



#nextgen

Újgenerációs vertikális stúdió az építészképzés első évében

Kovács Krisztina és Zubek Károly



#nextgen

Újgenerációs vertikális stúdió az építészképzés első évében

Kovács Krisztina és Zubek Károly

Konzulens: Wettstein Domonkos PhD

BME Építésztechnológiai Kar

Budapest, 2020

Tartalom

1. Bevezetés	1
1.1. Kutatási struktúra.....	2
2. Módszertan	4
2.1. Z generáció az oktatásban	4
2.2. Az építészképzés és oktatási reformok Magyarországon	8
2.2.1. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Építészmérnöki Kar.....	9
2.2.2. Építészképzés a Műegyetemen kívül	10
2.3. Építész-tanárképzési kísérletek - University of East London	12
2.4. Vertikális stúdiók.....	14
2.4.1. Stúdiók - A zürichi ETH műhelystruktúrája	14
2.4.2. Vietnámi építészhallgatók önszerveződő műterme - AGORA Közösség.....	15
2.4.3. A hierarchia jelentősége a Vertikális műtermekben - Norwegian University of Science and Technology	17
2.4.5. Vertikális Stúdió mint projekthét - Welsh School of Architecture.....	19
2.4.6. Az önmagától fejlődő vertikálitás - Műteremház, Győr	21
2.5. Jövőképek - tapasztalatok integrálási lehetősége	22
3. Térkompozíció	25
3.1. A tantárgy - A Térkompozíció útja napjainkig	25
3.2. Team X - A tízes tankör felépítése.....	28
4. Vizuális eszköztár	31
4.1. Instagram - Az online térben történő vizualizáció.....	31
4.1.1. spaceLab_nextgen.....	32
4.1.2. térkomp20_team_x	33
4.2. Egyvonalas rajzok - A valós térben történő vizualizáció	35



5. Tanórák	37
5.1. Első óra - Az ismerkedés korlátai.....	38
5.2. Második óra - A térben építkezés kommunikációs dinamikája	40
5.3. Beszélgetőest az elsőévesekkel - Fordulópont a kommunikációban.....	43
5.4. Harmadik óra - Demonstrátori szerep határai a műhelymunkában	45
5.5. Negyedik óra - A közös gondolkodás hierarchiája	48
6. Demonstrátori szerepek	50
6.1. Az első évesek tapasztalatai	51
6.2. Oktatói előnyök	53
6.3. A saját nézőpontunk.....	55
7. Konklúzió.....	57
Irodalomjegyzék	60
Melléklet	1
1. Kérdőívek	1
2. AGORA Közösség.....	10
3. Egyvonalas rajzok	13
4. Felmérésben részt vett hallgatók	19





1. Bevezetés

generációváltás, új igények, vertikális műterem

A felsőoktatásban jelenleg generációváltás zajlik, a frissen felvett hallgatók szinte már mindannyian a Z generáció tagjai, velük pedig új elvárások jelennek meg az építészképzéssel kapcsolatban. Az egyetemi oktatásnak meg kell birkóznia azzal a feladattal, hogy reagáljon az új igényekre és helyzetekre, amiket ez a változás eredményez. Dolgozatunkban azzal a kérdéskörrel foglalkozunk, hogyan tudjuk megkönnyíteni az első éves hallgatóknak az egyetemi közegbe való beilleszkedést és az építészeti nyelv elsajátítását. Valamint arra a kérdésre is választ keresünk, ki lehet-e alakítani egy olyan inkluzív építészeti nyelvet, ami megkönnyíti a fiatalok integrálását a képzésbe és a szakmába.

2019-ben már TDK kutatás keretében¹ vizsgáltuk, hogyan tudjuk bevonni az építészetről, környezetünkről való párbeszédbe olyan Z generációs fiatalokat, akik a gimnáziumi tanulmányaik végén járnak, és elkezdik felfedezni maguknak a “nagyobb” világot. Mindezt akkor azokon a kommunikációs csatornákon keresztül próbáltuk elérni, amelyeket a generáció tagjai szívesen használnak. Így került középpontba az Instagram, mint kreatív platform, illetve olyan oktatásmódszertani elvek, amelyek kifejezetten a Z generáció igényeire reagálnak, mint a vizualitás és a tapasztalati úton való tanulás. Jelen kutatásunk ennek a megkezdett folyamatnak folytatása, az akkori laboratóriumi körülmények között megszerzett tapasztalatokra alapozva megvizsgáljuk, hogyan lehet valós, egyetemi körülmények között a Z generáció preferenciáinak megfelelő oktatási és kommunikációs lehetőséget megteremteni.

¹ Kovács Krisztina, Zubek Károly: #participáció – Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális térében. Budapest, 2019.

Kutatásunk fókuszában az elsőéves építész hallgatók állnak, akik most szerzik az első tapasztalatokat az egyetemről és építészetről. Korábban, középiskolás éveik alatt a téralkotás eszközeivel, környezetükről alkotott kép nyelvi megfogalmazásával többnyire nem találkoztak. Számukra az absztrakt gondolkodás, a téri minőség megfogalmazása teljesen új terep. Célunk olyan kis léptékű megoldások keresése, amely segíthet az elsősök számára könnyebben befogadhatóvá tenni az első év építészeti „nyelvi sokkját”.

Dolgozatunkban tehát arra keressük a választ, hogy milyen módszerrel tudjuk megkönnyíteni az elsőévesek integrálódását az egyetemi környezetbe, ehhez pedig segítségül hívjuk külföldi és hazai vertikális stúdiók előképeit, valamint a korábbi *#participáció - Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális terében*² nevet viselő kutatásunkban kifejlesztett digitális és vizuális eszköztárat. Abban bízunk, hogy megtaláljuk a választ arra a kérdésre, hogyan lehet a vertikális műtermek struktúráját beépíteni a Műegyetem nagy létszámban folyó képzésébe, és kialakíthatunk egy olyan módszertant, ami akár hosszú távon is az elsőévesek és oktatóik segítségére lehet.

1.1. Kutatási struktúra

Dolgozatunk során fontosnak tartottuk, hogy az összegyűjtött információkat és kutatási anyagainkat több rétegben elemezzük és értékeljük. A kutatási struktúrában kiemelten fontos szerepet kap a tapasztalati úton való tanulás, nem csupán a témában, de a téma feldolgozásában is, hiszen összegyűjtött információink nagy százaléka a saját tapasztalataink dokumentálását jelentette, akár a tavalyi kutatásunk feldolgozását, akár az óralátogatást tekintjük. Mindezek mögé viszont szükség volt egy átfogó elméleti elemzésre is, ahol megvizsgáltuk, hogy hol tartanak a vertikális stúdiók itthon és külföldön, illetve mit jelentenek ezek az oktatási reformokra nézve, valamint nagy szerepet kapott a Z generációról gyűjtött források és kutatások elemzése is.

² Kovács Krisztina, Zubek Károly: *#participáció – Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális terében*. Budapest, 2019.

Ezen elvekből áll össze teljes kutatási anyagunk,
ami struktúráját tekintve a következőképp alakult:

Problémafelvetés

vertikális tudásátadás hiánya
fókusz: első éves hallgatók beilleszkedése
az egyetemi környezetbe

Előképek vizsgálata

Tájékozódás
Tapasztalatok gyűjtése

Kérdőíves felmérés

3 célcsoport, 4 kérdőív
Kifejtős és skálás kérdések
Kvantitatív elemzés

Tapasztalatok elemzése

Kvalitatív elemzés
Nézőpontok összevetése

Forráselemzés

Nyomtatott publikációk (szakmai) és
online források (naprakész információk)

Egyetemi képzési rendszer megismerése

Demonstrátori szerep és a Térkompozíció
tárgy kereteinek tanulmányozása

Óralátogatás

Elmélet gyakorlatba ültetése
Tapasztalatgyűjtés



2. Módszertan

Z generáció, edukáció, előképek, vízió

2.1. Z generáció az oktatásban

Az oktatással kapcsolatban a tanárok részéről sok a panasz a fiatalokra, a diákok szerint pedig unalmasak az órák, fölösleges dolgokat kell tanulni. Ami régen az oktatás során bevált, ma már nem működik, végső soron pedig egyik fél sem elégedett. Ennek okai elsősorban a generációs különbségekben keresendők.³ A McCrindle Research kutatása szerint például a munkahelyi problémáknak 42%-a generációs problémákra vezethető vissza.⁴ A felsőoktatásban is egyre inkább kiéleződni látszik a helyzet az újabb generációk megjelenésével.

A fiatalabbak és idősebbek között megfigyelhető ellentét azonban nem életkori, sokkal inkább a megélt szocializációs különbségekből adódik. A generációs különbségek mögött tehát az áll, hogy az egyes, az egész társadalmat befolyásoló események életünk mely szakaszában történtek. Mindezt jól példázza Douglas Adams író gondolata: *„Minden, ami létezett a világon, amikor megszülettünk, az normális és hétköznapi és a világ működésének természetes része. Minden, amit tizenöt és harmincöt éves korunk között találnak fel, az új és izgalmas, és forradalmi, és talán karriert lehet csinálni belőle. Minden, amit harmincöt éves korunk után fedeznek fel, az a dolgok természetes rendje ellen való”*⁵

³ Thuma Orsolya: „Generációs különbségek a munka és az iskola világában”. Korkép. XXI. századi kihívások, Budapesti Gazdasági Egyetem, 2016.

⁴ McCrindle, Mark: The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. 2018.

⁵ Douglas Adams: A kétség lazaca, GABO, Budapest, 2002. ISBN 9639421618

Ugyan a szakirodalom a generációk lehatárolásában nem egységes, Strauss és Howe amerikai professzorok szakaszolása, amely az 1. táblázatban látható, széles körben elfogadott. Z generáció alatt tehát az 1996 és 2010 között születetteket értjük. Életüket alapvetően befolyásolta a digitalizáció, a globalizáció és olyan krízisek, mint a klímahelyzet, a terrorizmus és a pénzügyi válság. Mindez pedig számos lélektani, érzelmi változást idézett elő.⁶

„Baby boom” generáció	1943-1960
X generáció	1961-1981
Y generáció	1982-1995
Z generáció	1996-2010
Alfa generáció	2011-

1. táblázat Generációk szakaszolása

Jean M. Twenge amerikai pszichológus és munkatársai egyetemisták személyiség- és intelligenciateszt eredményein végeztek metaadatelemzést. A több évtizednyi adat feldolgozásából kiderült, hogy kimutathatóan nőtt az individualizmus és az önmegvalósítás érzése a fiataloknál, ugyanakkor csökkent a társadalmi sztemderdeknek való megfelelési vágy. Ezzel együtt toleránsabbak, fesztelenebbek, és az iskolában, munkahelyen is ezt keresik.⁷

A Z generáció tekintetében megnőtt a külső kontrollosság érzése is, azaz úgy érzik, hogy életüket sokkal inkább külső tényezők alakítják, mint önmaguk. Ez szorongást okozhat bennük, így több támogatást, visszajelzést igényelnek. A csoportmunkát is ezért szeretik, hiszen csökken általa az egyéni felelősség. Általános emberi tulajdonság, hogy negatív érzelmi állapotban az emberek teljesítőképessége romlik, amire a Z generáció fokozott stresszel és szorongással telített életében különös tekintettel kell lenni, hiszen az előző generációkhoz képest így könnyebben kialakulhat az oktatással szembeni ellenérzés, ha nem megfelelő légkörben vannak. Míg utóbbi révén egy negatív spirál alakulhat ki, és a tanulás rossz élményként marad

