogy artikulálja a szorongást és a vágyat, az emberi tapasztalat térszerűségének alapjait” (Sibley, 2001/2004. 40).

A pszichoanalízis és a tervezés kapcsolata nem új. Az ember–környezet kapcsolat tudattalan természetéről számos pszichoanalitikus teóriában találunk utalást, például az építészet és a tudattalan metaforikus viszonya már Freud (1900/1985) munkájában megjelenik. Szerinte a környezet (saját ház, épületek, helyszínek, tájak) az álmokban gyakran a test vagy a testrészek szimbóluma: az álombeli kapu például

gyakran a testnyílásokat, az oszlopok jellemzően a lábakat és a vízvezetékhalózat a vezetési rendszert szimbolizálja. A háznak számos pszichodinamikai elemzése van a pszichoterápiában (vö. Németh, 1995). Searles (1960) szerint „az ember függése a fizikai világtól ugyanolyan erős és mély, mint a csecsemő függése az édesanyától. Az ember – a fontos más emberek mellett – tudattalanul azonosul az őt körülvevő tárgyakkal, helyekkel, amelyek ugyanúgy biztonságos bázisként működnek, mint az emberi kapcsolatok, sőt, a rossz társas helyzetet akár ellensúlyozhatja is a fizikai környezet. Egy másik pszichoanalitikus szerző, a tárgykapcsolat elméletek képviselője, Winnicott (2004), ugyancsak az anya-gyerekek kapcsolatból indul ki. Szerinte az anya feladata, hogy magába foglaló, megtartó környezetet biztosítson gyermekének. Ez a kezdetben a saját teste, majd az átmeneti tárgyak (azaz az anyát helyettesítő dolgok, pl. kiságy, maci, amelyek az anya jelenlétével nyernek jelentést) közvetítésével a külvilág válik fontos környezetté. A gyerek az átmeneti tárgy segítségével élheti meg az én és a nem-én (azaz a környezet) elkülönülését. [...] Ahogy az anya tárgyakat mutatgat gyermekének, hogy megismertesse vele a világot, a város, mint épített környezet változatos épületeket, környezetet prezentál lakóinak. A folyamat természetét Winnicott [1969/1986. 221] szerint ugyanaz: ha túl új a gyerek (környezethasználó) számára egy tárgy (pl. egy épület), akkor nem vált ki belőle odafordulást, ha pedig már nem izgalmas, akkor azért fordul el. A városi környezet akkor 'elég jó' (Winnicott emberi vonatkozásban 'elég jó anyáról' beszél), ha megfelelően elégíti ki a használói szükségleteit úgy, hogy közben nem tudatosul, nem tolakszik előtérbe” (Dúll, 2017a. 48).

Zárószavak: A jórészt nem tudatosuló szociofizikai környezet hogyan illeszthető össze a környezeti kompetenciával?

„A környezetpszichológia számos, [edukációs] szociofizikai környezetre vonatkozó eredménye megfontolásokra készítheti mind [pedagógusokat], mind a kutatókat, mind pedig a kisgyermekkorú környezeteket tervezőket: érdemes ezeket sokkal tudatosabban, fokozottabb környezeti kompetenciával figyelembe venni, másrészt sokkal több kutatást kell végezni arról, hogy hogyan alakulnak a környezetpszichológiai értelemben vett kölcsönkapcsolatok a különböző fizikai környezetek és a kisgyermek, valamint a velük közös helyet használó felnőttek viselkedése között. A környezetpszichológiai kutatási eredmények aztán beépíthetők és beépítendők a gyermekkörnyezetek tervezésébe, ki- és átalakításába. Fontos tudni, hogy a gyermekek környezetében csak óvatosan lehet változtatásokat végrehajtani. A tértulajdonságok összefüggnek egymással és a tér egésze változó inger-

mennyiséget jelent, aminek markáns pozitív vagy éppen negatív hatása lehet a gyermekek fejlődésére” (Dúll, 2015. 279).

A környezeti szocializáció és a nevelési-oktatási folyamatokban környezeti kommunikáció (Dúll, 2014) is zajlik: a fizikai világ tereinek (bölcsőde-, óvoda- és iskolaépület, osztályterem, folyosó, udvar stb.) ingerei, anyagok, tárgyak is „megnyilvánulnak”, amik – a tervezett, tudatosan irányított pedagógiai és pszichológiai elemek és hatások mellett – részben vagy egyáltalán nem tudatosuló, és így nem (teljes mértékben) tervezhető hatásmechanizmusok. A pedagógusnak érdemes és kell(ene) ezekhez is igazítania munkáját. Ebben a folyamatban azonban – tekintve a személy–környezet kölcsönkapcsolat nem vagy nehezen tudatosuló természetét – nyilvánvalóan a pedagógus sem teljesen tudatos. Természetesen nem várható el, hogy a tanár, az óvodapedagógus vagy a kisgyermeknevelő nevelői-oktatói–gondozói „munkája mellé vállalja fel az építész vagy a lakberendező szerepét is [...], hanem érdemes olyan készségek birtokában lennie, amelyek képessé teszik arra, hogy az aktuális, adott épített környezeti feltételek között megfelelően tudjon kialakítani egy edukációs helyszínt úgy, hogy az túlmenjen a bútorok vagy a szemléltető eszközök egyszerű, funkcionális elrendezésén” (Dúll, 2007b. 63). A gyerekek és a felnőttek számára megfelelő környezet természetesen nem helyettesíti a megfelelő pedagógiai tevékenységet, és így az esetleges problémákat sem szünteti meg: „nem tekintjük a fizikai környezetet sem a kedvező, pozitív, sem a negatív, vagy éppen káros jelenségek háttérében álló egyértelmű meghatározónak vagy okozatnak – önmagában attól, hogy megváltoztatjuk a folyosó színét vagy párnákat teszünk a [...] terembe, nem fog közvetlen változás bekövetkezni a gyerekek és a pedagógusok viselkedésében” (Dúll, 2007b. 45). Ugyanakkor a megfelelően kialakított, a tudatosuló és nem tudatosuló környezetpszichológiai folyamatokat is figyelembe vevő edukációs gyerekkörnyezetek fontos hatásmechanizmusai egyrészt a nem tudatos ember–környezet kölcsönhatásokban alakuló spontán fejlődés támogatása, másrészt a gyerekek környezeti kompetenciájának fejlesztése.

DÚLL ANDREA

Az MTA doktora, környezetpszichológus. Egyetemi tanár, az ELTE Szervezet- és Környezetpszichológia Tanszékének vezetője és a BME Szociológia és Kommunikáció Tanszékének munkatársa. A Magyar Pszichológiai Társaság Környezetpszichológiai Szekciójának alapító elnöke. A környezetpszichológia és a környezeti kommunikáció hazai meghonosítója. Főbb kutatási területei: épített környezet pszichológiája, lélektanilag kitüntetett helyek, otthoni és otthonpótló környezetek, környezeti kommunikáció.

Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In D. Stokols, & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (Vol. 1., pp. 7–40). New York: Wiley & Sons.

Batár, A. (2005). *Láthatatlan építészet*. Budapest: Ab Ovo.

Berta, P. (2008). Szubjektumok alkotta tárgyak – tárgyak által konstruált szubjektumok. Interakció, kölcsönhatás, egymásra utaltság: az „új” anyagikultúra-kutatásról. *Replika*, 63, 29–60.

Dúll, A. (1996). A helyidentitásról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 36(4-6), 363–391.

Dúll, A. (2002). Ember és környezet affektív kapcsolata: a helykötődés. *Alkalmazott Pszichológia*, IV(2), 49–65.

Dúll, A. (2006). Környezetpszichológia: szemlélet, elmélet és alkalmazás. In E. Bagdy, & S. Klein (Eds.), *Alkalmazott pszichológia* (pp. 160–187). Budapest: Edge 2000.

Dúll, A. (2007a). A környezet hatása a tanulási folyamatokra: környezet és alkalmazkodás. In V. Csépe, M. Györi, & A. Ragó (Eds.), *Általános pszichológia 2., Tanulás – emlékezés – tudás* (pp. 111–158). Budapest: Osiris.

Dúll, A. (2007b). Edukációs környezetek: oktatási–nevelési helyszínek környezetpszichológiája. In Zs. Demetrovics, R. Urbán, & Gy. Kökönyei (Eds.), *Iskolai egészségpszichológia* (pp. 44–69). Budapest: L'Harmattan.

Dúll, A. (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései – Helyek, tárgyak, viselkedés*. Budapest: L'Harmattan.

Dúll, A. (2012). Környezet–pszichológia–egészség. In Zs. Demetrovics, R. Urbán, A. Rigó, & A. Oláh (Eds.), *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I.: Személyiség, egészség, egészségfejlesztés* (pp. 337–392). Budapest: ELTE Eötvös.

- Dúll, A. (2014). A környezeti kommunikáció vázlata. In A. Szász, & F. Kirzsa (Eds.), *A kultúra rejtelméi* (pp. 162–173). Budapest: MAKAT.
- Dúll, A. (2015). A bölcsőde környezetpszichológiája. In K. Gyöngy (Ed.), *Első lépések a művészetek felé. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* (pp. 265–297). Budapest: DialógCampus.
- Dúll, (2017a). *Épített környezet és pszichológia – a lokalitásélmény környezetpszichológiai vizsgálatai*. MTA doktora értekezés. Budapest.
- Dúll, A. (2017b). Mindig az adott helyzettől függ, hogy mi a jó – komfortról pszichológus szemmel. Interjú (készítette: L. Móré), *Építészfórum*. <http://epiteszforum.hu/mindig-az-adott-helyzettol-fugg-hogy-mi-a-jo-komfortrol-pszichologus-szemmel> (letöltés: 2018. 06. 17.)
- Dúll, A., & Varga, K. (2015). A szuggesztív környezeti kommunikáció: alapelvek és működés. In A. Dúll, & K. Varga (Eds.), *Rábeszélőtér. A szuggesztív kommunikáció környezetpszichológiája* (pp. 523–555). Budapest: L'Harmattan.
- Freud, S. 1900/1985. *Álomfejtés*. Budapest: Helikon.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gifford, R. (1997). *Environmental psychology. Principles and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Helson, H. (1964). *Adaptation level theory. An experimental and systematic approach to behavior*. New York: Harper Collins.
- Holahan, C. J. (1982). A környezeti észlelés. In A. Dúll, & Z. Kovács (Eds.), 1998. *Környezetpszichológiai szöveggyűjtemény* (pp. 27–46). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Ittelson, W. H. (1978). Environmental perception and urban experience. *Environment and Behavior*, 10(2), 193–213.
- Kaplan, S. (1987). Mental fatigue and the designed environment. In J. Harvey, & D. Henning (Eds.), *Public environments* (pp. 55–60). Ottawa: EDRA.
- Korpela, K. M. (2002). Children's environments. In R. B. Bechtel, & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 363–373). New York: Wiley & Sons.
- Leff, H. L., Gordon, L. R., & Ferguson, J. G. (1974). Cognitive set and environmental awareness. *Environment and Behavior*, 6(4), 395–447.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge: MIT Press.
- Millar, S. (2008). *Space and sense*. New York: Psychology Press.
- Miller, D. (1997). Consumption and its consequences. In H. MacKay (Ed.), *Consumption and everyday life* (pp. 13–103). London: Sage.
- Miller, P. C., Shim, J. E., & Holden, G. W. (1998). Immediate contextual influences on maternal

- behavior: Environmental affordances and demands. *Journal of Environmental Psychology*, 4, 387–398.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1979). *Child development and personality*. New York: Harper & Row.
- Németh, M. (1995). A ház szimbólum archaikus jelentésrétegei egyéni imaginációk tükrében. In E. Bagdy, A. Bognár, & K. Urbánné Varga (Eds.), *Művészetek – szimbólumok – terápiák* (pp. 162–172). Budapest: Pszichagógosz.
- Pedersen, D. M. (1999). Dimensions of environmental competence. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 303–308.
- Read, M. A. (2007). Sense of place in child care environments. *Early Childhood Education Journal*, 6, 387–392.
- Searles, H. F. (1960). *The nonhuman environment: In normal development and in schizophrenia*. New York: International Universities Press.
- STAPP, W. B. (1971). An environmental education program (K-12) based on environmental encounters. *Environment and Behavior*, 3, 263–283.
- Steele, F. (1980). Defining and developing environmental competence. *Advances in Experimental Social Processes*, 2, 225–244.
- Sibley, D. (2001/2004). A bináris város. *Thalassa*, 15(1), 33–50.
- Szabó, L. (2011). Ismerkedj, barátkozz és illeszkedj be! – a társas kapcsolatok korai fejlődése. In I. Danis, M. Farkas, M. Herczog, I. Szilvási (Eds.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* pp. 312–347. Biztos Kezdet Kötetek II. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Szokolszky, Á., & Dúll, A. (2006). Környezet–pszichológia. Egy ökológiai rendszerszemléletű szintézis körvonalai. In A. Dúll, & Á. Szokolszky (Eds.), *Környezet–pszichológia* (pp. 9–34). Budapest: Akadémiai.
- Tars, S. E., & Appleby, L. (1973). The same child in home and institution. An observation study. *Environment and Behavior*, 5(1), 3–28.
- Winnicott, D. W. (1969). Berlin walls. In D. W. Winnicott, C. Winnicott, R. Shepherd, & M. Davis (Eds.) (1986). *Home is where we start from* (pp. 221–227). London: W.W. Norton.
- Winnicott, D. W. (2004). *A kapcsolatban bontakozó lélek. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Új Mandátum.

HELENE ILLERIS: JUST BUILDING

CSAK ÉPÍTENI – A KÖZÖSSÉGI MŰVÉSZET LEHETŐSÉGEI A MŰVÉSZETI NEVELÉSBEN

Miközben a dán törvények kötelezően előírják a „társadalmi részvétel és felelősségvállalás szabad, egyenlő és demokratikus légkörben” történő tanítását, a strukturális viszonyok olyan korlátozottak, hogy megkérdőjeleződik az állami iskolák és a tanárképző programok alkalmassága ezen értékek oktatásához. Annak érdekében, hogy ellensúlyozzák a versenyállapot által előnyben részesített individualizmust, a pedagógusoknak és a kutatóknak olyan tanulási folyamatokat kell kialakítaniuk, amelyek az identitásépítést, a közösséget és a fenntarthatóságot hangsúlyozzák.

Ezeknek a megfontolásokra alapozva Helené Illeris kollégáival és helyi művészekkel közösen egy hosszú távú kutatást kezdett 2010-ben az Agderi Egyetemen (Art Education for Sustainable Development / Művészeti Nevelés a Fenntartható Fejlődésért). A projekt központi eleme a fenntarthatóság és az „együttlét” koncepciója. A projekt kiemelt célja, hogy ötleteket és stratégiákat javasoljon a tanárképzési tanfolyamok és az egyetemi programok számára, amelyek ösztönzik a diákokat, hogy vizsgálják felül a művészeti oktatás szerepét a jelenlegi politikai, gazdasági és környezeti helyzetben. A projekt központi kérdései: Milyen lehetőségekkel rendelkezik a művészet és az oktatás az alternatív életmód feltárásához? Hogyan tudják kihívni a művészeti pedagógusok a versenyállamok által támogatott és hirdetett individualista szemléletmódot?

Introduction

Since the late 1990s neoliberal governance has turned art teaching in Scandinavian public schools into an instrument for the fulfillment of pre-established educational goals and measurable learning outcomes. In primary and secondary school programs (1-12) across Denmark, Norway, and Sweden, centralized state authorities now direct teaching towards so-called “competence aims” and “knowledge requirements.” In teacher certification programs, students are required to master predefined repertoires of skills and forms of reflection (Ministry of Higher Education and Science [Denmark], 2012; Ministry of Education and Research [Norway], 2009; Swedish Agency for Education, 2013). These authorities afford teachers and students little agency, as well as resources including time, to develop alternative and/or critical approaches to art education.

In Denmark, where I live, the latest reform of the public school system, implemented from August 2014, is further challenging the democratic structure of public schools and teacher certification programs. Instead of collectively negotiated contracts, teachers’ conditions of employment are now regulated through individual contracts between the employee and the school or university college (KL [Local Government Denmark], 2014; Ministry of Higher Education and Science [Denmark], 2013). Consequently it is now up to local leaders, who often know little or nothing about art education, to decide how much time an art teacher or teacher trainer should employ for preparing each lesson and where and when this work should be done. While teaching “participation and co-responsibility” within an atmosphere of “freedom of spirit, equality and democracy” is still an obligation by Danish law, the structural conditions have become so restricted, that one must ask whether public schools and teacher certification programs are suitable structures for teaching these values (Braad, Hedegaard, Nørregaard & Simonsen, 2014)¹.

In the recent book *Konkurrencestaten* [The Competition State] (2011), Danish economist Ove. K. Pedersen describes in detail how the school system of the neoliberal competition state has deliberately substituted education of the *essential* person, connected to humanist

¹ While I am writing this paper (April, 2018) the contracts of the Danish school teachers are being renegotiated.

ideals of equality and democracy, with education of the *opportunistic* person, ready to be measured and ranked according to shifting values of the labor market (pp. 186-203). Through individualized classification, the school of the competition state motivates every single student to consider herself responsible for developing her own competencies and personal skills. Instead of being viewed as valuable because of her unique, innate personality, the student is now considered an empty signifier waiting to be filled with meaning and desires according to the state's shifting economic interests (pp. 190-192).

In opposition to this situation, many educational researchers (Ellsworth, 2005; Robinson & Aronica, 2015) claim that teachers and educators have to resist and increase their focus on the ethical dimension of what it means to be human. In *Beyond Learning* (2006), educational philosopher Gert Biesta, following Hannah Arendt, suggests that “education should not be seen as a space of preparation, but should be conceived as a space where individuals can act, where they can bring their beginnings into the world, and hence can be a subject” (p. 137). Rather than wishing for a return to the humanist ideal of the essential person, Biesta asks how the self-sufficient ideal of the opportunistic person can be ethically opposed through the education of the subject in action, a relational subject of becoming that unfolds, not as an isolated, competitive individual but “in our being *with others*” (p. 138, emphasis in original).

Within the field of contemporary art, artists have increasingly tried to answer the ethical questions raised by the competition state through the creation of new types of communities in opposition to the market logic. *Relational aesthetics*, *participatory art*, and most recently, *socially engaged art* and *social practice* are all terms seeking to encapsulate how a number of art projects engage with/in political activism. In several cases, artists, often in cooperation with subcultural movements, have established parallel institutions—universities, firms, farms and whole mini-communities—that challenge the establishment by pointing to ethical ways of doing things independently of processes of time, efficiency, and yield optimization (Bishop, 2012; Thompson, 2012). The increasing number of art projects taking the form (and sometimes also the name) of schools, universities, lectures and the like have even made art theorists such as Irit Rogoff (2010) speak of an “educational turn” in the field of art, including educational turns in curating and exhibiting art projects as education.

Environmental sustainability

In contemporary art, in addition to an educational turn, we might speak about an ecological turn that emphasizes the many projects that focus on issues of sustainability and the politics of ecology (Demos, 2016). In this type of project, educational activities, such as workshops, lectures and activism, aim at discussing and exploring alternative practices within an ecological perspective concerning relationships between contemporary human life and nature and how to bring these life forms into closer ecological interdependent cycles.

Within the educational system, questions of sustainability are also treated, although in a much less radical manner. Sustained by international programs of Education for Sustainable Development (ESD), such as the Decade of Education for Sustainable Development (DESD) 2005–2014 (UNESCO, 2008), in many European countries questions of sustainability have been adopted as part of the general curriculum. In Norway, ESD is an integrated part of the central national education strategy (Kunnskapsdepartementet, 2011), and the Norwegian national core curriculum has a special section on “the environmentally aware human being” (Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1993). However, the main focus in the Norwegian documents is scientific and ethical demands, while possible aesthetic or artistic dimensions of ESD are barely mentioned at all, neither in the core curriculum nor in the subject curriculum for Arts and crafts (Norwegian Directorate for Education and Training, 2006). In other words, although ESD is inscribed in international and national education strategies, in these strategies connections to artistic subjects remain scarce.

Presentation of the research

To deal with the complex situation outlined above, in 2010 I began a long-term research and development project, which I call *Art Education for Sustainable Development* (AESD) (Illeris, 2012a, 2012b), hosted by the University of Agder in Norway. In this project, I define sustainable development as the process of creating a long lasting, yet dynamic, balance between humans and their natural and man-made environment trying to find ways “to live within the carrying capacity of supporting eco-systems” (Illeris, 2012b, p. 78). The project thus is opposed to solution-finding as short-term fixes and in favor of a reconsideration and reorganization of the basic conditions of human life.

This article aims to contribute to the AESD project by investigating the pedagogical potentials of participatory art in relation to questions of sustainability. The inquiry is inspired by Felix Guattari's important text *w* (2008), in which he refers to three ecological registers: human subjectivity, social relations and the environment (pp. 19-20). The aim is to investigate the possibilities for a future type of person who is neither essential nor opportunistic but is *ecological* in the sense that she or he relies on a deep sense of interconnectedness between "a nascent subjectivity; a constantly mutating socius; an environment in the process of being reinvented" (p. 45).

As the interlocutor for this study, I chose a participatory art project called *The Hill* by the Danish artist group Parfyme (2006). In 2015, I published a study in which I used the same project as my case in order to develop a strategy for teacher certification courses and university programs (Illeris, 2015). In the present study, my goal is to explore the relevance of participatory art for the development of AESD with a special focus on the physical environment. I will thus concentrate my focus on what I have earlier defined as the "The site-specific art/environment lens", a perspective that connects site-specific art to our ways of entangling with space and environment (Illeris, 2017).²

In the conclusion of the article, I return to the concept of the ecological person and look at the possible pedagogical potentials of participatory art for AESD and environmental art education.

The Hill – an art project in a Copenhagen neighborhood

Our point of departure was a construction team that goes to work every day from 9 to 5, drinks coffee, talks to people and most importantly: builds. Like a living and constantly reacting sculpture. The hills were the point of departure for the concrete constructions, but we also came across other things, like soccer goals, skaters' ramp, etc. (Skovbjerg Jensen, 2006, unpag.)³

² In this article, the material presented in the introduction to *The Hill* partially overlaps with material presented in the studies from 2015 and 2017. Large parts of the present text are taken from Illeris, 2017 and reused here by permission from the publisher.

³ Translations from Danish by the author.

Bakkelandskab (English title: *The Hill*, literally, “hill landscape”) was a site-specific, participatory art project, organized and enacted by the Danish artist group Parfyme⁴ in August and September 2006. The project took place in Mimersgade, a street in a working-class neighborhood of Copenhagen then known for a high concentration of immigrants and socially marginal Danes. Situated in an open area with a lawn adjacent to the street, *The Hill* was part of a larger public art project called *SID NED!* (“Take a Seat!”). According to the curator, *SID NED!* aimed at “challenging people’s idea of a quarter, both those looking at it from the outside and those living here” (Skovbjerg Jensen, 2006, unpag.).⁵

Physically, *The Hill* consisted of a small temporary construction site situated on the lawn area closest to the street. At the beginning of the project period, the site included a mobile site shed that the artists had constructed themselves before the project began and a pile of building materials, mainly planks, wooden boards of different sizes and shapes, and large pieces of green felt. After the construction site was established, the project began: Every day from nine to five for a period of three weeks, the four artists went to work constructing their artificial hills out of planks and wooden boards covered by felt.

However, the most important part of *The Hill* was not in the physical materials brought to the site by the artists or in the structures they produced during the project. The project’s *raison d’être* was in the experimental enactment of a social praxis within these pre-established framings. By being present day by day, the artists became a new point of reference for various forms of sociality. Local residents and occasional passersby were invited to participate in the construction activities and in other everyday activities, such as making small talk and drinking coffee.

In particular, the artists established close relationships with local school-age children who hung out in the area. Soon after the artists began their work, the children began asking the construction workers what they were doing and why. The artists answered that they were

⁴ In 2006, Parfyme was based in Copenhagen. The members of the collective were Pelle Brage, Ebbe Dam Meinild, Laurids Sonne, Mathias Pharao and Fabian Nitschkowsky.

⁵ *SID NED!* was produced by publik and curated by Christian Skovbjerg Jensen.

building and then asked the children what they would like to have built in the area. When the children agreed to participate by coming up with ideas for new construction and by assisting in the actual building, the project started to change. Alongside the artists' hills, new sites began to emerge: a small soccer field with goals, a small viewing platform and

Fig. 1: Beginning the process of construction.



Fig 2: The Parfyme artists eating lunch inside the mobile site shed. Photos: Parfyme.

a skating ramp. Through the collaborative work, the children and the artists became involved in a social learning process that, at least for the artists, entailed new kinds of experiences:

“As it turned out, yes, this was a task that involved demanding pedagogic efforts besides the job of construction. After school-time kids were everywhere, well, of course, it's their hood. Kids who, in one way seem addicted to the chaos and excitement of being in a gang (or a mass), used to problems, conflicts (“I'll call my bigger brother!”), but at the same time bringing their own genuine energy and speed. (Parfyme, 2006, para. 3)”

The open framing of the artwork allowed Parfyme to respond intuitively to the children's energy and speed, without any particular intentions or requests for certain outcomes. The artists' idea was to *just build* and see what happened, both socially and materially. Instead of using the artwork as a site for the artists' personal expression, *The Hill* became a site for the enactment of provisional forms of collectivity. For three weeks, it became an experimental form of community performing its own sociality around the day-to-day activity of building and playing.

The Hill and the Environment

“Under the rubric of the built environment, human industry has created an infrastructure of hard surfaces, fitted out with objects of all sorts, upon which the play of life is supposed to be enacted. [...] The blockage is only provisional, however. For wherever anything lives the infrastructure of the occupied world is breaking up or wearing away, ceaselessly eroded by the disorderly groping of inhabitants, both human and nonhuman, as they reincorporate and rearrange its crumbling fragments into their own ways of life (Ingold, 2008, pp. 1808-1809).”



