

Téri nevelés az alapképzésben

Felvetések az oktatás minőségének javításához építész szempontból

A közoktatásban jelenleg egyre többször halljuk a pedagógusok és a diákok szüleinek elégedetlen szavait. A legtöbb probléma, amit olvashatunk, hogy ma az iskola nem az életre nevel, nem adja meg azt, ami felkészítené a diákokat a nagybetűs életre. Azonban ha a konkrétumokat keressük, hogy vajon mik azok, amikben változtatni kellene, igencsak eltérő véleményeket olvashatunk.

Az építészet szemszögéből is csokorba gyűjthetők azok a felvetések, amely alapján az oktatás jobbá tehető. Jelen esetben nem csak arra kell gondolni, hogy hogyan kellene úgy átformálni a közoktatást, hogy abból jobb építészek kerüljenek később ki. A környezet alakítása, az ember viszonya az épített környezetéhez közügynek és közbeszéd tárgyának kell lennie. Hiszen az emberek idejük nagy részét ezekben az épített terekben élnek le, nem szabad, hogy közömbösek legyenek az őket körülvevő terek iránt. Annak aktív részeseivé, igényes formálói válniuk kell. Mindez pedig csak akkor lehetséges, ha már kisgyerek kortól tudatosan részeseivé válnak az őket körülvevő terek alakításának, téri- környezeti kreativitásukat az oktatás keretein belül életkori sajátosságoknak megfelelően bontakoztatják ki. A megfelelő vizuális-téri alapoknak köszönhetően nemcsak sikeres építészek, építőipari szakemberek, de egy vizuálisan művelt nemzedék nevelhető fel, melyekből igényes építetők, a téri kultúrát befogadó és tisztelő emberek lesznek. Fontos a közös alap, a közös nyelv megteremtése érdekében a megfelelő téri műveltség, vizuális alapképzés.

Információink nagy részét (90%-át!) látás útján szerezzük. Azonban az alapképzés oktatásban a művészeti oktatás a tanórák számának átlagosan 10-16 %-át teszi ki,² aminek csak töredéke vizuális kultúra oktatása. Ugyanakkor a vizuális és téri látás művelése segít fejleszteni a gondolkodást, az egységben-látást és a közösségi együttműködéshez szükséges képességeket is. Az alkotó, gyakorlatközpontú módszertanok, a komplex gondolkodás fejlesztése az ismeretanyagok rögzülését, beépülését is elősegítik,³ így az ezen gyakorlatokat előtérbe helyező oktatást mindenképp fejleszteni kell. A vizuális kultúra oktatásának javítása mindezek mellett gazdasági szempontok miatt is elengedhetetlen. Batta Barnabás és Szandrocha Kamilla: Hazai Designipar üzleti szemmel című összefoglalójából is látható, hogy a kreatívipari forgalomban a vizuális művészetek kiemelt jelentőséggel bírnak.

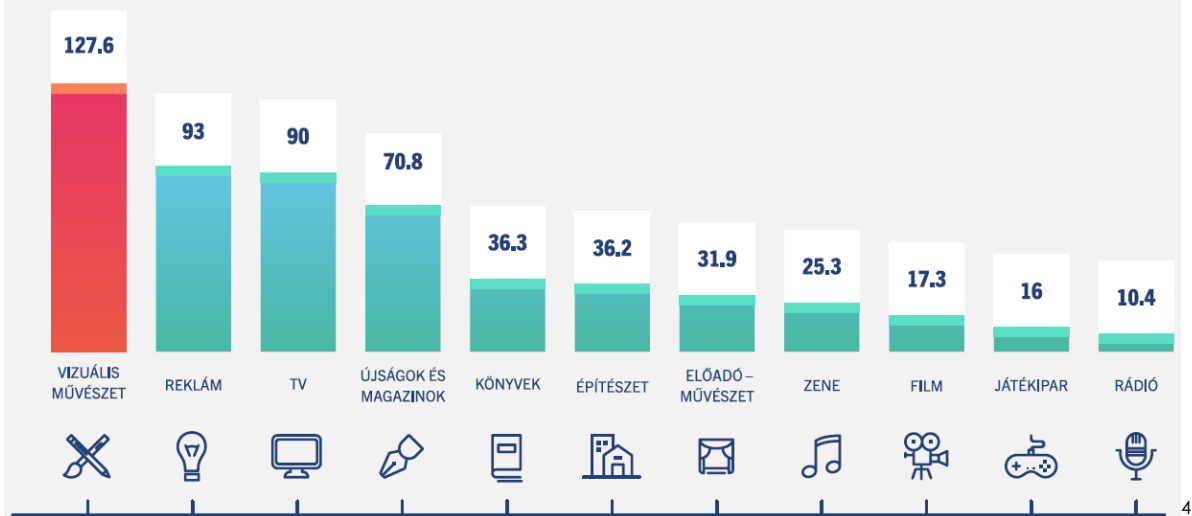
¹ Tószegi Zsuzsanna (1994): A képi információ. Bp.