⁶ Dr. Pais Ella Regina: Alapvetések a Z generáció tudomány kommunikációjához. Pécs, 2013

⁷ Thuma Orsolya: „Generációs különbségek a munka és az iskola világában”. Korkép. XXI. századi kihívások, Budapesti Gazdasági Egyetem, 2016.

meg, addig biztató, elfogadó légkörben sokkal jobban kinyílunk, könnyebben tanulunk, jobban érdeklődünk. Kiemelten fontos ezért az oktatás során a dicsérő szavak megléte, a pozitívumok kiemelése.⁸

A tanár-diák ellentét egy másik aspektusa az oktatói tekintély elvesztése, ami különösen az idősebb tanárok szemében nehezen kezelhető jelenség. A Z generációs fiatalok szemében a megengedőbb nevelésnek és a digitális korszak sajátosságainak következtében a tanár már nem az információk elsődleges és vitathatatlan forrása. Az aszimmetrikus kapcsolatot tovább fokozza az oktatók távolságtartása és a fordított szocializáció jelensége, hiszen a digitális technológiák használatára gyakran ők tanítják az idősebbeket, ezzel pedig ők kerülnek az oktatói szerepbe.⁹

Gál Tímea és Árváné Ványi Georgina, a Debreceni Egyetem Vállalkozásfejlesztési Tanszékének munkatársai egy 2017-es, a Z generáció tanulási stílusát kutató felmérése során 11. osztályos gimnáziumi tanulókat kérdeztek meg kérdőíves formában. A feladat során állításokat kellett értékelniük az alapján, mennyire jellemző rájuk az adott mondat. A válaszokból kiderült, hogy azok a diákok vannak a legtöbben, akik nagyobb önállóságra, kísérletezésre vágnak munkájuk során, és szeretnék minél többet emberekkel foglalkozni, megérteni mások érzéseit, azt viszont nem szeretik, ha nincs meg a személyi szabadságuk. Legtöbb pontot a „szeretem, ha a munka élvezetes”, „sokszor használom a képzelőerőmet”, „sok ötletem van” állítások kapták, míg legkevesebbet a „szívesen végzek írásbeli munkát”, „gondosan szervezem a tudásomat”, „szeretek könyvekből dolgozni” kijelentések. Utóbbiból látszik, hogy a Z generációs fiatalok inkább a gyakorlati tudás elsajátítását, illetve a problémamegoldás tanulását részesítik előnyben, mintsem a lexikális tudásátadást.¹⁰ Ezt támasztja alá Thomas-Brown elmélete is, amely szerint a 21. században azt kell tanulnunk, hogyan tudunk megújulni, alkalmazkodni egy-egy helyzethez. Ennek a folyamatnak pedig szerves része az alkotás, a játék és a másokkal való tanulás.¹¹

A Z generáció számára súlyozottan jelenik meg az időfaktor, hiszen ez a legszűkebb erőforrásuk. Mivel a „multitasking” náluk általános jelenség, nagyon nehezen élik meg, ha a tanulás, a munka vagy a szabadidő egymás rovására megy, így kiemeleten fontos, hogy a tanulási folyamat a leghatékonyabb legyen. A generáció digitális preferenciáit és időkorlátait figyelembe vevő oktatási metódusként jelenik meg az úgynevezett

⁸ Tari Annamária: Z generáció. Budapest, Tercium Kiadó, 2011

⁹ Thuma Orsolya: „Generációs különbségek a munka és az iskola világában”. Korkép. XXI. századi kihívások, Budapesti Gazdasági Egyetem, 2016.

¹⁰ Gál Tímea, és Árváné Ványi Georgina: HOGYAN TANUL A Z GENERÁCIÓ? HOW DOES Z GENERATION LEARN? Gradus Vol 5., 2018

¹¹ Thomas, Douglas, és John Seely Brown: Learning for a World of Constant Change1. 2019

„blended learning”, azaz kevert oktatási módszer, amelynek során a hagyományos, jelenléten alapuló és a digitális, távoktatás eszközei keverednek. A tanteremben eltöltött idő így csökken, az ottani munka maximális hatékonyságra törekszik, ezzel a diák a feladatot a saját idejét beosztva tudja megoldani. A számos pozitív tulajdonság mellett azonban egyre több cikk foglalkozik a diákok elmagányosodásával és a tanárookra nehezedő plusz terhekkel. Horváth Dóra és társai 2018-as tanulmányukban az oktatás során a személyes találkozások fontosságára világítanak rá a Z generáció esetében is. A közvetlen interakciók és a metakommunikáció ugyanis a távoktatás során nem tud érvényesülni, ez pedig a közös munka hatékonyságát rontja. Kutatásunk során a Budapesti Corvinus Egyetem menedzserképzésének kurzusait, illetve a hallgatók kurzussal kapcsolatos önreflexióit vizsgálták. A hallgatók ugyan minden, a távoktatáshoz szükséges technológiával rendelkeztek, és a Z generációra jellemző módon a közösségi médiás platformokat aktívan kihasználták a kommunikáció során, visszajelzéseikben azonban mégis a személyes találkozások élménye kap nagy hangsúlyt.¹²

Mindez a 2020-as év eseményeit tekintve különösen aktuális. Míg 2020 tavaszán a járványügyi intézkedések következtében a teljes távoktatás csak a félév közepén következett be, addig ősszel a tanévet hibrid oktatás keretében kellett elindítani. A BME Építészmérnöki Karán az órák túlnyomó többsége távoktatás formájában kezdődött meg, amely különösen az első éves hallgatók esetében sarkalatos. Ők ugyanis az első egyetemi élményeiket online szerzik meg, nincs meg számukra a közösen eltöltött órák, személyes találkozások élménye. Ezért különös hangsúlyt kapott kutatásunk során a valós idejű találkozások szerepe, jelentőségük vizsgálata.

¹² Horváth Dóra, és társai: „Tanulás-munka interface. A valós idejű találkozások jelentősége a digitális oktatási környezetben”. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, köt. 49, sz. 12, 2018.



2.2. Az építészképzés és oktatási reformok Magyarországon

Magyarországon a 2020-21-es tanévet 529 hallgató kezdte meg építészmérnöki szakon az ország valamelyik intézményében alap vagy osztatlan képzésben, továbbá 67 hallgató építőművész alapszakon. Ezen diákok közül több mint a tanulók fele, 281 hallgató felvételizett sikeresen a BME Építészmérnöki Karára.¹³

A vizsgált tanévben öt egyetem indított építészmérnök képzést és három építőművész szakot.¹⁴ A következő fejezetekben ezekből az adatokból igyekszünk képet alkotni a magyarországi építészképzés jelenlegi helyzetéről. Már a felvettek számából világosan látszik, hogy a Műegyetem képzése sokkal nagyobb létszámban zajlik, mint bármelyik másik hazai képzés. Hogyan befolyásolja ez a képzés menetét, az oktatási reformokat és az egyes karok rugalmas változását az évek során?

Egyetem / 2020-ban felvett hallgatók száma	építészmérnöki alapképzési szak	építészmérnöki osztatlan szak	építőművészet alapképzési szak	összesen
BME	91	190		281
Debreceni Egyetem	51			51
Pécsi Tudományegyetem	58	18	38	107
Széchenyi István Egyetem	27	23		50
Szent István Egyetem	71			71
MOME			16	16
Soproni Egyetem			13	13

2. táblázat 2020-ban Magyarországon építészmérnöki és építőművészet szakokra felvett hallgatók száma

¹³ Felvi.hu. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek!/ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ponthatarok?filters%5Bsta_int_id%5D=7&filters%5Bsta_kar_id%5D=223&filters%5Bsta_ev%5D=. Elérés 2020. október 29.

¹⁴ Felvi.hu *ponthatárok*. https://www.felvi.hu/bin/content/vonal20a/mkpz/mkpz_18.html. Elérés 2020. október 29.

2.2.1. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Építészmérnöki Kar

A Műegyetemen (akkori nevén József Nádor Műegyetem) 1871-ben kezdődött meg az építészmérnök képzés¹⁵. A karra az évek során általánosan jellemző volt, hogy az aktuális kor nagy magyar építészei innen kerültek ki. Az egyetemen megszerezhető építészmérnök diploma az elsők között volt, amit az egész Európai Unióban elfogadtak.

A kar hosszú történelmi múltra, és egy sok-sok évig stabilan álló tantervre tekint vissza. Az 1997-es mintatanterv egészen 2006-ig volt érvényben. Ebben az évben vezették be a karon az ún. bolognai rendszert, azaz kialakították a ma ismert BSc-MSc rendszert, de ezek mellett megtartották az osztatlan képzést is. Az egyetem többi karához képest ez a váltás egy év csúszással került bevezetésre, felmenő rendszerben, kisebb mértékű tárgyátcsoportosítással és néhány új, elsőéves tárgy bevezetésével. A 2006-ban bekerült új, elsőéves tárgyak: *Bevezetés a tartószerkezettervezésbe*, *Bevezetés az épületszerkezettanba*, *Bevezetés az építészetbe*, *Térkompozíció*. Ezek közül a dolgozat szempontjából kiemelten fontos, hogy ekkor jelent meg először a Térkompozíció tárgy, amit az egyetem a győri képzésből emelt át.¹⁶

Az egyetemi építészképzés azóta is folyamatosan fejlődik, az évek során nem voltak idegenek a reformok és reformkísérletek a tantervtől. A legutolsó ilyen a 2018-2020 kari reform volt, a tanterv 20XX. Ezt a folyamatot oktatói és hallgatói fórumok, workshopok és tantárgyi kísérletek töltötték meg tartalommal, aminek részletes dokumentációját a Hallgatói Képviselőlet készítette el.¹⁷

Bár a műegyetemi tömegképzésbe sokkal nehezebb beilleszteni olyan változásokat, átstrukturálásokat, mint amik a vidéki egyetemeken már működnek, a kar részéről megvan erre a nyitottság, ezért kezdtünk el olyan lehetőségeket keresni, amik kisebb léptékben, hallgatói oldalról járulhatnak hozzá az oktatás fejlődéséhez. Ehhez először megvizsgáltuk, hogyan változott az építészképzés az ország többi pontján, ezek hol és miért térnek el a mi képzésünktől, és mik azok az elemek, amik ott sikeresen működnek, és esetleg egy alternatív formában, de át lehet emelni a Műegyetem tantervébe is. Ezek után pedig megvizsgáltuk, hogy hogyan működnek a külföldi vertikális stúdiók, és ott hogyan integrálják őket az oktatásba.

¹⁵ *Mába érő tegnapok / Yesterdays leading to our Days*. <https://www.bme.hu/maba-ero-tegnapok/>. Elérés 2020. október 29.

¹⁶ Dr. Szentkirályi Zoltán: Adatok a magyar építészképzés történetéhez, Budapest

¹⁷ Alakítsuk együtt a jövőt! https://www.epitesz.bme.hu/files/epk_Articles_file/epk2020_v5_web.pdf Elérés 2020 október 29.

2.2.2. Építészképzés a Műegyetemen kívül

Az országban nem csupán a fővárosban, de vidéken is jelentős építészképzés zajlik, és ha bármilyen oktatási reformról beszélünk, fontos megnézni, hogyan zajlik ez a Műegyetem falain kívül. Ehhez Győr, Pécs, Debrecen, valamint a MOME építész képzéseit vizsgáltuk röviden.

