

Játszva tanulás – a tér hatása az oktatásra

A tanulás helyei: iskolaépítészet

Szerk. Sárkány Péter – Tamáska Máté

Martin Opitz Kiadó, Budapest 2017, 140 o.

Kovács Bernadett

<https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2018.2.9>

Formáljuk a teret és az formál minket, így akarva-akaratlanul is egymásba fonódunk vele. Az épített környezet társadalmi valósága minden történeti korszakban meghatározó volt, és az ma is, a virtuális terek megjelenése idején (Berger 2016: 5–6). Az építészeti környezet vizsgálata a szociológia számára tehát nem kitekintés más tudományterületek felé, hanem saját tudományterületének szerves része. Illetve az kellene hogy legyen, ám a valóság az, hogy a társadalomtudományi diskurzusban a tér anyagi valósága, tehát az épített környezet, a tényleges szerepéhez képest alulértékelt.

A tér és a társadalom kapcsolatát hagyományosan a településszociológia tárgykörébe szokás sorolni, holott a nemzetközi szakirodalomban létezik a téri valóság dimenziójával intenzívebben foglalkozó szakdiszciplína is: az építészetpszociológia. Az építészetpszociológiát felfoghatjuk a településszociológia egy szegmensének is, de szerencsésebb attól elkülöníteni, hiszen önálló tárgya van, az épített környezet, illetve önálló módszertana, amely az építészeti formák közvetlen megértését feltételezi. Ez a módszertan az építészettudományhoz hasonló részletességgel tárja fel a térstruktúrákat, a formai párhuzamokat, funkcionális kapcsolatokat, illetve kommunikációs mintázatokat (Farkas 1996: 1).

Magyarországon az építészetpszociológia fogalma ma még kevésbé ismert, holott a gyakorlatban, pl. a várostervezésben komoly hagyományai vannak. Ha annak idején nem is építészetpszociológiaként definiálták őket, például S. Nagy Katalin (1981) lakáskultúra-kutatásai vagy Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1989) térszimbolikai vizsgálatai mindenképpen e tárgykörbe sorolhatók. Tamáska Máté, az iskolaépítészeti kötet egyik szerkesztője pedig éppen a *Szociológia Szemlé*ben közölte első, kifejezetten építészetpszociológiai tematikájú felmérését, melynek elméleti alapvetését Hajnal István történetpszociológiai fogalmai adták (Tamáska 2006). Az alább ismertetett kötet egyik szerkesztőjét ismerve tehát korántsem előzmények nélküli, hogy a könyv egyben első darabja egy tervezett építészetpszociológiai sorozatnak, amely a hajnali módszertanra utalva a „Térformák – Társadalomformák” címet kapta.

A borítón található gyermekrajz tükrözi gyermeki énünk vágyakozását egy játszó-

ház jellegű iskola után, s ha játszóházzá nem válik is az iskola, a tanulmányokban felvázolt ötletek egy oldottabb építészeti és oktatási közegekről szólnak. A tanulmányokat osztrák, német, belga és magyar szerzők jegyzik, valamennyien az iskolai tér specialistái, képzettségüket tekintve azonban sokfélék: van köztük pedagógus, építész, pszichológus, társadalomtudós. Közös azonban a törekvés, hogy a tudományos kutatások hozzájáruljanak a gyermekek számára élhetőbb környezet megteremtéséhez, ezáltal pedig könnyebb és hatékonyabb legyen a tudás befogadása. A gyakorlati alkalmazás iránti elkötelezettséget a műhelytanulmányok jelzik leginkább, amelyekben egy-egy iskolaépítészeti (felújítási) projektről olvashatunk.

Mind a gyakorlatorientált műhelytanulmányok, mind a hagyományos értelemben vett kutatási tanulmányok közös megállapítása, hogy a mai iskolaépítészet túlságosan kihangsúlyozza a tanárok és a diákok közötti társadalmi távolságot, és nem hagy teret a csoportdinamikai munkának. Ez nem csak a tanár munkáját nehezíti meg, de hozzájárul az iskolai szegregációhoz, az esélyegyenlőtelenségek növekedéséhez. A reformpedagógiai módszerek hiányát sok esetben értetlenül nézik a szakértők, pedig gyakran a tér nem megfelelő kialakítása áll a probléma hátterében. A tanári munkamódszereknek sok esetben ellentmondó térkialakítás miatt sem a pedagógusok, sem a diákok nem tudnak élni az újítások adta lehetőségekkel. A sorba rendezett, jóformán lebetonozott padok megnehezítik a kooperatív munkát, a tanárok tábla előtt rögzített helyzete pedig a tanárok társadalmi távolságát hangsúlyozza.