Fig. 3: Dialogue with the schoolchildren.

Fig 4: Constructing soccer goals.

Fig. 5: Local children playing on the hills.

Fig. 6: Local children on the viewing platform.
Photos: Parfyme


In the article quoted above, social anthropologist Tim Ingold defines environment as “a zone of entanglement” (p. 1797), declaring that his purpose is “to recover the sense of what it means to inhabit the world.” Ingold argues against modernist understandings of environment as a surface or a stage and instead proposes to see our surroundings as a “vaguely defined zone of admixture and intermingling” (p. 1803). “Places,” he writes, “do not so much exist as occur – they are topics rather than objects, stations along ways of life” (p. 1808).

“Ingold’s approach to the environment as a fluid space has many qualities in common with Guattari’s approach in *The Three Ecologies* (2008) when he talks about “an environment in the process of being reinvented” (p. 45). It also connects further back to Guattari’s concept of ‘smooth space’, which he developed together with Gilles Deleuze in the 14th text of *A Thousand Plateaus* (1987). In contrast to ‘striated space’, which is defined as a partitioned field constructed in order to organize open space into specific places or sites for defined (human) activities, ‘smooth space’ is defined as an environment, a landscape (vast or microscopic) in which a subject operates:”

“Smooth space is filled by events or haecceities, far more than by formed and perceived things. It is a space of affects, more than one of properties. It is *haptic* rather than optical perception. Whereas in striated forms organize a matter, in the smooth materials signal forces and serve as symptoms for them. It is an intensive rather than extensive space, one of distances, not of measures and properties. Intense *Spatium* instead of *Extensio* (p. 479, emphasis in original)”

Deleuze and Guattari emphasize that the two kinds of space not only are dependent on one another but also transform into one another: “Smooth space is constantly being translated, transversed into a striated space; striated space is constantly being reversed, returned to a smooth space” (p. 474). Although Deleuze and Guattari insist on their preference for smooth space as a “space of becoming,” they also underline the function of striated space as a “space of progress” (p. 486).

I see *The Hill* as an effort to try to inhabit the built environment of Mimersgade through a process of rearrangement and intensification that can be connected to Ingold’s idea of environment as a zone of entanglement and to what I interpret as Deleuze and Guattari’s



idea of environment as a constant process of transversion and reversion of the striated and smooth qualities of space: In contrast to the nomad place of smooth space, the project establishes a sedentary place typical of striated space, but the project does so in order to open up the physical place to new perceptions and experiences that are of a social but also of an environmental nature. Instead of just occupying a site by living upon it, Parfyme actively try to enact environment as “a zone of entanglement” where the narrow, surrounded space of the city square turns into a “space of becoming”— an intensive place related to optic and haptic perception. By inhabiting the place day by day, the artists and the participants establish contiguity not only with each other and the building materials but also with the ground they are inhabiting. By working on the ground, the site becomes a place, and the place becomes an environment connected to the human bodies of the participants through touch, smell and texture.

However, what could be missed in order to turn *The Hill* into a truly environmental project is a closer conviviality with the area of Mimersgade as an ecosystem that includes whatever grows and lives there and whatever resources the land might provide, threatening the striated space of the city in its own erosive ways. If we look at urban art projects with a more pronounced environmental or even ecological profile, they typically include forms of gardening aiming at low-cost ecological food production and/or the restoration of natural cycles, where the former site or environment becomes an active partaker in the project — a participant or co-producer (e.g., projects by Futurefarmers, Superflex and Fritz Haeg in Brown, 2014). In such projects, forms of sustainable living are enacted not only socially (among humans) but also ecologically (among humans, non-humans, nature, things etc.).

In contrast, *The Hill* begins as a performance enacted by the artists, but day by day, the performance grows into a community project and finally, through the physical processes of entanglement with the physical environment, the community project relates to site-specificity. In a pragmatic although playful way, *The Hill* thus connects to all of Guattari’s three registers: subjectivity, sociality and the environment.

Conclusion

In the beginning of this article, I mentioned how the Danish economist Ove. K. Pedersen (2014, s. 24) shows how the school system of the neoliberal competition state has deliberately substituted education of the *essential* person, connected to an ideal of the human being as coherent, harmonic and fulfilling personality, by the education of the opportunistic person, connected to a goal-oriented, individualistic and self-sufficient ideal of maximum performance. As a conclusion of my analysis of *The Hill*, I propose that participatory art projects have the potentiality for educating a third kind of person: the ecological person.

Following the three analyses that all point to anti-essentialistic qualities of *The Hill*, I see the ecological person not so much as an individual in the classical humanist sense but rather as a relational form of becoming a body entangled with other bodies and elements through occurrences, events, encounters and symbioses. As suggested by Guattari, subjectivity is produced through ongoing relational processes of subjectivation, meaning that it is interdependent and always in the making, embodied and embedded. The ecological person is a manifestation of subjectivity within the social and environmental webs that constitute the world across species and other forms of being including what normally counts as 'environment'. Employing a much-used term of the moment, one could say that the ecological person is post-human: The person relies on an ethics which Rosi Braidotti (2013, p. 49-50) defines as "an enlarged sense of inter-connection between self and others, including the non-human or 'earth'-others, by removing the obstacle of self-centred individualism."

In *The Hill*, processes of subjectivation, exposure to togetherness and environmental entanglements are intertwined in ways that, at least potentially, allow forms of being to appear that are closer to the ecological person than what appears in most educational settings. In contrast to the fixed positionings of teachers, pupils, environment, art works established by Western culture and petrified by modern institutions such as schools and museums, *The Hill* allows open forms of being for participants of all kinds. On one hand, it thus can be seen as an inheritor of numerous participatory art practices that from the beginning of the 20th century have fought to challenge modern institutions (Bishop, 2012), and on the other, it is felt as contemporary because it embodies the urgency that many of us feel in this moment of history for developing different, sustainable and awarding life forms. The ideal

of the ecological person then might not be new, but the urgency increases as the polarization between sustainable ways of living and the opportunistic values of the competition state grows faster and faster.

Potentials of participatory art for AESD and environmental art education

Returning to the potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development, the connection between pedagogy and participatory art lies in experimentation with creating new, ephemeral communities that open up tenuous experiences of ecological forms of being. The pedagogical consequences of the enactment of small projects like *The Hill* can thus turn out to be more political than their ostensibly innocent character.

In relation to my initial definitions of the educational and ecological turns in contemporary art, it might be surprising that I have chosen an art project that does not illustrate these turns in an explicit manner. *The Hill* is not educational in the strict form of providing public lectures or the like, and it is not ecological in the sense that it promotes a certain view or experience of the intertwinings between humans and nature. Instead, *The Hill* demonstrates how the most important requirement for AESD and environmental art education is not to work with pedagogy and ecology as themes but to embody pedagogy and ecology as open-ended, explorative, pragmatic and playful modes of being and acting.

Through the inspiration from participatory art practices like *The Hill*, and through engagement with concepts like subjectivation, togetherness and environment, I hope that art education can be used as a symbolic place where teachers and students can experiment together with how to live our lives in more sustainable and collective ways entangling and intertwining environmental, social and mental ecologies of being.

HELENE ILLERIS is PhD and Professor of Art Education at the University of Agder. Her research interests include art education in schools and galleries with a special focus on aesthetic learning processes, contemporary art forms, and sustainability. In 2009-13 Helene has published several books and articles in English, Danish, Swedish, and Italian. One of the latest is "Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art for Sustainable Development (AESD)" <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/2166> (2017). Helene is one of two leaders of the research group Art and social relations at the University of Agder.

- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. London, England: Paradigm.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. New York, NY: Verso.
- Braad, K.B.; Hedegaard, K.M.; Nørregaard, T.; Simonsen, S. (2014, August 26). Krav om loyalitet kvæler folkeskolen [Loyalty requirements suffocates the public school]. *Information*, 2014, pp. 18-19.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge, England: Polity Press.
- Brown, A. (2014). *Art & ecology now*. London, England: Thames & Hudson.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Demos, T. J. (2016). *Decolonizing nature. Contemporary art and the politics of ecology*. Berlin, Germany: Sternberg Press.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Guattari, F. (2008). *The three ecologies* (I. Pindar & P. Sutton, Trans.). London, England: Bloomsbury Academic.
- Illeris, H. (2012a). Interrogations. Art, art education and environmental sustainability. *International Journal of Education through Art*, 8(3), 221–237.
- Illeris, H. (2012b). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Information. Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 77–93.

- Illeris, H. (2015). "Just building": Togetherness as art and education in a Copenhagen neighborhood. *Visual Arts Research*, 41(1), 67–83.
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art for Sustainable Development (AESD). *InFormation, Nordic Journal of Art and Research* 6(1), 1-16.
- Ingold, T. (2008). Bindings against boundaries: Entanglements of life in an open world. *Environment and Planning A*, 40, 1796–1810.
- KL [Local Government Denmark] (2014). Overenskomster og aftaler, herunder arbejdstidsaftale for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne [Agreements and accords, including conditions of employment for teachers and others in public schools and special education for adults]. Retrieved from: <http://www.kl.dk/Arbejdsgiver--og-lon-forhold/Overenskomstomrader/Undervisningsområdet/Aftaler-og-overenskomster-larere-mfl-i-folkeskolen-og-ved-specialundervisning-for-voksne1/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012–2015. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Strategi_for_UBU.pdf
- Ministry of Higher Education and Science [Denmark] (2012). Reform af læreruddannelsen [Reform of teacher certification programs]. Retrieved from <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Ministry of Higher Education and Science [Denmark] (2013). Implementering af årsnorm og ny stillingsstruktur. [Implementation of conditions and new structure of employment]. Retrieved from <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/personaleforhold-og-lon/implementering-af-arsnorm-og-ny-stillingsstruktur>
- Ministry of Education and Research [Norway] (2009): White Paper on Teacher Education "The teacher – the role and the education". Retrieved from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/stortingsmeldinger/Teacher_Education_Factsheet.pdf
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2006). Arts and crafts subject curriculum. Retrieved from https://www.udir.no/.../Arts_and_crafts_subject_curriculum.rtf
- Parfyme. (2006). Introduction to "The Hill" on Mimersgade, Copenhagen. Retrieved from <http://pellebrage.com/Mimersgade>
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København, Denmark: Hans Reitzels Forlag.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools. Revolutionizing education from the ground up*. London, England: Allen Lane.

Rogoff, I. (2010). Turning. In P. O'Neill & M. Wilson (Eds.), *Curating and the educational turn*. London, England: Open Edition.

Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. (1993). Core curriculum for primary, secondary, and adult education, in Norway. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Skovbjerg Jensen, C. (Ed.). (2006). *SID NED!* Copenhagen, Denmark: publik.

Thompson, N. (2012). *Living as form: Socially engaged art from (1991–2011)*. Cambridge, MA: MIT Press.

UNESCO. (2008). *Decade of education for sustainable development (2005–2014)*. Retrieved from www.desd.org



CHRISTIANE SCHMIDT-MAIWALD: RAUMVORSTELLUNG AUF DER FLÄCHE

TÉRKONCEPCIÓ SÍKON. EMPIRIKUS VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK HIBAFORRÁSOK DIAGNOSZTIZÁLÁSÁHOZ PERSPEKTIVIKUS ÁBRÁZOLÁSBAN

Az előadás a környezet tudatos alakításához, a tárgykészítéshez és konstruáláshoz szükséges fejlesztési szempontokkal foglalkozik. Első lépésben a térbeli észlelés kérdését járja körül az előadás: fizikai testek külső- és belső terekben való elképzelése. Második lépésben a síkon történő térbeli ábrázolást tárgyalja az előadás: tervrajz készítése egy épületről. Ez transferteljesítményt igényel, nevezetesen a háromdimenziós teljes nézet redukcióját a korlátozott 2-D-es ideális nézetre.

Ez a folyamat a nyugati kultúrkörben egy olyan központi perspektivikus tér mentális modelljét követi, amely kulturálisan erősen meghatározott. A központi perspektívában való gondolkodás nemcsak támogatja a térbeli viszonyok elképzelését, hanem megerősíti, stabilizálja észlelési teljesítményünket. Ezért valamennyi német szövetségi állam tanterve tartalmazza a központi perspektíva ábrázolásának tanítását (általában a nyolcadik osztályban). Mindazonáltal nagyon kevés végzős diák képes arra, hogy lineáris perspektívában ábrázoljon térbe helyezett tárgyakat vagy épületeket – akár képzeletből, akár látvány után. Ehelyett naiv, párhuzamos vagy vegyes perspektívát alkalmaznak inkább.

Az előadás egy empirikus vizsgálatot mutat be, amelynek központi módszere a fotó alapú építészeti kollázs. A kutatás célja a térbeli reprezentáció hibáinak felderítése és a szükséges didaktikus beavatkozások meghatározása, amelyek elősegítik a perspektivikus térbeli ábrázolás fenntartható oktatását – akár az általános iskolában is.

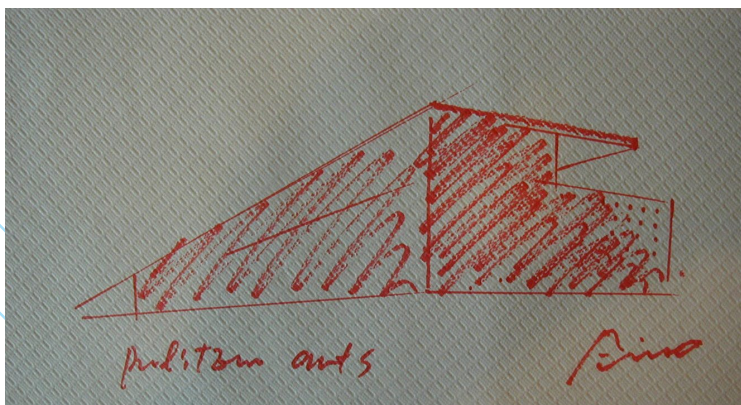
Präsentation von ersten Ergebnissen einer empirischen Studie zur Diagnose von Fehlerquellen bei der Anwendung linearperspektivischer Zeichenmethoden

Welcher Schritte bedarf es im Vorfeld, um gebaute Umwelt bewusst zu gestalten bzw. um Raumkörper tektonisch zu verstehen, zu konstruieren und zu bauen? Es geht zunächst um eine räumliche Vorstellungsleistung: sich also einen gebauten Körper im Außenraum und ebenso einen Innenraum vorstellen können (Glaser-Henzer, 2005). In einem zweiten Schritt kann es darum gehen, die räumliche Vorstellungsleistung auf der Fläche darzustellen; beispielsweise wenn eine Entwurfszeichnung zu einem Gebäude geleistet werden soll: etwa der Grund- und Aufriss eines Traumschloss', was gerne als Thema in der Schule gestellt wird. Dies setzt eine Transferleistung voraus, nämlich eine dreidimensionale Allansichtigkeit auf eine eingeschränkte Idealansicht in zwei Dimensionen zu reduzieren und dabei Überschneidungen und Überdeckungen in Kauf zu nehmen – was Kinder im Vor- und Grundschulalter (Aissen-Crewett, 1986; Grünewald, 2000), so sei ergänzt, vermeiden. An dieser Stelle der Verknüpfung von Vorstellungs- und Reproduktionsleistung von wahrgenommener Umwelt in der Zeichnung setzt vorliegender Beitrag an, um auf Leerstellen in der Vermittlung von zentralperspektivischen Regeln im Kunstunterricht hinzuweisen.

Die Vorstellungskapazität ist eng verknüpft mit der Rezeption von abgebildeter Architektur in Form von Malereien, Architekturzeichnungen oder Architekturfotografie. Ein kleiner Überblick zu Architekturzeichnungen und -fotografien ergibt eine Darstellungskonvention: Um einer Architekturansicht in der Fläche Spannung zu verleihen, wird vorzugsweise eine Über-Eck-Perspektive gewählt. Als Anschauungsbeispiel sei eine Architekturskizze (Abb. 1) des japanischen Architekten Tadao Ando herangezogen sowie eine Fotografie des 2001 realisierten Pulitzer-Foundation-of-Arts Gebäudes in St. Louis, Missouri (Abb. 2). Denken wir auf den Kopf zu gefragt an Raumdarstellungen auf der Fläche, schwebt uns – wenn wir vom westlichen Kulturkreis ausgehen – aller Wahrscheinlichkeit nach eine nach den Regeln der Zentralperspektive ausgeführte Projektion einer Architektur- oder Landschaftsszene vor, vermutlich sogar ein Kastenraum. Hier findet sich eine weitere Konvention, die ihren Ursprung in der Entdeckung der zentralperspektivischen Konstruktion hat, welche zu Beginn des 15. Jahrhunderts durch die italienischen Architekten Filippo Brunelleschi und Leon Battista Alberti entwickelt wurde (vgl. Walloschka, Kretzer, Müsseler, 2000, pp. 8-9). Für den Kunstpädagogen Alexander Glas ist die Zentralperspektive mit Verweis auf die

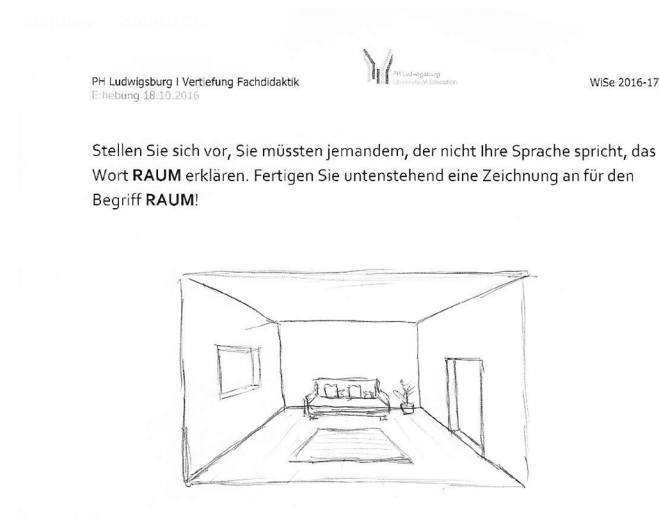
kognitive Psychologie (Glas et al. 2016. p. 71) aber nicht nur „Methode zur bildhaften Wiedergabe räumlicher Gegebenheiten, sie ist kollektiver Anschauungsraum“ (Ibid.), insofern als „Vorstellungsbilder letztlich Wahrnehmungsemanzipationen sind“ (Ibid.).

Dies meint, dass unser mentales Modell eines zentralperspektivischen Raums von so starker kultureller Prägung ist, dass es nicht nur unsere Vorstellung von räumlichen Gegebenheiten stetig grundiert, sondern auch unsere Wahrnehmungsleistung rückkoppelnd verstärkt und gleichsam rahmend stabilisiert. Man denke hier an Albertis Bild vom Fenster in die Welt, wobei das Fenster einen Schnitt durch die Sehpyramide (vgl. De Pictura 1435/1436 in Edgerton, 2001, pp. 51-61) als Hilfskonstruktion darstellt.



So ist es nur folgerichtig, dass die Lehrpläne aller Bundesländer in Deutschland in allen Schularten etwa im achten Schuljahr das Erlernen zentralperspektivischer Raumkonstruktion mit einem und zwei Fluchtpunkten beinhalten. Auch Schülerinnen und Schüler erwarten von Malerei und Zeichnung, dass diese „echt“ (Peters, 2003, p. 109) aussehen mögen, wozu es der linearperspektivischen Konstruktion bedarf. „Dennoch findet dieses Raumdarstellungssystem selten Eingang in jugendliche Ausdrucksformen“ (Kirchner, 2014, p. 293), bilanziert Constanze Kirchner eine Beobachtung, die der Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Augsburg anlässlich der Sichtung von Bewerbungsmappen seit einigen Jahren durchgängig bestätigt findet. Auch eine Einstiegsübung zur Darstellung des Begriffs Raum im Wintersemester 2016-17 an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg im Fach Kunst zeigt, dass die Studierenden auf selbst angeeignete Schemata zurückgreifen und kein linearperspektivisch gedachtes Linienkonstrukt abrufen können (Abb. 3, 4). Unterschätzt

wird grundsätzlich, inwieweit das Defizit, dass es Schülerinnen und Schülern in der Schule nicht möglich war, ihre eigenständig entwickelten Schemata weiter für naturgetreue Darstellungen von Objekten und Architektur auszudifferenzieren, nie reflektiert wurde. So bleibt der stetige Rückgriff auf die selbst erarbeiteten und eingeübten Schemata ein unbewusster. Die eigenständige Fortentwicklung von Raum auf der Fläche endet meist in der für das Jugendalter typischen Mischperspektive (vgl. Mosimann, 1979). Diese dient dazu, Ereignisse in einem Gesamtraum darzustellen. Bei der Darstellung von Gegenständen im Blattraum wird entweder die sogenannte naive Perspektive oder die Parallelperspektive entwickelt und angewandt (vgl. Willats, 1977, p. 195). In die zentralperspektivische Ein-Punkt-Perspektive sowie die Über-Eck-Perspektive mit zwei Fluchtpunkten müssen Jugendliche jedoch unterwiesen werden.



Am Anfang einer Reihe von Erhebungen zum Ist-Stand der räumlichen Vorstellungs- und Darstellungskapazität von Studierenden des Lehramts Kunst an der Universität Augsburg, die im Folgenden aufzeigt wird, stand ein alarmierender Befund. Tatsächlich sind die wenigsten Schulabgänger in Deutschland in der Lage, nach linearperspektivischen Regeln Körper im Raum oder Architekturansichten zu zeichnen; und zwar weder aus der Vorstellung noch nach Anschauung vor Architekturobjekten. Die Ergebnisse der 1. Klausur einer 11. Klasse Leistungskurs Kunst in Niedersachsen ist ein typisches Beispiel hierfür. Die Schülerinnen und Schüler sollten zu zwei Songstrophen eine Illustration erstellen. In dem Song wird eine nächtliche Berliner Straßenszene beschrieben. Die zwei ausgewählten Arbeiten (Abb. 5) zeigen exemplarisch, dass hier ausschließlich auf Parallel- und Mischperspektiven zurückgegriffen wurde. Es waren keine Grundkenntnisse in der linearperspektivischen Konstruktion vorhanden, obwohl diese in Klasse 8 und 9 durchgenommen worden war.

Die Untersuchung, die folgend in Ausschnitten nur präsentiert werden kann, da die Auswertung noch nicht vollends abgeschlossen ist, diente der Diagnose der genauen Fehlerquellen bei der räumlichen Darstellung auf der Fläche. Ziel ist implizit, besser erarbeiten zu können, welcher didaktischen Interventionen es bedarf, damit räumliches Darstellen auf der Fläche nachhaltig gelehrt werden kann – und durchaus beginnend schon im Grundschulalter. Gezeigt werden Ergebnisse aus einem vergleichenden Forschungssetting: „Architektur-Scherenschnitt nach Fotografie“.¹ Dem Setting liegt als Idee zu Grunde, dass eine Fotografie von Innen- und Außenarchitektur bereits alle Verkürzungen, Fluchtlinien, Angleichung von Raumdetails und die Bestimmung der Augenhöhe angibt. Der Arbeitsauftrag lautete, zunächst eine Innen- oder Außenansicht des Kunstgebäudes der Universität Augsburg in Schwarz-Weiß zu fotografieren. Dabei sollte eine für die Studierenden



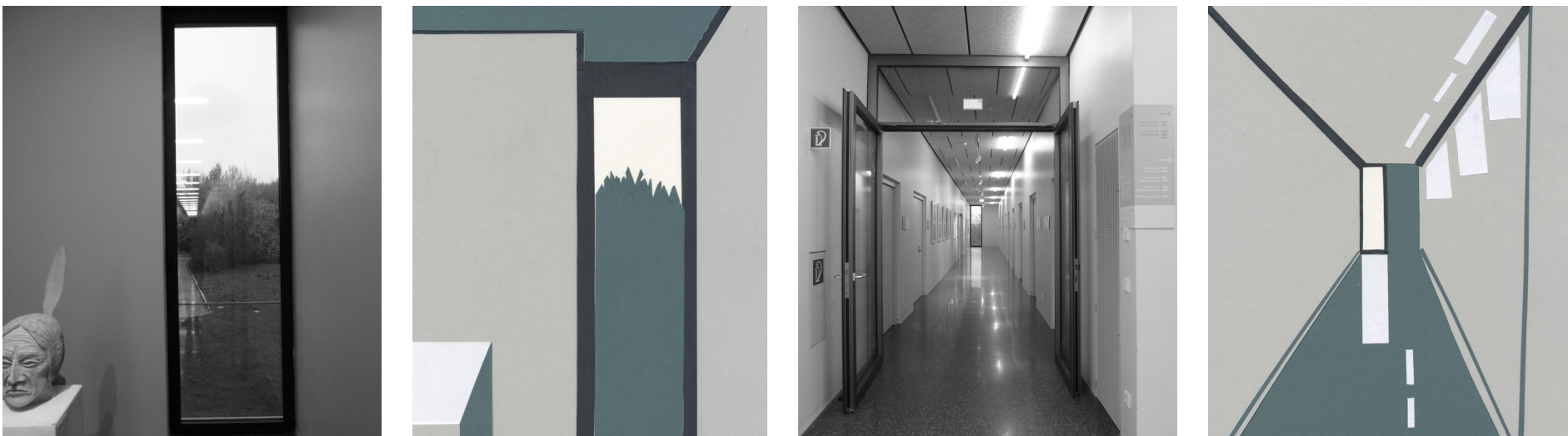
als spannend empfundene Ansicht gewählt werden. In einem zweiten Schritt sollte der DIN-A-4-Ausdruck dieser Fotografie dann in einen Scherenschnitt umgesetzt werden. Dabei standen den Studierenden im Alter von 18 bis 23 Jahren Tonpapier in Schwarz und Weiß sowie in zwei Graustufen zur Verfügung. Zudem ergab sich zeitnah die Gelegenheit, eine vergleichende Daten-Erhebung in China

durchzuführen. China ist ein Land ohne starke zentralperspektivische Prägung, aber mit Lehrmethoden, die viel stärker auf Übungsprozessen beruhen. Insofern kann der Vergleich noch besser die Problematik und ihre Ursachen herausarbeiten. Die Formulierung der Analyse Kriterien beruht auf einem mehrperspektivischen Ansatz, nach dem einerseits theoretischem Vorwissen über perspektivische Konstruktion nachgegangen werden soll (a): Horizontbestimmung (a.1)/ Fluchtlinienanpassung (a.2)/ Anpassung von Details

¹ Zu diesem Forschungssetting gab es noch ein zweites Setting, das Katharina Swider verantwortet. Zu dem Titel „Ich im Badezimmer“ wurden in Augsburg und vergleichend in China Bleistiftzeichnungen erhoben. Auch liegt von Gabriella Pataky ein Satz an Kinderzeichnungen mit Buntstift vor, der ebenfalls zu dem Thema „Ich im Badezimmer“ entstanden ist und in die noch ausstehende Auswertung zur Diagnose mit einfließen wird (Pataky, 2017).