A legszembetűnőbb különbség természetesen az, hogy míg a Műegyetemen egy-egy évfolyamon is bőven száz felett van a hallgatók száma, addig ezeken a képzéseken az összes évfolyam együttesen éri csak el ezt a számot, a kis létszámú oktatás pedig jellemzően egy sokkal rugalmasabb, a hallgatók és a tanárok igényeit is könnyebben szem előtt tartó rendszert eredményez a legtöbb esetben.

A vizsgált képzésekben a *vertikális műterem* valamilyen előfutára is megjelent már, a tervezési tárgyak sokkal nagyobb óraszámokban jelennek meg, és legtöbbször különböző stúdiókba rendeződnek. Ezt mutatja például, hogy a győri építészképzésben, ahonnan a BME a Térkompozíció tárgyat eredetileg átemelte, a tárgy már teljesen megszűnt a többi kevés kreditese tervezési tárggyal együtt. Helyükre egy olyan 14 kreditese tárgy került minden évfolyamba, amiknek része a műtermi munka is, és ahol gyakran az egyes évfolyamok is összedolgoznak. Ehhez persze hatalmas segítséget jelent az egyetemnek a Műteremház, ahol 7/24 rendszerben működik a „műhely”, amiről a 2.4.6. fejezetben bővebben is írunk. A győri képzésben továbbra is nagy hagyománya van az Alkotóhétnek, amely mára már a Műegyetem képzésében megszűnt.

Hasonló műtermi munka indult el a Debreceni Egyetem építészképzésén is, ahol a hallgatók olyan rendszerben tanulnak, hogy képzésük végére az összes egyetemi műtermet végig járják, ezzel újabb és újabb szemléletmódokat ismerve meg. Valamint a képzésen már voltak kísérletek arra is, hogy két különböző évfolyam műtermi munkáját hogyan tudják összekapcsolni.¹⁸

A győri Műteremház sem teljesen egyedülálló az országban, a pécsi hallgatók is rendelkeznek saját műteremmel, az É81-el. 2019-es átadása óta műteremként, kiállítótérként és oktatási térként működik, ami jól mutatja rugalmas helyzetét a képzésben. Az egyik legjelentősebb kiállítás a mi szempontunkból a pécsi egyetemen mindenképp a tanév elején megrendezésre kerülő „Prezentációs Nap”, amikor a képzés minden

¹⁸ Személyes térkompozíció – Interjú Czigány Tamással a győri építészképzésről. <https://epiteszforum.hu/szemelyes-terkompozicio--interju-czigany-tamással-a-gyori-epiteszkepzesrol>. Elérés 2020. október 29.

évfolyamáról bemutatkoznak a hallgatói munkák.¹⁹ Az ilyen jellegű, egész képzést felölelő „kipakolások” a legtöbb vidéki képzésben és a MOMÉ-n is jelen vannak.

A MOME, ugyan nem szó szoros értelmében építészmérnököket, hanem építőművészeket képez, az általuk „Z korszaknak” nevezett időben kialakított stúdiómunkájuk példaértékű lehet számunkra is. Ez a korszak azt az időszakot takarja, amikor a képzés a BME Z épületébe költözött ideiglenesen. Az épületet úgy alakították át saját maguk számára, hogy abban nagy stúdióterek jöjjenek létre, ahol nem csak az egyes évfolyamok, de a BA és MA képzés hallgatói is szorosan tudtak együtt dolgozni. Ez a műterem alapú oktatás lehet a megalapozója egy jól működő, sok évfolyamot összekötő vertikális műteremnek is.²⁰

Felvetődik tehát a kérdés, hogy ezeket a jó példákat, amelyek a kis létszámú képzéseken már olyan jól működnek, hogyan lehet integrálni a BME Építészmérnöki Karának nagy létszámú képzésébe.

¹⁹ „Pécsi Örökség Tágas Online Térben – Fókuszban Az Építész Szakmai Intézet”. *Építészforum.hu*, <https://epiteszforum.hu/pecsi-orokseg-tagas-online-terben--fokuszban-az-epitesz-szakmai-intezet->. Elérés 2020. október 29.

²⁰ *Állandó és változó építészet – Interjú Kovács Csabával, a MOME Építészeti Intézetének képzéséről*. <https://epiteszforum.hu/allando-es-valtozo-epiteszet--interju-kovacs-csabaval-a-mome-epiteszeti-intezetenek-kepzeserol>. Elérés 2020. október 29.



2.3. Építész-tanárképzési kísérletek

University of East London

Hogyan lehet hatékonyan építészetet oktatni egyetemi képzésen belül? Ez a kérdés nem bennünk merült fel először, hiszen az, ha valaki a szakmája mestere, nem feltétlenül jelent egyet azzal, hogy tudását hatékonyan és eredményesen tovább is tudja adni a fiatalabb generációknak.

Changing Architectural Education Towards a New Professionalism (Az építészeti oktatás megváltoztatása egy új professzionalizmus felé) egy olyan kötet, amiben Londonban dolgozó, és ami még fontosabb, tanító építészek gyűjtötték össze tapasztalataikat és kísérleteiket az építész oktatással kapcsolatban.²¹ Ezek közül az írások közül kiemelten fontosnak tartottuk az utolsót, ami egy új, tanári karrier lehetőséget prezentál, kiegészítésképp az építész diploma mellé.

A műtermi oktatói képzés otthona a University of East London (UEL), és úgy lett kialakítva, hogy illeszkedjen a posztgraduális felsőoktatási oktatói képzésükbe. Az egyetem építészeti képzésben kiemelt hangsúlyt helyeznek arra, hogy a hallgatók egyszerre tanuljanak gyakorlati és koncepcionális problémákon keresztül, és ehhez elengedhetetlen, hogy megfelelő tanárok támogassák őket. Az oktatói kurzus több szakaszból épül fel, egy műtermi oktató feladatkörei sokban hasonlítanak a BME Építész-mérnöki Karán dolgozó konzulensek feladataihoz, azzal a különbséggel, hogy a londoni egyetemen sokkal lassabban és átgondoltabban vannak bevezetve az oktatói feladatokba.

A képzésük három félévből épül fel, aminek első részében még csupán megfigyelőként vesznek részt az órákon. Ebben a félévben az oktatójelöltek heti egyszer, egy szeminárium keretében találkoznak, ahol beszámolnak a tapasztalataikról és megfigyeléseikről. Ezekről a megfigyelésekről naplót kell vezetniük, amiről a legtöbben úgy nyilatkoztak, segített nekik jobban átlátni és értelmezni az órákon tapasztaltakat. A második szakaszban az oktató jelölteknek össze kell állítaniuk egy workshopot a diákok számára, a harmadik végére pedig egy teljes javaslatot kell készíteniük egy saját tanóra tematikára.

A program legfontosabb előnyei között a résztvevők a *mentor-mentorált szerepet* emelték ki, ami az oktatók és a jelöltek között alakult ki. Ezt a munkakapcsolatot a legtöbben úgy írták le, amiben nem csupán a

²¹ Nicol, David, és Simon Pilling. *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*. Taylor & Francis, 2005.

mentorált, de a mentor is sokat tanult, hiszen a friss tanárjelöltek új szemléletet és ötleteket tudtak így integrálni a képzésbe. A kurzus az évek folyamán kísérleti jelleggel fejlődött, így folyamatosan igazodni tudott az építészet és az oktatás változó kihívásaihoz.

A tanárjelöltek fejlődése és tapasztalatai sokszor eltérőek voltak egymástól, ami sokban függött a mentortól, és hogy hogyan tudtak bekapcsolódni a valódi oktatásba. Egyesek úgy érezték, túl sokáig tartott a megfigyelés szakasza, mások szinte azonnal belekerültek az aktív oktatásba, ami bizonytalansággal töltötte el őket. Ez a fajta bizonytalanság nem csupán a mentoráltakat, de a mentorokat is érintette, akik szintén soha nem kaptak “oktatói” képzést, és az új helyzetben nem csupán építészetet kellett tanítaniuk, de arra a kérdésre is keresték a választ, hogyan lehet tanítani az építészet oktatásáról. Így kapott kiemelt szerepet a már korábban említett kétoldalú kapcsolat, ahol nem csupán a mentorált tanult, de maga a mentor is, amit az egyetem megtámogatott egy kifejezetten az oktatóknak szóló visszajelzési rendszerrel.²²

Az összesített tapasztalatok ezek mellett is pozitívak voltak, és az igény arra, hogy az építészet oktatóinak legyen ilyen jellegű előképzettsége és tapasztalata csak egyre inkább erősödött az egyetemen, míg végül a modellt az egyetem más karai is átvették saját képzésükbe.

Ennek a műhelyi oktatói rendszernek a nyomán igyekeztünk tovább gondolni a külföldi struktúrát, és olyan megoldást keresni, ami integrálható a hazai képzésbe. Így léptünk eggyel tovább a londoni módszerhez képest, és tettünk kísérletet arra, hogy az oktatói képzésük első lépéseit már a hallgatói időszakba felkínáljuk lehetőségként a diákoknak, mint demonstrátori szerepkör.

²² Nicol, David, és Simon Pilling. *Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism*. Taylor & Francis, 2005.



2.4. Vertikális stúdiók

A következő fejezetben azt vizsgáltuk, hogy külföldön milyen formában és hatékonysággal működnek jelenleg is Vertikális Stúdiók, hogyan alkalmazkodik a struktúra a képzési sajátosságokhoz, mikor és hogy jelent meg ez a felépítés a képzésben.

2.4.1. Stúdiók

A zürichi ETH műhelystruktúrája

Ha építészképzésről van szó, a zürichi Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) megkerülhetetlen a témában, sok tekintetben ugyanis ez az iskola etalonnak számít mind az európai, mind a magyar oktatási szemléletben. Az ETH-n folyó építészeti képzést erősen meghatározzák az úgynevezett *professzúrák*, amelyek az egyetem szervezeti egységeinek legkisebb és legmeghatározóbb elemei. Az egyes professzúrák egy-egy építész köré szerveződnek, így azok szellemiségét erősen befolyásolja a vezető oktató személye. A hallgatók pedig szabadon választhatnak az egyes stúdiók, illetve az azok által kínált programok közül, így mindenki a tetszésének, személyiségének leginkább megfelelő helyre tud jelentkezni. Mivel az ETH-n nincs kötelező előtanulmányi rend, és a hallgatók az egyes stúdiók közül szabadon választhatnak, ezért természetes módon különböző évfolyamos hallgatókból álló csoportok alakulnak ki. A 20-30 főből álló csoportok hetente 2 napot a műteremben töltenek együtt, ahol mindenkinek van saját asztala, szekrénye. A különböző előtanulmányokkal rendelkező hallgatók így egyszerre, egy térben tudnak dolgozni egy-egy projekten, ami így elősegíti a diskurzusok és spontán beszélgetések létrejöttét. Ez a folyamat pedig beindítja a diák-diák tanulási folyamatot, ami a kezdetek óta cél a zürichi egyetemen. Azonban az elsőévesek még nem választhatnak stúdiót és a másodévben is még csak korlátozottan, így pont ebben a kritikus időszakban hiányzik a felsőbb éves hallgatókkal való kommunikáció lehetősége.²³

Bár az ETH-n BSc és MSc képzésen összesen 1613 hallgató vett részt 2018-ban, ők 21 tervezési stúdió közül választhattak, ahol kis létszámú csoportok alakultak ki. A hallgatók munkáját pedig a stúdiót vezető

²³ Szabó péter: *Az ETH építészmérnöki kar bemutatása egy félévzáró tervzsűrin keresztül*. Budapest, 2016.

