

INTERAKTÍV ALKOTÁS

I A tudásátadás és elsajátítás folyamata az építészetoktatásban

| | |
|-------------------|---------------------------------------|
| BME I | Építőművészeti Doktoriskola |
| Tematikus félév I | Építészet és oktatás |
| Egyéni kutatás I | Építészeti tudásátadás és elsajátítás |
| Készítette I | Bordás Mónika |
| Témavezető I | Fejérdy Péter DLA |
| Dátum I | 2016 I 03 I 20 |

„Egy írásmű akkor is valósággá válik, ha az emberek gondolkodására hat, s majdan az írásmű által befolyásolt emberek szereznek érvényt az általuk befogadott elgondolásoknak”¹

INTERAKTÍV ALKOTÁS

I A tudásátadás és elsajátítás folyamata az építészetoktatásban

Ismertetés, alapfogalmak meghatározása Magyar Beck István, Donald Schön és Baróti Enikő fogalmi leírásait felhasználva

Kulcsszavak I kreativitás, interakció, alkotás, motiváció, imitálás, pedagógia, személyes attitűd, kommunikáció

I ABSZTRAKT

Az építészeti tervezés egy kreatív alkotó tevékenység, melynek tanítása és tanulása bonyolult folyamat. Nincsenek egyértelműen leírható szabályai, szubjektív gondolatok és érzelmek indukálják, mégis valós kérdésekre próbál választ adni. Ebben a szinte megfoghatatlan folyamatban a személyes hozzáállás, egyéni tapasztalatok és nézőpontok egymásra hatása kiemelkedő szerepet kap.

Az építészeti tanulás-tanítás folyamatának két főszereplője az oktatás területén az oktató és a hallgató, hagyományos keretek között vizsgálva a mester és tanítvány. E két fél közös és eredményes munkájának feltétele a kölcsönös megértés, egyértelmű nyelvezet kialakítása, a személyes gondolkodásmód elfogadása. Csak ezek meglétével alakulhat ki egyfajta interaktív alkotó folyamat, melynek végeredménye az építészeti terv. Ennek a megszületésében az oktató és hallgató ugyanannyi szerepet vállal, viszont más-más szempontból, a tervezési-alkotási folyamatban játszott szerepük és eszközeik eltérnek úgy, hogy azok kiegészítik egymást. A tanítás-tanulás különböző szakaszaiban a két fél viszonya folyamatosan változik, a terv alakításában játszott szerepük is alakul.

Személyes érdeklődésem középpontjában e két fél interakciója áll, a tervezési-alkotási folyamatban játszott szerepük és eszközeik megismerésével célom, hogy közelebb kerüljek az építészeti tudásátadás folyamatának feltérképezéséhez.

¹ Magyar Beck István: *A tehetség mint meghasonlás*. Tankönyvkiadó, 1988, 187.

I Kreatív alkotás

Az építészeti tervezés gondolatokat, tapasztalatokat, intuíciókat és kívülről jövő elvárásokat magába sűrítő folyamat. Ahhoz, hogy mindezeket összefüggéseiben, alá-és mellérendelt viszonyaiban megfelelően rendezhessük, feltegyük a szükséges válaszokhoz vezető kérdéseket, és esztétikai és morális minőségében is helytálló művet hozunk létre, sokrétű gondolkodásmódot szükséges elsajátítanunk. Ez egy olyan kreatív tevékenység „*ahol az alkotó ember maga birtokolja a problémákat – általában egy nagyobb közösség problémáit – és annak alapján ad általa nemcsak létrehozott, hanem eredményesség, moralitás, kivitelezhetőség – és így tovább – szerint értékelt megoldásokat, amelyekért ő felelősséget is vállal*”². A tervezést oktatónak a feladata nagyon bonyolult, hiszen nem konkrét szabályokat, képleteket, definíciókat kell megtanítania, hanem egyfajta hozzáállást, rendszerezési képességet, a saját érzések és gondolatok kifejezőmódját az építészet nyelvén, főként vizuális eszközök segítségével. Mindezek tanítása, megtanulása nem valósítható meg a tanítás hagyományos keretei között, illetve személyes, *tanár-diák kapcsolatok hiányában*³. A tudásátadás legfontosabb elemévé maga a személyiség, a tanár magatartása, megnyilvánulásai, szakmai hozzáállása, rajzai és mozdulatai, tehát maga az alkotó építész, az egyéniség válik. Így az oktatóra nagy felelősség hárul, hiszen egyfajta értékközpontú gondolkodásmódot, időben és térben kiterjedt, általános érvényű hozzáállást kell közvetítenie, ahol nincsenek egyértelmű és állandó válaszok, hiszen a körülmények és követelmények állandóan változnak.