² 5-6. ÉVFOLYAM SZÁMÁRA A Nemzeti Alaptanterv minimálisan ajánlott művészeti órák százalékos aránya In: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet

³ Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Bp., 91–134.o.

http://edutech.elte.hu/karpati/content/download/publikacio/KONYVFEJEZETEK/Vizualis_muveltség/Vizualis_muveltseg.pdf (letöltés időpontja: 2016.05.29. 10:05)

AZ EU KREATIVIPARI FORGALMA SZEGMENSENKÉNT, 2012 (MRD €)



Ez is alátámasztja, hogy nem szabad arra hivatkoznunk, hogy a vizuális művészetekkel való foglalatosságnak csak az érdeklődőket kell érintenie. Fontos egy olyan átfogó alap megteremtése tehát, ami segít eligazodni a mai világ vizuálisan túlterhelt légkörében, segít megérteni az embereket, kiemelten a fiatalokat körülvevő épített, téri világot, ugyanakkor a felszabadult, kreatív foglalkozásoknak köszönhetően a kiegyensúlyozott életet is elősegíti. Valamint a komplex gondolkodás fejlesztése révén az egyéb ismeretanyagok rögzülése által az oktatás minősége is javítható. „A környezetkultúrában többről van szó, mint egyszerűen csak a rajz és a technika tantárgyak valamifajta összevonásáról - bár a tárgy e tárgyak órakeretébe épült be. A szóba állás a gyerekekkel, a gyerekek elképzelésének és ötleteinek meghallgatása, az azt követő közös cselekvés, az együttműködés - mindez megteremti a személyességnek azt a légkörét, ami nélkül valódi fejlettség ebben az életkorban elképzelhetetlen. A vizualitás fejlesztése és az ízlésformálás szintén a gyerekből, a gyerek életkorilag adott lehetőségeiből indul ki - s nem a direkt tanítás hatástalan útjait választja, hanem a gyerek saját cselekvésének folyamatában ébreszti fel a gyerekekben az ismétlődő érzéki tapasztalatokból kibontakozó igényt.”⁵

A térkultúra pozitív háttere lehet az oktatási intézmények tereinek minőségi kialakítása. Az emberek, főleg a gyerekek azt tartják szépnek, jónak, kényelmesnek, amit megszoknak. Éppen ezért fontos, hogy az őket körülvevő óvoda- és iskolaépületek, termek példamutatóan azt az építészeti, belsőépítészeti minőséget képviseljék, amely értékeket szem előtt tartva az oktatási tananyaguk téri nevelése is megvalósul. Ezzel szemben a közoktatási intézmények belső tereinek nagy része esztétikailag zsúfoltak, túlzóak, építészetiileg rendezetlenek. A gyerekek efféle terekben egy folyamatos vizuális erőszaknak, kedvezőtlen ingernek vannak kitéve, amely nyugtalan környezet nem segíti a tanulást, sem a vizuális-téri képességek fejlődését. „Ahhoz, hogy a gyermekek kellő tapasztalathoz jussanak az esztétikus

⁴ Batta Barnabás - Szandrocha Kamilla: Hazai Designipar üzleti szemmel. <http://static1.architectforum.hu/files2012/n00/02/74/04/mitte-ceis-hazai-designipar-uzleti-szemmel.pdf> (letöltés időpontja: 2016.05.30.10:08)

⁵ Dr. Vekerdy Tamás (1991): Utószó In: Tatai Erzsébet – Tatai Mária: Környezetkultúra. Bp.

környezet megteremtésében, és majd felnőttként tudják és akarják környezetüket esztétikussá formálni, be kell vonni őket iskolájuk és lakóhelyük belső és külső környezetének rendezésébe, szépítésébe.”⁶



Konkrét felvetések az oktatásban

„Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják.”⁸ A kilenc kulcskompetencia⁹ közül az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség fejlesztésében az alapoktatásban szinte kizárólagos szerepet játszik a vizuális kultúra oktatása. Ahogy a Nemzeti alaptantervben is olvashatjuk: „A művészi tevékenységek semmi mással nem pótolható szerepet játszanak a képzelőerő, az empátia, az ízlés és az árnyalt kifejezés képességének fejlesztésében. Kora gyermekkortól kezdve ezek szolgálják a leghathatósabbban a forma-, a tér-, a ritmus- és a színérzék kibontakozását, a

⁶ Zrinszky László (2001): Neveléelmélet. Új Pedagógiai Szemle [on-line], 2001. 11-21.o. <http://www.ofi.hu/tudastar/esztetikai-nevelesrol> (letöltés időpontja: 2015.05.29.14:50)