professzoron kívül még számos asszisztens is segíti, így a nagy hallgatói létszám ellenére az ETH-n folyó oktatás nem tekinthető tömegképzésnek, hiszen a tanórák alapvetően kis létszámú egységekben folynak sok oktatóval és kiépített infrastruktúrával.²⁴

Az ETH építészeti képzésére alapvetően minden, érettségit teljesítő svájci állampolgárt felvesznek, ám csak az folytathatja tanulmányait, aki teljesíti az első, megfeszített ütemű, 36 kredités félévet, illetve az azt követő vizsgákat. Az első évesek tervezési tárgya a „*Grundkurs*”, amelynek célja, hogy az építészet legfontosabb alapfogalmaival, elveivel, eszközeivel megismerkedjenek a hallgatók. Kiemelt szerepet kap ennek során a projektmunka, és különböző ábrázolási, modellezési módok megismerése, kipróbálása. A műteremben a hallgatók munkáját asszisztensek segítik, akik az első év során végig velük vannak biztosítva az stabil kapcsolódási pontot. Az asszisztensek egyfajta beszélgetőpartnerként vannak jelen, ezzel is segítve a koncepciók alakulását.²⁵

Alapvetően tehát az ETH építészeti képzésének szerves része a vertikális stúdió, amely *hallgató-hallgató közti kommunikációhoz platformot* tud biztosítani, de ez épp az első éveseknél hiányzik. Náluk a műtermi munka az azonos korú, így azonos építészeti, egyetemi tapasztalattal rendelkező hallgatók kapcsolatteremtését segíti, a felsőbb évesekkel való kommunikációs csatorna nem tud megjelenni a Grundkurs folyamán. Utóbbit az asszisztensek szerepe igyekszik pótolni, de az eltérő szerepből adódóan nem teljesértékű alternatívája a diák-diák viszonyoknak.

2.4.2. Vietnámi építészhallgatók önszerveződő műterme

AGORA Közösség

Az AGORA Közösséggel 2019-ben találkoztunk először, a Közösségi tervezés konferencián, amit a BME Építészmérnöki Kara és Építőművészeti Doktori Iskolája szervezett. Giap Thi Minh Trang előadása erről a különleges vietnámi közösségről nagyon meghatározó volt számunkra abban, hogy merre is induljunk az idej

²⁴ *Departement in Zahlen*. <https://arch.ethz.ch/departement/zahlen-und-fakten.html>. Elérés 2020. október 29.

²⁵ *Grundkurs Architektur – Entwurf und Konstruktion I. Artikel*. <https://deplazes.arch.ethz.ch/article/HS2018>. Elérés 2020. október 29.

TDK kutatásunkban. Kivételesen szerencsésnek gondoljuk magunkat, azért, mert a konferencia után megkeresésünkre időt szánt arra is, hogy válaszoljon néhány kérdésünkre az AGORA Közösséggel kapcsolatban. A teljes interjú alapján összegeztük az AGORA Közösség történetét és tanulságait.²⁶

Az AGORA közösség Hanoiban alakult, a Hanoi Architectural University mellett. A 2016-2017-es tanévben a teljes egyetemre vonatkozóan 2007 elsőéves hallgató iratkozott be, az egyetem teljes létszáma nagyjából 13.000 fő volt.²⁷ A Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen ugyan ebben az évben a teljes hallgatói létszám 22.820 fő volt, így ha megvizsgáljuk az oktatók és a hallgatók arányát a két egyetemen, Hanoiban 500 fő körül, a Műegyetemen nagyjából 900 fő, azt látjuk, hogy egy oktatóra nagyjából ugyanannyi hallgató jut a két képzésben.²⁸ Az építészek 7 műhelybe tagozódnak, ami a hallgatók számára azért szerencsés, mert ezek a műhelyek a teljes képzésük alatt együtt maradnak, így tudnak egymásra támaszkodni, és segíteni egymást az évek során.²⁹

Bár ezek a műhelyek, amik felépítésükben nagyon hasonlóak a Műegyetemen működő tankörökhöz, nagyon erős összetartó erőt képviselnek, főleg horizontális síkon kötik össze a hallgatókat, akik azonos évfolyamon vannak. Ezen adatokat figyelembe véve érthető, hogy a diákokban idővel megjelent az igény, hogy más módon is kapcsolódjanak egymáshoz.

Az interjúból kiderül, hogy ezeknek elsődleges indikátorai azok a programok, workshopok és kutatások voltak, ahol a diákok kapcsolatba kerülhettek más évfolyamokkal is. Az ilyen eseményeken kialakult barátságokat és munkakapcsolatokat szerették volna megtartani és felerősíteni a diákok, így szükségük volt egy állandó helyre, ami otthont adhat ennek.

Így jött létre az AGORA közösség a diákok és Giap Thi Minh Trang közös munkájával, egy kávézó felső emeletén.³⁰

A közösség különlegessége, hogy nem csupán az építész kar, de az egyetem összes többi, urbanista, tájépítész, hallgatója számára nyitva áll, minden évfolyamról vannak résztvevők. A közösségben kiemelt

²⁶ Teljes interjú: Melléklet 2. fejezet, 11.o

²⁷ *Báo cáo công khai năm học 2018-2019*. http://hau.edu.vn//gioi-thieu_c02/Bao-cao-cong-khai-nam-hoc-2018-2019_n1662.html. Elérés 2020. október 29.

²⁸ Tények és adatok a Műegyetemről 2017. https://www.bme.hu/sites/default/files/csatolmanyok/tenyek_es_adatok_2016-2017.pdf Elérés 2020. október 29.

²⁹ *Sơ đồ tổ chức*. http://hau.edu.vn//So-do-to-chuc_n31.html. Elérés 2020. október 29.

³⁰ Agora Közösség: Melléklet – 2. fejezet, 11.o

hangsúlyt helyeznek arra, hogy a résztvevők száma egyensúlyba legyen, a személyes beszélgetések és csapatmunka legyen a középpontban. A projekteken dolgozó csapatok dinamikája is ez alapján alakul, a felsőbb éves, tapasztaltabb hallgatók a kisebb csapatok felelősei, és velük dolgoznak együtt a fiatalabbak. Így a közösségben kialakult egy olyan stabil, hasznos hierarchia, ami egymás segítségén alapul, a felelősöknek nem feladata, hogy a projekteket megoldják, csupán, hogy kézben tartásuk a munkafolyamatokat.³¹

Az AGORA így tudott tehát egy sikeresen működő vertikális stúdióvá válni a Hanoi egyetem mellett, azzal párhuzamosan. Az egyetem felépítése és mérete sok hasonlóságot mutat a műegyetemi rendszerhez képest, és az Agorában működő csapatok felépítése jó minta lehet ahhoz, ha kísérletet teszünk arra, hogy ezt a fajta vertikálitást beépítsük az egyetem képzésébe. A stabil vertikálitásban, ami náluk működik, a fiatalabb hallgatók egyszerre fordulhatnak problémáikkal a felsőbb évesekhez és egymáshoz. A negyed és ötödéves hallgatók megoszthatták hasznos tapasztalataikat, és közben tovább gyarapíthatták tudásukat olyan nélkülözhetetlen területeken, mint a projektek, kutatómunkák menedzselése, illetve kevésbé direkt módon az építészet oktatása.

Mivel mindeközben a csapatok élesben, valós kutatásokon és projekteken dolgoztak a tapasztalati úton való tanulás is kiemelt szerephez jutott, a hibákon közösen kellett tovább lépniük, így az alsóbb évesek sem csupán tanulni tudtak az idősebbektől, hanem aktívan részt tudtak venni a csapat előremozdításában. Ezek mind olyan szempontok, amik számunkra is fontosak, és szem előtt kellett tartanunk a módszertan kidolgozásában.

2.4.3. A hierarchia jelentősége a Vertikális műtermekben

Norwegian University of Science and Technology

A Norwegian University of Science and Technology Product Design - Formatervezői tanszéke vezette be a vertikális stúdió koncepcióját a Systems Design elnevezésű tárgyukban, hogy a hallgatókat bevezessék a rendszerszintű gondolkodásba és a komplex tervezési feladatokba.³² A kísérleti stúdióban már az év közben megmutatkozott, hogy a *hallgatók tanulási görbéje meredek emelkedésnek indult*. A stúdióban összesen 41

³¹ Agora Közösség: Melléklet – 2. fejezet, 11.o

³² Andre Liem: Planning and early implementation of vertical studio teaching based on a systems design approach. Norwegian University of Science and Technology, Norvégia, 2010

másod és harmadéves hallgató vett részt, külsős szakemberekkel kiegészülve, alacsony létszámú csoportokban dolgozva (2-3 harmadéves és 4 másodéves hallgató), így összesen hat csapat alakult meg a félévre. Minden kislétszámú csapathoz egy vagy két külsős szakember csatlakozott a félév során, így a műhelyek rendkívül alacsony létszámmal tudtak működni, ezzel sokkal több időt biztosítva a személyes kapcsolatoknak, egyéni meglátásoknak.

A stúdió lényege a rendszerszintű, komplex tervezés bevezetése volt. A projekt kezdetén a hallgatók olyan kihívásokkal találkoztak, amikor az időbeosztásról vagy a célok, a tervezési feladat konkrét meghatározásáról volt szó. Az első hat hétben a hallgatók bizonytalannak érezték a projektet, ami sokszor zavarral is társult a végeredményt és a munkafolyamatot tekintve. A hallgatók nem voltak rá képesek, hogy rendszerben tervezést és gondolkozást maguktól elsajátítsák. A stúdiókhoz rendelt külsős oktatók tanácsadó szerepet vettek fel, de túl nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy a saját látásmódjukat átadják a diákoknak, kialakítva az első hierarchikus lépcsőfokot a csoportban, és ezek a vélemények sokszor teljesen ellentmondtak egymásnak. Ez a hallgatókban a szükségesnél nagyobb zavart és stresszt eredményezett, kifejezetten akkor, amikor az oktató elvárta a „Master” vagy „Facilitator” megszólítást.

Hierarchia jött létre a hallgatók között is, ahol a harmadéves hallgatók mintegy „projekt menedzseri” pozícióba léptek elő, míg a másodévesekre maradtak a kivitelezési, rajzolási feladatok.³³

Összességében a programot végül sikeresnek tekintették az egyetemen, mert teret biztosított arra, hogy a hallgatók mélyebben is foglalkozzanak a témákkal, mint egy általános képzés keretében, de ahogy kiemeltük, még több hiba megfigyelhető a rendszerükben a beszámolók alapján.

A mester – tanuló kapcsolat a hallgatók között, bár a tanulmányban ideálisnak van feltüntetve, hosszú távon az alsóbb évesek kárára mehet, ha a „mesterek” nem tudnak megfelelően élni a hatalmukkal, és, ahogy a példában is szerepel, a fiatalabb, tapasztalatlan hallgatóknak csak az „egyszerű” feladatokat adják. Ilyen helyzetben a Vertikális stúdió, mint egy erős hierarchia rendszer érvényesül, míg az optimális szinthez sokkal inkább a különböző tapasztalatok és látásmódok egyenrangú megosztása lenne a cél.