Mindezek átadására a leghatékonyabb módszer maga az interaktív, kreatív alkotás, melyben a tanár és a diák egymásra hatnak, együtt teszik fel a kérdéseket, jutnak közelebb a válaszokhoz a tanár iránymutatásával, miközben a diákok elsajátítják a célzott gondolkodás és önálló problémamegoldás folyamatát. Így megjelenhet „*a pedagógiai hozam, mely révén a hallgató egyedül maradva a megoldandó kérdéseivel, képes alkotó módon túllépni önmaga korlátain*”.⁴

² Magyar Beck István : A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban

In: Dobó István, Perjés István, Temesi József (szerk.) : *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések* Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5. AULA Kiadó kft. digitális nyomda, 2010, 56.

³ Magyar Beck István : A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban

In: Dobó István, Perjés István, Temesi József (szerk.) : *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések* Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5. AULA Kiadó kft. digitális nyomda, 2010, 56.

⁴ Magyar Beck István : A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban

In: Dobó István, Perjés István, Temesi József (szerk.) : *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések* Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5. AULA Kiadó kft. digitális nyomda, 2010, 50.

I Építészeti párbeszéd

„A tervezés alapvető sajátossága, hogy kerüli az egyértelműen kijelenthető szabályosságokat.”⁵ Ez nehezíti a róla kialakítható kommunikációt és a használható eszközkészletének definiálását is. Mindenezek ellenére viszonylag rövid idő alatt a laikus, építészeti nyelvet és formavilágot kevésbé ismerő diák és a legtöbb esetben praktizáló építész tanár között kialakul egyfajta közös kommunikációs csatorna. Donald Schön *Educating the reflective practitioner* című könyvében a két fél közötti folyamatot, kapcsolatot a *refletion-in-action*, vagyis a cselekvés közben mérlegelés fogalmával jellemzi, amelyben a visszacsatolások, az állandó ellenőrzése és újraértelmezése a hallottaknak és látottaknak, valamint a tervezési lépések közötti kapcsolatok keresése a felek együttes munkája.

A kezdeményező szerep az oktató kezében van, az ő feladata felmérni a tanuló kompetenciáit, előzetes ismeretanyagát, kulturális és szakmai műveltségét, kommunikációs készségeit, tudatosítani kell, hogy mi az, amit a hallgató megért, és miben akadnak nehézségei. Mindez nagy koncentrációt és odafigyelést igényel, de csak ezek alapján működhet az eredményes, közös munka. A hallgató képességeinek felmérése alapján kezdődhet meg a tanítás folyamata, mely során az oktató példák bemutatásával, történetek elmesélésével, személyes gondolatok közlésével és rajzok elkészítésével közvetíti hozzáállását, azokat az elveket, amelyek alapján ő elkészítené a tervet. Az első lépésekben a kommunikáció szinte egyirányú, a hallgató inkább passzív szerepet tölt be, főként a megértő illetve nem értő reakciói alapján alakíthatja az oktató a további instrukcióit. A legfőbb cél ennek a beszédnek a kétirányúvá tétele, párbeszéd kialakítása.

Jellemzően a kommunikáció során verbális eszközöket használnak. Az oktató elmeséli személyes tapasztalatát egy hasonló tervezési feladata kapcsán, egy élményét az adott funkcióhoz kapcsolódóan, leírja az ajánlott vagy éppen előírt méreteket, a helyiségek célszerű kapcsolatait. Az egésztől közelítve a részletekig, vagy a részletekből felépítve az egészet jut el minél mélyebben az adott épülettel, gondolattal kapcsolatban. A szavak használata a legegyszerűbb, és általában a legcélravezetőbb eszköz, amelyet használhatnak. Sok esetben viszont felléphet kommunikációs zavar vagy elakadás, mely általában abból adódik, hogy az oktató által adott instrukciók mindig hiányosak, nem egyértelműek a befogadó számára, mivel természetüknél fogva szubjektívek. Más előismeret társul hozzájuk a befogadó és a közlő részéről, és általában eltérő gondolatokat is indukálnak. Így a visszajelzések alapján állítható csak fel egy közös értelmezés, visszacsatolás hiányában a gondolatok nem egy megoldás felé haladnak, sokkal inkább széttartanak, vagyis interakció nélkül a közös tervezés nem megvalósítható.