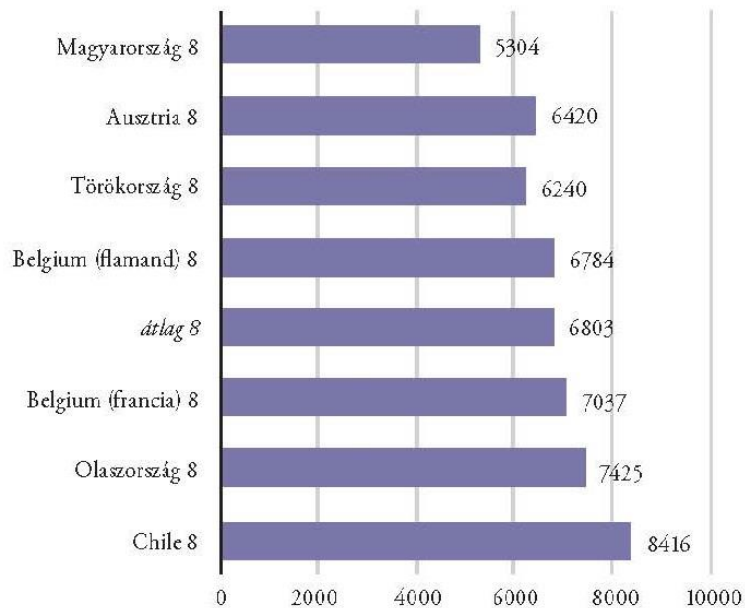
⁷ kép forrása: <http://vertesbaba.hu/kisokos/reszletek/91-turul-ovoda/> (letöltés időpontja: 2015.06.02.11:50)

⁸ A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet

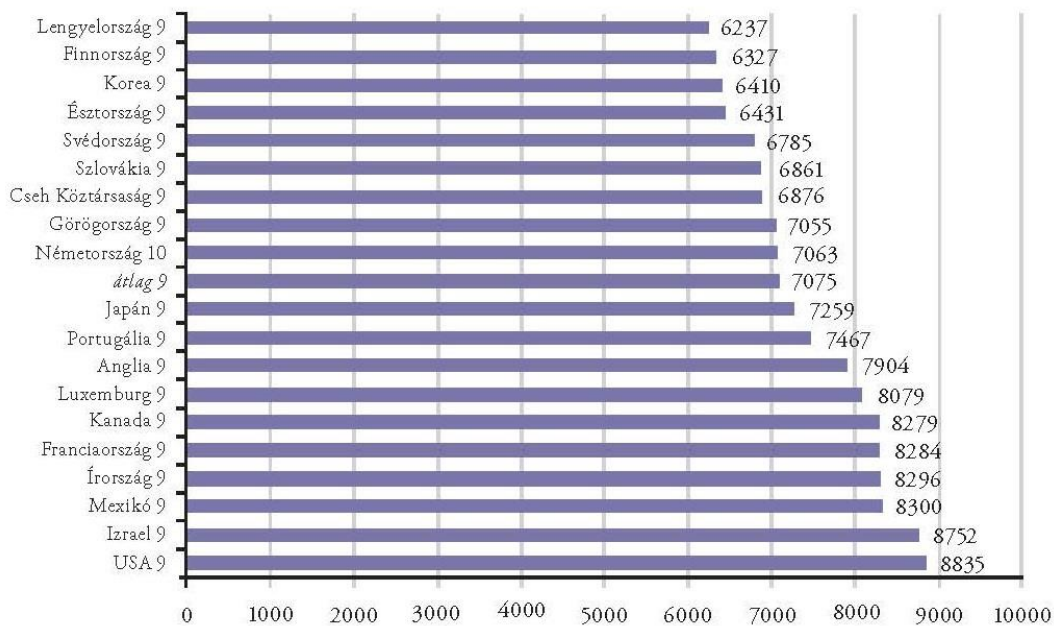
⁹ A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet

mozgáskoordináció fejlesztését, és elengedhetetlenek a figyelem, az emlékezet, valamint a kooperációs és kommunikációs készségek fejlesztésében is.” Mindezek ellenére mégis alulreprezentált a vizuális kultúra oktatása - ezen belül is a téri nevelés - a többi, „fontosabb” tantárgyhoz képest; óraszámai folyamatosan csökkennek.

Kínálkozik a lehetőség, hogy növekedjenek a vizuális kultúra órák számai. Másik oldalról viszont folyamatosan azt tapasztalhatjuk, hogy a diákok túlterheltek, nem szabad még több órát bepréselni az órarendjükbe. Valóban igaz, hogy nagy a tananyagmennyiség a rendelkezésre álló tanórához képest. Azonban a felméréséből az is kiderül, hogy nem a tananyag mennyiségével lehet a gond, sokkal inkább a rendelkezésre álló órák száma a kevés.