³³ Andre Liem: Planning and early implementation of vertical studio teaching based on a systems design approach. Norwegian University of Science and Technology, Norvégia, 2010

2.4.5. Vertikális Stúdió, mint projekthét

Welsh School of Architecture

Következő mintánk a Welsh School of Architecture *Vertical Studio projekt hetét* igyekszik elemezni. Az egyetem két hetes intenzív projektmunka kereteiben biztosítja első és másodéves BSc hallgatóinak az ilyen jellegű képzést. A hallgatók 2 hetes intenzív kreatív munkában dolgozhatnak együtt, nemcsak egymással, de a szakmában dolgozó művészekkel, tervezőkkel, grafikusokkal és sok más szakemberrel is. Minden évben több különböző témából választhatják ki a hozzájuk legközelebb állót, sokszor az egyetem kapcsolatainak hála, külföldön is próbára tehetik magukat.³⁴ A 2020-as évben is 21 különböző tematikából választhattak, ami lehetővé tette, hogy minden egyéni hallgató a számára legérdekesebb területen, kislétszámú csapatban dolgozzon együtt szakemberekkel, valós tervezési helyzetekben.

A wales-i egyetemen tehát a Vertical Studio egy egészen másfajta megközelítést takar, mint a Norwegian University of Science and Technology karán. A két hetes munka célja, hogy a hallgatók bővíthessék ismereteiket olyan területeken, amik nem kapcsolódnak szorosan a tanmenethez, de hasznos tudással szolgálhatnak, illetve az elkészült munkákat, hála a magas minőségnek, később akár a portfóliójuk elindításához is használhatják. Mindezek mellett segít a hallgatóknak, hogy már akár képzésük első évében olyan kapcsolati hálót alakítsanak ki maguknak, ami a karrierjük során elengedhetetlen segítséget nyújt majd számukra.

2020-ban a hallgatók 21 téma közül választhatták ki a számukra legizgalmasabbat, többek között a „Make yourself at home” programban a bútortervezéssel ismerkedhettek, amikor a Grangetown, Grange Pavilion közösségi házba készíthettek prototípusokat, vagy a „Futuremakers” keretein belül egy olyan, nagy léptékű játék- eszköztárat készítettek, amivel új kapcsolatokat alakíthattak ki elhagyott helyeken, és minden korosztály számára használhatóvá tehetik vele a köztereket. Vertical Studio rendszere közel áll egy jól működő alkotóhéhoz, amikor a hallgatók kiléphetnek az egyetem steril tervezői környezetéből, és kapcsolatba

³⁴ „Vertical Studio”. *Cardiff University*, <https://www.cardiff.ac.uk/architecture/courses/undergraduate/undergraduate-portfolio/bsc-architectural-studies-portfolio/vertical-studio>. Elérés 2020. október 29

kerülhetnek egymással, a szakmával és a befogadó környezettel, felhasználókkal is. A hallgatói és az oktatói beszámolók kivétel nélkül pozitívan nyilatkoznak ezekről a hetekről.³⁵

“Szeretem a Vertikális Stúdiót, mert összehozza az embereket, hogy együtt dolgozzanak sokféle projekten. A növekvő globális elszigeteltség idején ezek a hallgatók emlékeztetnek bennünket arra, hogy mit lehet elérni kreatív együttműködéssel. Ez megjegyzendő.”

Professzor Chris Tweed

Welsh School of Architecture, rektor

„I love the Vertical Studio because it brings people together to work on diverse projects. At a time of growing global isolationism, these students remind us what can be achieved through creative collaboration. We should take note.”

Elképesztő tapasztalat volt, annyit tanultam a két hét alatt, igazi kihívás volt, de az eredmény ragyogó lett, és Londonban dolgozni vágyakozással töltött el a jövőre való tekintettel.

Justyna Matuszewska

BSc Építészmérnök hallgató,

Vertikális stúdió “Bake my Wall” stúdió

“The experience was amazing, I learnt so much over the two weeks, it was a challenge but our outcome was brilliant and working in London gave me aspirations for the future.”

Ez alapján látszik, hogy az itteni megközelítés, ami minden csapattagot egyenrangúnak feltételez, és a vertikális stúdió kifejezést nem köti a szigorú hierarchiához, sokkal magabiztosabb hallgatókat és meghatározóbb tapasztalatot jelent.

³⁵ „Vertical Studio”. Cardiff University, <https://www.cardiff.ac.uk/architecture/courses/undergraduate/undergraduate-portfolio/bsc-architectural-studies-portfolio/vertical-studio>. Elérés 2020. október 29

2.4.6. Az önmagától fejlődő vertikális

Műteremház, Győr

A győri építészképzés a kezdetek óta kis létszámú, tervezés centrikus építészképzés. A 2020-2021 tanévet 27 hallgató kezdte meg elsőévesként alapképzésen és 23 osztatlanon.³⁶ Összehasonlítva ezt ugyanebben az évben a Műegyetem elsőéveseivel - 90 és 185³⁷ - jól látszik, hogy egy sokkal kisebb képzésről van szó, ahol sokkal nagyobb hangsúly kerülhet így a személyes konzultációkra, szemtől szembeni beszélgetésekre. Ennek a struktúrának szinte elengedhetetlen támogatója egy olyan hely, mint a *Műteremház*.

Az egyetem területén, a kompresszor-szivattyúház átalakításával és bővítésével kialakított egyetemi műhely, a hét minden napján, 24 órán keresztül a hallgatók rendelkezésére áll.³⁸ Ez jelenleg egyedülálló az országban, míg az első emeleten a tervezést oktató tanszék működik, egyéni vagy csoportos konzultációkkal, addig a második emeletet teljes egészében egy rajzterem funkció tölti fel, egy modellező műhellyel megtámogatva.

A folyamatos alkotó környezet lehetővé teszi, hogy a hallgatók ne csak tanáraikkal, de munka közben egymással is konzultálhassanak. Ezzel egy-egy terv sokkal több hasznos inputot kap, mint azokon az egyetemeken, ahol ilyen lehetőség csak a szűk, olykor szigorúan szabályozott, tanórai konzultációk alkalmával van. A Műteremház, megtámogatva a Győrben folyó, már korábban ismertetett, tervezés centrikus, kiscsoportok építészképzéssel, szinte egy magától kifejlődött vertikális műterem.³⁹

³⁶ *Felvi.hu*. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ponthatarok?filters%5Bsta_int_id%5D=35&filters%5Bsta_kar_id%5D=1489&filters%5Bsta_ev%5D=. Elérés 2020. október 29.

³⁷ *Felvi.hu*. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ponthatarok?filters%5Bsta_int_id%5D=7&filters%5Bsta_kar_id%5D=223&filters%5Bsta_ev%5D=. Elérés 2020. október 29

³⁸ „Építész műteremház - Győr”. *Hazai középületek*, 2013. augusztus 12., <http://hazai.kozep.bme.hu/hu/epitesz-muteremhaz-gyor/>.

³⁹ „Győri Műteremház — Új Építész-Épület a Széchenyi Egyetemen”. <https://epiteszforum.hu/gyori-muteremhaz-uj-epitesz-epulet-a-szechenyi-egyetemen>. Elérés 2020. október 29.



2.5. Jövőképek - tapasztalatok integrálási lehetősége

Az előképek elemzéséből leszűrhető tanulság, hogy az egyetemeken megvan rá az igény, hogy a különböző évfolyamok nyissanak egymás felé, és szorosabb munka alakuljon ki közöttük. Bár ezek a kezdeményezések gyakran inkább alkotóhét jellegű projektmunkák vagy nagyon kis létszámú képzéseken működnek, úgy gondoljuk a BME tömegképzésében is megvan rá a lehetőség, hogy hosszabb távon kialakuljon egy vertikális akkor is, ha a hagyományos vertikális stúdió felépítésétől el kell térni bizonyos pontokban.

A vertikális stúdión túl pedig jelentkezik egy olyan igény is az egyetemi képzésekben, ami a tanárok újfajta utánpótlására irányul, és képes alkalmazkodni a jelenlegi, szakmán belül zajló generációváltáshoz.

Kutatásunk során kérdőíves formában kérdeztünk meg felsőbb éves és idén felvételt nyert, első éves hallgatókat, hogy milyen elvárásokkal érkeztek a Karra, illetve később mennyiben felelt meg a képzés az elképzeléseiknek. Mindkét csoport esetében hangsúlyos tényezőként jelent meg, hogy a szakmai fejlődés és a képzés minősége miatt választották a Műegyetem építészképzését, amely az elsőéves válaszadók 65%-nál, míg a felsőbb éves hallgatók 54%-nál jelent meg. Ugyanakkor a felsőbb éves hallgatók 27%-a nyilatkozott úgy, hogy a képzés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, melynek indokaként ezen válaszok 70%-ban az elavult képzési struktúra jelent meg, továbbá a nemleges válaszok fele a személyesség hiányát és a negatív légkört is megemlítette. Emellett az is megfigyelhető, hogy míg a felsőbb éves hallgatók csupán 3%-nál jelent meg elvárásként ún. „soft skill”-ek elsajátítása és 8%-nál a jó légkör, addig az elsősök válaszáinak 24%-ban szerepelt szociális készségek tanulására és 18%-ban pozitív egyetemi közegre vonatkozó kijelentés. Jól látható tehát az a tendencia, hogy a hallgatók számára a képzés minőségéhez egyre inkább hozzátartoznak olyan tényezők, amelyek a *tanulás módjára vonatkoznak*.⁴⁰

Hogyan lehetne tehát ezeket az igényeket közös nevezőre hozni, milyen feladatokkal és elvárásokkal kell azoknak szembenéznie, akik erre kísérletet tesznek? A külföldi egyetemeken megvizsgált vertikális stúdiók alapvetően kétféle jellegzetességet mutatnak. Egyik nagy csoportjuk a projektszerű, rövid távú, néhány hetes munkákban alakít ki olyan stúdiókat, ahol különböző évfolyamok hallgatói dolgozhatnak együtt. A másik csoport jellemzője pedig, hogy az egyetemi képzéstől függetlenül működik, és a csapat saját magának

⁴⁰ Kérdőívek: Melléklet, 1. fejezet, 1-10 o. Hallgatók egyetemi oktatással kapcsolatos elvárásai

választja ki azokat a projekteket, amiken együtt dolgoznak a hallgatók. Közös jellemzőjük, hogy kis létszámú közösségek, amihez önkéntes alapon csatlakoznak a diákok. Projektszerűségük miatt fontos szerepet kap bennük az élmény és tapasztalat alapú tanulás, ami kifejezetten fontos a Z generáció számára, illetve az eszközkészletüket is általában saját maguk választhatják meg a feladatok kivitelezéséhez, az oktatók sokkal inkább csak koordinátorként vesznek részt bennük.

A magyar képzésekben megjelenő vertikális stúdiók sokszor nem szándékosan, sokkal inkább egyéni helyzetek hozadékaként alakulnak ki, amikor ehhez a megfelelő fizikai környezet rendelkezésre áll, ahogy láttuk ezt a MOME "Z korszakában" vagy a győri Műteremház esetében. Itt azt használják ki a hallgatók, hogy képzésük olyan kis létszámú, hogy a spontán beszélgetésekből is kialakul az a különleges vertikális műhelymunka, ami mind az alsóbb, mind a felsőbb évesek számára hasznos.

Ezeknek a feltételeknek a mesterséges előidézése koránt sem egyszerű, mi mégis kísérletet tettünk rá, a Londonból hozott és ismertetett tanári pályamodellel alapján.