Mivel az építészet vizuális elemekből épül fel, így a 2 dimenziós rajzok, és a 3 dimenziós makettek használata a gondolatok átadására még hatékonyabbnak bizonyul, és sokkal inkább egyértelmű közlési

⁵ Schön, Donald: *Educating the reflective practitioner. Chapter 5. The dialogue between coach and student.* Oxford, 1990, 100.

forma. Viszont ezek alkalmazásához és megértéséhez már elmélyültebb tudás megléte szükséges a diákok részéről, és szorosabb értelmezési-kapcsolati rendszer kettejük között. A tanuló esetében az imitálás, rajzok másolása lehet egy célravezető eszköz a megértéshez. Ez egy természetes tanulási, szelektív felépítési folyamat, ahol az érzékelő az általa fontosnak vélt részeket megjegyzi, értelmezi és a saját újraértelmezésében ismét létrehozza. Akkor válik eredményessé, ha a tanuló nem gépiesen lemásolva adja vissza a látottakat, hanem önmagán, saját gondolati hálóján és ismeretein átszűrve értelmezi és alakítja azt. „*A fejlődés alatt a hallgató a másik fél másolásáról saját maga imitálására tér át.*”⁶

A rajzok, makettek és beszélgetések együtt képesek betölteni a kommunikációs réseket. A tanulási folyamat része, hogy a hallgató kialakítja saját nyelvezetét a folytonos interakció által, amellyel a saját tevékenységét mérlegelheti, értékelheti, a hibákat leírhatja. Az oktató tevékenysége alapján felismeri a szabályokat, műveleteket és értelmezési lehetőségeket, majd a maga által elkészített tervet összeveti az oktató gondolataival, így válik a tervezés egy belső folyamattá. A kapott információk, utasítások és a másolás egy ponton átalakulnak saját ötletekké és tapasztalatokká, melyeket a későbbi tervezési folyamatokba beépíthet. „*Ahogy megtanul tervezni, azt is megtanulja, hogy tanul meg tervezni - vagyis a gyakorlatot gyakorlás útján sajátítja el.*”⁷

I Pedagógia és személyes attitűd

Az építészeti gondolkodás átadását és befogadását alapvetően személyes kompetenciák és magatartás határozzák meg. Ezen gondolatok megjelennek más szakterületen is, Baróti Enikő, a Nyugat-Magyarországi Egyetem Faipari mérnöki karán végzett, a hallgatók tanulási hajlandóságát és az oktatók magatartásbeli jellemzőinek összefüggéseit tárgyaló doktori disszertációjának 1. tézisében így fogalmaz: „*Adott tanítási-tanulási környezetben a hallgatói attitűdök és a tanári attitűdök között összefüggések vannak. A hallgatói magatartás több eleme a tanári magatartás egyenes következménye.*” A tézispont kifejtésében a hallgatók és oktatók körében elvégzett, kérdőíves felmérésből kiderült, hogy a hallgatók személyes és jó emberi kapcsolatra vágyanak tanáraikkal, a tanári magatartás nagyban meghatározza a tanulási kedvet és az eredményességet is. Vagyis a személyes jó kapcsolat alapfeltétele az aktív munkának, mindemellett a tanár azonosulásra hívó személyisége és attitűdje is meghatározó.

Az általam elvégzett terepmunka során szintén ugyanezekre a megállapításokra jutottam. A hallgatókkal való beszélgetések alkalmával és a kérdőívek kiértékelése után egyértelműen kirajzolódott, hogy egy ilyen szubjektív, kreativitást igénylő alkotó munkában megjelenő tanár-diák kapcsolat egyik legfontosabb eleme a személyes viszonyulás, megnyilvánulások, magatartás. A személyes szimpátia

⁶ Schön, Donald: *Educating the reflective practitioner. Chapter 5. The dialogue between coach and student.* Oxford, 1990, 109.