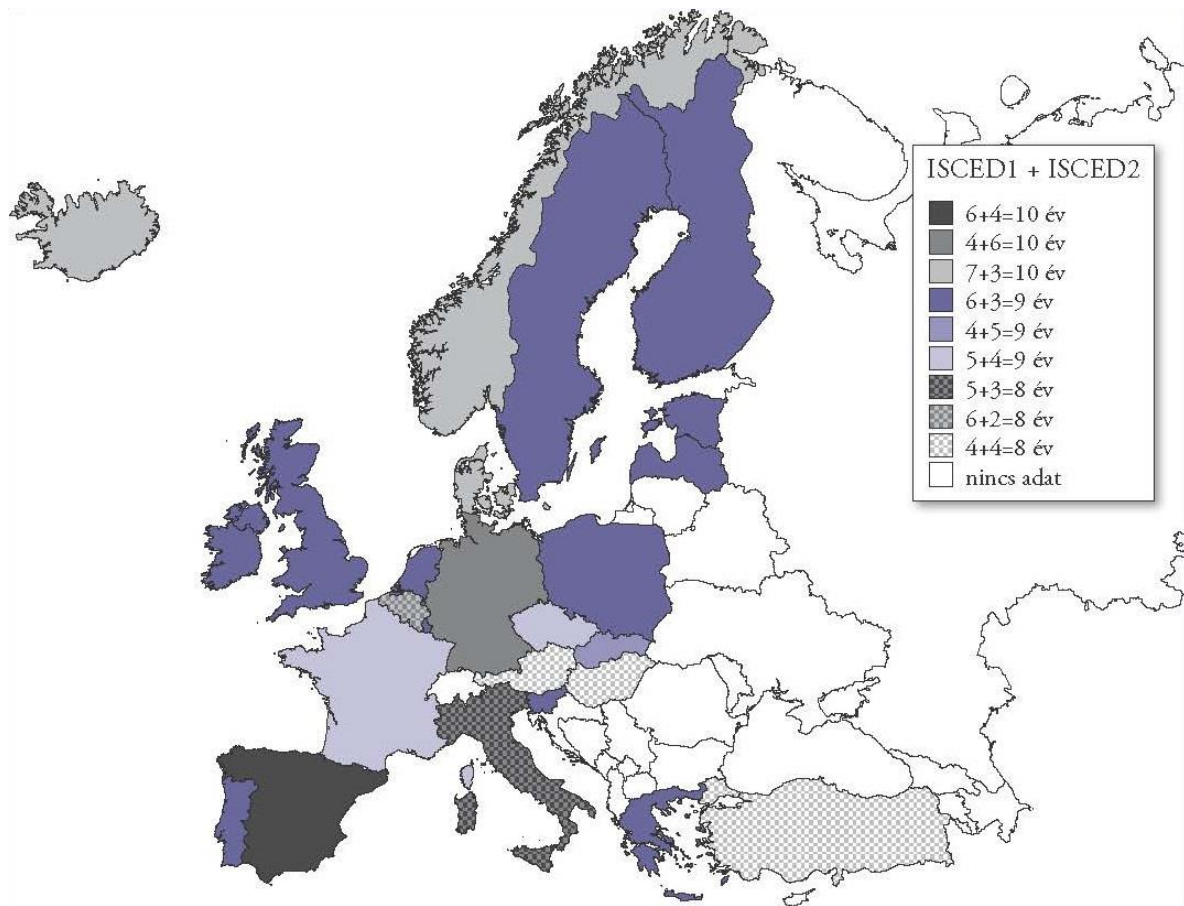


10



11

¹⁰ Imre Anna (2015): Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás. Új Pedagógiai Szemle [on-line], 2015/5-6.sz. 17-28.o. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-altalanos-iskola-tanitasi-ido-szerkezet-es-valtozas> (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:30)