A tömegképzésben nehezen alakulnak ki spontán párbeszédok, és az olyan projekthetek is sokkal nehezebben működnek, mint amit a walesi egyetem esetében mutattunk be. Így figyelmünket első sorban arra irányítottuk, hogyan lehetne ezeknek a legfontosabb elemeit, a több generáció bevonásával történő csapatmunkát, az egyéni perspektívák vegyítését, az oktató-hallgató kapcsolat reformját a tanórákba integrálni. Az új generáció megjelenése az egyetemen már néhány éve egyre nehezíti ezeknek a kommunikációs csatornáknak a kihasználást és mélyítését, a Z generáció tagjai már egészen más eszközöket és hozzáállást várnak el mind tanári oldalról, mind diáktársaiktól. Elsőévesként eleve egy egészen új nyelvet, az építészet nyelvét kellene elsajátítaniuk, miközben gyakran épp oktatói oldalról teljesen hiányzik a képesség arra, hogy az ő nyelvüket beszéljék és megértsék. Ennek a kommunikációs szakadéknak az áthidalására hasznos lehet, ha a tanórán jelen van egy olyan hallgató, aki már több éve tanul az egyetemen, de még nem rendelkezik diplomával, így benne egyszerre tud megjelenni az építészet és az új generáció sajátos nyelve.

Kérdőíves felméréseink során vizsgáltuk a hallgatók más hallgatókkal, oktatókkal kapcsolatos viszonyrendszerét is. A felsőbb éves hallgatók válaszaiból egyértelműen kirajzolódik, hogy évfolyamtársaikkal való viszonyuk egyértelműen egyenrangú és segítő, és bár az alsóbb, illetve náluk felsőbb éves hallgatókkal való kapcsolatukra már többen válaszolták azt, hogy inkább hierarchikus, még mindig több az egyenrangú viszonyra vonatkozó válasz. Ezeket is a legtöbben inkább a segítő kategóriába sorolták be. Ezzel szemben

az oktatókkal való kapcsolatukat többségük inkább hierarchikus kategóriákba helyezte, és bár a válaszok alapján ezek inkább segítők, ezen értékek elmaradnak a hallgatókra vonatkozótól.⁴¹

Továbbá megkérdeztük mind az elsőéves hallgatókat, mind a felsőbb éveseket, hogy a középiskolában, illetve az egyetemen hogyan tudták/tudják szavukat érvényesíteni az oktatókkal szemben. Mindkét csoport esetében látható, hogy ugyan a legtöbben nem teljes mértékben, de inkább tudták érdekeiket képviselni a középiskolában. Ezzel szemben az egyetemi közegben ez kevésbé működik, 6 fokú skálán a felsőbb éves hallgatók válaszainak átlaga 0,7 ponttal rosszabb az egyetem esetében. Mivel az elsőéveseket a 4. hét végén kérdeztük meg erről, náluk ez még kevésbé tér el. Valószínűsíthető tehát az, hogy a hallgatók úgy érzik, kevésbé tudják az egyetemen szavukat érvényesíteni, egy hosszabb folyamat eredménye.⁴²

Ezen szempontok alapján világossá vált számunkra, hogy egy olyan új szereplőre van szükség az órákon, aki képes arra, hogy kommunikációs csatornát teremtsen az elsőévesek és az oktatók között, saját tapasztalataival hozzájáruljon a vertikális tanulási folyamathoz, és egyéni meglátásaival, ötleteivel hozzájáruljon a tárgy tartalmi és minőségi fejlődéséhez. Erre a szerepre mi úgy váltuk, hogy a demonstrátor alkalmas lehet. A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Demonstrátori Szabályzata alapján⁴³

“A demonstrátori alkalmazás elsődleges célja a hallgatók szakmai elkötelezettségének növelése, felkészítése hivatásuknak az átlagosnál magasabb színvonalú művelésére, doktori (mester) képzésben tanulmányok folytatására, az egyetemi oktatói (kutatói) munkára.”

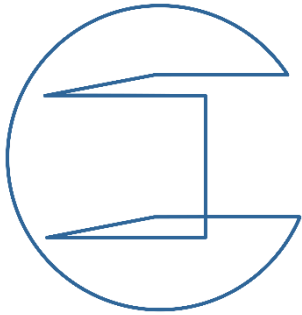
A hivatalos egyetemi szabályzat, és saját korábbi demonstrátori tapasztalatunk alapján úgy véltük, hogy ez a szerep alkalmas lenne arra, hogy kísérletet tegyünk vele az oktatás ilyes fajta megújítására, és akár lehetőséget teremtsünk rá, hogy később más hallgatók is csatlakozzanak a kezdeményezéshez.

Miután saját szerepünket ezen gondolatok mentén definiáltuk, tovább léptünk arra, hogy megtaláljuk az ideális hátteret, azaz tantárgyat, ahol valós körülmények között is tesztelhetjük elméletünket.

⁴¹ Kérdőívek: Melléklet, 1. fejezet, 1-10 o. Viszonyrendszerek

⁴² Kérdőívek: Melléklet, 1. fejezet, 1-10 o., Tanárokkal szembeni érdekérvényesítés

⁴³ A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Demonstrátori Szabályzata https://kth.bme.hu/document/162/original/bme_dem_sza-balyzat.pdf Elérés 2020. október 29.



3. Térkompozíció

elsőév, absztrakt, térképészlet, csapat, közös munka

3.1. A tantárgy

A Térkompozíció útja napjainkig

Kutatásunk során a BME építészeti képzésének első féléves kreatív tárgyát, a Térkompozíciót vizsgáltuk. A tárgy kimérete 5 kredit, és hetente egy, 5 órás gyakorlati órát foglal magába, oktatásában négy tanszék (Ipari és Mezőgazdasági Épülettervezési, Középülettervezési, Lakóépülettervezési, Urbanisztika) vesz részt. Ennek a tárgynak a során találkoznak a frissen felvett első éves építészhallgatók először absztrakt térképzési feladatokkal. Mivel középiskolai tanulmányaik során ilyen jellegű feladatokkal többnyire nem találkoztak, elveszettnek, tanács-talannak érezhetik magukat, ezért úgy gondoltuk, hogy itt van a legnagyobb szükségük támogatásra. ⁴⁴

A tárgy koncepciójának ötlete a győri Széchenyi István Egyetemen fogalmazódott meg. 2002-ben a győri építészeti képzés egyetemi szintűvé válásához feltétel volt a BME Építészmérnöki Karának tanulmányi rendjét, terminológiáját átvenniük, azonban szerettek volna egy ennél szabadabb oktatási rendszert kialakítani, így számos új tárgy is bekerült a képzésbe, amelyekhez külföldi építészképző egyetemek tematikái szolgáltak mintául. Így jött létre a Térkompozíció, amelynek metodikája a zürichi ETH oktatásmódszertanát vette alapul. A tárgy célja, hogy a hallgatóknak rögtön az első félévben legyen egy olyan kreatív tárgya, ahol megismerkedhetnek a téralkotás, modellezés alapfogalmaival, eszközeivel.

⁴⁴ „Térkompozíció”. *BME Középülettervezési tanszék*, <http://www.kozep.bme.hu/terkompozicio/>. Elérés 2020. október 29.

Egyfajta alapozásnak tekinthető ez, amely a későbbi tervezési feladatok minél magabiztosabb megoldását segíti. Az oktatók között építészek mellett képzőművészek is megfordultak, hogy minél szélesebb spektrumról kapjanak visszajelzéseket a hallgatók.⁴⁵

A győri tárgy olyannyira sikeresnek bizonyult, hogy később bekerült a műegyetemi tantervbe is a 2006-os képzési reform során. A tárgy célja továbbra is absztrakt tér- és formaalkotási feladatokon keresztül megismertetni a hallgatókat az építészeti téralkotás alapfogalmaival, eszköztárával. A félév során a hallgatóknak 6 témára (monolit, barlang, tér a térben, átmeneti tér, zene, fény) 6 adott méretű modellt kellett készíteniük. A szemeszter előrehaladtával ezek a fogalmak egyre elvontabbak lettek, egyre inkább az absztrakcióra ösztönözték a hallgatókat.⁴⁶

A kezdeti sikerek után, az idő múlásával a beszámolók szerint mind Győrben, mind a BME-n egyre nehezebben tudott a tárgy évről-évre megújulni, nem tudott reagálni a változó igényekre. A megszokás miatt sem az oktatókat, sem a hallgatókat nem tudták kellően inspirálni a feladatok. Győrben a megújulás 2013-ban a teljes képzési struktúra reformjával együtt történt. Cél volt olyan nagy kreditszámú tárgyak létrehozása, ahol a projektalapú oktatásé a főszerep. Ennek során a Térkompozíció önálló tárgyként megszűnt, és a Tértan óra anyagával együtt beolvadt egy első féléves 14 kredites tervezési tárgyba. Ebben az új tárgyban egyaránt helyet kapnak kontaktórák és műtermi gyakorlatok. A tematikát igyekeznek épületlátogatásokkal, előadásokkal, egyéni és csoportos feladatokkal színesíteni.⁴⁷

A Z generációs fiatalok felsőoktatásba lépésével egyre inkább nehezebben tudott reagálni az új igényekre a változatlan tematika a műegyetemi építészettanításban is. Az új generáció más igényekkel, elvárásokkal

⁴⁵ „Itt valami újat lehet alkotni” - építészképzés Győrben. <https://epiteszforum.hu/itt-valami-ujat-lehet-alkotni-epiteszkepzes-gyorben>. Elérés 2020. október 29.

⁴⁶ „Térkompozíció - a BME Építészhallgatóinak Alkotásai”. <https://epiteszforum.hu/terkompozicio-a-bme-epiteszhallgatoinak-alkotasai>. Elérés 2020. október 29.

⁴⁷ Személyes térkompozíció – Interjú Czigány Tamással a győri építészképzésről. <https://epiteszforum.hu/szemelyes-terkompozicio--interju-czigany-tamással-a-gyori-epiteszkepzesrol>. Elérés 2020. október 29.

érkezett az egyetemi oktatásba, mint elődeik, ami a tanulási motivációban, kommunikációban egyaránt megjelent.

A BME-n a Térkompozíció megújítása több fázisban történt meg, az első lépések az Urbanisztika Tanszékről indulva, Bach Péter vezetésével még a 2011/12-es tanévben történtek: műtermi workshopokat tartottak, 1:1 építést próbáltak ki, és elkezdtek a digitális eszközök használatát az órákon, amik mind áttörést jelentettek a korábbi konzultáción alapuló oktatással szemben. Ezek a módszerek egyre inkább hatással voltak a többi tanszékre is, egyre több kísérleti workshopot kezdtek el szervezni.

A 2018/19-es tanévben elindult két kísérleti tankör, amelyek ugyan még maradtak a régi tematikánál, azonban az alkotásmódszertant igyekeztek a változó igényekhez szabni, minél inspirálóbbá tenni az órákat a hallgatók számára. Végül a 2019/20-as tanévben Fazekas Katalin vezetésével létrejött egy, az egész Karon átívelő konszenzus, amelynek mentén az egész tárgy tematikája meg tudott újulni.⁴⁸ Egy olyan struktúra létrehozása volt acél, amely évről-évre tud valami újat nyújtani, ezáltal a hallgatókat és az oktatókat is inspirálja. Az otthoni munka-egyetemi konzultáció helyett az egyetemi műhelymunka került előtérbe, ahol lehetőség van a folyamatos visszajelzésekre. Emellett szakítottak a kötött méretű kocka modellek hagyományával, amely egyre inkább a kreativitás korlátjává vált az évek során. A feladatok az elvont fogalmak helyett inkább az anyagok, technikák, eszközök megismerése fókuszálnak. Kiemelt szerepet kapott emellett a páros- és csoportmunka is, hiszen a hallgatók egymást között könnyebben megnyílnak, nagyobb az esélye, hogy párbeszéd alakuljon ki. A tárgy középpontjába így a gondolkodásra készítés, inspiráció és a folyamatos diskurzus került.⁴⁹

⁴⁸ „Kiállításmargóra – Térkomp Most”. <https://epiteszforum.hu/kiallitasmargora--terkomp-most>. Elérés 2020. október 30.