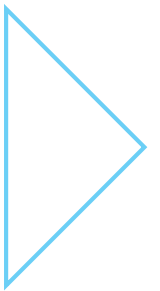
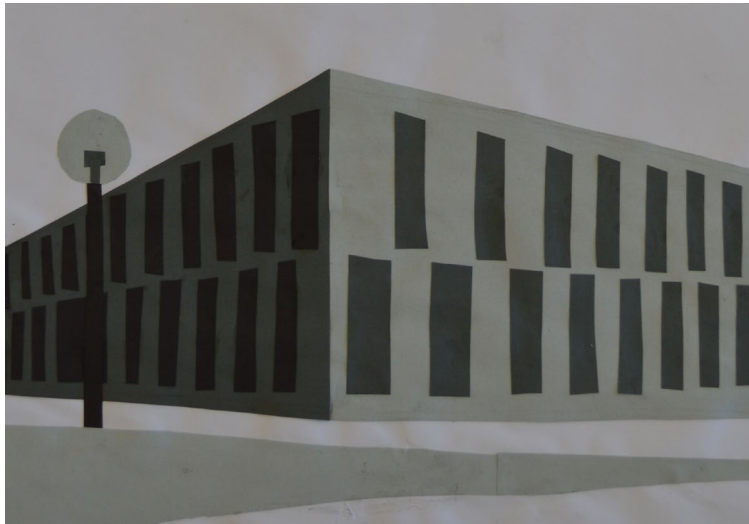
an Fluchtlinien (a.3): und andererseits praktischen Fertigkeiten (b) bei der Beherrschung der Scherenschnitt-Technik und Umsetzung der Aufgabenstellung: Genauigkeit der Größe der Bauelemente (b.1)/ Winkeltreue (b.2)/ Helligkeitsverteilung (b.3)/ Anordnung-Tiefenstaffelung (b.4.1)/ Anordnung-Überschneidung (b.4.2)/ Klebegenauigkeit (b.5). Auch die Herangehensweise der Studierenden im Prozess (c) sollte durch die Beobachtung während des Arbeitens mit in die Auswertung einfließen: additives Zusammensetzen von Einzelteilen (c.1) / Analyse des Raums subtraktiv gedacht (c.2)/ Analyse des Raums konstruktiv-gesamt gedacht.

Der erste ausgewertete Satz² an Scherenschnitten zeigte, dass deutsche Studentinnen die Raumsituation in den Grundzügen meist treffend zu übertragen wussten. Allerdings tritt bei dieser Gruppe von Studentinnen mehrheitlich dasselbe Phänomen auf, wie es bei den chinesischen Studierenden auch zu sehen sein wird (Abb. 6,7 und 7.1, 8 und 8.1): In Details wird die deutlich sichtbare Fluchtlinienverjüngung nicht durchgehalten. Gerade bei dem letzten Beispiel (Abb. 8) wird im Vergleich mit der Fotografie (Abb. 8.1) deutlich, dass das Konstruktionsschema im Abgleich mit der Beobachtung fehlt – die Lichtreflexe müssten verjüngt zugeschnitten werden.



² Die Erhebung ist noch nicht in der Gesamtheit ausgewertet, da in mehreren Semestern erhoben wurde (Wintersemester 2014-15 – ausgewertet sowie Sommersemester 2015, Sommersemester 2016 – nicht ausgewertet). Insgesamt liegen 48 Cut-outs aus Deutschland vor. Ausgewertet sind bislang 12.

An der Kunstakademie in Jinan arbeiteten die 20 Studierenden nicht mit selbst gemachten Fotografien, sondern schnitten ihre Cut-Outs nach ausgewählten Din-A-4-Ausdrucken des Kunstbaus in Augsburg, den die deutschen Studierenden fotografiert hatten. So war ein direkter Vergleich der Ergebnisse möglich. Die chinesischen Studierenden hatten dadurch allerdings den Nachteil, die Architektur nie im Original gesehen zu haben. Die Außenansichten bereiteten – ähnlich wie bei den deutschen Studierenden – insgesamt weniger Schwierigkeiten als die Innenansichten. Das Fluchten großer Gebäudeteile bzw. Flächen wird in allen Arbeiten erkannt und korrekt wiedergegeben. Ebenso gelingen die an der Fotografie orientierten Proportionen – nicht immer allerdings die Winkeltreue – was auch bei den deutschen Studierenden der Fall war.

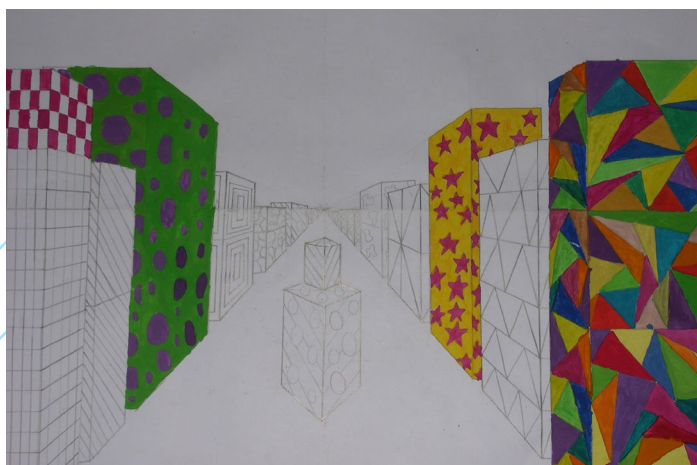


Die perspektivische Verkleinerung bzw. Verjüngung von Gegenständen in die Tiefe wurde teilweise nicht beachtet. Auffällig ist vor allem, dass bei Details – z.B. Fensterkanten, Trepengeländer – die Logik der Fluchtlinien zum Teil gar nicht erkannt oder nicht durchgehalten wird (Abb. 9). Von 20 vorliegenden Arbeiten erfassen nur fünf Arbeiten weitgehend korrekt die Raumsituation. In keinem Fall – auch nicht bei den deutschen Studentinnen – wurde der Versuch unternommen, zunächst in der Fotografie Horizont bzw. Augenhöhe zu bestimmen. Auch wurde bei dem eigentlich stark rhythmisierten Kunstgebäude der Augsburger Universität keine Systematik entwickelt, die das Schneiden identischer Formen erleichtert hätte. Interessant ist noch der Befund, dass ein postmoderner Architekturbau additiv aus Einzelteilen zusammengesetzt wird (Abb. 10). Hier wurde in beiden Fällen bei zwei chinesischen Studenten nicht mit einer ersten Grundform gearbeitet bzw. nicht auf die Raumperspektive geachtet.

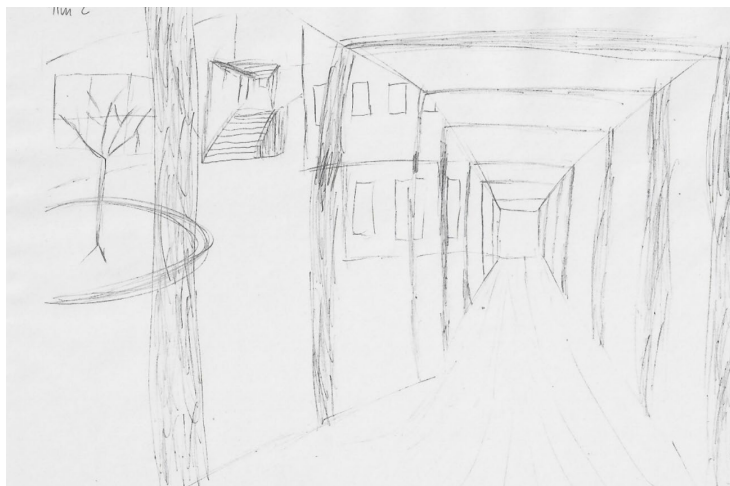
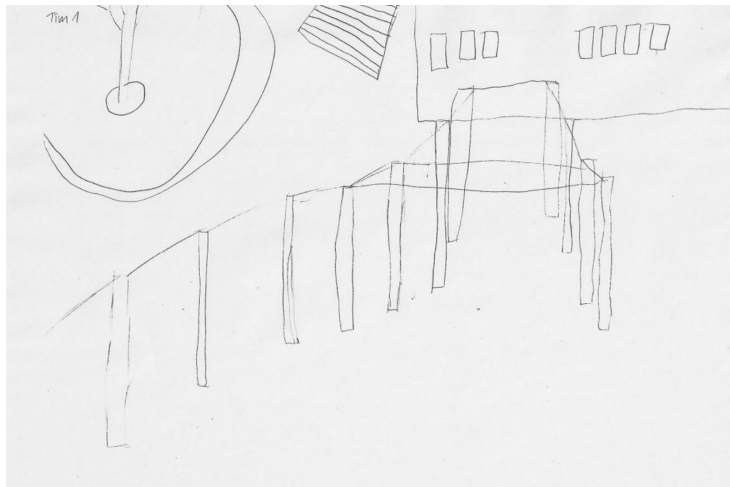
Welche Konsequenzen ergeben sich nun für die Lehrerbildung bzw. für die konkrete schulische Vermittlungssituation?

Wie die Diagnose zeigt, wird ein grundlegender Schritt nicht verinnerlicht: nämlich das Festlegen eines Horizonts, der mit der Augenhöhe übereinstimmt. Daran allein lässt sich erkennen, dass das Konstruktionssystem nicht nachhaltig von den Jugendlichen verstanden wird. Hinzu kommt, dass in Deutschland als Themenstellung fast ausschließlich Fantasieräume konstruiert werden – z.B. Stadtfluchten oder Fliesenräume (Abb. 11). Es fehlt aber für ein nachhaltiges Verständnis der Konstruktionsregeln der Transfer beim Abzeichnen einer realen Architektursituation.

Ferner sieht die Einweisung nach wie vor eine Unterweisung über die Lehrkraft vor. Dies bewirkt zwar durchaus eine kurzfristig wirksame Erkenntnis, könnte aber wesentlich verstärkt werden durch einen explorativen Ansatz – z.B. über verschiedene Stationen mit Wahrnehmungs- und Zeichenübungen, wie sie Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Wintersemester 2016-17 entwickelten (Abb. 12) und in drei inzwischen vorliegenden wissenschaftlichen Hausarbeiten auch empirisch mit Interventionsstudien untersuchten: etwa zeichnerische Lockerungsübungen und das Zeichnen durch Glasscheiben oder CD-Hüllen. Diese Methoden zielen auch darauf ab, gleich zu Beginn des Lehr-Lernprozesses dafür zu sen-



sibilisieren, dass Details systemkonform angeglichen werden. Eine Erkenntnis aber ist vor allem klar zu unterstreichen: Legen wir Wert darauf, dass Schulabgänger das perspektivische Zeichnen verinnerlichen, reicht kein einmaliges Durchnehmen der Regeln. Vielmehr muss das Konstruktionssystem immer wieder eingeübt werden und durch die Rezeption von Architektur Fotografien und -zeichnungen, aber auch durch das Zeichnen in der



Realsituation verstärkt werden. Der Erfolg einer intensiven Auseinandersetzung lässt sich bei hier abschließendem Vorher-Nachher-Vergleich eines Schülers aus einer 9. Klasse Realschule in Baden-Württemberg beim Abzeichnen einer Schulhofsituation sehen (Abb. 14, 15).³ Hatte der Schüler zunächst sich einer Mischperspektive bedient, kann er nach einem von der Lehrerin konzipierten und durchgeführten Stationen-Lehrgang nun die meisten Objekte und Gebäudeteile des Schulhofs stimmig auf einen Gesamtraum beziehen, dem ein eindeutiger Beobachterstandpunkt zugrunde liegt.

Diese Sensibilisierung für den perspektivischen Rezeptionsprozess kann bereits im Vor- und Grundschulalter begonnen werden und durch Übungen, die darauf abzielen, einfache per-

spektivische Regeln wie Überschneidungen, Effekte des Davor- und Dahinter, Verkürzungen im Sinne von: im Vordergrund sind Gegenstände groß, im Hintergrund werden sie kleiner – aufzuzeigen und entsprechend über anschauliche Techniken wie die Collage (Abb. 16, 17) auch praktisch zu erfahren (Breunlin, 2008).

³ Siehe dazu die kunstdidaktische Hausarbeit von Schäfer, Sabine: Inwieweit fördern spezielle Übungen das Verständnis perspektivischer Zeichnungen? Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Wintersemester 2017-18.



DR. CHRISTIANE SCHMIDT-MAIWALD

born 1967; Studied art history at the Ludwig-Maximilians-University Munich, Germany and the University Pierre Mendès France Grenoble, France. 1997, PhD in Art History at the University of Pierre Mendès France Grenoble on Wassily Kandinsky's pictorial space and possible references to physics. 2001, postdoctoral studies in art history at the Institute of Art (Instituto de Artes / IA) of the State University of Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brazil on the concept of space in the work of the Portuguese artist Vieira da Silva and references to quantum physics. 1998 to 2001, Grant-Professor at the University of Campinas (IA-UNICAMP), SP, Brazil. 2005, 2nd state examination in art education. 2002-2008, teaching in secondary school. Since April 2009, academic lecturer at the Department of Art Education at the University of Augsburg, Germany. October 2016 to April 2018, substitute professor at the College of Education in Ludwigsburg, Germany.

- Aissen Crewett, Meike (1986): „Räumliche Vorstellung und Darstellung bei Kindern.“ In: Kunst + Unterricht, Heft 105. Seelze.
- Breunlin, Dietrich (2008): „Davor und Dahinter. Raumillusion durch Überschneidung.“ In: Kunst + Unterricht, Bd. Heft 325/326. Seelze.
- Edgerton, Samuel Y. (2002): Die Entdeckung der Perspektive. München.
- Glas, Alexander (1998): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M.
- Glas, Alexander; Krautz, Jochen; Lieber, Gabriele; Miller, Monika; Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina (Hg.) (2016): Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der didaktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München.
- Glaser-Henzer, Edith (2003): „Visuell-räumliches Denken und Handeln.“ In: Schmidt, Susanne: Körper und Raum. Arbeiten aus dem Unterrichtsfach Bildnerische Gestaltung. Aarau/ Schweiz, S. 176-181.
- Grünewald, Dietrich (2000): „Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. Folgerungen für den Unterricht.“ In: Kunst + Unterricht, Heft 246/247. Seelze.
- Klimek, Claudia (2005): Differenzierte Wahrnehmung von Objekten im Raum beim Zeichnen. Untersuchung zur Anwendung des Cognitive Apprenticeship Ansatzes. Hamburg.
- Kunst + Unterricht Sammelband (2003): Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara; Peters, Maria; Schulz, Frank (Hg.) (2014): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. München.
- Mosimann, Walter (1979): Die Darstellung von Mensch, Tier, Baum, Haus, Raum und Farbe in Kritzel, Zeichen, Bildzeichen und Bild. Bern/ Stuttgart.
- Pataky, Gabriella (2017): Nicht anfassen! Veränderung der zeichnerischen und plastischen Fähigkeiten von Kinder im Vergleich von heute mit 1974. Werkspuren 2/2017. Zürich.
- Walloschke, Hans; Kretzer, Andreas; Müsseler, Andreas (2000): Perspektivisches Zeichnen. Darmstadt.
- Willats, John (1977): How Children Learn to Represent Three-Dimensional Space in Drawing. In: Butterworth, G. E (Ed.): The Child's Representation of the World. New York.

PATAKY GABREILLA: “FÖLDLENGÉS” AZ ÓVODÁBAN + ISKOLA = 2. OTTHON, AVAGY MILYEN AZ IDEÁLIS MŰTEREM GYEREKEKNEK?

*“A környezet nem passzív csomagolás,
hanem sokkal inkább eleven,
bár láthatatlan folyamat.
A környezet alapszabályai,
mindent átszövő szerkezete, és
kiterjedt mintázatai kitérnek
a felületes észlelés elől.”*
Marshall McLuhan

A szokások kialakításának kora a kisgyermekkor. Winkler Márta sokszor emlegeti, milyen fontos, hogy az elsősök jó szokásrendje csupa értelmes szabály mentén formálódjon (Winkler, 1993, 2015, 2016). Bár a rend-rendetlenség szubjektív megítélésű és összetevői sem tudatosulnak (Polcz, 2007), a kisgyerekek biztonságérzetének meghatározói közé tartozik.

A játékban az építés velejárója a bontás; a rendből káosz¹ alakul, – a játéktérpet szokták is a gyerekek katasztrófa sújtotta övezetnek nyilvánítani. Ez olyannyira a legkisebb,

¹ Manapság már a káosz értelmezése sem egyszerű: a köznyelvben átláthatatlan rendetlenséget, míg a matematikában a látszólagos összevisszaságban is tetten érhető rendszer alapját jelenti. URL: <https://www.st-andrews.ac.uk/news/archive/2013/title,229035,en.php> Letöltés ideje: 2018. 05. 27.

a pontos beszédet tanuló gyerekekre jellemző, mint a példa a címben: a rendetlenség jellemzésére a földlengés szó használata a földrengés helyett...

Az épített környezeti nevelés célja a fizikai környezettel kapcsolatos tudás átadása, az épített terekben megnyilvánuló kulturális és társadalmi értékek iránti figyelemfelkeltés, illetve a környezet alakításában való társadalmi részvétel elősegítése. E speciális pedagógiai terület célja tehát az érzékenyítés, a kritikus szemlélet és a véleményalkotás ösztönzése, ezért jellemzően nem kész válaszokra, hanem kérdésekkel, felvetésekkel és tapasztaláson, illetve kreatív problémamegoldáson alapuló feladatokra épít. Az épített környezeti nevelés gyakorlata arra irányul, hogy tudatosítsa a személyes igényeket, térhasználati szokásokat, az építészeti minőség szempontjait, és az épített környezetet meghatározó bonyolult összefüggéseket és viszonyrendszereket. Tereink folyamatosan változnak, alakulnak, de csak akkor tudjuk pozitívan formálni, ha ismerjük és értjük őket (Guba, Pataky, Tóth, 2017). Érvényes ez a nevelés tereiben is, legyenek azok otthoni, vagy intézményi nevelési terek. Az oktatás terei a rejtett tanterv részei: meghatározzák a pedagógiai kultúrát, befolyásolják az azokban fejlődők személyiségének alakulását (Szabó, 1988) Ezeket pedig érdemes kritikával szemlélni! Ehhez érdekes tanulságokkal szolgálhat egy nemzetközi művészeti kutatási projekt, melynek eredményei pedagógusképzősök nézeteibe nyújt betekintést koruk nemzeti oktatásügyéről, három európai országban².

Hogyan lehetséges pedagógiai problémákról hatékony és előremutató párbeszédet kezdeményezni a földrész három különböző sarkában levő ország leendő tanárai között? Egy konceptuális mű; egy tárgyinstalláció és képi dokumentációja adja az alapot a vizuális nyelv határokon átívelő lehetőségeivel, hogy három sarkalatosan különböző pedagógiai kultúra mai jellegzetességeit összehasonlíthassuk.

A projekt Freire, Giroux, McLaren, Kincheloe, Steinberg, Rogers, Grausci, Habermas, Adorno, Souranda kritikai pedagógiai elméleteiből indult, egy spanyol egyetem művészetpedagógiai programjának kezdeményezésére, Pedro Chacón vezetésével,

² "A projekt az Erasmus program oktatói mobilitás keretében valósult meg."

Hozzá csatlakozott a finn Seija Ulkuniemi, a Lappföldi Egyetemről és Pataky Gabriella, a cikk írója, az ELTE TÓK és a MOME pedagógusképzéseiben, vizuális fókuszú, reflektív pedagógiai és ikonográfiai kiegészítésekkel (Ulkuniemi, Chacón, Pataky, 2016).

A projekt hazai részének³ kihívása a hallgatók aktív, személyes, művészi kreativitásának mozgósítása, a kortárs művészetet, mely a MA társadalmi és/vagy művészeti problémáit feszegeti. Ezt pedig helyén kell kezelnünk, ha olyan felelős pedagógusokat szeretnénk képezni, akik a világ változásaival szembesülve tanítványaik problémamegoldó képességét fejlesztik és nem csupán ismereteiket kívánják szaporítani.

Kortárs művésznek nevezzük itt az irodalomban, zenében, táncban, színházban a velünk élő művészek alkotásait, a XX. századi művészetet. A kortárs képzőművészek a hagyományosnak mondható technikák, mint pl. az olajfestés, a grafika válfajai, vagy a mintázás mellett bátran kísérleteznek szokatlan anyagokkal, vagy a jól bejáratottakat meghökkenítő módon alkalmazzák, de korunk technológiáját is, magától érthetően teszik gondolataik hordozójává. A technikák és anyagok változatosságának természetessége, a kísérletező kedv, a kíváncsiság felkeltése, az eredetiségre való törekvés mind-mind alapvető célok az eddig is általánosan elterjedt művészetpedagógiákban, a peremfeltételek megváltozása miatt azonban újra nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk ezek tudatos használatára, fel is kell frissítenünk repertoárunkat, a régi, jól bevált feladatokat új ötletekkel változtatva, témáinkat a ma embereként vetve fel. A művész bevonja az alkotás folyamatába a nézőt, de van, amikor egyenesen a mű alkotóelemévé teszi, így jelezve, hogy a műtárgy közös vállalkozás, „nyitott mű”. A kortárs művek többsége felhívás dialógusra, véleményalkotásra. A nyitottság, a dolgok előítélet nélküli szemlélése, az újra való (és persze a régire is) fogékonyság a jelen emberének rendkívül fontos taktikai, stratégiai szempontjai.

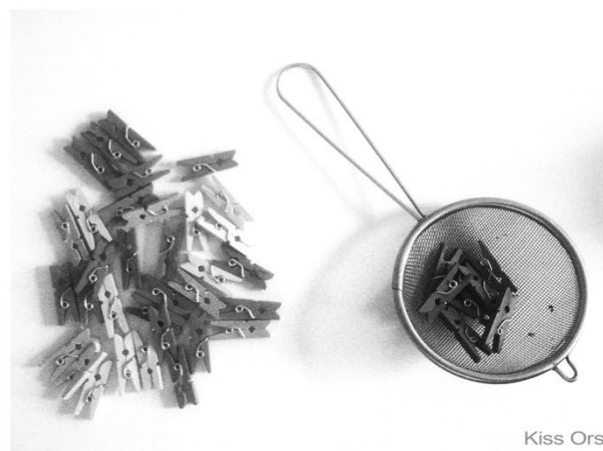
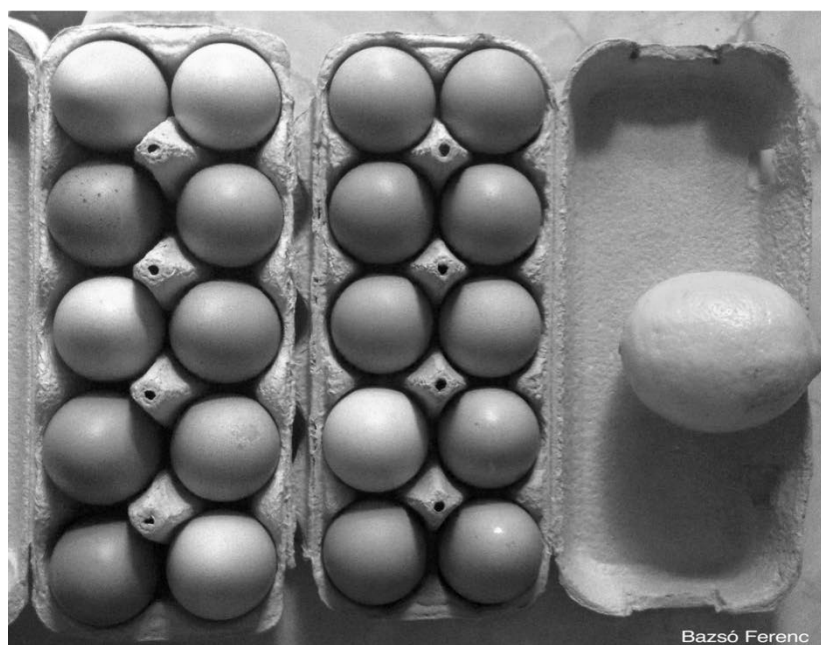
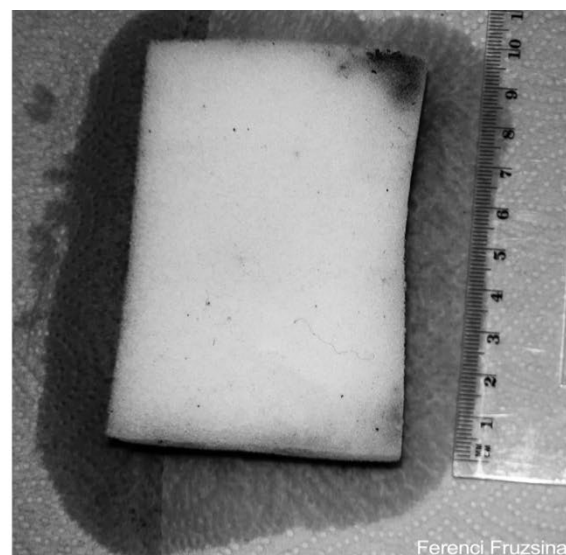
Tanítványaink kreativitásának és innovatív szemléletének fejlesztéséhez nem elég a művek passzív megszemlélése: művészeti alkotófolyamatokba való bevonásukkal hozzájárulunk ismereteik minél többféle érzékszerven keresztül ható rögzüléséhez. A kortárs

³ A három ország összesen 200 résztvevőjének fele az ELTE TÓK és a MOME hallgatója!

művészek példái segítségével a vizuális nevelésben is új munícióhoz jutunk a projektoktatáshoz, vagy az adaptivitás megvalósításához. Transzdiszciplináris jellegüknél fogva a kortárs művészet és az épített környezeti nevelés számos tulajdonsága egybevágh a jó vizuális nevelés sajátosságaival.