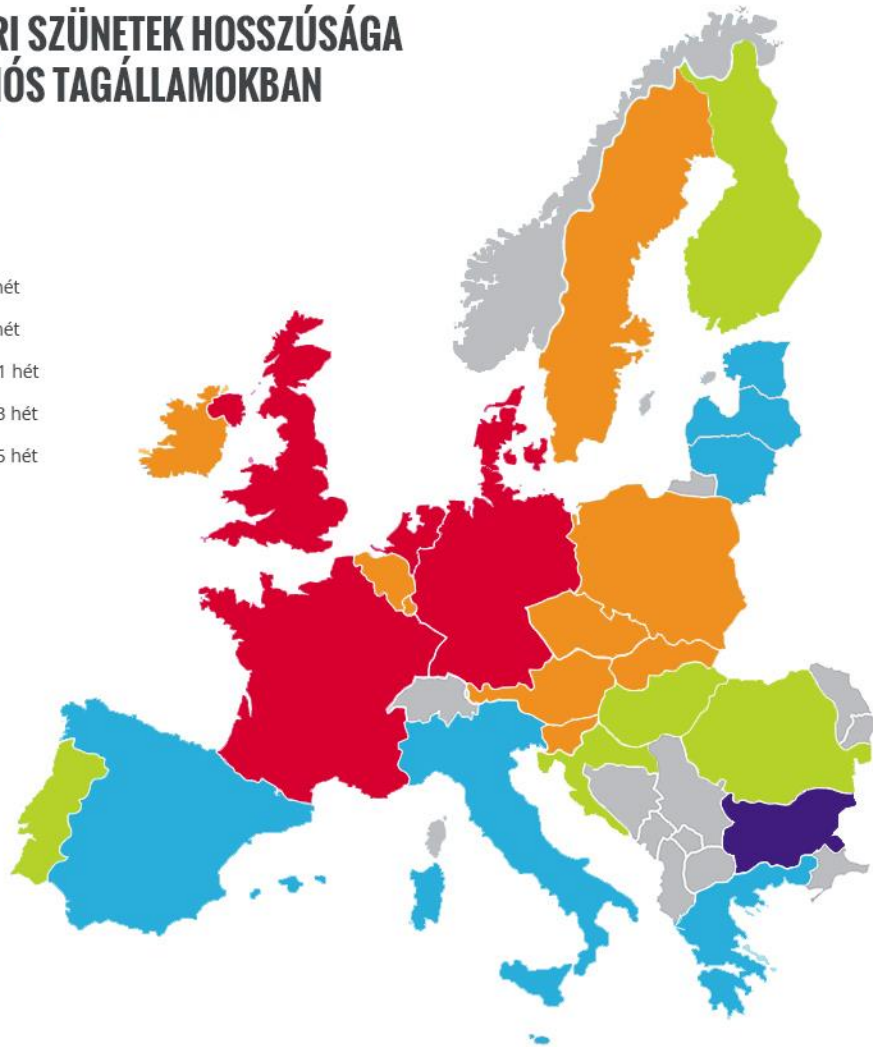
12

¹¹ Imre Anna (2015): Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás. Új Pedagógiai Szemle [on-line], 2015/5-6.sz. 17-28.o. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-altalanos-iskola-tanitasi-ido-szerkezet-es-valtozas> (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:30)

¹² Imre Anna (2015): Az általános iskola: tanítási idő, szerkezet és változás. Új Pedagógiai Szemle [on-line], 2015/5-6.sz. 17-28.o. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-altalanos-iskola-tanitasi-ido-szerkezet-es-valtozas> (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:30)

A tananyag feldolgozására szánt idő nagyban függ az iskolai szünetektől is.