⁴⁹ „Térműveletek – Kiállítás a BME Hallgatóinak Kreatív Térkompozíciós Munkáiból”. *Epiteszforum.hu*, <https://epiteszforum.hu/termuveletek--kiallitas-a-bme-epiteszmernoki-kar-hallgatoinak-kreativ-terkompozicios-munkaibol>. Elérés 2020. október 29.



3.2. Team X

A tízes tankör felépítése

Olyan szerencsés helyzetbe kerültünk, hogy nem csupán elméleti síkon gondolkozhattunk arról, hogyan tudunk változásokat elérni az oktatásban saját erőből, hanem élesben is tesztelhattük ötleteinket. A munkát a félév elején a tízes tankör oktatóival és hallgatóival kezdtük el, az órák ideális háttérrel adták a kutatáshoz, élesítve elméleti felvetésinket, és valós szituációkba helyezve minket és a módszertanunkat.

A tankör felépítésében már elindult a vertikális kibontakozása, az Urbanisztika tanszék három oktatója tudatosan úgy lett kiválasztva a tankör vezetésére, hogy ők is különböző tapasztalati és tartalmi háttérrel egyéni perspektívákat tudjanak az óra menetébe építeni. Wettstein Domonkos PhD 10 év oktató tapasztalattal rendelkezik a Térkompozíció tantárgyban, jelen volt a tárgy összes jelentősebb változásnál, reformjánál. Tóth Tünde számára ez a második év, hogy a Térkompozíció tantárgyban, mint oktató vesz részt, Sipos Kornél pedig, miután a 2019-2020-as tanévben sikeresen lediplomázott, első évben vállal oktató szerepet. A tankör oktatóinak kiválasztása tehát egy tudatos döntés eredménye volt a tanszék részéről, mindenekelőtt a hallgatók igényeit szemmel tartva. Különböző tapasztalattal és látásmóddal rendelkező oktatók egy témában is többféle lehetőségre tudnak rávilágítani, egy problémára más és más megoldásokat javasolhatnak. A hallgatók számára ebben az évben kiemelten fontos lehet a Térkompozíció oktatóinak személye, a vírus-helyzet miatt felálló hibrid oktatási rendszerben ez a tárgy az egyetlen órájuk, a tömbösített, egy hét alatt lezajló rajzi tárgyakat leszámítva, ahol személyes kapcsolatba kerülnek egymással és a kar oktatóival. Éppen ezen okból az, hogyan látják az egyetemi képzést, és a jövőben milyen tapasztalatok alapján hozzák meg az egyetemre vonatkozó döntéseiket, nagyban függ attól, milyen tapasztalatokat, benyomásokat gyűjtenek össze ezen a tárgyon.



Kiemelten fontos aspektusának tartjuk a kutatásunknak azt a generációváltást, ami jelenleg is zajlik a képzésben. A Z generáció tagjai már máshogy gondolkodnak és tanulnak, köszönhetően a digitális világnak körülöttük, így más kommunikációs csatornákon lehet eljutni hozzájuk. Ezeknek a csatornáknak pedig nem elegendő tudni a létezéséről, úgy lehet igazán kiaknázni a lehetőségeket, ha valós helyzetekben tudjuk kipróbálni őket. A tankör tagjai rendkívül érzékenyek nem csupán az építészet esztétikai, de társadalmi kérdéseire is, ez látszik az azokból a válaszokból, amit arra a kérdésünkre adtak, hogy szerintük mi egy építész feladata⁵⁰

“Teremteni valami újat, ami megragadja az embereket, és jó értelemben van rájuk hatással, még akkor is, ha nem az építészet szerelmesei. A kinézet mellett természetesen rendkívül fontos, hogy praktikus is legyen, így az emberek igényeit és/vagy életét megismerve kell tervezni”

„Egy olyan teret, légkört, környezetet kialakítani, ami a mindennapjainkat segíti, adott esetben könnyebbé teszi, vagy akár megszépíti”

⁵⁰ Kérdőívek: Melléklet, 1. fejezet, 1-10 o.

Ebből is látszik, hogy a képzésük során kiemelten fontos, hogyan kommunikálunk velük, és milyen inputokat használunk.

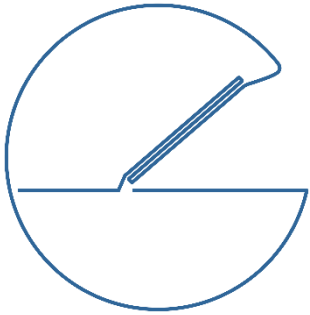
Megkérdeztük tőlük az első találkozás alkalmával azt is, hogy miért épp az építész szakot választották. Válaszaikból egyértelműen kirajzolódik a képzés egyik legmarkánsabb sajátossága, hogy ötvözi a művészetet és a mérnöki tudományokat.

*„Olyasmit kerestem, amiben egyesül az alkotás és a természettudományos tárgyak szeretete.”
„Ez a szak ötvözi a művészetet és a mérnöki képzést, ami tökéletesen lefedti az érdeklődési köröm.”*

Emellett viszont az az igény is megmutatkozott bennük már akkor, hogy valami maradandót és jelentőség-teljeset adhassanak a világnak, mindezt egyéni, kreatív módon.

*„Mivel tetszik szakmában rejltő végtelen lehetőség és kreativitás, továbbá a különbnél-különb problémák megoldása, amit a szakma rejt.”
„Mert szeretek új dolgokat megtervezni, létrehozni. Szeretnék valami hasznos dologgal hozzájárulni a társadalom fejlődéséhez.”*

A válaszaikból jól látszik az a generációs tulajdonság, hogy egy érzékeny és mindennek előtt az új dolgokra és fejlődésre nyitott tankörrel tudtunk együtt dolgozni, ami hozzájárult ahhoz, hogy a kutatás eredményesen zajlott le.



4. Vizuális eszköztár

Instagram, egyvonal, alkotás, vizualizáció

4.1. Instagram

Az online térben történő vizualizáció

Míg az előző generációk a digitális technológiát egyfajta eszközként kezelik, a Z generációs fiatalok számára az életük szerves része, az offline és online világ egymástól nem elválasztható. Ebből fakadóan a vizsgálatok során fontos szempontként jelennek meg a közösségi média felületek használati preferenciái.

A brit Streetbees piackutatással foglalkozó vállalat egy 2018-as tanulmánya szerint a 18-25 éves korosztály 36%-ának az Instagram az elsődleges közösségi média platform, míg a Facebookot csak 26%-uk jelölte meg első helyen.⁵¹ Ennek okai között található, hogy a Facebookon megjelentek az idősebb generációk, velük pedig olyan tartalmak, amelyek a Z generáció preferenciáinak nem felelnek meg. Ezzel szemben az Instagramon a szöveges tartalmak, hírek helyett a képek és a vizualitás az elsődleges, ami a Z generáció számára kiemelten fontos.

A #participáció – Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális terében című kutatásunkban ezen okok miatt kifejezetten azt vizsgáltuk, lehet-e használni ezt a médiumot egy olyan platform kialakítására, ahol a közös nyelvet a képek, gifek és hashtagek jelentik, és lehet-e ezen keretekkel építészeti tervezést folytatni olyanokkal, akik nem rendelkeznek építész előképzettséggel. A kutatás során bebizonyosodott, hogy ez a fajta erősen vizuális tér kifejezetten alkalmas arra, hogy beszélgetést, közös gondolkozást indikáljon az építészetéről⁵².

⁵¹ Instagram is more popular among Generation Z than Facebook -Business Insider.

<https://www.businessinsider.com/instagram-is-more-popular-among-generation-z-than-facebook-2019-3>

Elérés 2019. október 23.

⁵² Kovács Krisztina, Zubek Károly: #participáció – Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális terében. Budapest, 2019

4.1.1. spaceLab_nextgen

A kutatási folyamat, hogy hogyan lehet az építészetet mindenki számára érthetőbbé tenni, számunkra nem ezzel a dolgozattal kezdődött. Korábbi kutatásunk, *#participáció - Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális terében*⁵³, azt vizsgálta, hogyan lehet az építészetet érthetőbbé tenni olyan, a témára nyitott fiatalok számára, akik egészen addig nem láttak bele a szakmába, de szerették volna jobban megismerni azt.

Ennek egyik kiemelt eszköze volt Instagram oldalunk, ami akkoriban a colab_nepsziget néven a valós idejű építészeti gondolkodásra, valamint a tapasztalataink összegyűjtésére használtuk. Mivel a Z generáció idén is a kutatásunk kiemelt szereplője, számukra pedig elengedhetetlenül fontos a vizuális úton való tanulás, úgy döntöttünk, ezt az elemet az új kutatásunkba is átemeljük, tovább gondolva korábbi tapasztalatainkat. A név is mutatja, hogy akkoriban egy kollaborációs felületként tekintettünk erre a platformra, egy önkéntesekből álló csapattal dolgoztunk együtt, „labor” körülmények között. Fontos kiemelni, hogy közülük senki nem építész hallgató volt, hanem egy online felhívásra jelentkező lelkes önkéntesek. Így erre az oldalra is ekként tekintettünk, egy kísérleti felületként használtuk, amit együtt építettünk a résztvevőkkel.



⁵³ Kovács Krisztina, Zubeck Károly: #participáció – Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális terében. Budapest, 2019.

Idén önkéntesek helyett építész hallgatókkal dolgoztunk együtt, akiknek a célja a tárgy sikeres teljesítése, nem elsődlegesen a kísérletben való részvétel. Ezért úgy döntöttünk, bár előző évben bizonyítottan jól funkcionált, mint kollaborációs tér, idén az Instagramot vizuális kommunikációs csatornaként helyezzük előtérbe. Célunk az volt, hogy egyfajta tartalomtárrá fejlesszük, ahol a kutatási anyagokat, meglátásainkat a kísérletekről és építészeiről lefordítjuk egy közérthető, nagyban a vizualitáson és a látványon alapuló nyelvre.

Ehhez hozzájárul egy erős design, sok képi illusztráció, egyfajta „branding”, ami nemcsak ezt a kutatást teheti nagyobb közösség számára is elérhetővé és befogadhatóvá, hanem nyitva hagyja a lehetőséget arra, hogy a jövőben megvalósuló projektjeinket is hozzá kapcsoljuk ezekhez a kiinduló gondolatokhoz.

A spaceLab tehát egy olyan virtuális portfóliót jelent számunkra, ami segít eljuttatni a számunkra fontos üzeneteket olyanokhoz is, akik alapvetően nem tartoznak szigorúan az építész szakmához, de érdeklődnek a téma iránt, és megvan bennük a kíváncsiság, és vágy, hogy egy számukra közérthető platformon és nyelven kapjanak erről új információkat. Mindeközben igyekszünk az építészeti nyelv grafikai és tartalmi minőségét megtartani és kialakítani egy újfajta, inkluzív nyelvezetet.⁵⁴

4.1.2. térkomp20_team_x

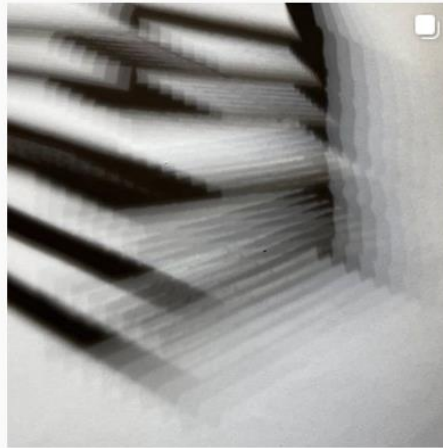
Nem csupán a kutatás rendelkezik saját Instagram oldallal is, hanem az a Térkomp tankör is, akikkel ebben a félévben együtt dolgozhattunk.⁵⁵

Ennek az oldalnak a különlegessége, hogy félévente megújul, és nem csupán a Térkompozíció, de a második elsőéves tervezési tárgy, az Építészet alapjai is megjelenik a posztokban.