Összesen több mint 200 tanárképzős egyetemista vélekedésein keresztül térképeztük fel, miben látja ez a korosztály az iskola világának nehézségeit, hol van szükség változtatásra, beavatkozásra a pedagógia viszonyrendszerében. Személyes művészeti feladatuk egy olyan tárgyinstalláció létrehozása volt, mely egy őket foglalkoztató pedagógiai probléma metaforájaként értelmezhető. Az installációkról fekete-fehér fotókat készítettek, melyet rövid értelmező szöveggel kísértek.

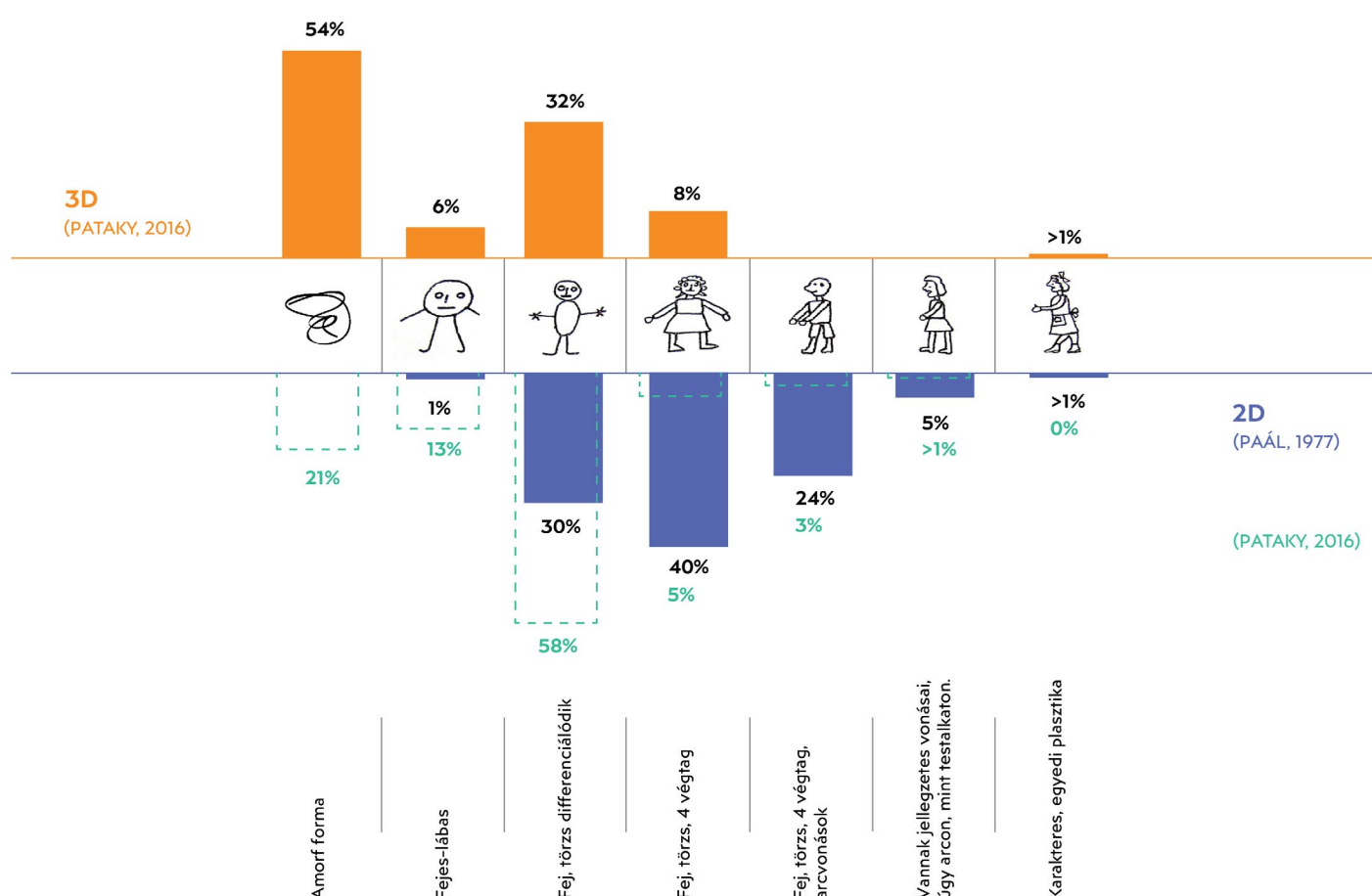
1. ábra Példák MOME és ELTE hallgatók munkáiból



Eredményeinket számos háttérváltozó hatásrendszerében is megvizsgáltuk. Ezek a multikulturális nevelés lehetőségeibe és korlátaiba is betekintést engednek.

(A prezentáció a három egyetem közös projektjének vizuális reprezentációit és az összehasonlítás eredményeit, valamint az eredmények konzekvenciáiból kirajzolódó problémamegoldási javaslatokat körvonalazta. Itt néhány jellemző példát mutatok be Magyarországról, az ELTE TÓK és a MOME hallgatóitól.

A valóság alapos, őszinte és kritikus vizsgálata vezet a problémák feltárásához. Az így nyert tapasztalatok vezetnek a problémák megoldásához. Egy másik nagymintás, diagnosztikus kutatási előzmény a magyar gyerekek vizuális képességeinek fejlődését mutatja be. A közel ezer óvoda bevonásával végzett vizsgálatból, melyet az ENViL Comenius projekt keretében az InSEA is támogatott, az derült ki, hogy a mai gyerekek vizuális kompetenciái sokat romlottak az elmúlt 40 évben (Pataky, 2017). Az elkésztő eredmények sokféle okát tártunk fel, a legsúlyosabbak a vizuális nevelés feltételeiben, környezetében, anyag- és eszközellátottságában rejlenek.



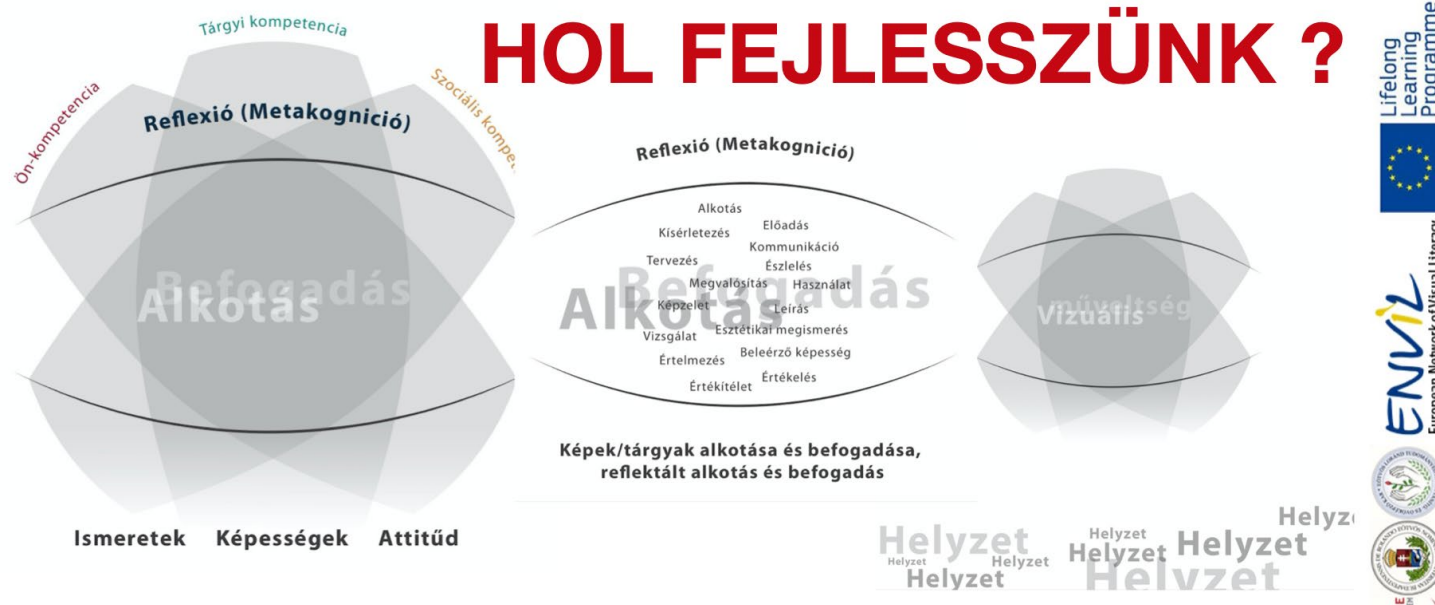
2. ábra 1974-es és 2016-os óvodások rajzi és plasztikai képességfejlődésének összehasonlító kutatási eredményei

Milyen is legyen hát a művészeti nevelés igazán inspiráló környezete? Hogyan kellene berendezni egy műtermet a 21. században? Van-e manapság létjogosultsága az iskolában a clean desk policy-nek? Dinamikusan változó világunkban egymás mellett fedezhetők fel a klasszikus, romantikus műtermek és a steril, személytelennek tűnő alkotói terek. Hogyan lehet fenntarthatóan berendezni egy korszerű műtermet? Hogyan változtatja meg a fejlődő digitális technológia a művészeti nevelés helyszíneit? Tanárképzős diákok és művészhallgatók vélekedései alapján, kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerekkel keressük a választ ezekre a kérdésekre. Kutatásunk tervét a környezetpszichológia és a neveléstudomány legújabb eredményeire építve határoztuk meg. Főbb módszereink a metafora kutatás, képalkotás, makettkészítés, 3D nyomtatóval készített rekonstrukciók és virtuális vagy interaktív térinstallációk és ezek elemzése, fókuszcsoportos beszélgetések és interjúk voltak. Megfigyeléseinket, következtetéseinket ütköztetjük a kritikai pedagógia, az épített környezeti nevelés és a vizuális kultúra szakértőinek érveivel. Hogyan lehet a művészeti nevelés helyszíneinek metaforáiból megállapítani, hogyan képzelel el a művészeti nevelés helyszíneit a közeljövőben a jövő művésztanár nemzedéke?

Az elmúlt években egy kompetencia struktúra megalkotásán dolgoztunk; feltérképeztük a vizuális műveltség képzés kompetenciakészletét.

Vizuális műveltség CEFR_VL kompetencia modell prototípusa 2016

Mit, mivel, hogyan és HOL FEJLESSZÜNK ?



3. ábra Hol fejlesszük a vizuális kompetenciákat?
CEFR_VL ábra (Guba, Pataky, Tóth, 2017, Kárpáti-Pataky, 2016)



A képen látható ábra a vizuális műveltség kompetenciakészletének kutatási esszenciáját, a prototípust mutatja be. Hogy a modellt miért és hogyan érdemes használni a művészeti nevelésben, azt az ENViL kutatói hálózata már számos platformon is megosztotta (envil.eu/conferences). Itt a jövőbe mutató újabb kérdést szeretném megfogalmazni: a folyamatban lévő aktuális kutatás a CEFR_VL modell és a művészeti nevelés tereinek kölcsönhatásaival foglalkozik (Pataky, Rekvényi, 2017); a HOL kérdését járja körül. A vizuális nevelés, a művészeti nevelés legfőbb helyszínei a rajztermek, műtermek, a kreativitás terei. A vizsgálat legfőbb célja természetesen továbbra is tanítványaink személyiségének optimális fejlesztése a vizuális nevelés színvonalának emelésével. Fókuszban tehát a tanítványaink egy állandó változásban lévő, egyre komolyabb nehézségekkel terhelt világban. Ahogy az élet számos területén, úgy az oktatásban is egyre több a probléma: a valóság tükröződik az iskolában is.

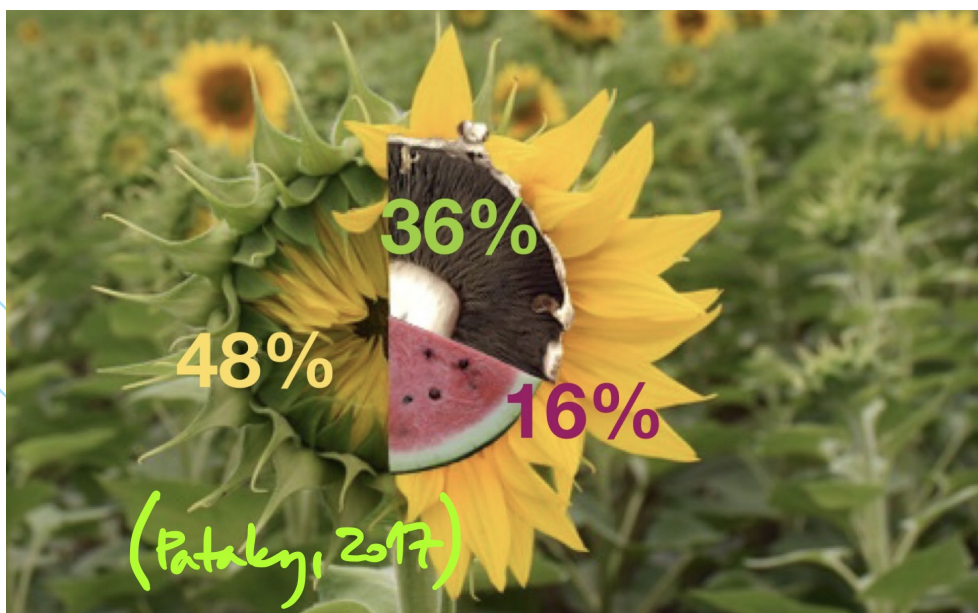
A nehézségek feltárásában a metafora-kutatás eszközeit is bevetettük: mérőeszközként nyelvi és képi feladatokkal eddig 300 főt kérdeztünk műtermi/rajztermi emlékeikről és egy sor háttérváltozót is rögzítettünk. Az adatok felvétele és kódolásának fázisa lezárult, az elemzés folyamatban van.

Milyen az ideális alkotó tér gyerekeknek? Érdemes a témát az iskolai környezettel kapcsolatos legelterjedtebb közhely tükrében is megvizsgálni! Hogyan látják a gyerekek a vizuális nevelés tereit? 714 5-10 év közötti gyermektől kértük, rajzolja le, hol szeret alkotni. A rajzokból nem csak érzékeny, sokrétű körkép bontakozott ki azokról a terekről, ahol a gyerekek szívesen alkotnak, de azt is megtudhatjuk, mit tekintenek ők iskoláik tradícióinak alapján alkotásnak. Ez, szinte kivétel nélkül rajzolást jelentett, ami visszaidézi a plasztikai képességek kutatásánál megállapítottakat: a képalkotás, a kétdimenziós alkotás a kerettantervi ajánlások ellenére uralkodó. A gyermekrajzokat elemezve számos aspektus felmerült; a kategorizálás folyamán végül három fő helyszín jellemzői mögé sorolhattuk azokat:

Intézményi környezet: Meglepő módon, csak néhány rajzon fedezhetünk fel iskolai környezetet, ott is fájdalmas a zárt, frontális oktatás hangsúlya, a minta utáni másolás megjelenítése. (Ez az indirekt kutatási módszer azért is jó, mert nem szépíti a valóságot, az igazsággal szembesíti. A képek ebben a modellben a valóság speciálisan

kódolt lenyomatát adják.) A legtöbb rajzon nyoma sincs intézményi környezetnek! Otthoni körülmények, családi ebédlőasztalok, szőnyegek látszanak a képeken, gyakran jelenik meg olvasólámpa vagy más fényforrás. A harmadik kategóriában a szabadban rajzoló gyereket láthatunk. A rajzok mellett elhangzó gyermeki magyarázatokból tudjuk, milyen gyakori, hogy a nagyszülők, vagy jóbarátok kertjében, árnyas fák alatt alkotnak. Bár a képeken nagy számban fordulnak elő más személyek is (kizárólag olyanok, akikkel a legszívesebben töltött időt az alkotó) ők csak a biztonságot jelentik és a pozitív visszajelzés várható tőlük: az alkotások dicsérete. Rögzítettük a narratívát is a rajzok mellé. Sok gyerek kommentálta a képét úgy, hogy hangsúlyozta, azokkal szeret alkotás közben lenni, akik szeretik (nagyon sok nagymama szerepel a képeken), ennek ellenére a gyerekek nem gondolják társas tevékenységnek az alkotást. A művészeti nevelés nagyon jó terepe a szociális kompetencia fejlesztésének, de az alkotás folyamatának intimitását is észre kell vennünk. Újabb érv ez az oktatás/nevelés személyesebbé tétele mellett.

A három kategória az alábbi diagram szerint mutatja be a gyerekek alkotótereit (Pataky, Rekvényi, 2017):



4. ábra Helyszínek megoszlása az alkotó terek ikonográfiai vizsgálatának eredményeiből

A legtöbb gyerek, – a vizsgálatban részt vevők csaknem fele –, 48 %-a otthoni környezetben alkot szívesen. A gyerekek további 36 %-a szabadban alkotna és csupán 16 %-uk ábrázolt képén iskolai környezetet. Az optimális alkotóterek kialakításánál figyelembe kell vennünk ezeket az eredményeket!

Az épített környezeti nevelés céljai egybevágóak a korszerű vizuális nevelés céljaival; komplex, alkotó, cselekvésen, tapasztalatokon alapuló tanulást feltételezve a személyiségfejlesztés támogatására. Legyen az épített környezeti nevelés már a legkisebbek intézményes nevelésének része, mint az a speciális oktatási terület, amely az épített környezettel kapcsolatos tudás átadásának elméletével és gyakorlatával, valamint az emberek és saját életük közötti kapcsolat erősítésével foglalkozik.

- ▶ Különböző, az épített környezettel kapcsolatos témák köré csoportosított, interaktív tevékenységformák révén segíti, hogy a gyerekek
 - ▶ jobban tájékozódjanak a környezetükben,
 - ▶ nyitottabbak legyenek annak sajátosságai iránt,
 - ▶ azonosuljanak vele,
 - ▶ sajátjuknak érezzék, hogy
 - ▶ később tevékenyen tudjanak részt venni annak formálásában.
- ▶ A passzív szemlélődéssel szemben a kritikus, elemző befogadásra, a különböző környezeti ingerek elemzésére ösztönöz.
- ▶ Az így kialakult proaktív, alkotó szemléletmód hozzájárul ahhoz, hogy megfelelő készségekkel rendelkezünk a közös életér alakításához. (Sebestyén, Tóth, 2013)

A fentiekben bemutatott vizsgálatok mellett a Műterem-kutatás keretében pedagógusképzősökkel eddig három gyakorlati/alkotó projektet is befejeztünk, és a vállalkozást longitudinális kutatásként folytatjuk tovább.

Művészek, tanárképzősök és gyerekek körében végzett vizsgálatunk eredményeinek összegzéseként elmondhatjuk: Az attitűd/hozzáállás mindhárom csoport esetében megegyezik: az alkotás, az önkifejezés annyira természetes dolog, ez egy olyan erős drive, hogy kijelenthetjük, az alkotó terek nem helyspecifikusak, hanem személyesek. Az alkotás ott zajlik, ahová az alkotó vetődik, vagy ahol szeret lenni. Ha az intézményes művészetoktatás jobbításán gondolkodunk, az iskolai alkotó terek alkotóközpontúvá tételén kell dolgoznunk. El kell érniük, hogy élmény legyen a rajzóra, a művészeti oktatás és akkor hatékony tanulás/nevelés zajlik majd a műteremben.

A kreativitás sokféleségének ábrázolásában egyetlen csoport sem hiányolta a digitális eszközöket, a természetközelséget azonban annál inkább. Eddigiekből megállapíthatjuk, hogy a közeljövő vizuális kultúrát célként, vagy eszközként alkalmazó pedagógusainak az alkotó terek kapcsolata a természettel, a nyílt oktatási terekre jellemző mozgatható, többfunkciós bútorok használata, és a tapasztalatszerzés, tevékenység, cselekvés mentén zajló aktív kompetenciafejlesztés a fontos. A mai tanárképzősök az innovációt a módszerekben keresik és vágyják, a digitális eszközök szerepét csak a szemléltetés eszközeként látják.

PATAKY GABRIELLA PhD

ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék (adjunktus), Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) Elméleti Intézet (óraadó). A 3612 Vizuális Képességek Kutatóműhelyének vezetője, az InSEA Világtanácsának Európai képviselője, ENViL vezetőségi tag, kultúrAktív tag. Főbb kutatási területei: vizuális nevelés, alternatív pedagógia, művészetpedagógia, designpedagógia, plasztikai képességek fejlődése, kortárs képzőművészet és múzeum-pedagógia, épített környezeti nevelés.

McLuhan, Marshall (2012): Médiamasszázs. Típotex, Budapest.

Guba Anna, Pataky Gabriella, Tóth Eszter (2017): *Épített környezeti nevelés az óvodában*.

kultúrAktív Egyesület és Magyar Építész Kamara, Pécs Kárpáti Andrea – Pataky Gabriella

(2016): A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. A Neveléstudomány folyóirat 2016/1. Új perspektívák a művészetpedagógiában. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2016/04/a-kozos-europai-vizualis-muveltseg-referenciakeret/>

Pataky Gabriella, Rekvényi Viola, (2017): How is the optimal art education space created in the digital era? Art education research in the light of teacher training students' critical views in two European countries (Hungary and Scotland). 35th InSEA World Congress, Daegu, Korea, 6-12.08.2017.

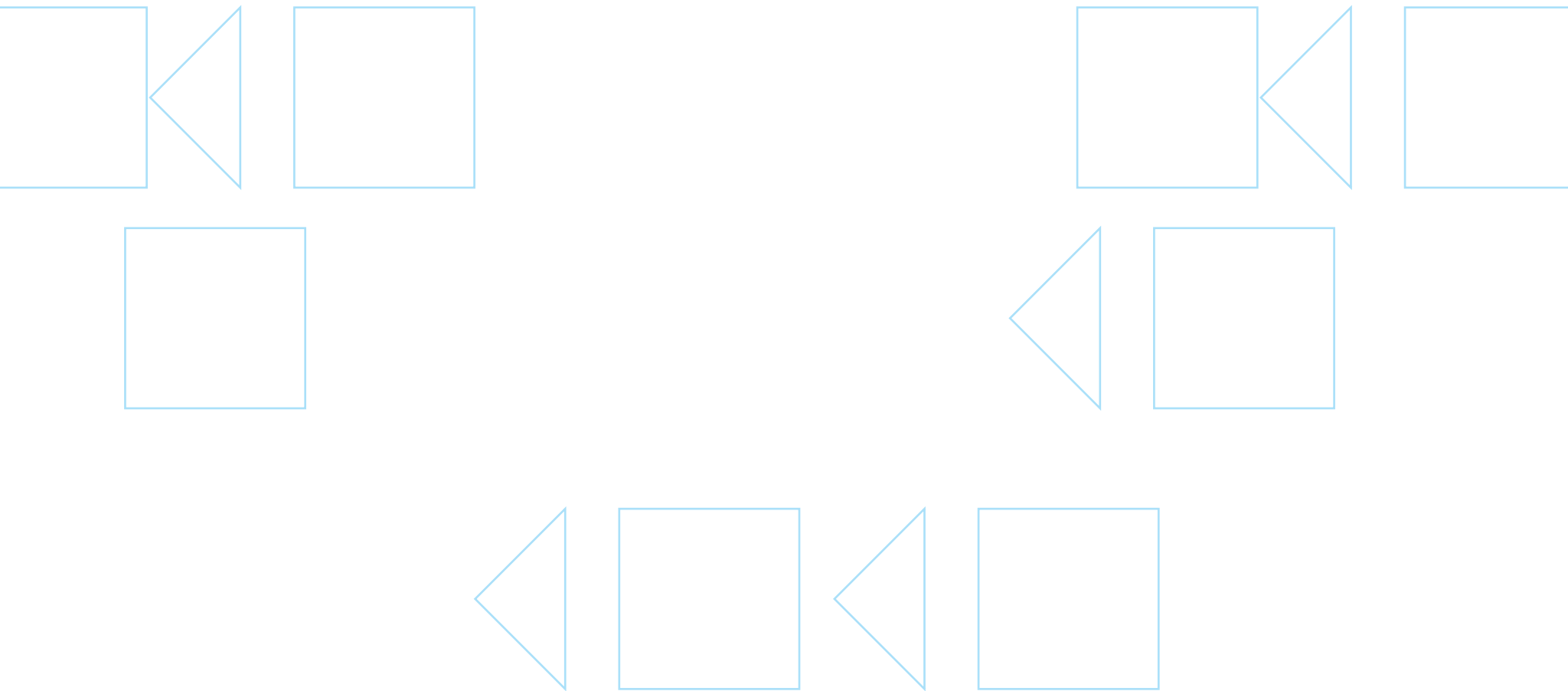
Polcz Alaine (2007): Rend és rendetlenség. Jelenkor, Pécs.