⁷ Schön, Donald: *Educating the reflective practitioner. Chapter 5. The dialogue between coach and student.* Oxford, 1990, 102.

ugyanolyan arányban szerepelt az oktató legfontosabb jellemzői között, mint a szakmai elismertsége, munkásságának példaértékűsége. Az is kiderült, hogy mindez a megállapítás érvényes a hallgatók tanulmányi előmenetelétől függetlenül. Pontosan ezek miatt az építészetet tanító pedagógiai, nevelési képességei nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy oktatói munkáját eredményesen végezze. Sajnos az építészetoktatásban is, mint más műszaki, informatikai és természettudományos képzések esetében az oktatók jellemzően alacsony arányban, sőt leginkább nem rendelkeznek pedagógiai végzettséggel.

Tanulmányok bizonyítják, hogy a különböző tanítási módszerek közül az egyik leghatékonyabb a kompetencia- vagyis személyiségközpontú oktatás, melyben az oktató a hallgató személyiségére fókuszál, a fejlődés folyamatára is figyel, nem csak az eredményre. Az ilyen szellemű oktatót jellemzi a *nyitottság, empátia, bizalom, türelem, kölcsönösség, alkotó érték*. Ilyen fajta környezetben a hallgató *problémamegoldóvá és önérvényesítővé válik, kreatívan teljesít, önmagát a tanári figyelem fókuszában fontosnak és értékesnek ítéli meg, a kölcsönösség egyenrangúságából fakadóan méltóságérzete alakul ki, hibáiból tanul és gyorsan korrigál.*⁸

A tudásátadás mellett a visszacsatolás, az értékelés szintén nagyon fontos tényező. A fejlesztő értékelés fontos eszközei az elismerés és motiválás, és a kritika. Amennyiben ezek nem célirányosak, nem a megfelelő eszközöket használják, nem veszik figyelembe az összetett szempontrendszereket, az is a kommunikáció, a hallgatói hajlandóság elakadásához vezethet. A motiválás szempontrendszere három síkon jelenik meg, szakmai, emberi és közösségi önbizalom támogatásában. Fontos az oktató *példamutató, pozitív hozzáállása, szakmai fontosság érzése, hogy a hallgató kihívást érezzen az adott feladat kapcsán, érdeklődést váltson ki belőle, és értékes csapattagnak érezhesse magát.*⁹ Az értékelés és visszacsatolás helyes formája nagyban felgyorsíthatja az elsajátítás folyamatát és javítja a teljesítményt.

Érdemes tehát az oktatók pedagógiai képességeit fejleszteni, mert azok nagyban hozzájárulnak a hallgatók műszaki, elméleti felkészültség, gondolkodásmódbeli, probléma felismerő és megoldó képességének, beszédkészségének, érettség, felelősségvállalási, önállósági és cselekvőképességi tulajdonságainak javulásához.

⁸ Kompetencia alapú oktatás jellemzői

Baróti Enikő : Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben. Phd disszertáció, Nyugat-Magyarországi Egyetem, 2010, 134.

⁹ Motiválás szempontjai és a motiváló tanár helyes magatartása

Baróti Enikő : Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben. Phd disszertáció, Nyugat-Magyarországi Egyetem, 2010, 155.

I Egyéni nézőpontok

Az elméleti háttér kutatása mellett a téma személyességre koncentráló sajátossága révén egyéni álláspontok, gondolatok összegyűjtését tűztem ki célul, egyrészt hallgatói, másrészt oktatói oldalról. Az elhatározás bonyolultnak bizonyult, hiszen a nagy létszámok miatt teljesen átfogó képet, mindenre és mindenkire kiterjedően végzett kutatást nem tudok tenni, így a beszélgetések és a kérdőívek kiértékelt adatai inkább általános, tájékoztató jellegűek, mintsem konkrét eredményeket mutatnak. De mindemellett kirajzolják azokat a fő irányokat, vonalakat, melyek a két fél közös munkáit jellemzik karunkon, rámutatnak azok hibáira, leírják a pozitív és negatív hatásokat, célokat és elvárásokat, és ezek átalakulását a tanulmányok folyamán.