A NYÁRI SZÜNETEK HOSSZÚSÁGA AZ UNIÓS TAGÁLLAMOKBAN

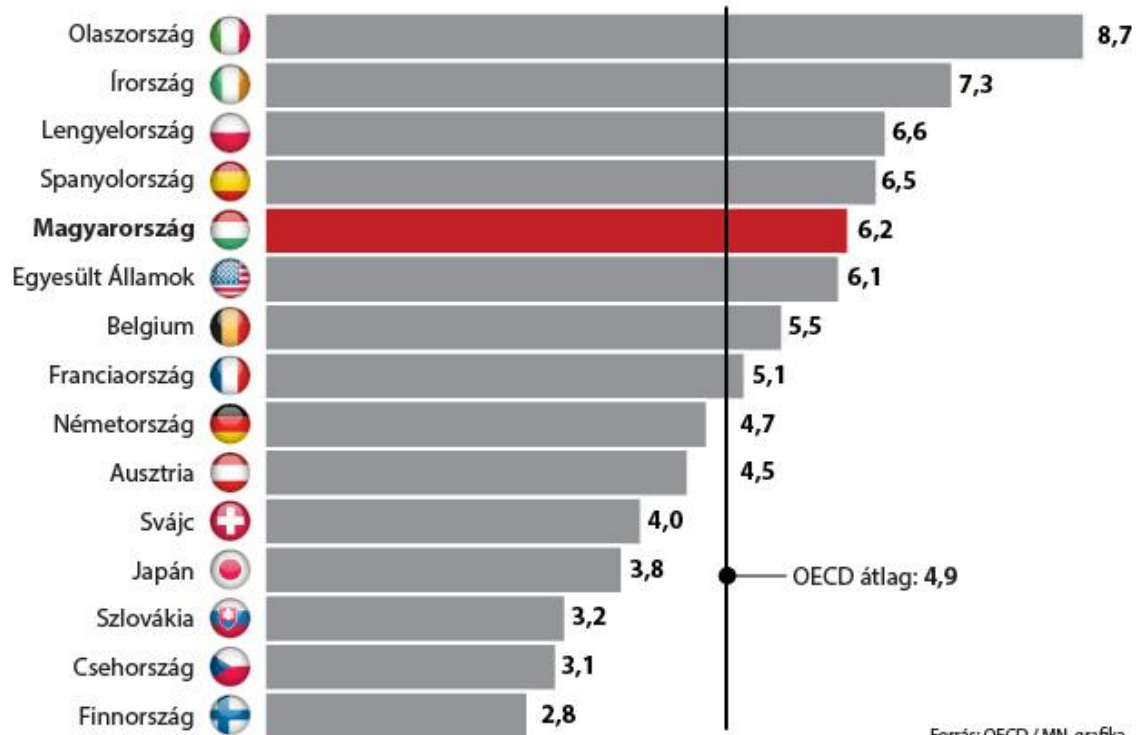


¹³ Vakáció Európában: ahány ország, annyi szokás. Tízperc iskola blog [on-line], http://tizperciskola.blog.hu/2015/06/09/vakacio_europaban_ahany_oroszag_annyi_szokas (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:35)

Olyannyira kevés a tananyagra az idő, hogy a begyakorlásra szinte nem is marad. Kimutatások is alátámasztják, hogy azokban az országokban, ahol kevés a tanítási órák száma, több házi feladatot kapnak a gyerekek, így a gyakorlás, de sokszor a tananyag feldolgozása is otthon, ellenőrizetlen körülmények között történik. Ezzel szintén a leterheltségük nő, hiszen kevesebb idő marad a kikapcsolódásra.

A házi feladat írásával töltött idő

A 15 éves diákok körében, óra/hét



Forrás: OECD / MN-grafika

14

¹⁴ Csókás Adrienn (2015): „Teljes munkaidejű” diákok. Magyar Nemzet Online, 2015. március 10., kedd 05:30 http://mno.hu/magyar_nemzet_belfoldi_hirei/teljes-munkaideju-diakok-1276449 (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:45)

Érdeemes összevetni, hogy a nemzetközi kompetencia felmérések közül a PISA teszten általában azok az országok teljesítenek gyengébben, amelyekben kevesebb tanóra áll rendelkezésre a tananyag elsajátítására és feldolgozására.

Az OECD-országok helyezési tartománya a szövegértés-eredmények alapján

Országok	Átlag-eredmény	S.H.	Helyezési tartomány	
			Leg-jobb helyezés	Leg-rosszabb helyezés
Korea	539 (3,5)	▲	1	2
Finnország	536 (2,3)	▲	1	2
Kanada	524 (1,5)	▲	3	4
Új-Zéland	521 (2,4)	▲	3	5
Japán	520 (3,5)	▲	3	6
Ausztrália	515 (2,3)	▲	5	7
Hollandia	508 (5,1)	▲	5	13
Belgium	506 (2,3)	▲	7	10
Norvégia	503 (2,6)	▲	7	14
○ Észtország	501 (2,6)	▲	8	17
○ Svájc	501 (2,4)	▲	8	17
○ Lengyelország	500 (2,6)	▲	8	17
○ Izland	500 (1,4)	▲	9	16
○ Egyesült Államok	500 (3,7)	●	8	20
○ Svédország	497 (2,9)	●	10	21
○ Németország	497 (2,7)	●	11	21
○ Írország	496 (3,0)	●	12	22
○ Franciaország	496 (3,4)	●	11	22
○ Dánia	495 (2,1)	●	15	22
○ Egyesült Királyság	494 (2,3)	●	15	22
Magyarország	494 (3,2)	●	13	22
○ Portugália	489 (3,1)	●	18	24
Olaszország	486 (1,6)	▼	22	24
Szlovénia	483 (1,0)	▼	23	26
Görögország	483 (4,3)	▼	22	29
Spanyolország	481 (2,0)	▼	24	28
Csehország	478 (2,9)	▼	24	29
Szlovákia	477 (2,5)	▼	25	29
Izrael	474 (3,6)	▼	26	31
Luxemburg	472 (1,3)	▼	29	31
Ausztria	470 (2,9)	▼	29	32
Törökország	464 (3,5)	▼	31	32
Chile	449 (3,1)	▼	33	33
Mexikó	425 (2,0)	▼	34	34

▲ Statisztikailag szignifikánsan magasabb az OECD-átlagnál.
○ Szignifikánsan nem különbözik Magyarországi eredményétől.