Sebestyén Ágnes, Tóth Eszter (2013): Épített környezeti nevelés. kultúrAktív Egyesület és Arttan Kft., Pécs.

Szabó László Tamás (1988): A rejtett tanterv. Gyorsuló Idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.

Ulkuniemi, S. , Chacon, P., Pataky, G.: What's Wrong with You, Education? Teacher Training Students' Critical Views of Contemporary National Primary School Systems in Three EU Countries. InSEA European Regional Conference "ART_DESIGN EDUCATION IN TIMES OF CHANGE" Vienna 2016. University of Applied Arts Vienna. 22-24.09. 2016.

Winkler Márta (2015): Kinek kaloda, kinek fészek. SHL Könyvek, Budapest.



ZAJACZ JUDIT: PEDAGÓGIAI TEREK – TERVEZÉSTŐL A HASZNÁLATIG

Az ideális műtermek mellett alapvető kérdés: milyen egy ideális tanterem? És mit tehet ennek érdekében egy építész?

Nincs kész recept arra, hogyan lehet a legjobban kialakítani a tanulás térbeli környezetét; a titok a téma komplexitásában rejlik. Nem elég vizuális vonatkozásokban gondolkoznunk – csak azzal dolgozni, ami látható.

A térszervezés kérdéskörébe ugyanúgy beletartozik a neveléstudomány, társadalomtudomány, de még az adott kultúra és különböző viselkedési sajátosság, vagy az emberi szervezet anatómiája is. Egy jelmondat lebeghet a szemünk előtt: *“Tervezzük úgy az építményeket, mint a tanulás indirekt eszközeit!”*



Általános tapasztalat, hogy az ember egy életen át magával hurcolja a kötött térről kisgyermekként - óvodás/ kisiskolás korban szerzett élményeit.

Már egészen kicsi korban megfigyelhetők a vizuális preferenciák – sokszor “hibásan”. Rá kell mutatni a minőségre; rávezetni őket; közös munka során – élményekre és tapasztalatszerzésre alapozva, a gyerekek szemszögéből közelítve.

A módszer lényege maga a folyamat, a lépcsőfokonként építkezve: érzékenyítés + megértés + felismerés + részvétel + felelősségvállalás = minőségi tér / környezet.

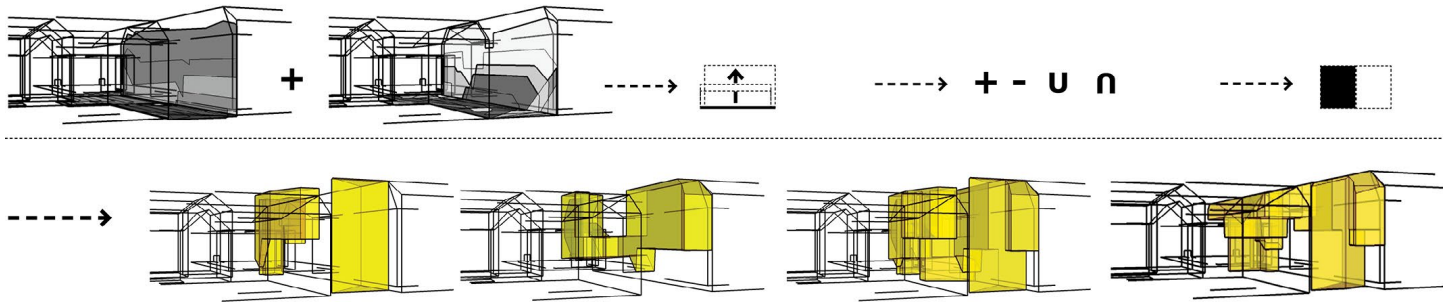
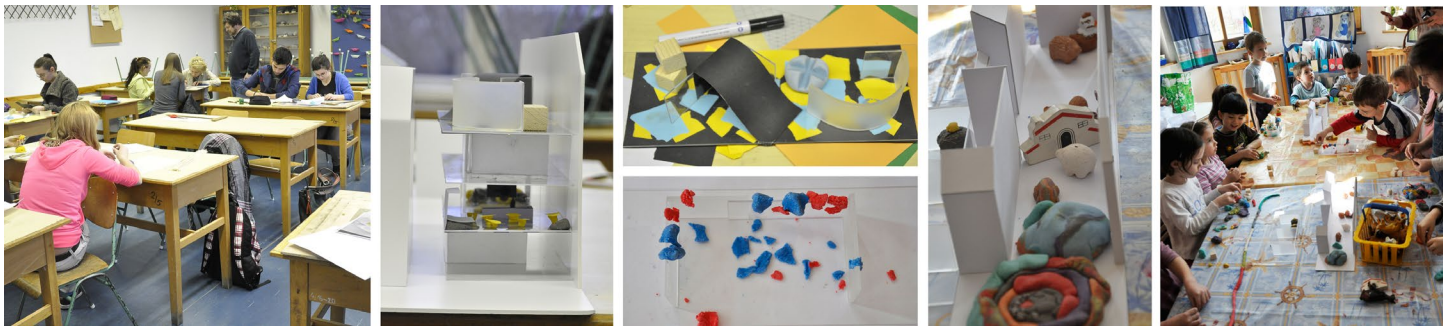


Egészen egyszerű eszközökkel be lehet (kellene) vonni őket saját környezetük kialakításába – berendezésébe – díszítésébe:

- ▶ a pozitívumok és problémák / hiányosságok feltérképezése; a személyes és közösségi igények felismerése mentén; 3D modellekből kiindulva, egészen apró ötletekkel haladva a megvalósítás felé.



Az óvodásokkal és gimnazistákkal párhuzamosan végzett „kísérlet” során, más-más módszerekkel, de megegyező eszközökkel közelítve egy adott témát. Jól megfigyelhető, hogy az életkori sajátosságokból fakadó különbségek ellenére – bár nem azonos mértékben, mindenkiben felkelthető az érdeklődés és motiváció.



diplomaterv – videó

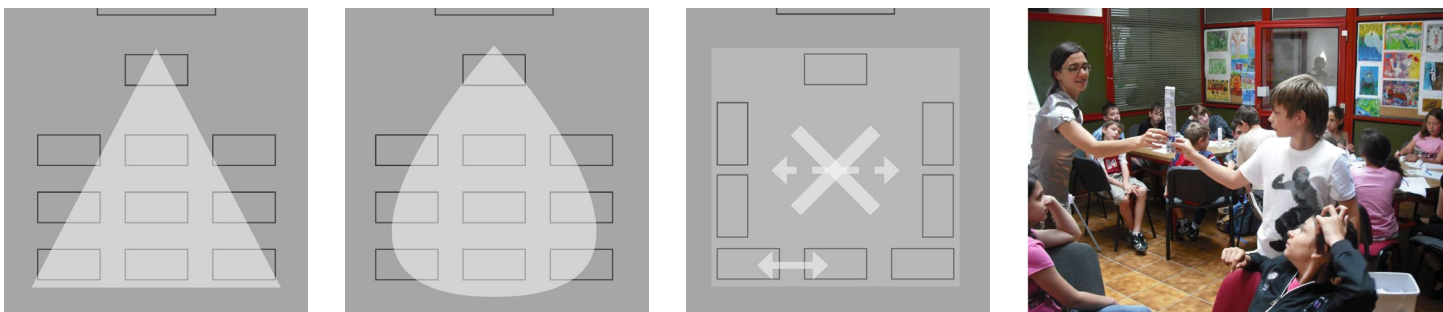
<https://www.youtube.com/watch?v=wAWCn2siBIE&t=91s>

Ehhez – és az ehhez hasonló – módszerekhez elengedhetetlen a szakterületek együttműködése.

A tanulás tere a pedagógiai interakciók tere: maga is különféle együttműködésre épülő cselekvések helye.

A tér szerkezete befolyásolja a kommunikációt, megszabja a viselkedés lehetőségeit. Figyelembe kell venni az elrendezés előnyeit, hátrányait...

- ▶ általános elrendezésnél a kommunikáció fókusza háromszög vagy csepp formára korlátozódik
- ▶ körbe rendezve vizuális kapcsolat van, de közvetlen reflexió csak a szomszédal



A megfelelő kialakításban jó sorvezetőként szolgálnak azok az egzakt tervezési szempontok, melyek a tér fizikai minőségét befolyásolják, mint például a megvilágítás, akusztika, légtechnika.

Ezek hiányos mértéke elvonja a figyelmet. A megfelelő komfortot biztosítva teremthetjük meg az ideális teret a koncentrációhoz, kreativitáshoz, tanuláshoz, csapatmunkához.



akusztika – ecophon

<https://youtu.be/mUBoC6jmPdQ>

A fizikai térben sok minden van, ami nonverbális kommunikációként (is) működik. A tanítás tere: ahol az esemény, a szemléltetés legyen látható, hallható, tapintható, legyen közel.

Tudat alatt rendkívül nagy hatása van a közérzetre és viselkedésre a színek mélységének, összhangjának, harmóniájának, a különböző színű / textúrájú felületek arányának, pozíciójának.

Emellett nem kell félni az üres felületektől. A kevesebb néha több!



A kényszeres „díszítés” helyett használjuk a felületeket multifunkcionális eszközként, például szemléltetéshez, az eredmények bemutatásához.

Célszerűbbnek tűnik a teret használó, érzékelő, birtokoló és formáló ember létének dimenzióit figyelembe venni (Schelles István)



Reflektálnia kell a csoport- és életkori sajátosságokra. A kisebbek még rengeteget mozognak, játszanak. A tinik már inkább egymás felé fordulnak, mindent ki-/ és megbeszélnek, ugyanakkor időnként magányra van szükségük.

A jól átlátható térszerkezet és a privát szegletek kettőssége a gyermekek számára inspiráló teret eredményez. Egyszerre adnak helyet a gondolkozásra, töprengésre, közös tanulásra. Egyszerre teremtenek biztonságot, személyes életteret. Önmagukban bátorítanak és hozzájárulnak a jellemfejlődéshez.



A térnek nem csak száma és dimenziója, hanem arca is van. Tudat alatt nagyobb nyomot hagy, mint az sejtenénk. A fizikai környezet hiányosságaira jobban odafigyelünk, mint annak jó, és inspiráló részleteire. Az összefüggéseket szem előtt tartva törekedünk a terek természetességére és a hiányérzet elkerülésére.

ZAJACZ JUDIT: építészmérnök; a kultúrAktív egyesület tagja. A nyitott és kreatív szemé-
let híve, a vizualizáció és az épített környezeti nevelés módszereinek lelkes követője és
támogatója.

Hercz Mária, Sántha Kálmán (2009) Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában*. *Iskolakultúra*, 19 (9). pp. 78-94

Sanda István Dániel (2009): A pedagógiai tér minőségi Dimenziói. Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Zajacz Judit (2013): Vizuális környezetkultúra központja – diplomaterv

Cseh András (2010): Tudatos(ított) találkozás az épített környezettel. Doktori disszertáció. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Doktori iskola, 2010

Tánczos Tibor (2012): Baupiloten – Használóközpontú iskola(át)építés

JUHÁSZ CSILLA: A TANULÁS, MINT PÁRBESZÉD INSPIRÁLÓ KÖRNYEZET ÉS ÉRTŐ INTERAKCIÓK VONZÁSÁBAN

Az agykutatás, a fejlődéslélektan és a pedagógia kutatási eredményei alátámasztják, hogy minden gyermek születésétől kezdve már nagy energiabefektetéssel igyekszik megismerni az őt körülvevő világot, amelynek hatékony, cselekvő szereplőjévé szeretne válni.

Szintén bizonyított, hogy az óvodáskor döntő jelentőséggel bír a tanulás tartósságában nagy szerepet játszó szinapszisok kialakulásában, amik később az alapját képezik az összefüggésben való gondolkodásnak és a tudás kiépülésének.

Wilhelm von Humboldt gondolataira visszanyúlva – aki már az 1790-es években megfogalmazta, hogy az ember sajátosságaival felvértezve, maga tartja kézben egyedi úton zajló fejlődését – megállapíthatjuk, hogy az oktatás fogalma (Bildung) nem külső beavatkozás, hanem saját erőből belülről mozog – és célja is belülről táplálkozik.

A budapesti Német Óvodában alkalmazott Infans koncepció szerint alapjaiban a nevelés fogalma alatt a felnőtt aktív cselekvését értjük, aminek célja hogy a gyermekben minden erőt megmozgasson amire neki a világ meghódításához szüksége van.

A nevelésnek a világ megnyitásához két lehetséges útja van:

- ▶ A környezet, az intézmény helyiségeinek inspiráló berendezése, tartalommal való megtöltése
- ▶ Az egymásközi interakciók, találkozások elmélyült kialakítása és alkalmazása

A pedagógiai munka célja eszerint a módszertani rendszer szerint egy komplex, személyes témákon alapuló személyiségfejlődés előmozdítása, a világ tevékeny megismerésén keresztül.

A tevékenységeken keresztül, játékszituációkban nyilvánul meg az a potenciál, amivel a gyermekek rendelkeznek és a pedagógus számára csak alapos megfigyeléseken keresztül válhatnak észlelhetővé. A megfigyelések írásbeli dokumentációja és elmélyült kiértékelése vezethet ahhoz a megértési folyamathoz, ami a párbeszéd kezdetét jelentheti gyermek és pedagógus között tanulási folyamatainak mozgatórugójáról. A pedagógusok csapatban folytatott szakmai konzultációi képezik az alapját annak a tervező munkának, aminek eredményeképpen minden gyermek saját témájára választ kaphat a környezet tartalmaiban és az interaktív kapcsolódási lehetőségekben. Mindez láthatóvá válik a szülők számára is az egyéni dokumentációs mappában, a portfólióban, ami így a rendszeres konzultáció alapja lehet.

Így alakítja e párbeszéd minden résztvevőjét mozgató tartalom az óvoda tárgyi és interaktív környezetét és ezáltal lehetővé teszi a kompetensen cselekvő és önállóan alkotó gyermekek egyéni fejlődését.

Az „Alkotó és alakítók” című kétnyelvű (magyar és német) filmben élénk tárul a Német Óvoda szakmai élete autentikus képet mutatva az Infans módszer adaptálásáról. https://www.youtube.com/watch?v=M_Rg0A7qUpQ&feature=youtu.be¹

JUHÁSZ CSILLA, Budapesti Német Óvoda vezetője, óvodapedagógus, Infans-Multiplikátor, továbbképző, tréner, 20 év tapasztalattal Németországban, az óvodapedagógiában és a felnőttképzésben. Továbbképzési területei a Berlinben kifejlesztett Infans-módszer, melynek súlypontjai: a pedagógus, mint a gyermek egyéni fejlődésének kísérője, térkonceptió fejlesztése, épített környezet a világ sokoldalúságának tükröként, intézményspecifikus nevelési célok kidolgozása.

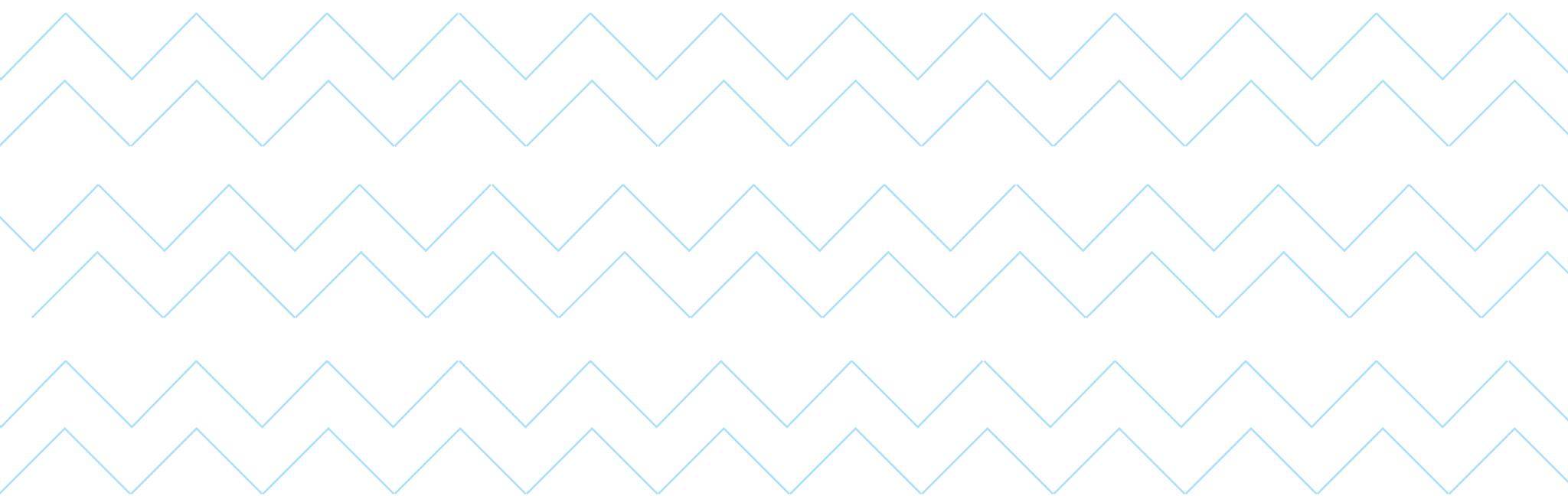
¹ A filmet készítette: Eastern Mango Industries.

Zene: Söndörgő © Tamburocket Hungarian Fireworks, Söndörgő & Ferrus Mustafov–In Concert

Juhász Csilla, Pataky Gabriella (2017): Alkotók és alakítók/ Schaffer und Erschaffer. Film/
Deutscher Kindergarten Budapest, 3612 Visual Skills Lab, Eastern Mango Industries,
Söndörgő. Budapest.

www.deutscherkindergarten.hu

https://www.youtube.com/watch?v=M_Rg0A7qUpQ&feature=youtu.be



MONIKA MILLER: BAUEN UND MONTIEREN ALS GESTALTUNGSFELD IM KUNST- UNTERRICHT DER GRUNDSCHULE

ÉPÍTÉS ÉS KONSTRUÁLÁS, MINT ALKOTÓ GYAKORLAT AZ ALSÓ TAGOZATBAN

A kisgyermekkorban tipikus játékalapú építésből, amelyben a gyermekek felfedező és kísérletező módon használják az anyagokat és az építést, mint munkafolyamatot, általános iskolás korban kialakul a szabad stílusú makettezés. A játékos építés egyre inkább tudatos foglalkozássá válik, az építés és építészet elemi tulajdonságai megjelennek. Általános iskolás gyerekeknél szükséges a megfelelő témákon keresztül és didaktikus környezetben fejleszteni és támogatni ezt fejlődési folyamatot.

A Ludwigsburgi Egyetemen számos kutatásban vizsgálták a gyermekek fizikai-térbeli képzelőerejének fejlődését építő és tárgyalkotó tevékenységek közben. Ezeknek a középpontjában a gyermekek és serdülők absztrakt képzelőerejének különböző dimenzióira irányult. A részt vevő gyerekeket megkérték, hogy tervezzék meg, majd rajzolják le, és végül építsék meg az általuk elképzelt maketteket. A kutatások eredményeire alapozva kerültek kidolgozásra a művészeti nevelés „építés és szerelés” tevékenységi formái.

Az előadás során egy konkrét példa kerül bemutatásra. A tanóra során harmadik osztályos diákok terveztek játékokat egy tematikus játszótér számára. Először megtervezték, megrajolták, majd csomagolóanyagokból, papírból és kartonból megépítették és kifestették a játékok makettjeit. Akár csak egy valódi építészeti pályázaton, az épületmodelleket itt is bemutatták a gyerekek, és az osztályközösség választotta ki a legjobb ötleteket és kivitelezéseket.

In diesem Unterrichtsbeispiel aus der Grundschule haben Schülerinnen und Schüler einer dritten Klasse Modelle aus Verpackungsmaterialien, Papier und Pappe für Geräte auf einem Abenteuerspielplatz entworfen, geplant und gebaut, und diese anschließend noch bemalt. Wie auch in einem „echten“ Architekturwettbewerb werden die Baumodelle präsentiert und die Klassengemeinschaft nominiert die besten Ideen und Umsetzungen. Zuletzt werden die Baumodelle im Schulhof der Schulgemeinschaft vorgestellt (Abb. 1a-d).

Lehrherausforderungen

Die Aufgabe, Spielplatzgeräte zu entwerfen und zu bauen, veranlasst die Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite, sich mit den formalen Grundlagen des Bauens zu befassen – darunter ist die Auseinandersetzung mit Raum und Körper, Proportion, Oberflächengestaltung (Fakturen, Texturen, Farbe), Konstruktion und Funktionalität gemeint. Auf der anderen Seite erlaubt die Aufgabe gleichermaßen die Erfindungskraft sowie das Gestaltungsvermögen der Kinder zu fördern.

Darüber hinaus liefert das Bauen für die Kinder eine Möglichkeit, die Welt begreifbar, verständlich und nachvollziehbar zu machen. Das spielerische Tun ist hierbei gleichermaßen verbunden mit der Bewältigung technischer Herausforderungen des Modellbaus. Die Kinder können dabei handelnd unterschiedlichen technischen Phänomenen und Gesetzmäßigkeiten begegnen und diese lösen (Wyss, 2012, p. 8).

Die Bautätigkeit – im konkreten Beispiel das Bauen von Spielplatzgeräten – fördert zudem die Bildung des räumlichen Vorstellungsvermögens, was zu den elementaren Aufgaben schulischen Unterrichts zählt. Räumlich zu bauen verlangt von den Heranwachsenden das Wahrnehmen und Vorstellen verschiedener Blickwinkel und neuer Formen. Somit kann hierbei auch das Problem der räumlichen Vielansichtigkeit in der Umsetzung in einen gebauten Körper optimal thematisiert werden. Das ist ein völlig anderer Zugang zur Form als beim Zeichnen von vorgestellten Spielgeräten, die alterstypisch von Kindern schematisch vereinfacht in der zweidimensionalen Ansicht, vorzugsweise von vorne oder von oben dargestellt werden.



Ist eine Idee da, was aus Papier oder Pappe gebaut werden soll, müssen die dreidimensionalen Formen in Flächen zerlegt werden, um dann das Volumen von der Fläche her zu denken und entwickeln zu können. Das ist ein sehr komplexer kognitiver Vorgang.



Beim Bauprozess müssen die (zugeschnittenen) Teile aufeinander passen, deshalb werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, überlegt, genau und präzise zu arbeiten. Die einzelnen Teile müssen nicht nur zusammenpassen, sie müssen auch zusammenhalten, was große Sorgfalt beim Bauen von stabilen Verbindungen erfordert.



Bei Bauprojekten lernen die Schülerinnen und Schüler Objekte zu planen und durchzuführen und sich im Prozess immer neu zu organisieren. Dies erfordert einen zielgerichteten und schrittig organisierten Umgang mit Werkzeugen und Materialien.



Abb. 1a-d: Spielplatzgeräte, 3. Klasse, aus dem Unterricht von Esther Barde (privat).

In der **Abb. 1a** sind zwei Klettertürme verbunden mit einer Hängebrücke zu sehen. Von beiden Türmen kann gerutscht werden. Dazu gehört auch eine Schaukel. **Die Abb. 1b** zeigt ein Speigerät mit der Möglichkeit zu rutschen und über die Brücke zu gehen. Zudem kann man sich in den Türmen verstecken. Das dritte komplexe Spielgerät (**Abb. 1c**) lädt zum Treppen steigen, Verstecken, Klettern und zum Rutschen ein. Und schließlich kann im Spielgerät (**Abb. 1d**) die Brücke überquert werden und von einem der Türme gerutscht werden. Zudem kann man in der Mitte noch ein Karussell fahren.

Das Projekt – von der Idee zum fertigen Baumodell

Zu Beginn des Projektes setzen sich die Schülerinnen und Schüler im Plenum mit dem Berufsfeld von Architekten auseinander. Sie erfahren, dass sie nun auch selbst als Architekten aus Papiermüll und -resten einen Abenteuerspielplatz bauen werden. Über den Ablauf und Bedingungen des Wettbewerbs informiert zusätzlich ein an der Tafel angebrachtes Poster (Abb. 2).



Abb. 2: Tafelbild (privat). Das Unterrichtsprojekt gliedert sich in fünf Schritte.

Der erste Schritt: Ideen entwickeln

Der Einstieg in das Projekt erfolgt über eine gemeinsame Betrachtung von fotografierten Spielgeräten. Schülerinnen und Schüler tragen dabei ihre eigenen Erfahrungen, die sie beim Spielen an Spielplätzen gemacht haben, im Plenum zusammen. Sie stellen fest, dass Spielplätze in der Größe und der Anzahl der unterschiedlichen Spielgeräte variieren können. Im Gespräch kristallisiert sich zunehmend die zentrale Frage nach den Spielmöglichkeiten der unterschiedlichen Geräte auf einem Spielplatz heraus. Sie halten fest, dass dort gerutscht, geklettert, geschaukelt, gewippt werden kann, es können aber auch Hindernisse überquert oder Verstecken gespielt werden. Das sind alles interessante Spielmöglichkeiten, die für die Kinder eine persönliche Bedeutung haben.

Nach diesem Einstieg in das Thema trägt die Lehrkraft die Aufgabe vor: Die Schülerinnen und Schüler sollen Spielgeräte entwerfen, die mindestens drei Spielfunktionen in einem Gerät ermöglichen.