A kötet bevezetőjében Tamáska Máté két csoportba osztja az iskolaépítészeti kutatásokat. Az egyik csoportba azokat a munkákat sorolja, amelyek belülről, tanulói és tanítói szemüvegen keresztül, tehát a pedagógiai munka felől közelítették meg a témát, majd jutottak el társadalmi kérdésekig. A tanulmányok másik csoportja inkább az iskola társadalmi makrokörnyezetét helyezte előtérbe, és innen jutott el a kis terek problémáig (9. o.). A tanulmánykötetben mindkét stratégiára találunk példát.

A kis terek felől közelítő egyik írást Christian Rittelmeyer német környezetpszichológus jegyzi. A tanulmányban leírt kutatás főbb eredményeként megemlíthető, hogy a közízlés és az építészeti szakmai ízlés között olykor hatalmas szakadék tátong. A diákok elutasították a díjnyertes, ám monoton kiképzésű épületet, azonban a színes – formáját tekintve a díjnyertes épülettől teljesen eltérő iskola – elnyerte tetszésüket (Rittelmeyer 1994: 90). Érdemes megemlíteni Antje Lehn és Renate Stuefer kiállítási projektjét is. A szerzők az iskolai közösségi tervezés módszereit a tárlaton részt vevő gyermekek feladatmegoldásain keresztül vizsgálták. A téralkotás kétszintű folyamat, melynek egyik szintjén a gyermek érzékeli a teret, alakítani azonban csak egy másik cselekvővel folytatott kommunikáció során tudja. Ezek alapján a tér formálása éppúgy szól a társas viszonyokról, mint a fizikai értelmében vett formákról (Lehn–Stuefer 2017: 110).

A makroszint felől közelítő írások között említhető Tánczos Tibor munkája, aki a térfelosztás direkt vagy indirekt szimbolikáját feltárva, tervezői, értékközvetítői szemszögből közelít a témához. Különösen érdekes az összefüggés, amely a minden-

kori munkaszervezeti változások és az iskola térbeli reformjai között kimutatható. A Bielefeldi Laboratóriumiskola például a hetvenes évek osztatlan irodáinak a mintáját követte. Az iskola azonban arra is példa, hogy nem elég csak a teret megváltoztatni, de hozzá kell igazítani az oktatási módszereket is. A kettő harmóniája hozhat kiemelkedő eredményeket (Tánczos 2017: 42).

Franz Hammerer – Tánczos Tiborhoz hasonlóan – szintén a társadalmi környezet és az iskola kapcsolatát helyezi előtérbe. Hangsúlyozza az iskola meghatározó szocializációs jellegét, ahol is kifejlődik a diákok egymás iránti tisztelete, az empátiakészség, és mintákat kapnak a társadalmi szerepek betöltéséhez is, megtanulják a demokrácia szabályait (Hammerer 2017: 68). Ő fogalmazza meg talán legélesebben azt az ellentmondást, hogy miközben az európai társadalom a 19. század vége óta alapvető változáson ment keresztül, az osztályterem szinte semmit sem változtak, megtartották akkoriban kialakult alapstruktúrájukat. Az iskolai tér változatlanlansága annál is inkább meglepő, mert a fizikai környezet hatása az oktatási munka menetére jól ismert tény a neveléstudományi munkákban. A színek, a természetes fény, a berendezések és a természetes anyagok mind inspirálóan, pozitívan hatnak a gyermekekre. Ennek ellenére az oktatási folyamatot a legtöbb esetben a tanár–diák viszony szerint szemléljük, kihagyva az iskola épületét. Márpedig az épület fizikai valóságában olyan – sokszor ki nem mondott – társadalmi értékeket és elvárásokat közvetít, amelyekhez mind a tanító, mind pedig a diák alkalmazkodik (Tutenel–Crooevits 2017: 20). Az iskola térbeli elrendezése empirikusan igazolható módon hat a teret használó diákok és tanárok hangulatára, befogadóképességére, továbbá a társas kapcsolatok alakulására.

A fizikai környezet jelentőségének a felismeréséhez tudományos előzményként tartozik a hetvenes évektől a társadalomtudományok több területén is lejátszódó „téri fordulat (*spatial turn*)”. E viszonylag közismert jelenségen túl Katharina Rosenberger tanulmánya a „*practice turn*” néven emlegetett paradigmaváltására is utal, amelynek lényege, hogy a beszéden kívül „*a cselekvés teljes fizikai, illetve testi jelenvalóságát figyelembe kell venni*” (Rosenberger 2017: 101). Sőt időközben a „*body and material cult turn*” fogalma is megjelent, amely szerint „*az emberi test és az általa használt, illetve az őt körbe vevő tárgyak egyaránt aktív alkotói a konkrét cselekvési helyzetnek*” (Rosenberger 2017: uo.). Ezen a ponton érünk vissza a kötet építészet-szociológiai törekvésének lényegéhez, amelyben tehát az iskola építészeti környezete nem csupán háttér a benne folyó munkának, hanem annak cselekvő résztvevője is.