A hallgatók bevonásával végzett terepmunka során a kérdések koncentráltan az oktatók és hallgató közötti párbeszédben használt eszközökre, a személyes beszélgetésekre és egyéni nézőpontok megvitatására, a különböző oktatói módszerek hatékonyságára és a két fél közötti kapcsolat jellemzésére irányultak. A lehető legtöbb esetben a kérdőívek kitöltésével párhuzamosan beszélgetések zajlottak köztem és a diákok között, egyénileg illetve kisebb csoportokban, mely beszélgetések tapasztalatai kiegészítésként és árnyalásként jelennek meg a kiértékelt, összesített válaszok mellett. Az egyes vélemények és leírások statikus eredményei mellett kíváncsi voltam arra is, hogy kirajzolódik-e időbeli változás a különböző évfolyamokat vizsgálva, vagyis látható-e egyértelműen az egyirányú, oktató felől érkező „elbeszélésről” való áttérés a kétirányú kommunikációra, a személyes kapcsolat elmélyül-e a tanulmányi évek során. Az írott és szóbeli kérdéseimet minden évfolyamban, egy csoportban tettem fel, összességében megközelítőleg 100 diák részvételével.

A Térkompozíció, mint első alapozó tervezési tárgy során találkoznak a hallgatók először építészeti fogalmakkal, sajátítják el a térbeli modellezés technikáját, és fogalmazzák meg gondolataikat az alkotásukkal kapcsolatban, ami sok esetben megterhelő feladat a vizuális és verbális képességeket nem igazán fejlesztő közoktatásból érkező diákok számára. Így fokozottan nagy felelősség hárul az oktatókra, hiszen az ő feladatuk bevezetni őket a gondolati elvonatkoztatás mikéntjeibe, megszerettetni és megértetni velük az építészetet. A csoportos beszélgetés alkalmával érezhető volt számomra, hogy még félnek nyíltan megfogalmazni gondolataikat, és éreztem, hogy a felsőbb években feltett kérdések nem relevánsak, azokat máshogyan kell, vagy nem érdemes feltenni. A tankör nagy létszámában, kevés oktatóval végezte a félévet, így a személyes kapcsolatok kiépítéséről nem igazán tudtunk beszélni. Viszont az egyéni kommunikációs lehetőség hiánya szembetűnő, a magas létszám miatt nem jut idő beszélgetésekre, megfelelő mélységű visszacsatolásokra. Az igény egyértelműen mutatkozik arra, hogy a munkájukról kapjanak megfelelő kritikát, visszajelzést, a továbblépéshez segítséget, és ez ne általánosságban, hanem konkrétan rájuk szabva, az ő tervükkel kapcsolatosan

történjen. A kockákba gondolataikat sűrítették, melyek magyarázatra szorulnak, és még az egyetem kezdetén járva fogalmi, kifejezésbeli nehézségeik is akadnak, melyet csak gyakorlás útján javíthatnak, az oktató segítségével és támogatásával. Ebben a félévben még a verbális kommunikációé a főszerep, az egyértelmű megfogalmazás elengedhetetlen, ennek hiánya vagy zavara nehézséget okoz a továbblépésben. Tehát talán a kezdeti tárgyak esetében érdemes az oktatóknak egy közös álláspontot képviselni, mivel a szakmával, építészeti nyelvezettel még csak ismerkedő diákokat az hatékonyabban segítheti. Kitértünk az oktatók életkori sajátosságaira, hogy mennyiben segítő vagy gátló tényező, hogy a kezdeti tervezési tárgyakban jellemzően fiatal, vagy szinte teljesen kezdő oktatókkal találkoznak. Alapvetően ezt kedvezőnek ítélik meg, könnyebben merik a saját szavaikkal, egyszerű megfogalmazásban ötleteiket, kétségeiket felvállalni, könnyebben lépnek verbális kapcsolatba egy fiatal, náluk pár évvel idősebb oktatóval. Viszont a későbbi tervezési tárgyaikkal kapcsolatosan már az első évben felmerül bennük az igény egy idősebb, tapasztaltabb, szakmailag elmélyültebb oktató irányítására.