Der zweite Schritt: Ideen skizzieren

Im nächsten Schritt halten die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen in Skizzen fest (Abb. 3). Um den Fokus auf die Aufgabenstellung nicht zu verlieren, sollen sie neben der Zeichnung auf dem Arbeitsblatt ankreuzen, welche drei Funktionen ihr Gerät beinhaltet. Neben den Vorschlägen haben sie noch die Möglichkeiten für das Eintragen von weiteren Spielfunktionen. Schon in dieser Phase des Unterrichts steht das gesammelte Verpackungsmaterial, verschiedene Papierbögen, Pappe wie auch weitere Baumaterialien den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung. Schon während des Planens müssen sie gleich sehen können, ob das Material, das sie für die Ausführung ihrer Ideen benötigen, auch vorhanden ist.

Gewiss zeigen die Zeichnungen der Kinder nicht im jedem Detail und vor allem nicht maßstabgetreu wie das fertige Spielgerät aussehen soll. Dies ist angesichts der Besonderheiten kindlicher zeichnerischer Fähigkeiten auch nicht zu erwarten. Doch zeigt der Planungsverlauf im Kontext der gesamten Unterrichtseinheit prinzipiell, warum Planungsphasen durchaus auch im Kunstunterricht der Grundschule didaktisch sinnvoll sind. Die Gegenüberstellung von Zeichnung und Bauwerk macht vor allem auch den Kindern diesen Zusammenhang verständlich.

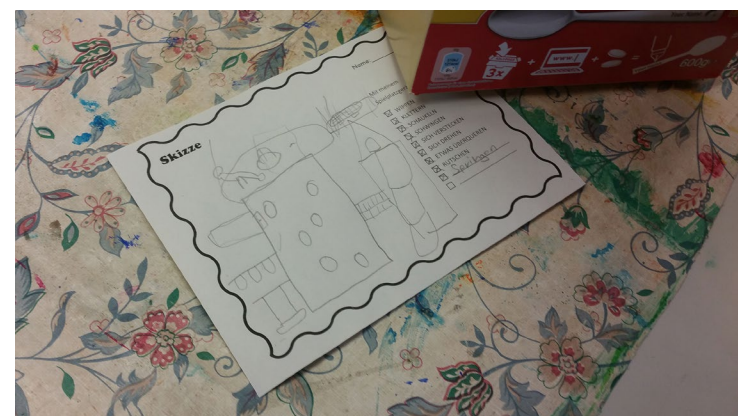
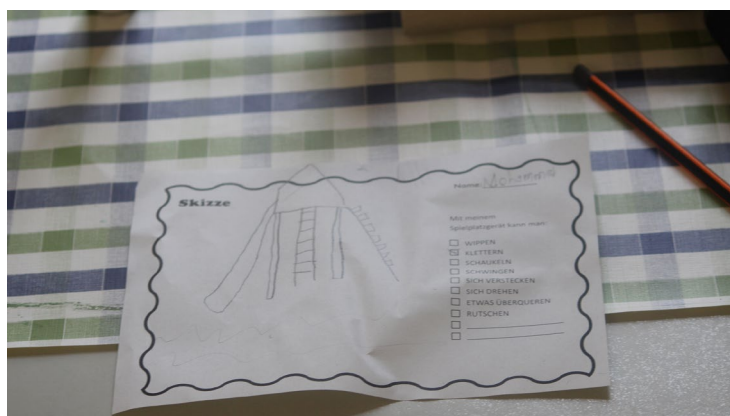
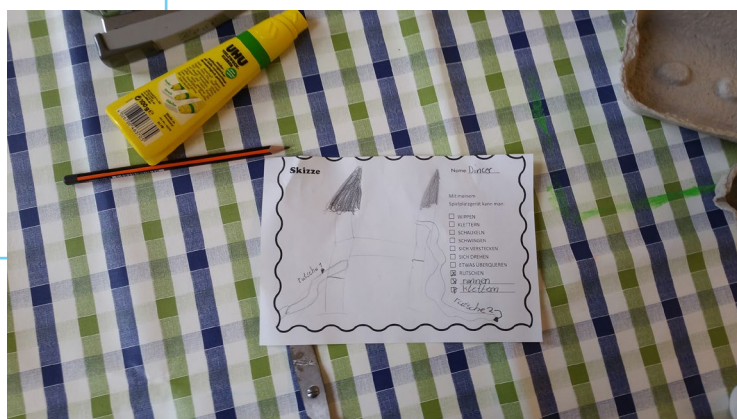


Abb. 3a-f: Skizzen der geplanten Baumodelle, aus dem Unterricht von Esther Barde (privat).

Der dritte Schritt: Bau der Geräte

Beim Bau der Baumodelle entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein fundiertes Wissen über die Werkstoffe, ihre Eigenschaften und ihre materialgerechte Verarbeitung. Das ist Grundvoraussetzung, damit die Bauvorhaben keinen provisorischen Charakter haben. Sicherer Umgang mit Werkzeugen wie Scheren, Cutter und Heißklebepistolen wird ebenfalls geschult. Da die Schülerinnen und Schüler in diesem Schuljahr bereits gebaut haben, werden die Klebe- und Befestigungsverfahren gemeinsam wiederholt (Abb. 4).

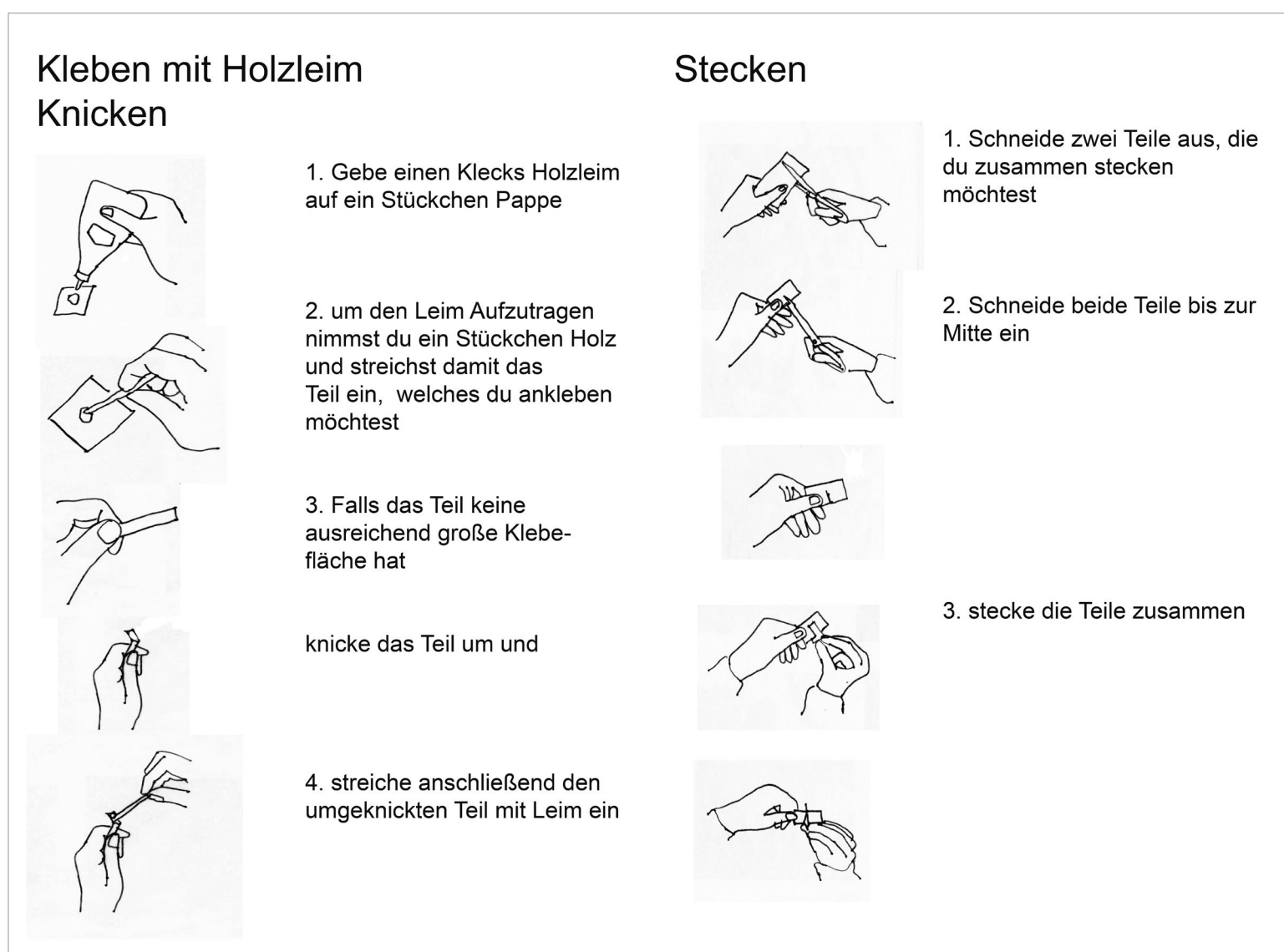


Abb. 4a-b: Klebe- und Steckverbindungen (privat).

Während die Kinder ihre Spielgeräte in zwei folgenden Doppelstunden bauen, kommen auch weitere Konstruktionsfragen auf, die dann im Prozess am konkreten Bauvorhaben mit der Lehrkraft und den Schülern gemeinsam gelöst werden (Abb. 5). Das Wissen darüber, wie Teile stabil und sicher zusammen montiert werden, bringt den Schülerinnen und Schülern mehr Freiheit in der Gestaltung. Zu dieser Freiheit gelangen sie nur dann, wenn



Abb. 5a-b: Schülerinnen und Schüler werden einfache Verbindungstechniken an: Umgang mit Klebeband, Zusammenstecken von Teilen, Kleben von umgeklappten Teilen mit Holzleim (privat).



sie eine genaue Vorstellung darüber haben, wie die Bauwerke hergestellt werden und wie sie aussehen sollen.

Auf die Funktionalität der einzelnen Spielfunktionen wird beim Bauen ebenfalls geachtet: Die Schaukeln sollen auch in den Modellen schaukeln können, was nur durch flexible Verbindungen erreicht werden kann; Fenster und Türen sollen geöffnet werden; die Treppen werden so konstruiert, dass sie auch begehbar sind. Diese diversen Öffnungen wie auch Verbindungskonstruktionen akzentuieren die Möglichkeiten des Übergangs bzw. des Durchgangs zwischen den Räumen und schaffen Verbindungen von Innen und Außen. Dadurch entstehen komplexe räumliche Baumodelle.

Auf welchem Weg konkretisieren sich die Materialinspirationen in Bauformen?

Es darf nicht schließlich vergessen werden, dass die Ausgangsmaterialien in der bauenden Auseinandersetzung bestimmte Impulse dafür liefern, wie sie verwendet und verbaut werden können. Die Anregung durch das Material steuert die Gestaltungsprozesse und wirkt auf die Vorstellungsbildung. Auf welchem Weg sich die Materialinspirationen in Bauformen konkretisieren, zeigen folgende Beispiele aus einer Studie von Annina Karst⁴, in der Viertklässler einen Doppeldeckerbus bauten (Karst, 2015). Es gibt sicher viele mögliche Wege, wie mit dem Recyclingmaterial beim Bauen umgegangen wird bzw. wie das Material das Bauen fördert aber auch einschränkt, denn nicht alles kann ganz einfach aus Schachteln und Rollen gebaut werden (Miller, 2016).

Der Vorstellungsweg des „Umfunktionierens“ von Abfall zu Modellteilen ist in der Art des Umgangs mit dem Material dem skulpturalen Vorgehen am ähnlichsten: Aus einer vorhandenen Form, z.B. aus einer Schachtel, wird durch Wegschneiden, Ausschneiden, Wegtragen eine neue Form geschaffen. Für die Sitze des Busses verwendeten die Schüler Joghurtbecher bzw. Eierschachteln (Abb. 6-7), aus denen sie jeweils den Streifen für den Sitz herauschnitten. Anhand der Form des Bechers assoziierten sie die Grundform eines Sitzes.



Abb. 6-7: Schaffen einer neuen Form durch Weg- bzw. Ausschneiden (privat).

Der Vorstellungsweg des „Konstruierens“ verlangt hingegen, dass ein Objekt, hier eine Treppe, in der Vorstellung zunächst in ihre Einzelteile zerlegt und dann neu konstruiert werden muss. Die Schüler haben dem Vorstellungsbild einer Treppe entsprechend zunächst alle Teile aus Papier und Pappe ausgeschnitten (Tritte und Stützen) und dann erst im nächsten Schritt die Einzelteile zu einer Treppe zusammenmontiert (Abb. 8 und 9).

Abb. 8-9: Konstruktion einer Treppe aus Einzelteilen (privat).



Der vierte Schritt: Die farbige Gestaltung der Baumodelle

Nachdem der Bau der Spielgeräte abgeschlossen wurde und die Verbindungen getrocknet sind, geht es in einer weiteren Doppelstunde um das farbige Ausgestalten der Baumodelle. Das Bemalen mit Acrylfarbe, die eine deckende Farbschicht sichern, soll die Geräte in bunte Objekte verwandeln. Dabei verschwinden alle sichtbaren Spuren des verwendeten Verpackungsmaterials. An den Modellen soll schließlich nichts mehr an Müsli- oder Teeschachteln und Papierrollen erinnern.

Der fünfte Schritt: Präsentation der Baumodelle

Die Präsentation der Baumodelle fördert bei den Schülerinnen und Schülern die Urteilsfähigkeit im Umgang mit eigenen Werken und auch mit denen der Mitschüler. Das gemeinsame Betrachten, Vergleichen, Einordnen und Bewerten gehört zu dieser Abschlussphase. Sie lernen dabei, sich dem Urteil von Mitschülern zu stellen und lernen sich im Klassenverbund zu

positionieren. Um die beste Bauprojekte auch gewissenhaft küren zu können, so wie das im „Bauwettbewerb“ gefordert wurde, wird ausreichend Zeit für die Präsentation eingeplant. Jedes Kind stellt sein Baumodell vor und erklärt welche Ideen es hatte und wie diese umgesetzt wurden. Die Mitschüler stellen auch Fragen bezüglich der Objekte. Nach dem



Abb. 10: Präsentation der gebauten Spielgeräte im Schulhof (privat).

Abschluss der Präsentationen vergeben die Schülerinnen drei Punkte an die Objekte, die ihrer Meinung nach die beste Idee zeigen und auch am besten ausgeführt wurden.

Schließlich werden alle Baumodelle im Schulhof ausgestellt (Abb. 10), so dass auch die anderen Klassen die Möglichkeit haben, diese zu besichtigen.

Konsequenzen für den Kunstunterricht

Zusammengefasst zeigen uns die hier vorgestellten Beispiele zunächst zwei wichtige Punkte auf: Sie machen deutlich, (a) dass sich die kindliche Vorstellungsbildung beim Bauen in mehreren Dimensionen realisiert und (b) dass das räumliche „Denken“ in verschiedenen Medien sinnvoll in die Gestaltungsprozesse einzubringen ist.

Auf den Punkt gebracht bedeutet das: Raumvorstellungen entwickeln sich in einem dynamischen, transmedialen und vielaspektigen Zusammenspiel zwischen zeichnenden und bauenden Handlungen. Dabei wird uns unmittelbar die Bedeutung der Zeichnung bzw. der Planungsskizze ersichtlich, was uns veranlassen muss, kritisch über das häufig praktizierte „spontane“ Bauen nachzudenken, bei dem nur experimentell und ohne vorgreifenden Plan mit Materialien hantiert und das Ergebnis von vorneherein offen gelassen wird. Eine Zeichnung liefert den Plan und damit eine erste orientierende Vorstellung darüber, welches Material zu beschaffen ist, welche ersten Schritte zu machen sind und wie der Bauprozess zu strukturieren ist. Diese Zeichnungen müssen nicht unwiderruflich sein, sie können im Bauprozess, falls sich das als notwendig erweist, noch entsprechend modifiziert werden.

Das spontane ‚wilde‘ Basteln hat sicher eine gute Begründung als Erfahrungsfeld für kindliche Raum- und Materialerfahrungen. Im kunstpädagogischen Kontext sollte der Schwerpunkt aber zunehmend auch auf das gestalterisch fundierte und vorstellungsintensive Bauen gesetzt werden.

Wo ist in dieser Hinsicht die Grenze zwischen Bauen und Basteln zu sehen? Beim Basteln probieren die Schüler solange das Zusammenfügen von Teilen aus, bis alles „irgendwie“ hält. Zum eigentlichen Bauen gehören dagegen viel Wissen darüber, wie die Ausführung tatsächlich funktioniert und auch das technisch-handwerkliche Können, welches das Werk erst wirklich gelingen lässt.

Welche Konsequenzen haben diese Erkenntnisse für den Kunstunterricht? Ich stimme der zusammenfassenden Argumentation von Wyss grundsätzlich zu: „Das lösungsorientierte Vorgehen, welches die Kinder [...] zeigten, spricht dafür, schon im Kindergarten und in

im Kindergarten bei ihren wöchentlichen Arbeiten in der Werkstatt beobachtet und konnte feststellen, dass bereits junge Kinder mit Werkzeugen explorativ vorgehen und das Material experimentell verwenden. Demzufolge können bereits Kindergartenkinder an komplexere Aufgaben herangeführt werden, um sie dabei auch im Umgang mit Werkzeugen und Materialien vertraut zu machen und damit wichtige Grundlagen für das Bauen im Kunstunterricht in der Grundschule zu legen.

Dort sollten dann die Aufgaben und Themen erweitert wie auch neue Materialien und Werkzeuge angeboten werden (ebd.). Mit überlegt gestellten Aufgaben können auf der einen Seite die formale Grundlagen des Bauens – nach Klöckner sind das Raum und Körper, Proportion, Oberflächengestaltung (Fakturen, Texturen, Farbe), Konstruktion und Funktionalität – vermittelt werden, auf der anderen Seite gleichermaßen die Erfindungskraft und das Gestaltungsvermögen der Kinder gefördert werden.

Die unterrichtlichen Bauaufgaben sollen u.a. neue konstruktive Einsichten ermöglichen unter Verwendung bestimmter Baustoffe oder charakteristischer Baumerkmale und Bauelemente.

Dem handwerklich zielgerichteten Vorgehen bei Bauen wird in Forschungen wie den hier dargestellten eine wichtige Bildungsrelevanz für das körperhaft-räumliche Verstehen der Welt beigemessen. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, konsequent und didaktisch überlegt auch (Plan)Zeichnungen als eine zentrale Darstellungsform der räumlichen Vorstellungsbildung in die körperhaft-räumlichen Bauprozesse einzubinden. Die meisten Kin-



Abb. 11: Hochhaus in das Fenster hineingezeichnet wurden, Schülerarbeit 1. Klasse. (Stope 2015)

der bewegen sich von sich aus sehr intuitiv und spontan zwischen den zwei gestalterischen Bereichen: Wenn die Kompetenz beim Bauen nicht mehr ausreicht, wird einfach in den Bau „gezeichnet“ (Abb. 11) oder es wird auch erzählt und erspielt, was im Bauwerk selbst nicht gezeigt werden kann. Die medialen Grenzziehungen werden so mühelos übersprungen, sobald sie sich als Hindernis für die Vorstellung erweisen.

MONIKA MILLER. DR. PHIL., M.A.,

seit 2013 Professorin für Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Studium der Kunstpädagogik, Kunstgeschichte und Psychologie an der Universität Augsburg. 2006-2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Universität Augsburg; Mitherausgeberin der Zeitschrift IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik sowie der Buchreihe IMAGO. Kunst. Pädagogik. Didaktik; Forschungsschwerpunkte: Bildnerische Begabung; systematische Didaktik der Kunst sowie die Entwicklung von kunstpädagogischen Forschungsmethoden; ehrenamtliche Leiterin der Malwerkstatt für Kinder im Generationenhaus in Sontheim (Schwab).

Karst, Annina (2015): Eine empirische Forschungsstudie zu konstruktiven-räumlichen Gestaltkompetenzen im Kunstunterricht einer 4. Klasse. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Miller, Monika (Hrsg.) (2016): Bauen. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, H. 3, München.

Wyss, Barbara (2013): Fördern Gestaltungsprozesse das Problemlöseverhalten? Forschungsprojekt zu dem gestalterisch-konstruktiven Kompetenzen von 6-bis 8-Jährigen. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines: U20 Kindheit Jugend Bildsprache. München 2013, S. 360-366.

BILDNACHWEIS: Alle Abbildungen: Archiv der Autorin.

BERTA SZÉNÁSI PANNA,
FEKETE NÓRA:

A DEMO WOOD ÉPÍTÉSZETI GYAKORLATA ÓVODÁSOKNAK A DESIGN ÉS EGÉSZSÉG MODELL SEGÍTSÉGÉVEL

Bevezetés

Fekete Nóra (master of civil engineering, Ecole des Ponts Paris Tech), jelenleg a Hello Wood iroda építész tervezője, Olteán Viktória a Moholy Nagy Művészeti Egyetem tervezőgrafika és Miron-Vilidár Vivien fotográfia alapszakos hallgatói két alkalommal tartottak 1-1 órás foglalkozásokat Budapesten a II. kerületi Zöldeerdő óvodában 4-6 éves gyerekek számára. A tevékenység elméleti háttérét Berta Barna formatervező, a DEMO WOOD gyermek oktatási divíziójának vezetője és Berta-Szénási Panna a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója szervezte meg. Több mint tíz éve figyeljük az építészet, a design és a nevelés kölcsönhatásaival kapcsolatos kezdeményezéseket. Fontosnak tartottuk, hogy az iskolás korosztályt elérő programjainkon túl a kisgyermek számára is lehetőséget teremtünk az épített környezetünk megismerésére, illetve a különböző kreatív gyakorlatokon keresztül készségeik fejlesztésére.

DEMO WOOD

A program 2007-ben jött létre DEMO néven, amely a Design és Egészség Modell eredeti szóösszetételre utal. Céljaink szerint gyermekek számára kínálunk a kreativitás fejlesztéséhez, és a vizuális- illetve tárgyi környezet



megismeréséhez hozzásegítő foglalkozásokat, amelyek keretén belül az egészséges életvitelre történő nevelés gyakorlatát is megvalósítjuk. A foglalkozások megfelelnek a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem képzésein megtalálható szakokkal, mint az építészet, forma-és tárgytervezés, textil- és divattervezés, ékszerkészítés, fotó (analóg és digitális),



animáció és grafika. Eddigi tevékenységünk keretében elsősorban két korosztály, a 9-14 évesek, illetve 15-18 évesek számára tartottuk meg programjainkat. Ezek kezdetben egy hétig tartó táborok keretén belül valósultak meg, azonban a későbbiek során a gyerekek igényt tartottak az évközbeli találkozókra is. Mára havi rendszerességgel szervezünk tematikus workshopokat a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen.

A megalakulás óta szoros együttműködésben állunk a Gyermek Egészségnevelő Prevenációs Alapítványával, amely főként az egészséges életmód fontosságára nevelő szakmai kapcsolatok, illetve programok közvetítésével segíti munkánkat. 2016-ban létrehoztuk a DEMO Egyesületet, amely tevékenységével a programok szervezéséhez, illetve a pályázatok lebonyolításához nyújt segítséget. 2018-tól a DEMO csatlakozott a Hello Wood szervezetéhez, ahol oktatási programként folytatjuk tovább tevékenységünket. Fontos, hogy az eddigi tapasztalatokból fejlesszük a közösség lehetőségeit és feladatait.

Szeretnénk, ha ez a program akár kisgyermekkorától egészen az egyetemig elkísérné a fiatalokat, segítve őket a tehetségük különböző oldalainak felfedezésében. Hisszük, hogy az önkifejezés és az alkotás minden élethelyzetben fontos függetlenül az érdeklődési köröktől. A tervezői szemlélet és gyakorlat átadásával a gyermekek saját életterük megfigyelőivé és alakítójává is válnak egyszerre. A foglalkozások tapasztalatai afelé mutatnak, hogy a design értékei és az ehhez kapcsolódó szakmai ismereteken túl az oktatási metodikák kidolgozásához elengedhetetlenül szükséges a neveléstudomány eredményeinek beépítése. Az óvodás korú gyermekek csoportjainak fejlesztését a budapesti Pedagógiai Oktatási

Központ óvodai szaktanácsadói által 2016. évben összeállított *Óvodáskorú gyermekek fejlődésének nyomon követése* című dokumentum alapján meghatározott négy kompetencia-terület fejlesztésével képzeljük el. Ennek megfelelően a szociális készségek (társas kapcsolatok, érzelmek és motiváció) az értelmi képességek (kognitív szféra – gondolkodási és pszichikus műveletek, érzékszervi szféra), a verbális képességek (nyelvhasználat, verbális kommunikáció), illetve a testi képességek (nagymozgás, finommozgás) fejlesztési céljával dolgozzuk ki a foglalkozások tematikáját és a megvalósítandó terveket.

A tevékenység kialakításánál fontos számunkra a megfelelő módszertanok kidolgozása mellett a megvalósult programok reflexióinak összegyűjtése és ezek alapján további fejlesztések kidolgozása. Az ezekhez szükséges elemeket alapvetően a játék, a közösségi élmény és az épített



környezeti sajátosságok (tárgyi, téri és társadalmi egyaránt) jelentik számunkra.

Workshopok

Az óvodai workshopok még nem egy kialakult és bevált koncepció mentén zajlanak, ezáltal az oktatási modellünk organikusan fejlődik, mindig a működő elemeket emeljük át, hogy idővel egy átfogó struktúrát kapjunk arról, amit szeretnénk csinálni. A Hello Wood építő-alkotó táborokat is szervez építészhallgatóknak és idén a kabin témája köré épül a tábor. Olyan ellentétpárokat vizsgálunk, amelyekre egy kabin egyaránt megoldást nyújt, például a közösség – ego; infrastrukturális – közművektől mentes („off-grid”) vagy ipusztriális – manuális építés. Úgy gondoljuk ez a téma életünk bármely szakaszában érdekes és izgalmas kérdéseket vethet fel, ezért használtuk fel a kisgyermekeknek szóló foglalkozásink kidolgozásánál is. Ebben a korban jelenik meg a gyermekek azon igénye, hogy egy személyes teret tudjanak kialakítani maguk számára. Ez a hely alkalmas lehet arra, hogy el tudjanak bújni és emellett megfelelő helyszínt biztosít az egyes játékokhoz, ami a valóság keretein is túlmutathat. A gyerekek kabinjai, azaz a kuckók a játék során várrá, saját szobává, vagy akár természeti környezetté is átalakulhat, ahol az ő általuk alkotott szabályok vannak

érvényben. A gyermekek életkori sajátosságának egyik kiváló lehetősége a szituációs játékokra való nagyfokú nyitottság, ezért a személyes tér akár babaház formájában is megvalósulhat.