A kötet azonban – noha figyelemre méltó elméleti felvetéseket tesz – elsősorban mégiscsak az iskoláról szól, és kevésbé az építészet-szociológia elméleti megközelítéseiről. A 21. századi iskola kérdését tárgyalja, a mai kihívásokra kíván – néha talán túlságosan is normatív – válaszokat adni. A hagyományos folyosós-cellás „fegyelmező” teret felváltó klaszter (vagy tanulóház) modell az egyik ilyen, a bécsi kutatásokban különösen nagyra értékelt tételrendezés. „*A klaszter négy osztályteremből, egy úgynevezett piactérből, egy szabadtéri osztályteremből, egy teraszról és egy tanári szobából áll. Az üvegftronton keresztül az egyes zónák vizuálisan összekapcsolódnak*” (Hammerer 2017:

59). Ebben a koncepcióban az iskolaépület bármely területe alkalmas a tanulásra, s így nyitottabb, rugalmasabb személyiségű gyermekek kerülhetnek ki az iskolából, ellentétben azokkal a zárt osztályterekben szocializálódó diákokkal, akik ezáltal sokkal zárkózottabbá válhatnak (Hammerer uo.).

A klaszterkoncepció tehát bizonyos tekintetben pozitív utópia, amely jobb terektől jobb iskolai munkát, illetve végső soron jobb társadalmat remél. Azonban – amire Tutenel és Coorevits rávilágítanak (2017: 25) – a jó iskola egyben társadalmi verseny is, és a mai elit iskolák (nyugaton) versengenek a térkínálat bővítésében, flexibilitásában, barátságosságában, olyan értékeket állítva előtérbe, melyeket a középosztálybeli szülők gyerekei otthonról hoznak.

A kötet nagy erénye, hogy rávilágít a társadalmi jelenségek, jelen esetben az iskolában folyó munka térbeli meghatározottságára. Felhívja a figyelmet az oktatásszociológiai kutatások rejtett tartalékaira, az iskolaépületek szociológiai vizsgálatának lehetőségeire. Nem utolsósorban a kötet általában hozzájárulhat a hazai építészet-szociológiai diskurzus megteremtéséhez.

Irodalom

- Berger V. (2016): *A tér kategóriája a szociológia- és társadalomelméletekben*. Budapest: ELTE Társadalomtudományi Kar.
- Farkas J. (1996): *Építészet-, település- és városszociológia*. Budapest: BME Szociológia Tanszék.
- Kapitány Á. – Kapitány G. (1989): *Intézménymimika*. Budapest: VITA.
- S. Nagy K. (1981): *Lakásmód, lakáskultúra Telkibányán, 1975–1978*. Budapest: Népművelési Propaganda Iroda.
- Tamáská M. (2006): Hagyományos és modern falusi lakóházak örökségszociológiai vizsgálata. *Szociológiai Szemle*, 4: 36–62.

A kötet recenzióban hivatkozott tanulmányai:

- Hammerer, F. (2017): Az iskolai terekről másként. In Sárkány P. – Tamáská M. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 55–71.
- Lehn, A. – Stuefer, R. (2017): Ha a tér szilárd alapot ad, a lelkem szárnyalni kezd: egy kiállítás margójára. In Sárkány P. – Tamáská M. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 109–120.
- Lobrek, M. (2017): Régi terek új lehetőségei: az iskolafelújítások. In Sárkány P. – Tamáská M. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 71–86.
- Rittelmeyer, Ch. (2017): Az iskolaépítészet hatása a diákokra: nemzetközi kitekintés. In Sárkány P. – Tamáská M. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 87–96.

- Rosenberger, K. (2017): Iskolabútorok hatása az oktatásra: alkalmazott kutatómódszertan. In Sárkány P. – Tamáska M. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 97–108.
- Tamáska M. (2017): A tanulás helyei: társadalom és iskolaépítészet. In Sárkány P. – Tamáska M. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 9–13.
- Tutenel, P. – Coorevits, S. (2017): Nem csupán egy tégl a falban: a tanító tér. In Sárkány P. – Tamáska M. (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet*. Budapest: Martin Opitz Kiadó, 15–32.