Második évfolyamban már konkrétan, építészeti kommunikációra is koncentráció kérdéskörök is megjelentek a beszélgetések folyamán, melyek főként az eddigi félévek során kialakult személyes viszonyokra, illetve a tanárok munkamódszerére és azok befogadhatóságára vonatkoztak. Egyértelműen, kivétel nélkül nagyon fontosnak tartják a hallgatók a személyes beszélgetéseket, a tervekhez kötődő kritikákat nem megakasztó tényezőnek érzékelik, hanem inspiráló továbbhaladási lehetőségnek. Az aktív, kétirányú kommunikációs hajlandóságuk az oktató életkorától függően jellemezhető. Ha fiatal, szinte diáktárs ül velük szemben, akkor egyértelműen elmondják, ha nem értenek vele egyet, kíváncsiak a véleményére, de nem érzik megkérdőjelezhetőnek. Ha egy idősebb, tapasztaltabb építésszel kerülnek szembe, akkor általában még akkor sem mondják el a saját álláspontjukat, ha az erősen más, és ez alakította ki a tervüket, vagyis a párbeszéd így legtöbbször nem valósul meg. Mindkét korosztályt nagyon fontosnak érzik, a fiatal, tapasztalatlanabb oktatókkal felszabadultabbak, sok esetben *brainstorming* jellegű konzultációkat élnek meg, míg az idősebb oktatókkal való beszélgetésekben (amelyek sok esetben inkább csak egyoldalúak) a gondolkodásmódot, kifejezések tanulását és módszerek elsajátítását helyezték előtérbe. A leghatékonyabbnak azt tartják, ha egy vagy két tapasztaltabb oktató mellett több fiatalabb, kezdő társ van. Kiemelt fontosságot kapott a beszélgetésekben, hogy az oktató hozzáállása, lelkesedése, felkészültsége milyen az órán. Ha nem látják rajtuk a tárgy vagy a tervek szeretetét, kevésbé aktívak, ők is motivációjukat veszítik. Az előző félévekre visszatekintve hiányolják a pedagógiai hozzáállást a konzulensek részéről, az első évben nagyobb szükség lenne tanárookra, akik magyaráznak, értelmeznek, segítenek, és empatikusabban állnak a diáksághoz, egyfajta hidat képezve a középiskola és az egyetem között.

Az egyetemi évek középső szakaszában indul meg jellemzően az interaktív alkotási folyamat a két fél között, melyben a hallgatók már birtokában vannak az alapvető kommunikációs és technikai eszközöknek, az imitálás kezd átalakulni egyfajta önálló absztrakciós alkotássá, kialakulnak a személyes kapcsolatok az egyéni konzultációs lehetőségek bővülésével. Viszont a beszélgetések alkalmával az is egyértelműen megmutatkozott, hogy az alapozó tervezési tárgyokban szerzett tapasztalatoktól és élményektől, az ezeket tanító építészek hozzáállásától és odafigyelésétől függően nagyon nagy különbségek mutatkoznak a hallgatók tárgyi, szellemi és absztrakciós képességeinek fejlettsége között, sőt sok esetben személyes megnyilvánulásaikban és hajlandóságukban is. Ebben a szakaszban már kézzelfoghatóvá és értelmezhetővé válnak a szóbeli kommunikáció mellett a rajzi és modellezési eszközök, így a konzulens egyre inkább támaszkodhat ezekre. Ha rajzol az oktató, az annyiban segít, hogy a rajzolási technikát figyelhetik a hallgatók, mit hogyan jelöl, hogyan fejezi ki a gondolatait rajzban. Ha odaadja a rajzot, az több esetben megkötheti a hallgató gondolkodását, valamilyen szinten másoláshoz vezethet. Jellemzően célravezetőbb az önálló munka elősegítése érdekében az, ha a rajz nem kerül a hallgatóhoz, így csak az emlékezetükben rögzült legerősebb gondolatok, vonalak maradnak meg, melyet egyedül maradva gondolhat tovább. Ez néhány esetben félresiklik, mert rossz momentum ragad meg benne, és nem tudja visszanézni, de a legtöbb esetben elindít egy önálló gondolkodási folyamatot. Bár a sok pozitív jellemző és leírás mellett olyan élményekről is beszámolnak ezekből az évekből a hallgatók, mely a hibákra és hiányosságokra mutatnak rá. Sok esetben sokkal erősebben él a hallgatókban az osztályozás súlya és a megfelelési kényszer, mint az alkotási kedv. Nem élük meg a felszabadult gondolatokat és ezek következtében kialakuló tervek örömet, a bemutatások során csak az értékelés előjele számít, és a konzultációs is szorongással teli alkalom, amely csak arra korlátozódik, hogy a tanárnak tetsző terv kerüljön az asztalra. Ez a tapasztalás egyértelműen a kommunikációs csatornák elakadását jelzi, és ezen elsősorban a konzulens tud változtatni.