Az OECD-országok helyezési tartománya a matematika-eredmények alapján

Országok	Átlag-eredmény	S.H.	Helyezési tartomány	
			Leg-jobb helyezés	Leg-rosszabb helyezés
Korea	546 (4,0)	▲	1	2
Finnország	541 (2,2)	▲	1	3
Svájc	534 (3,3)	▲	2	4
Japán	529 (3,3)	▲	3	6
Kanada	527 (1,6)	▲	4	6
Hollandia	526 (4,7)	▲	3	7
Új-Zéland	519 (2,3)	▲	6	8
Belgium	515 (2,3)	▲	7	11
Ausztrália	514 (2,5)	▲	7	11
Németország	513 (2,9)	▲	8	12
Észtország	512 (2,6)	▲	8	11
Izland	507 (1,4)	▲	11	13
Dánia	503 (2,6)	▲	12	16
Szlovénia	501 (1,2)	▲	13	15
○ Norvégia	498 (2,4)	▼	13	20
○ Franciaország	497 (3,1)	●	13	22
○ Szlovákia	497 (3,1)	●	13	22
○ Ausztria	496 (2,7)	●	14	22
○ Lengyelország	495 (2,8)	●	15	24
○ Svédország	494 (2,9)	●	15	24
○ Csehország	493 (2,8)	●	16	25
○ Egyesült Királyság	492 (2,4)	●	17	25
Magyarország	490 (3,5)	●	18	28
○ Luxemburg	489 (1,2)	▼	22	26
○ Egyesült Államok	487 (3,6)	▼	21	29
○ Írország	487 (2,5)	▼	22	29
○ Portugália	487 (2,9)	▼	22	29
○ Spanyolország	483 (2,1)	▼	26	29
○ Olaszország	483 (1,9)	▼	26	29
Görögország	466 (3,9)	▼	30	30
Izrael	447 (3,3)	▼	31	32
Törökország	445 (4,4)	▼	31	32
Chile	421 (3,1)	▼	33	34
Mexikó	419 (1,8)	▼	33	34

● Szignifikánsan nem különbözik az OECD-átlagtól.

Az OECD-országok helyezési tartománya a természettudomány-eredmények alapján

Országok	Átlag-eredmény	S.H.	Helyezési tartomány	
			Leg-jobb helyezés	Leg-rosszabb helyezés
Finnország	554 (2,3)	▲	1	1
Japán	539 (3,4)	▲	2	3
Korea	538 (3,4)	▲	2	4
Új-Zéland	532 (2,6)	▲	3	6
Kanada	529 (1,6)	▲	4	7
Észtország	528 (2,7)	▲	4	8
Ausztrália	527 (2,5)	▲	4	8
Hollandia	522 (5,4)	▲	4	11
Németország	520 (2,8)	▲	7	10
Svájc	517 (2,8)	▲	8	12
Egyesült Királyság	514 (2,5)	▲	9	13
Szlovénia	512 (1,1)	▲	10	13
○ Lengyelország	508 (2,4)	▲	12	16
○ Írország	508 (3,3)	▲	11	17
○ Belgium	507 (2,5)	▲	12	17
Magyarország	503 (3,1)	●	13	21
○ Egyesült Államok	502 (3,6)	●	13	22
○ Csehország	500 (3,0)	●	15	23
○ Norvégia	500 (2,6)	●	16	23
○ Dánia	499 (2,5)	●	16	23
○ Franciaország	498 (3,6)	●	16	25
Izland	496 (1,4)	▼	20	25
○ Svédország	495 (2,7)	▼	19	26
○ Ausztria	494 (3,2)	▼	19	28
Portugália	493 (2,9)	▼	21	28
Szlovákia	490 (3,0)	▼	23	29
Olaszország	489 (1,8)	▼	25	28
Spanyolország	488 (2,1)	▼	25	29
Luxemburg	484 (1,2)	▼	28	29
Görögország	470 (4,0)	▼	30	30
Izrael	455 (3,1)	▼	31	32
Törökország	454 (3,6)	▼	31	33
Chile	447 (2,9)	▼	32	33
Mexikó	416 (1,8)	▼	34	34

▼ Statisztikailag szignifikánsan alacsonyabb az OECD-átlagnál.
Forrás: OECD PISA 2009 database.

A tananyag rögzülése, a feldolgozás tehát elengedhetetlen az oktatás minőségének javítása érdekében. Ahogy azt számos kutatás is bizonyítja, a kreatív tevékenységek, kiemelten a téri képességek fejlesztése nagyban hozzájárul az ismeretanyagok feldolgozásához. Mindez a frontális oktatással ellentétben játékos, téri nevelés formájában nem jelentene plusz terhelést a diákok számára. „...van olyan, hogy meséltem az osztálynak, aztán eljártszottuk a mesét, és 75 perce vagyunk bent, és pisilni se ment ki senki.”¹⁶ A tapasztalat útján szerzett, „megalkotott, megkreált” információk sokkal jobban rögzülnek. Így a környezetkultúra nevelése nemcsak mint önálló fejlesztés válik fontossá, de a többi ismeretanyag és kompetencia elsajátításának eszközévé is. Ezen gyakorlatok segítségével a gyerekek kiléphetnek a kétdimenziós, sík alapú mozgástérből, visszatérve a gyermekkor korai szakaszában természetesebb téri gondolkodáshoz, tapasztaláshoz. Ez által nemcsak az ismeretanyagok rögzülnek, de újra kapcsolatba kerülnek a térrel, aktív, kreatív