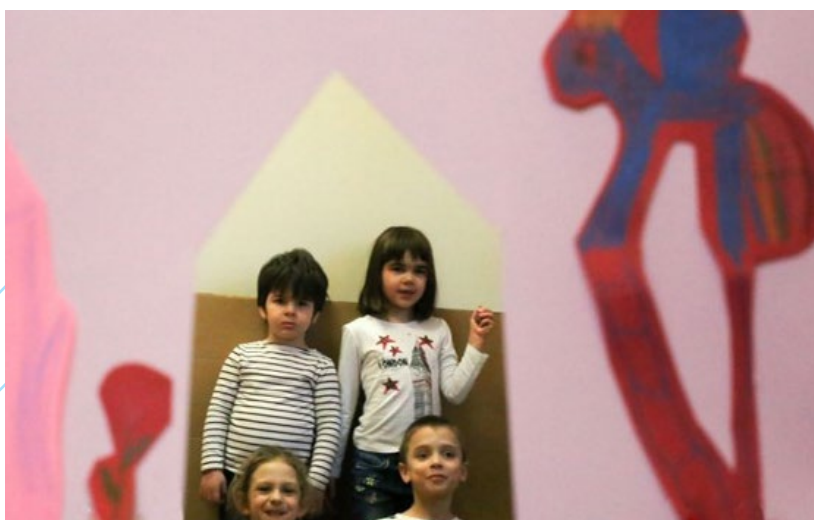
A workshopokon az óvónénik nem vettek részt és az egyes foglalkozásokon egy csoporton belül körülbelül



10-15 gyermekkel sikerült együtt dolgoznunk 60 percen keresztül. Az első alkalommal ténylegesen egy kuckót építettünk fel közösen textilanyag és fa lécek, illetve kötözőanyag segítségével. A témáról és az ehhez kapcsolódó fogalmakról először pár mondatban beszélgettünk a gyermekekkel, ahol elmondhatták eddigi élményeiket, motivációjukat a mostani feladathoz. Fontosnak tartottuk, hogy a kint és bent fogalmát átbeszéljük olyan kérdések érintésével, mint: miért fontos egyik és másik az ember életében? hogyan tudunk elvonulni a világ, illetve más emberek elől? mikor van erre szükségünk? Kivételesen, mindenki nagyon lelkesen állt a feladathoz. A feladat elvégzését két részre osztottuk és ennek megfelelően két csoportot hoztunk létre a gyermekek között, attól függően, hogy kinek melyik feladatrészt volt kedve. Az egyik csoport az építész segítségével vékony fa lécekből állította össze a vázszerkezetet. Ehhez korábban előkészítettük a faanyagot és a helyszínen az egyes elemeket vastag, erős ragasztószalag segítségével illesztettük egymáshoz. A feladat során kitértünk a keresztmerezítések fontosságának megtapasztalására is, kipróbálhatták, hogy ennek hiányában hogyan deformálódik a lécekből összeállított téglalap. Eközben a másik csoport egy nagy lepedőre festett különféle mintákat. Ebben alapvetően szabad kezet kaptak a gyerekek, emellett szükség szerint különböző díszítési technikákat ajánlottunk, amelyekből a döntésük alapján választhattak. Ez a textil képezte a kuckó falát és tetejét. A foglalkozás végén a két feladatrészt során elkészített alkotásokat illesztettük össze, a vázszerkezetet és az ennek falát képező textilanyagot. A kész kuckót a gyerekek azonnal elfoglalhatták és közös beszélgetés során mondhatták el élményeiket és érzéseiket a létrejött alkotással kapcsolatban.

A másik feladat a gyerekek térérzékelésével volt kapcsolatos. Célunk az volt, hogy olyan fotókat készítsünk, amelyeken a látható tárgyak, rajzok a térben előrébb, míg

a gyermekek hátrább helyezkednek el. Ennek eredménye, hogy a különböző elemeket kisebbnek, illetve nagyobbak látjuk majd, mint a valóságban. Először mutattunk pár példát és beszélgettünk a gyerekekkel arról, hogy mit gondolnak, hogy készültek ezek a képek. A leggyakoribb válasz az volt, hogy a képen szereplő emberek összementek. Ezután a bevezető részben a perspektíva jelenségeiről beszélgettünk a gyerekekkel, amelyhez a helyszínen több példát is megmutattunk. A következő feladatban megkértük őket arra, hogy rajzolják le álmaik házát. Meglepetésként ért minket, hogy ebben a korban a ház még leginkább a kedvenc tárgyuk, játékuk formáját veszi fel. A ház funkcióját kizárólag az ajtó és az ablakok, esetleg kémény megrajzolása adja meg. A foglalkozás során póniló és ananász alakú épületeket is készítettek a gyerekek. A következő lépésben a megrajzolt házakat kivágtuk és elkészítettük róluk a fotókat. A munka során együtt néztük meg az elkészült képeket, illetve megpróbáltunk megfelelően változtatni a beállításokon, annak megfelelően, ők közelebb vagy távolabb állnak, esetleg a képeket helyezük más távolságba. Célunk



az volt ezzel a gyakorlattal, hogy megtapasztalják a térérzékelés lehetőségeit a helyiség adottságai, saját testük és a kamera lencsájének segítségével, illetve összehangolásával.

Összefoglaló tapasztalatok

A foglalkozások legfontosabb tapasztalata számunkra az volt, hogy ez a típusú tevékenység nagy koncentrációt igényel a kisgyermektől, így a közös munka, akkor volt a legeredményesebb, amikor 8-10 fő vett részt a különböző feladatok elvégzésében. Emellett lényeges visszajelzéseket kaptunk a tevékenység közben a gyerekektől a tekintetben is, hogy a feladatok összetettségi szintje miképpen változzon az életkori sajátosságoknak megfelelően. A kompetenciák fejlesztésének lehetősége és ennek jelentősége ennél a korcsoportnál kiemelten kezelendő a megfelelő fejlesztések időben történő megkezdéséhez. A foglalkozások alkalmával ezért fontos, hogy a gyermekek mellett az óvónőkkel való közös munkát is hangsúlyos feladatként kezeljük. A készségeink és ismereteink ezáltal is gyarapodnak, amelyet tovább gazdagíthatnak az intézményi sajátosságoknak a megismerése, így a nevelési módszerek, intézményi szokások, illetve a kommunikációs formák felfedezése, illetve bizonyos fokú elsajátítása.



Kompetenciák sokszínűsége tehát egy ilyen együttműködés alkalmával is megfigyelhető, amely egyrésztől a gyerekek, másrésztől a foglalkozás vezetők, harmadrésztől pedig az intézményhez kapcsolódó óvodapedagógusok készségeit és tudását összegzik. Az eredményes és jó hangulatú közös munka alapfeltétele a DEMO WOOD gyermekprogramjaiban a multidiszciplináris gondolkodás gyakorlata. A különböző tudományterületek értékeit, ismereteit és fogalmait egy-egy közös témában összegezzük foglalkozásaink megszervezésekor, amely lehetőséget ad a térbeli és építészeti kérdéskörök mellett a társadalmi kontextus jelenségeinek vizsgálatához is.

Befejezés, jövőbeni tervek

A DEMO WOOD tevékenysége már kisgyermekkorban alkalmas arra, hogy az építészeti, formatervezési, média és tárgyalgó tematikájú foglalkozásokon keresztül fejlessze a gyermekek épített környezet iránti érzékenységét. A feladatok sokszínűsége által a térbeli sajátosságok több dimenziójába is betekintést kaphatnak az óvodás és iskolás korú gyermekek egyaránt. Célunk, hogy a program keretében a vizuális készségek fejlesztése mellett, a kiemelkedő képességek sokoldalú felhasználását is megtapasztalják a foglalkozásokon résztvevő gyerekek. A DEMO WOOD közössége lehetőséget ad arra, hogy a tehetséggondozáson keresztül, akár egyetemig vagy a szakmai gyakorlatig elkísérjük a gyermekek szakmai fejlődését.

Fontos számunkra, hogy a gyermekek az alkotáson keresztül megismerjék az ember által létrehozott környezet értékeit, legyen az egy épület, egy bicikli, egy plakát vagy éppen egy pad, amelyek megóvására érdemes figyelniük. Kisgyermekkorban az épített környezeti nevelés segít a saját környezetünk adottságainak értelmezésében, illetve megfelelő kialakításában, ezáltal az egészségesebb és élhetőbb környezet megvalósításában.

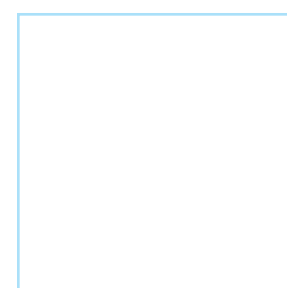
BERTA SZÉNÁSI PANNA

A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási területe az épített környezet és a nevelés kapcsolatrendszerének vizsgálata, s ezen belül a különböző oktatási folyamatok színtereinek elemzése, illetve a kreatív készségeket fejlesztő lehetőségek tanulmányozása.

FEKETE NÓRA

A HELLO WOOD építész stúdió tervezője és a DEMO WOOD workshopvezetője.

Az építészstúdióban munkája a koncepciótervezést, a gyártásvezetést és a kivitelezés irányítását is magában foglalja. A gyerek- és felnőttworkshopokon asztalos, barkács és formatervezési foglalkozásokat vezet. Az Építész Mustra Összegyetemi Alkotótáborában építész koordinátori feladatot lát el.



SZENTANDRÁSI DÓRA: GONDOLATOK AZ ÉPÍTETT KÖRNYEZETI NEVELÉSRŐL ÉS GYAKORLATI MEGVALÓSULÁS A ZEG-ZUGOS TEREINK C. WORKSHOP KERETÉBEN

Mindennapi életünkben fontos szerepet töltenek be a tárgyak, közterek installációi és a minket körülvevő épített környezet, melyek mind építészek, tervezők, designerek alkotásai. A kortárs művészeti irányzatok megosztják a társadalmat, a vizuális élményen alapuló információ átvitel nem vezet feltétlenül a művészeti alkotás megértéséhez, mely frusztrációt okozhat. A frusztrációt kiváltó helyzeteket, jelen esetben egy kortárs alkotással való szembenézést, értelmezést, a vizuális nyelvet nem ismerő ember elkerüli, az elsőre nem értelmezhető köztéri installációkon átnéz, az épített környezetet figyelmen kívül hagyja.

Design kutatók részletesen elemzik a design sikerességének elméleti, pszichológiai hátterét, figyelembe véve a „fogyasztói” szokásokat is.¹ A vizsgálatok feltételezhetően a felnőtt lakosságra terjednek ki. Mi a véleménye a gyerekeknek az őket körülvevő designról, tárgyokról, installációkról, épített környezetről? Feltételezzük, hogy a gyerekek megérezés, vizuális élmény alapján, ösztönösen mondanak véleményt, hiszen többnyire semmilyen vizuális előtanulmányuk nincs. A társadalom nagy részének ugyanannyi vizuális tanulmánya van, mint a gyerekeknek. Elvárható-e, hogy valaki úgy értékeljen egy kortárs alkotást, térinstallációt, épített környezetet, hogy azt sem tudja, mit kell nézni rajta? Elvárható-e, hogy valaki úgy értsen meg egy írott szöve-

¹ Donald A. Norman: A design 3 szintje, In.: Disegno. II./01-02. 44-65. pp.

get, hogy nem tud olvasni? A jelenlegi óvodai, iskolai vizuális nevelés elsősorban a képekre fókuszál. A térlátás, térkultúra fejlesztése, a tárgyakhoz való művészeti kapcsolódás és az épített környezeti nevelés, bár a Nemzeti Alaptantervnek része, de egyelőre nincs hozzákapcsolódó kidolgozott módszertan és gyakorlati nevelésre lefordítható tanterv. Ezért nem tud átkerülni a vizuális közgondolkodásba, sőt az iskolai gyakorlatba sem a szemléltetváltás. A tárgy központú anyagi design- és épített környezet kultúrával a többség nem találkozik iskolai tanulmányai során.

Míg a térinstallációk és az épített környezet a teljes társadalom életkörülményeinek javulására szolgál esztétikai szempontból, nem éri el teljes hatékonysággal a célját. Ahhoz, hogy ne a designt „butítsuk le” közérthetővé, hanem magas szinten tarthassuk, ahhoz a társadalom, a fogyasztók design kultúrájának fejlesztését látom szükségesnek.

A társadalom épített környezet kultúrájának csiszolása, vizuális kommunikációs nyelvi eszköz létrehozásával valósulhat meg, mely hidat jelenthetne a „felhasználók” és a tervezők közötti absztrakt, intellektuális design világban.

Építészként 2011 óta foglalkozom 6-12 éves gyerekek téri vizuális nevelésével a 40 év óta működő GYIK Műhelyben (Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely). TÉRJÁTÉK csoportunknak - melyet Terbe Ritával közösen indítottunk - mottója: „Lépj le a papírról és alkoss térben!”, célja a térbeli kreatív gondolkodás fejlesztése. A térlátás tanult, tanulható és fejleszthető folyamat, amelyhez – a megfelelő látásélességen túl - a két szem együttes, összehangolt működése szükséges.

Az elmúlt 7 évben összesen több, mint 800 gyerekekkel foglalkoztunk, közülük 60 fővel, heti rendszerességgel. Tapasztalataink alapján, azok a gyerekek, akik rendszeresen részt vesznek a GYIK Műhely térlátás fejlesztő foglalkozásain szélesebb spektrumban értelmezik a világot. Elgondolkoznak az őket körülvevő épített környezeten, értik a térkapcsolatokat, jó a térlátásuk, fejlett a statikai érzékük, érzik az arányokat, komplexen elemzik korunk térbeliségét érintő kérdéseit és véleményt formálnak. Azokra a gyerekekre, akik óvodával, iskolával, 1-3 alkalommal jártak nálunk, hihetetlen hatással volt a műhelyben szerzett tapasztalt. Már az első alkalom után megfigyelhető, hogy a gyerekek még jobban nyitnak a világ felé,

környezetükben észreveszik a szépet, inspirálóan hat rájuk. Kreativitásuk előtérbe kerül, és alkotó kedvük megnő.

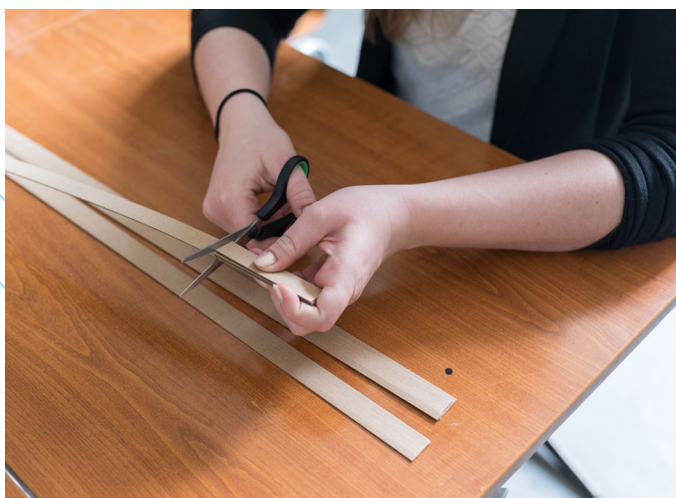
Céлом, hogy a GYIK Műhelyben kidolgozott téri- vizuális módszertant átültessem a szélesebb rétegeket elérő oktatásba, közoktatásba. Óvodás és kisiskolás korosztály számára számos tananyagra épített feladatot dolgoztam ki. A program sikeressége abban rejlik, hogy a gyerekek nem készen kapják az információt, rendhagyó módon találkoznak a tananyaggal, kizökkenek a hétköznapokból. Az alkotási folyamat során érzelmi kötődés alakul ki a kész mű, és az azt létrehozó teljes folyamattal kapcsolatban. Az alkotások nem minta alapján készülnek, így a gyerekek gondolkodási, asszociációs készsége is fejlődik. A jól megválasztott anyaghasználat és feladat olyan alkotások létrehozását eredményezi, mely formavilága, aránya és megjelenése nem idegen a design kultúrától.

A bennünket körülvevő és egyre jobban terjedő virtuális világban a térbeli vizuális élményt készen kapjuk. De vajon ez azt jelenti, hogy a jövőben kevésbé lesz szükségünk térlátásra, mert az agyunk becsapható?

Az Építészet és pedagógia konferencia sorozat keretében, az Épített környezeti nevelés kisgyermekkorban c. rész délutáni szekciójában Zeg-zugos tereink című workshopon a résztvevők egy képzeletbeli várost építettek.

Valós térben, valós anyagokból a valóságnak 180 fokot hátat fordítva, először a várost alkotó, meghatározó építmények készültek el, majd azok elhelyezésével alakultak a terek, utcák, szerveződtek a kapcsolódási pontok.

Kiindulásként a résztvevők lehetőséget kaptak a keskeny, közepes, illetve szélesebb kartoncsík, mint építőanyag kiválasztására, melyeket szorításos rögzítéses technikával illesztettek egymáshoz. Az építés során egyetlen szabályt kellett betartani az alkotóknak: a különböző széles csíkokat azonos épületen belül vegyesen nem használhatták, valamint felhívtam figyelmüket a sablonos ház ábrázolás elkerülésére.



Fotó: Bán András²

A workshopra építészek és pedagógusok jelentkeztek. Alkotás közben többen jelezték, hogy eleinte kifejezetten nehezükre esett a megszokott merőleges, párhuzamos térszervezés gondolatától való elszakadás. Idővel minden résztvevő ráérezett a szabad alkotás örömeire, és nehézség nélkül tervezett és hozott létre arányos, jól szervezett, stabil konstrukciókat.



Fotó: Bán András

Az elkészült munkák egy érintetlen területen való együttes megjelenése indította el a városiasodás folyamatát. Értelmet nyert az egy építményen belüli azonos méretű alkotóanyagok felhasználása. A filigránabb szerkezetű és a kicsit erősebb, robosztusabb szerkezetek egyfajta érzékenységet is sugároztak, ugyanakkor egyelőre kizárólag az egymáshoz viszonyított méretarányt sugallták. A település, falu, város valódi léptékét a meglévő épületeket kiszolgáló úthálózat, a kommunikáció látszólagos megjelenése sem határozta meg egyértelműen.

² Built Environment Education in Early Childhood Conference
Épített környezeti nevelés kisgyermekkorban, a kultúrAktív és az ELTE TÓK 3612 Vizuális Képességek Kutatóműhelyének közös nemzetközi konferenciája, Bálványos Vizuális Nevelési Kutatóműhely rendezvénye. Budapest, 2018.04.06. Foto: Bán András



Kívülről megfigyelve észrevehető volt, hogy a résztvevőknek hiányérzetük van. Ösztönösen vagy tudatosan további kapcsolódási pontokat kerestek a természettel, az élővilággal. A kialakuló tereket, parkokat növényekkel gazdagították. A térkép szerűen illusztrált növényzet jelenthetett fasort vagy akár bokrokat is. Párhuzamosan egyszerre 3-4 fő rajzolt, így mindenki saját intuíciók alapján bővítette közös telepünket. Közel egyidőben jelentek meg azok az elemek, melyek látszólag végső megnyugvást adtak mindenkinek: a kutyát, az embert, az autót, a focipályán megjelenő labdát más- más alkotó jelenítette meg, így természetesen ezek egymáshoz viszonyított aránya nem egyezhe-



Fotók: Szentandrás Dóra

tett. Ugyanakkor ez a feladat jól mutatta, hogy a résztvevők saját személyiségükből, élményeikből, tapasztalataikból adódóan ugyanarról az általuk közösen épített környezetről milyen eltérően gondolkodnak.





Fotó: Szentandrás Dóra

SZENTANDRÁSI DÓRA

építész, a GYIK-Műhely oktatója, a MOME doktorandusza. A GYIK Műhelyben 2011-ben Terbe Ritával közösen indított térlátás fejlesztő programot 6-10 éves gyerekek számára. 2014-ben kifejlesztette a „UART Alkotó dobozt”, hogy minél több otthonba, minél több gyerekekhez eljuthasson a szabad, térbeli alkotás lehetősége, öröme. Kollegáival az általános iskolai tananyag elsajátításához készít alternatív módszertant, mely felhasználásának eredményeként a gyerekek saját, térbeli alkotásaikon keresztül sokkal hatékonyabban jutnak el az új ismeretekhez, mint a jelenlegi, hagyományos oktatási rendszerben. Óvopedagógusok számára téri- vizuális továbbképző programot indítottak. Kutatási területe: téri vizualitás, térlátás és térérzékelés az agy működés szempontjából, hagyományos és digitális ábrázolás alkotói oldalról az egocentrikus térben.

MÉSZÁROS ZSUZSKA: TÉRI FELADATOK ALSÓ TAGOZATOSOKNAK

A konferencia kísérőkiállításaként a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium alsó tagozatosaival készített téri feladatokból rendezett kiállítást lehetett megtekinteni.

A gyakorlati feladatok közül az első négy az Amag! spanyol online gyerekmagazinból¹ származik, ezeket a magyar közoktatás feltételrendszerére adaptáltam, az ötödik pedig saját fejlesztés².

Az egyszerű eszközökkel bármely alsós tanító és vizuális kultúra szaktanár által tanmenetbe illeszthető feladatok fejlesztik a 6-10 éves korosztály téri kompetenciáit (térlátás, mentális rotáció, téri manipuláció) és iskolában, 45 perces órán is bátran bevethetőek: hiszen ollóval, papírral, színes ceruzával és stiftes ragasztóval dolgozunk, egy-két támpontot adunk a gyerekeknek, a többit az ő kreativitásukra bízunk. Az alábbiakban a feladatok rövid leírását és néhány képet bocsátunk közre.

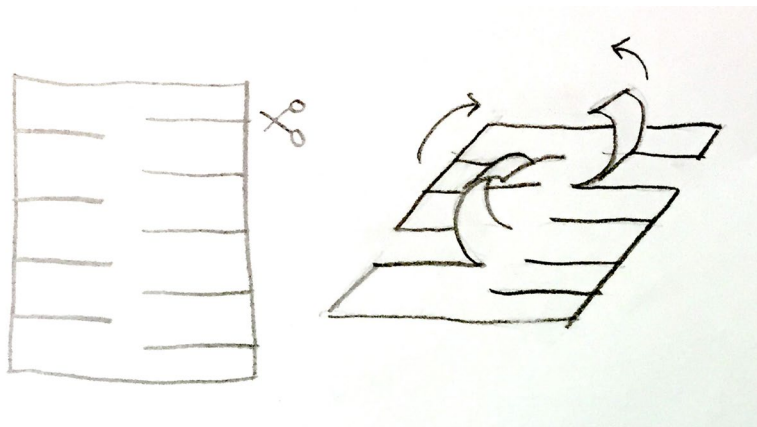
„Bukfencház”

Ennél az alkotásnál a téma a következő volt: „Tervezz olyan házat, amelyben vidáman buk-fencezhetek!” A táblára rajzolt szabásminta alapján a diákok készítettek egy ahhoz hasonló: keskenyebb vagy szélesebb sávokkal, álló vagy fekvő formátumban, a hibázás-újrakezdés lehetőségét fenntartva.

¹ <https://a-magazine.org>

² www.designped.com

Miután elkészült az alap, és felhajtották a bukfencház határoló falait, vághattak rá lyukakat ajtónak, ablaknak, titkos járatnak. A térforma elkészülte után színezéssel egyértelműsítették a téri viszonyokat, funkciókat, majd léptékesítő figurákat készítettek hozzá a méretarányok jelzésére.



A „Bukfencház” variációja, amikor ugyan ezen szabásmintából dolgoznak a gyerekek, de a szalagokat nem ívesen, hanem szögletesen hajtják.