A harmadik szakaszban a szerepek valamelyest átalakulnak, a konzulens nem úgy érzékelik, mint aki tanít. Beszélget, gondolatokat közöl, elmondja a hozzáállását, de nem azt mondja meg, hogy mi jó és mi nem az. Az anekdoták, monológok során sok részletre tér ki, ezzel gondolatokat ébreszt, amelyek tudatosan vagy tudat alatt beépülnek a tervekbe. A gondolatokat kiegészítő rajzocskák inkább tudatosítanak, és emlékezetessé teszik az elhangzottakat, nem pedig másolandó alapot kínálnak. A személyes beszélgetések veszi át a vezető szerepet, a két fél közötti kapcsolat egyfajta kollegális viszonyként jellemezhető. A jellemzően végzős diákokkal folytatott beszélgetéseim azt igazolták, hogy az oktatók választhatósága, a tárgyak felépítettsége, a személyes kapcsolatok fokozatos kialakíthatósága az oktatási rendszerünkben jól leköveti az építészeti fejlődés menetét, az egyes stádiumokban szükséges segítséget és kereteket megadják, viszont az oktatók pedagógiai készségei nagyon változóak, és egyértelműen látszik, hogy erre nem fektet hangsúlyt a képzésünk. Ellen példaként Bukarestben az

építészkaron a graduális képzés keretén belül pedagógiai ismereteket tanulnak, előadásokat tartanak és kommunikáció fejlesztő gyakorlatokat végeznek a diákok, így már korán kiderülhet valakiről, ha tanári pályára alkalmas lehet. Az oktatók hozzáállásán, képességein és módszerein ennek a fejlesztésnek a hiánya nálunk nagyon jól látszik, és sok esetben a felsőbb években mutatkozik meg a diákok munkáin és hozzáállásán. Ebben a néhány félévben beszélhetnénk először az építészeti tervezés tanulási folyamatában a mélyebb, személyes kapcsolat kiteljesedéséről, a mester és tanítvány viszonyról, de talán hagyományosan véve ezek a szerepek egyetemi kereteken belül eltűnőben vannak, ez inkább mára egy idealisztikus kép. A hallgatóság hozzáállása és magatartási is változik, sok esetben előnyben részesítik inkább a kollegális konzultációs formákat. Másrészt az elmondások alapján hiányzik, vagyis csak nagyon minimális az olyan oktató, aki megfelel ma a mester szerepnek, hiszen ehhez egyfajta kor, tapasztalat és életút is társul. Egy fiatal, de már szakmai tapasztalatokkal is rendelkező oktatóra mesterként nem tudnak tekinteni, sokkal inkább tervezőtársként ítélik meg. Ez a fajta kissé idealisztikus, hosszú távú, szoros együttműködést és egyfajta közös értékítéletet feltételező kapcsolat talán az egyetemi tanulmányok után, a gyakorló évek kezdetén alakulhat ki.

A fentiek alapján egy jól leírható, szinte egyértelműen szakaszolható, és az egyes részeket kommunikációs eszközökkel, módszerekkel és személyes kapcsolati szintekkel pontosan jellemezhető folyamat figyelhető meg, ahol az egyéni kapcsolatok fontossága és ezek hatása az építészeti tervek az évek során exponenciálisan emelkedik.

Az első szakaszt jellemzi hallgatói oldalról a bizonytalanság, konkrétan megfogalmazott iránymutatás utáni vágy, a személyes megismerésre, önmaguk megismertetésére való törekvés, a folyamatos visszacsatolás igénye. Ehhez tanítói oldalról elsődlegesen a pedagógiai készségek fejlesztésén keresztül vezet az út, az empatikusság, értelmezőkészség és az egyéni odafigyelés segítségével. Konkrét eszközként a nyelvi kommunikáció, a verbalitás szolgál, képi, vizuális példákkal kiegészítve.