¹⁵ Kádárné Fülöp Judit (2011): Részletesen a PISA vizsgálatról 1. Kölyöknet [on-line], 2011 január 19. <http://www.koloknet.hu/iskola/meres-es-ertekeles/pisa/szovegertesben-mar-elertuk-a-nemzetkozi-atlagot/> (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:55)

¹⁶ Vekerdy Tamás: Az iskolának fogalma sincs, milyen egy gyerek. 2016. május 25. <http://divany.hu/poronty/2016/05/25/az-iskolanak-fogalma-sincs-rola-hogy-milyen-egy-gyerek-interju-vekerdy-tamassal/> (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:40)

gondolkodás, diskurzus alakul ki az őket körülvevő (épített) környezettel. Így válnak a későbbiekben is az építészet iránt érdeklődő és tisztelő felnőttekké, így kerülhet be a jövő generációjának közbeszédébe, az általános műveltség részévé a térkultúra, az építészet.



17

Mindezek gyakorlati megvalósulására nagyon sok szép példát láthatunk, többek között a kultúrAktív, a GYIK Műhely és az Építő Játékok kiadványok és programsorozat szervezőitől. „Elsődleges célunk a térbeli vizuális kultúra fejlesztése. A 6-10 éves korosztálynál síkbeli alkotások képzik a vizuális nevelés fő gerincét. A térbeli alkotások elvértve, egymástól izoláltan, összefüggések nélkül jelennek meg. Hiányzik az átfogó, térbeli vizuális neveléssel foglalkozó, egymásra épített, gyakorlati tananyag. Holott mindig valamilyen térben vagyunk és mozgunk. A terek hatással vannak ránk, a cselekvéseinkre tudatosan és tudat alatt egyaránt. Ezért tarjuk fontosnak a bennünket körülvevő környezettel való ismerkedést.”¹⁸ Valamennyi programnál fontos az elmélyült, szabad, de tematikus, kontrollált téri alkotás, ami nem valósítható meg a 45 perces iskolai órák keretei között. Érdeemes azonban fontolóra venni a csoportbontásokat, az óraösszevonásokat, valamint a délutáni, tanítási órák után és a 16.00 óráig kötelező iskolában tartózkodás időszakának felhasználását az elmélyült alkotómunka megteremtéséhez. Ezek kidolgozása, megvalósítása rengeteg energiát és szervezést igényelne. Azonban egy kontrollcsoport segítségével pilotprogram

¹⁷ kép forrása: Zöldi Anna (2012): Építő játékok. Építészfórum, 2012. augusztus 6. <http://epiteszforum.hu/epito-jatekok> (letöltés időpontja: 2016.06.02. 11:10)

¹⁸ Terbe Rita (2013): Térjátékok látóhatáron innen és túl. Építészfórum, 2013. szeptember 13. <http://epiteszforum.hu/terjatekok-latohataron-innen-es-tul> (letöltés időpontja: 2016.05.30. 11:10)

keretein belül érdemes lenne átfogó vizsgálatot indítani, hogyan változik az oktatás minősége, később milyen társadalmi és gazdasági előnyöket hoz, ha nagyobb hangsúlyt kap a téri kultúra oktatása. Nemcsak mint önálló, plusz tantárgy, de a többi tantárgy kiegészítéseként hogyan segíti elő a tananyagok berögzülését, esetleg milyen egyéb életmódbeli, pszichés változásokat eredményez. Ez egyszerre jelenthetné a vizuális kultúra tárgyához tartozó kerettantervek átszervezését, óraszámainak változását; a többi tantárgy kerettanterveinek kiegészítését a téri nevelés módszereivel; a pedagógusok felkészítését az új módszertanokra, valamint segédletek, konkrét tananyagok kidolgozását és persze nem utolsósorban az eszközök, anyagok támogatását. Mindebből kiderülhetne, hogy a változó világunkban, amikor nehéz megjósolni, hogy melyek lesznek a legkeresettebb szakmák, mik azok a készségek, amiket mindenképp erősíteni kell. Az egyik legjobb út, ha a gyerekkorukat megélő, kreatív, komplex problémamegoldásra képes, érzékeny emberek kerülnek ki az alapoktatásból, melyhez az egyik legjobb alapot a téri kultúra oktatásának nagyobb hangsúlya adhatja.

Géczi Zsuzsanna

Budapest, 2016