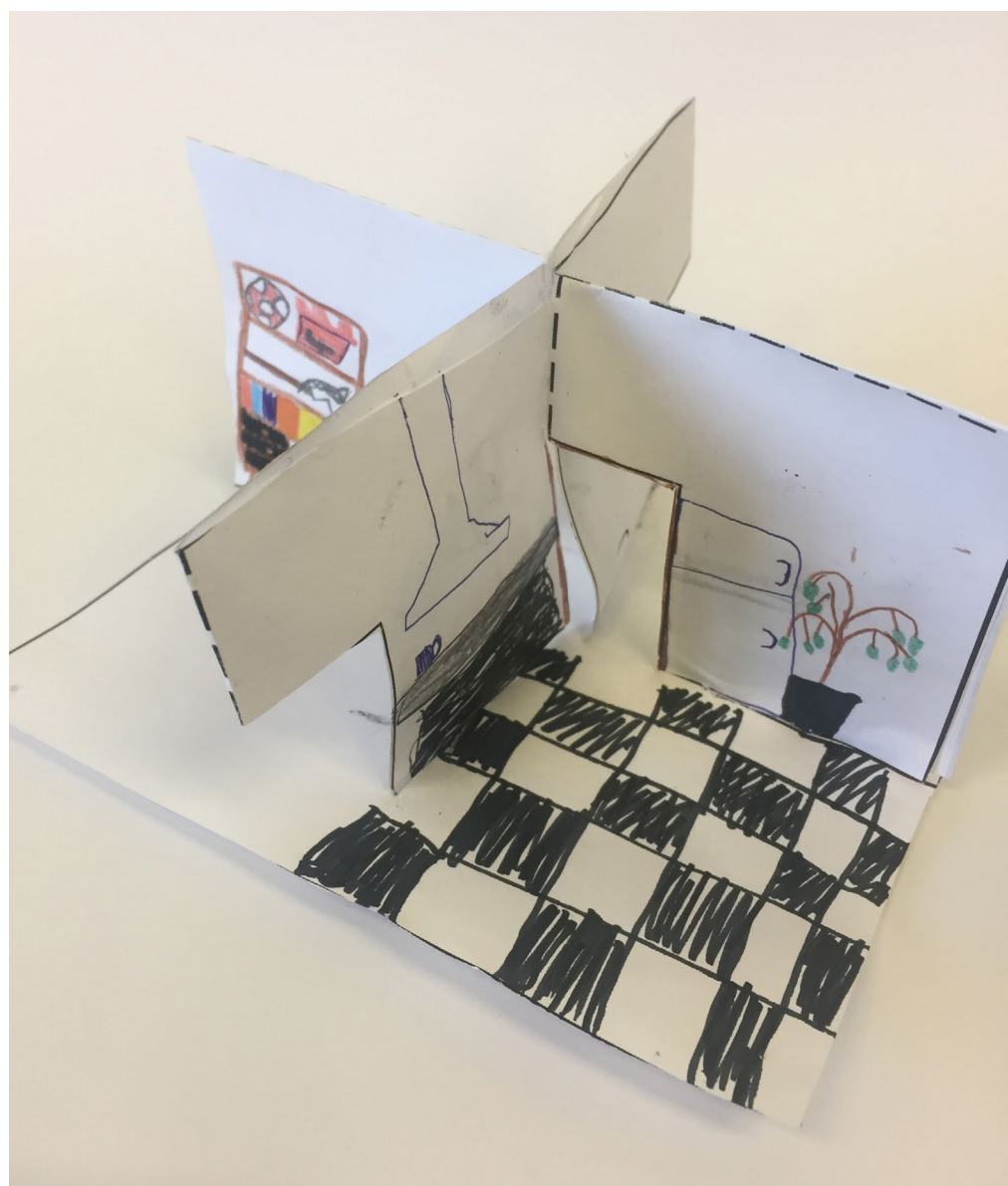


Bukfencház



„Lakásunk”

Feladatindításkor támpontként annyit mondhatunk, hogy egy ajándékba kapott lakást kell berendezniük kedvük szerint. Itt a szabásminta meghajtása precizitást igényel, a letöltött és kinyomtatott minta vezeti a téralakítást, a feladat kreatív része pedig a falnézetek és padlóburkolat-tervek elkészítése, melynek során a gyerekek változtatják a nézőpontokat, az elképzelt három

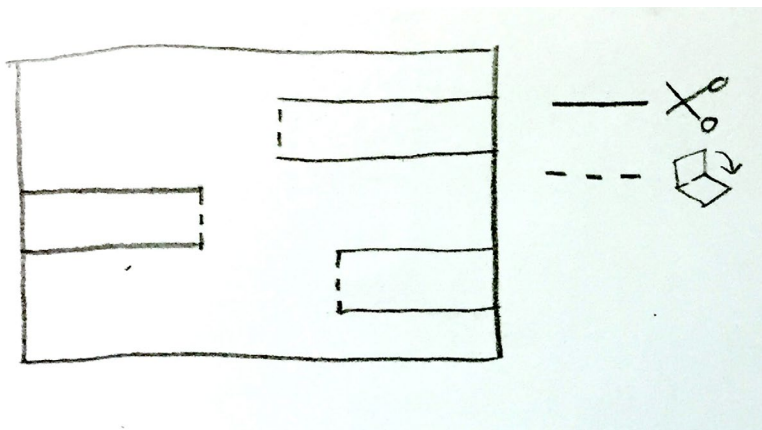


dimenziót absztrahálják, fordítják le két dimenzióra, ezzel a 2D-3D kapcsolatot gyakorolják. A szabásminta meghajtása után, de még a végleges ragasztás előtt érdemes elvégezni a rajzolást-színezést grafikai eszközökkel.

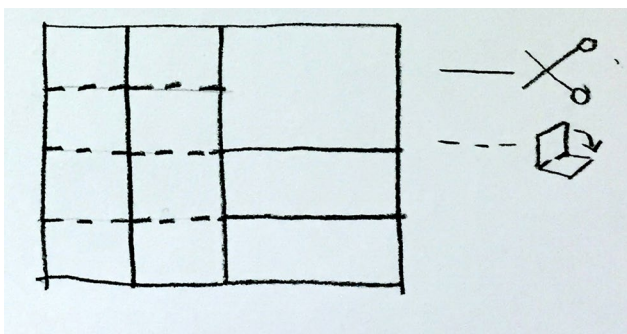


„Kertváros”

A táblára felrajzolt szabásminta elkészítésénél az egyetlen fontos szempont, hogy a két bevágás ne legyen szemben egymással, ezen kívül a gyerekek eltérhettek a mintától: próba-szerencse alapon dolgozva, újra-újra-kezdvé érdekes téri viszonyokat kaptak

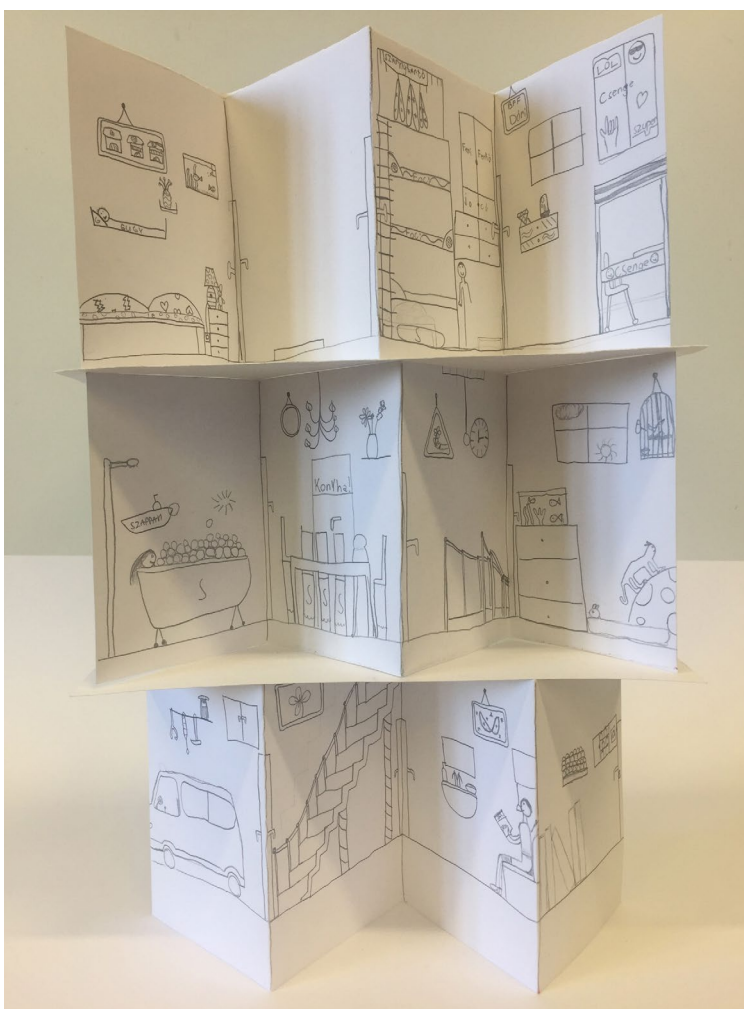


a vágás és hajtogatás során. Fontos, hogy a térbe hajtott formák elkészítésekor biztassuk őket az archetipikus házikóformától való eltérésre. A térformák elkészítése után grafikai eszközökkel mozgalmas életet, történeteket rajzolhatnak az alkotásaira, majd lépétesítő figurák felragasztásával jelölhetik a méretarányokat.

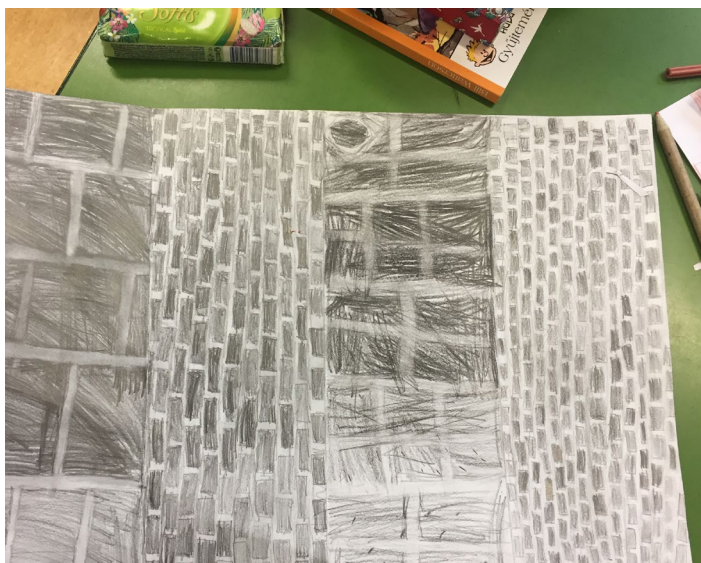
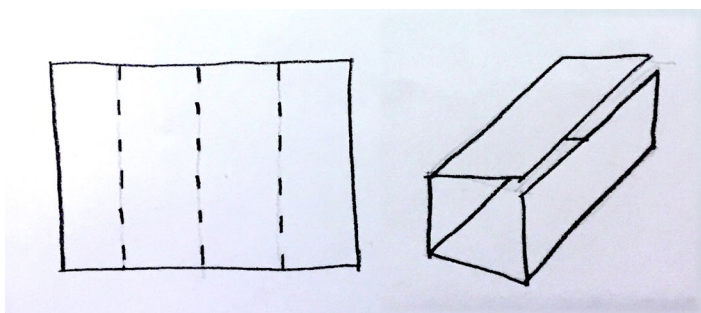


„Cikk-cakk-ház”

Instrukcióként a következőket mondhatjuk: Készítsd el a saját, elképzelt házatok makettjét! Jelöld, hogy melyik helyiséget hogyan rendeznéd be, ábrázold a házban lakókat is!



Cikk cakk ház



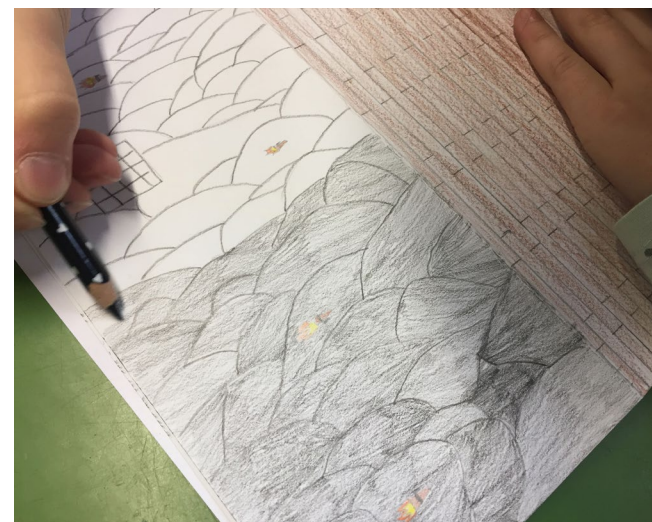
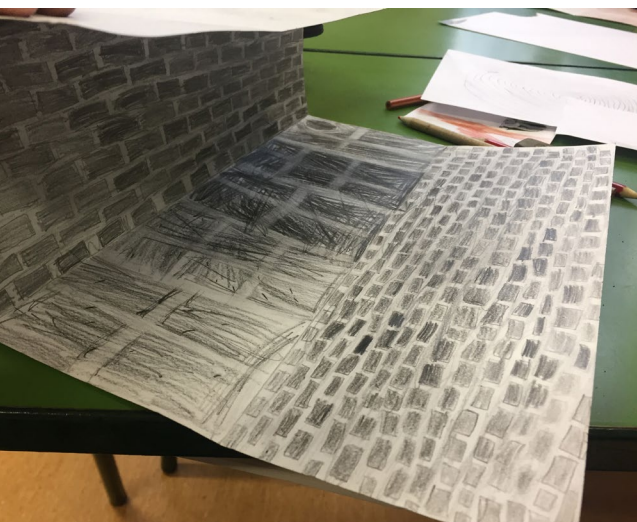
A cikk-cakkban meghajtott papír minden síkja vagy öble egy-egy szobát jelképez. Grafikai eszközökkel az egyik oldalon belülről, a másik oldalon kívülről ábrázolják a gyerekek az elképzelt épületet. Az alapot jelképező és a szinteket elválasztó vízszintes papírdarabokra szintén rajzolhatnak.



„Föld alatti titkos kamra”

Ennél a rendkívül komplex feladatnál az anyagszerű ábrázolás, a nézőpontváltás és a 2D-3D kapcsolat került fókuszba. Bevezetésként megfigyeltük a környezetünk burkolatait, illetve kivetítőn néztünk textúrákat: pincét, barlangot, börtönt – mohos kőfal, nyirkos padló, korhadt fa ajtó, rozsdás vasrács, stb. Térérzékelésük sokat fejlődött, mivel

folyamatosan gondolkodniuk kellett, hogy melyik felület mit jelképez; hol a teteje, hol az alja; hogyan kapcsolódnak egymáshoz a síkok, illetve hogyan jön ez össze térben. Színezni könnyebb az asztalra kiterített rajzlapon, de ellenőrizni csak összehajtvá lehet, így folyamatosan változtatniuk kellett a nézőpontot munka közben.



intézmény: Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
kiállítók nevei, foglalkozásuk: Mészáros Zsuzsanna építőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, a Fazekas 1-4. osztályos tanulói

Fővárosi Komplex Rajzverseny 2018 – téri versenyfeladatok a 6-18 éves korosztálynak

Az 1982 óta évente megrendezett vizuális verseny³ a fővárosi 1-12. évfolyamos diákokat és felkészítő tanáraikat célozza meg. Évről-évre fejlődő és megújuló tematikájával nem titkolt célja a pedagógusok módszertani eszköztárának tágítása. A verseny kapcsán tartott felkészítő konferenciák célja pedig az aktuális téma elemzésén túl a szakmai kapcsolatok építése.

A 2017-18-as tanévben mind a nevezési, mind a helyszínen készítendő munkák témaköre és az alkalmazható technikák a környezetkultúrához kötődnek. Ennek hátterében az a kézenfekvő szándék húzódik, hogy a képalkotáson és síkkompozíción túl téri irányban is fejlesszük tehetséges tanulóink képességeit. A felkínált témák és feladatok alkalmasak a problémaérzékeny, azokra reflektálni, cselekedni képes, kezdeményező alkotói attitűd kialakítására, a designer szerepmodelljének (és

³ <http://rajz-new.fazekas.hu>

gondolkodási struktúrájának) megtapasztalására, átélésére. A feladatok során a diákok ismert és kevésbé ismert képzőművészeti alkotások által inspirálódva térbeli alkotásokat hoznak létre. A diákok rendelkezésére bocsátott művek stilisztikai, konceptuális és kompozíciós sorvezetőként szolgálnak, áttéve a hangsúlyt a térbeli megnyilvánulásra.

A döntőbe jutáshoz elkészítendő nevezési munkák témája korcsoportonként:

1-4. évfolyam: „Állatok háza”

A megadott művek közül egyet kiválasztva, annak stílusában készítsenek lakótér makettet az alkotásokon szereplő állatkaraktereknek!

5 – 8. évfolyam: „Barátságkuckó”

A megadott művek közül egyet kiválasztva, annak stílusában készítsék el egy olyan tér makettjét, amely 2-3 főnek alkalmas közös időtöltésre!

9 – 12. évfolyam: „Festményből térbeli alkotás”

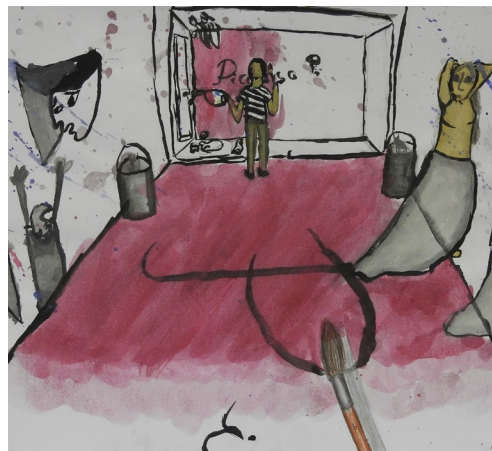
A megadott művek közül egyet kiválasztva, annak stílusában készítsenek térkompozíciót!

Mindhárom korosztály számára:

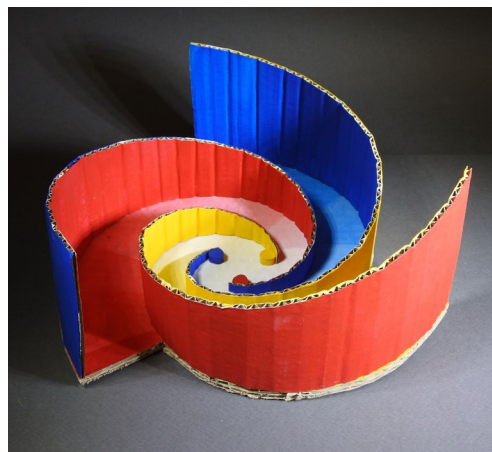
A téri alkotás ne legyen parafrázis, hanem a kép stílusjegyeinek, hangulatának, forma-, tér- és színkarakterének felhasználásával készüljön önálló kreatív téri alkotás! Ajánlott anyaghasználat: legfeljebb három különböző anyagminőség, az anyagok festése megengedett. A felkészítő tanárok feladata az, hogy a feladatot az életkori sajátosságokhoz illeszkedő formában és részletességgel ismertessék a versenyzőkkel, a feladat elvégzése során folyamatos konzultációval segítsék az alkotás elkészültét.

A helyszíni feladatok során kortárs designerek életművéből kaptak kinyomtatott válogatást a versenyzők, életkor szerint más-más feladattal és designerrel. Minden korosztályban a képgyűjtemény, a feladatléírás, és 3 óra állt rendelkezésükre arra, hogy egy tervet készítsenek.

A munkák:

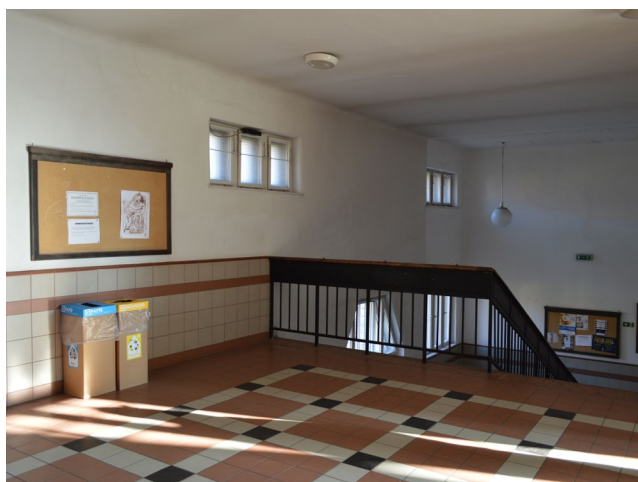


intézmény: Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
kiállítók nevei, foglalkozásuk: Garamvölgyi Béla festőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, Mészáros Zsuzsanna építőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, Póczos Valéria textiltervező designer, vizuális kultúra vezetőtanár, Zele János szobrászművész, vizuális kultúra vezetőtanár



A közösségi terek létrehozásának lépései a szakköri rendszerben zajló kreatív tervezés design thinking tematikával (beleélés, célkitűzés, ötletelés, prototípuskészítés, tesztelés, korrigálás), a közösségi finanszírozás megszervezése, majd a tervek alapján kalákában történő megvalósulás, később pedig a használat során felmerülő problémák megoldása, karbantartás, korrigálás.

Eddig egy ideiglenes és két végleges közösségi tér készült el, a negyedik kivitelezése épp szervezés alatt van.



- intézmény: Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
- kiállítók nevei, foglalkozásuk: Mészáros Zsuzsanna építőművész, vizuális kultúra vezetőtanár, a Fazekas 5-12. osztályos tanulói





MÉSZÁROS ZSUZSKA a Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium vizuális kultúra tanára, 1-12. évfolyamos diákokat tanít. Emellett az MTA-ELTE Moholy-Nagy „Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” tantárgyfejlesztési projekt csapatának tagja.

BODÓCZKY ISTVÁN: „KÖRÜL-BELÜL MESEJÁTÉK” – KÖRNYEZETALAKÍTÁS A KÉPZŐMŰVÉSZET ESZKÖZEIVEL

A vizuális művészeti nevelésben az épített környezet leginkább témaként jelenik meg. Ábrázolják rajzokon, képeken, mint különböző történések háttérét, néha maketteket is készítenek, de csak ritkán fordulnak elő az iskolákban olyan gyakorlatok, amelyek a tér alakítását célozzák, téralkotásra pedig még annyira sem kerül sor. Talán ennek következménye, hogy az emberek evidensnek tekintik azt, hogy az épített terek amelyekben életük zajlik adottak, megalkotásukban csak kivételes esetekben vehetnek részt. Azokat maximum megismerhetik, alkalmazkodhatnak hozzájuk, ily módon kapcsolódva azokhoz. Ha lehetőség adódik rá ösztönösen próbálják saját képükre alakítani a rendelkezésre álló tereket, tér részeket. Winkler Márta „Kinek kaloda, kinek fészek” című könyvében leírja, hogy ők iskolájukban (a Kincskeresőben) a tantermet rendszeresen átrendezték, mindig az éppen aktuális tevékenységeknek megfelelően: másként helyezték el az asztalokat, székeket a bábozáshoz, a mesehallgatáshoz, a rajzoláshoz vagy éppen a testneveléshez.

Ezt a gyakorlatot nem mulasztottam el ajánlani tanárképzős hallgatóimnak, akiknek feladata lesz majd – a vizuális kultúra tantárgy keretében – a környezeti nevelés is. Winkler Márta példája nem csak azért követendő mert a megfelelőbb térelrendezés hatékonyabbá teszi az adott foglalkozást, de egyben nevelő hatású is. Az az üzenete, hogy nem kell tehetetlenül elszenvetni ha valami alkalmatlan a megadott célra. Arra biztat, hogy tanár és tanítványai egyaránt aktívan viszonyuljanak környezetükhöz, azt igyekezzenek céljaikhoz igazítani.



Fotók: Bán András¹

Evidenciának számít, hogy a környezet amiben élünk hat ránk, meghatározó jelentőségű a személyiség fejlődése szempontjából. A rejtett tantervnek fontos tényezője, hogy milyen az iskola épülete, milyen terekben zajlik az oktatás, hol töltik a diákok a szabad idejüket. Komolyabb felmérések nélkül is tudjuk azonban, hogy az iskolák jelentős része sok szempontból nem hordoz jó üzenetet. A csupasz, sivár és a vizuálisan túlzásúfolt között váltakoznak. Ez utóbbi nem kevésbé rossz hatású. Bár jószándék vezérli a pedagógusokat amikor tanító célzattal vagy éppen azért, hogy „otthonosabbá” tegyék iskolájukat telezsúfolják a falakat képekkel, miáltal a tér nyomasztóan levegőtlené válik, a múlt ráül a lelkekre, nem hagyva helyet a jövőnek. Hasonlóan rossz üzenetű ez mint a szanatórium folyosóin a fénytől kékre fakult művészi reprodukciók amik nem a szépséget, a „jó itt lenni” állapotot árasztják, hanem az elmúlásra figyelmeztetnek.



A konferencia workshop felkérésre egy mese alaphelyzetére reflektáló munkát terveztem. A mesében egy király két fia eltérően próbálja megtartani, megvédeni atyái örökségét: az egyik erős falakat épít, a másik fontosabbnak tartja a barátságokat. Azok, mint kiderül a meséből, minden falnál erősebb védelmet biztosítanak. Életünk tereit érdemes úgy alakítani, hogy azokban ne az elválasztó, hanem az összekötő funkciók érvényesüljenek, de ehhez szükséges a konszenzuális térhasználat, amikor a közös tereket nem hierarchikus elvek mentén rendezik be vagy hagyjuk, hogy az erőszakosabbak uralják.

Az általam ideálisnak gondolt helyzetet egy metaforikus tárggyal illetve akcióval illusztráltam: a csoport közösen elkészített egy „lélekfogót” egy objektet, amiből egy függesztett térplasztika lett. Ehhez a résztvevők vékony bambusz szálakból azok meghajlításával, összekötözgetésével egy csupán eszmeileg zárt héjszerű formát alkottak ki, majd a levegős, improvizatív kialakítású rácsozat általuk választott területein színes papírokat ragasztottak fel. Ezek lehetek rajzolt, festett, kollázsolt vagy egyszínű lapok, amiket az illetők önmaguk reprezentációjának tekintettek. Az így létrejött lélekfogó végeredményben olyan tabló, amin nincsenek kiemelt helyek, nincs fontossági sorrend, nincs felső sor vagy alsó sor, itt mindenki egyenértékű, nem egyforma, de egyaránt fontos.

BODÓCZKY ISTVÁN

Képzőművész, címzetes egyetemi tanár (MOME), pedagógiai munkásságát is művészi alkotó tevékenysége szerves részének tekinti.

¹ Built Environment Education in Early Childhood Conference
Épített környezeti nevelés kisgyermekkorban, a kultúrAktív és az ELTE TÓK 3612 Vizuális Képességek
Kutatóműhelyének közös nemzetközi konferenciája, Bálványos Vizuális Nevelési Kutatóműhely rendezvénye.
Budapest, 2018.04.06. Fotó: Bán András