A második időszakban már rendelkeznek a hallgatók egyfajta általános építészeti nyelvezettel, birtokában vannak bizonyos eszközöknek, melyek segítségével gondolataikat bemutathatóvá képesek tenni, az interaktivitás egyre nagyobb szerepet játszik, a konzulens és a diák között megindul a kétirányú kommunikáció. Egyénenként elkezdődik a saját nyelvezet kialakítása és a leghatékonyabb technikák kiválasztása a saját gondolatok átadására, mindemellett egyre nagyobb szerepet kap az oktató személyéhez való kötődés.

Az egyetemi évek utolsó harmadában egyértelműen a személyes beszélgetések, az egyénre szabott konzultációs alkalmak játsszák a főszerepet, a tanulási folyamat szinte kétirányúvá válik, több esetben nem csak a hallgató tanul konzulensétől, hanem fordítva is átadónak tapasztalatok. Az interaktivitás elengedhetetlen, a közös nyelv a két fél között ideális esetben kiforrott. A rajz és modellezés nem feltétlen a tanulás eszköze, sokkal inkább a gondolatközlés segítésére szolgál.

Mindezek természetesen az egyes egyének esetében bizonyos változatokat mutathatnak. Az eltéréseket két fő szempont okozhatja, az elsőt maga az építészetet tanuló személyiségfejlődése határozza meg, a másikat pedig a tanulmányi előmenetel, az egyetemi évek alatt szerzett tapasztalatok, oktatói oldalról jövő benyomások, elősegítő illetve hátráltató tényezők, vagyis maga a konzulens hozzáállása.

I Konklúzió

A kreatív alkotás interaktív gyakorlata, a kölcsönös, érthető kommunikációra való törekvés és a pedagógiai szemlélet kialakítása képezhetnek olyan hármas egységet, melyek ismerete és megfelelő gyakorlása képessé teheti az építészt a tudásának átadására, mely az építészetoktatás alapja. A hallgatók viselkedésének és motiválhatóságának megértése, az eredményes munka elérése és gondolkodó építészek képzése úgy valósítható meg, ha más, személyiséghez kötődő fontos és a mélyebb megértést szolgáló modellekben is tudást szereznek az oktatók, úgymint a pszichológia, pedagógia, magatartás tudomány területei, és ezen felül egyénenként koncentrálnak az személyre szabás fontosságára.

Személyes hallgatói élményeim, majd az oktatásban részt vevőként tapasztalataim is ezek hangsúlyosságát támasztják alá. Hallgatóként az oktató lelkesedése hiányában nem működik a tervezés tanulási folyamata, a nem helyesen és építő jellegűen megfogalmazott kritikái a tervet nem fejleszti, sőt elkedvetleníti a diákot a továbbhaladástól. A másik, oktatói oldalról szemlélve pedig sok esetben nem érthető, hogy miért nem jár el a diák a konzultációkra, vagy nem készíti el az előző alkalommal megbeszélteket, vagy mindazt teljesen félreértelmezve teszi, fejlődése nem mutatkozik. Jellemzően a hallgatóság motiváció vesztettsége, átlagosan a tanulási eredmény, jelen esetben a tervek színvonalának csökkenése, a túlterheltség és az egyetemi évek elvégzése utáni elégedetlenség mind-mind javítható, melynek egyik fő iránya állításom szerint az oktatók pedagógiai hozzáállásának változásában, az oktatás egyes részleteire való fókuszálásban és folyamatos megújulásban rejlik, melyben a legfontosabb elem a személyes kommunikációra helyezett hangsúly.

I Felhasznált Irodalom

Magyar Beck István A kreativitás fejlesztése a felsőoktatásban

In: Dobó István, Perjés István, Temesi József (szerk.) *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések* Konferencia előadások. NFKK Füzetek 5., 2010

Magyar Beck István : *A tehetség mint meghasonlás*. Tankönyvkiadó, 1988

Schön, Donald: *Educating the reflective practitioner. Chapter 5. The dialogue between coach and student*. Oxford, 1990

Baróti Enikő : Nevelési és oktatási aspektusok és új módszertani lehetőségek a faipari mérnökképzésben. Phd disszertáció, Nyugat-Magyarországi Egyetem, 2010

Kotsis Iván : Életrajzom. HAP Galéria, 2010

Arisztotelész : *Poétika*. (fordította: Sarkady János)

<http://mek.oszk.hu/00300/00315/00315.htm#d804>