Így egy hatalmas online galériává alakult a félévek során, ami egyszerre mutat be egyéni, hallgatói változásokat is, és a tankörök szellemiségének változását is évről évre nyomon lehet követni benne.

⁵⁴ *Újgenerációs építész oktatás (@spacelab_nextgen)* • Instagram-fényképek és -videók. https://www.instagram.com/spacelab_nextgen/. Elérés 2020. október 29.

⁵⁵ *@terkomp20_team_x* • Instagram-fényképek és -videók. https://www.instagram.com/terkomp20_team_x/. Elérés 2020. október 29.



Egy különleges digitális lenyomat, ami mindig azt a pillanatot örökíti meg, hogy az adott hallgató, az adott tanköri körülmények között hogyan látja, hogyan szeretné megmutatni a saját terveit, gondolatait. A megjelenő képeket ők készítik, és az időben előre haladva, lineárisan kerülnek feltöltésre a feladatok, így nem csupán a tankör „legjobbjai” vannak utólag kiválogatva és bemutatva, hanem egy vizuális idővonal fejlődik ki a félév végére.

Éppen ebben rejlik az oldal értéke, ahogy egyre több és több tartalommal növekszik, egyre pontosabb képet ad arról, hogy a hallgatók a kezdeti bizonytalanságok és keresgélések után hogyan sajátítják el az építészet saját nyelvét, hogyan dokumentálják és közvetítik ez hétről hétre a nyilvánosság felé. Egyszerre követhetjük nyomon benne az egyének fejlődését, a csoportmunkák hatását és figyelhetjük meg egész tankörök kollektív fejlődését.

Ez a fajta online kiállítás ráadásul segít abban is, hogy a digitális oktatás időszakában az elsősök és a felsőbb évesek megismerjék egymást, ha máshogy nem is, legalább a munkájukban közvetített gondolatok által.



4.2. Egyvonalas rajzok

A valós térben történő vizualizáció

Az egyvonalas rajzok története egészen az ókortól kezdve nyomon követhető, és tetten érhető nemcsak Picasso munkáiban, hanem már ősi kultúrák művészetében is. Ennek az ősi, szinte ösztönös, alkotási formának a bevezetésével az volt a célunk, hogy egy olyan egyszerűen megfogható, mégis absztrakt eszközt adjunk az elsősévesek kezébe, ami talán segíthet megérteni nekik az építészet sajátos, absztraháló nyelvét, és eszköz lehet a kezükben arra, hogy saját gondolataikat lefordítsák erre a nyelvre.

A kezdeti időkből a Föld szinte minden pontján találunk példákat egyvonalas alkotásokra. Ezek gyakran nem is papírra vagy más tartós anyagra készülnek, hanem a földre, homokkal vagy hamuval rajzolják és sok népnél a mai napig része a hagyományoknak. Ezek a rajzok, amik Ázsiából, Afrika különböző részeiről vagy éppen a Vantau szigetcsopotról származnak, sok közös jellemvonással rendelkeznek.⁵⁶

Eredetük általában valláshoz és különböző szertartásokhoz kötődik, de találni köztük olyanokat is, mint például az Új-Hebridákról származó rajzok, amiket sokszor szórakoztatásra használtak.

Innem Raga szigetéről származik az a szokás is, amikor két fél egyszerre rajzolt, próbálva felülkerekedni a másikon. Jelentősége volt a vonalak lendületének, a rajzoló magabiztosságának, ha valaki megállt középen, vagy megremegett a keze, az a tökéletlenség jele volt.

Bármelyik részén járunk a világnak, ezeket az egyvonalas rajzokat sokszor kísérték segédvonalak vagy pontok, amik segítették azokat, akik még csak elkezdték elsajátítani ezt a fajta alkotást. Ezek a pontok a tapasztalt alkotóknál sokszor elmaradtak, vagy jelentésüket veszítették és egyfajta kiegészítő elemként váltak a rajzok részévé.

⁵⁶ „The Continuous Line: The History and Roots of an Ancient Art Form”. *Academia.Edu*, <https://www.academia.edu/s/d7e07bbbfa/?source=facebook>. Elérés 2020. október 29.

Mindezekből jól látszik, hogy az ilyen alkotások jelentését sokszor maga a vonal hordozta magában, jelentéssel bír a vastagsága, lendületessége, illetve alapos megfontolás van minden alkotás mögött, hiszen már az első pillanatban tudni kell, hogy a kész alkotás hogyan áll össze.

Ezekből merítettek a későbbi korszakokban olyan művészek is, mint Picasso vagy Paul Klee, miközben azon kísérleteztek, hogyan lehet komplex képeket egyszerűen megfogalmazni egyetlen vonallal.⁵⁷

A komplex formák leegyszerűsítése iránti vágy van jelen a kortárs egyvonalas rajzokban is, jelentésüket ugyan úgy, mint az ősi népek rajzaiban a vonalak lendülete, vastagsága, dinamikája adja. A folyamat jellemzője az egyszerű, mégis komplex vizuális nyelv, ami arra ösztönzi mind az alkotót, mind pedig azt, aki utána értelmezni próbálja ezeket a rajzokat, hogy az egész képet egyszerre próbálja értelmezni jelentésében. Emiatt választottuk az egyvonalas rajzokat arra, hogy bevezessék az első éveseket az építészeti nyelvezet sajátosságaiba.

A hallgatóknak tehát hétről hétre az volt a feladata, hogy saját mondandójukat, az egyéni feladatértelmezéseiket egyvonalas rajzba is átadják. Miközben ismerkedtek olyan fogalmakkal, mint a sík térbe való átírása vagy a tér újra értelmezése átmeneti installációkkal, az egyvonalas rajzaik végig dokumentálták fejlődésüket, és hogy hogyan váltak egyre magabiztosabbá az építészet absztrakt, gyakran közel sem egyértelmű világában.⁵⁸

⁵⁷ „The Continuous Line: The History and Roots of an Ancient Art Form”. *Academia.Edu*, <https://www.academia.edu/s/d7e07bbbfa/?source=facebook>. Elérés 2020. október 29.

⁵⁸ Egyvonalas rajzok: Melléklet, 3. fejezet, 14-19 o.



5. Tanórák

Szakerlat, workshop, kommunikáció, kapcsolat

Szekunder kutatásunk során tehát arra a megállapításra jutottunk, hogy egy olyan tömegképzés keretei között, mint, amilyen a BME Építészmérnöki Karán is folyik, egy új demonstrátori pozíció segíthet áthidalni a hallgató és oktatók közötti kommunikációs szakadékot és megteremteni a *hallgató-hallgató kommunikációs platformot*, azaz kialakíthatja a vertikális stúdiók első verzióját. Elméletben megfogalmazott gondolatainkat szeretnénk volna kipróbálni és megnézni, tesztelni, hogy élesben, valós körülmények között hogyan működik megalkotott demonstrátori modellünk. Lehetőséget kaptunk arra, hogy 2020 őszi félévében részt vegyünk a Térkompozíció órákon és bekapcsolódjunk a tízes tankör munkájába, amelynek oktatói Wettstein Domonkos PhD, Tóth Tünde és Sipos Kornél. Kutatásunk során az első 4 óra eseményeit vizsgáltuk.





5.1. Első óra

Az ismerkedés korlátai



Az első alkalom a Kopaszi-gáton, szabad téren zajlott 2020. szeptember 8-án. Az óra témája alapvetően a bemutatkozás, egymás megismerése volt. A hallgatók azt a feladatot kapták, hogy egy egyvonalas rajzban mutassák be, mit jelent számukra az építészet, majd meséljenek kicsit magukról. A feladat elsőre nem volt egyértelmű számukra, sokat kellett körülírni, mit is kell pontosan csinálniuk. A rajzolás közben mindenki kicsit izgult, egymással nem nagyon beszéltek, úgy érezhették teljesíteniük kell. Később a bemutatás során is sokat szabadkoztak, hogy nem lettek elég szép vagy jó rajzok. Néhányan magabiztosan álltak ki a többiek elé, de sokan kissé félve beszéltek mások előtt⁵⁹. Mivel a csoport két tankörből állt össze, sokan korábban nem találkoztak még egymással, ez pedig érezhető volt a csoportdinamikán is.

Az interakciók az óra jellege miatt is kicsit háttérbe szorultak, a bemutatkozások még az ismeretlentől való félelem miatti kicsit feszélyezett légkörben teltek, amihez az is hozzáadott, hogy a járvány helyzet miatt ez az óra volt az első kontaktus az elsősöknek a félévben. Mivel ekkor még mi sem ismertük a hallgatókat, és az oktatók közül is csupán Wettstein Domonkost, így inkább hozzájuk pozicionáltuk magunkat.

⁵⁹ Egyvonalas rajzok: Melléklet, 3. fejezet, 14-19 o.



5.2. Második óra

A térben építkezés kommunikációs dinamikája

A második óra során két workshopon vettek részt a hallgatók. Először az egyetemkertben a Bartók Vizuális Műhely szervezésében rudakból álló térbeli testet kellett alkotniuk, amelyet két csoportban egy-egy bartókos koordinátorral oldottak meg. Az oktatók Czirják Ágnes és Kern Orsolya voltak. A hallgatók a feladatot könnyen értelmezték, és jó hangulatban, szívesen oldották meg, és a végeredményre is büszkék voltak. A két csoport közti különbség azonban jól megfigyelhető volt a koordinátorok irányítási stílusából adódóan. Az óra második felében a Gellért-hegyen 4 fős csoportokban lepedők segítségével egy-egy, a kiválasztott helyszínt is magába foglaló térinstallációt készítettek a hallgatók. A feladat értelmezése hosszabb folyamat volt, több kérdés tisztázása után vágtak bele a munkába.

A Bartók VM workshopon úgy döntöttünk, megfigyelőként veszünk részt, és igyekeztünk a lehető legtöbb adatot begyűjteni a workshopot vezetőik viselkedéséből, interakcióiból. A tankör két csapatban dolgozott, aminek teljesen eltérően alakult a dinamikája. Az egyik csapat vezetője sokkal inkább bevonta magát a tervezés valós folyamatába, így hamar kialakult egy olyan csapatdinamika, ahol a hallgatók nem csak technikai, de koncepcionális kérdésekkel is hozzá fordultak, ezáltal már a kezdetektől magabiztosabban dolgoztak. A másik csapat koordinátora inkább egy lépést hátrálva figyelte a hallgatók munkáját, akik így az első percekben sokkal bizonytalanabbak voltak, mint a másik csapat, de miután túlléptek a kezdeti zavarodottságon, egymás között kezdték fejleszteni a tervüket, a koordinátorhoz sokkal inkább technikai és kivitelezési tanácsok miatt fordultak, mint koncepcionális kérdésekben.

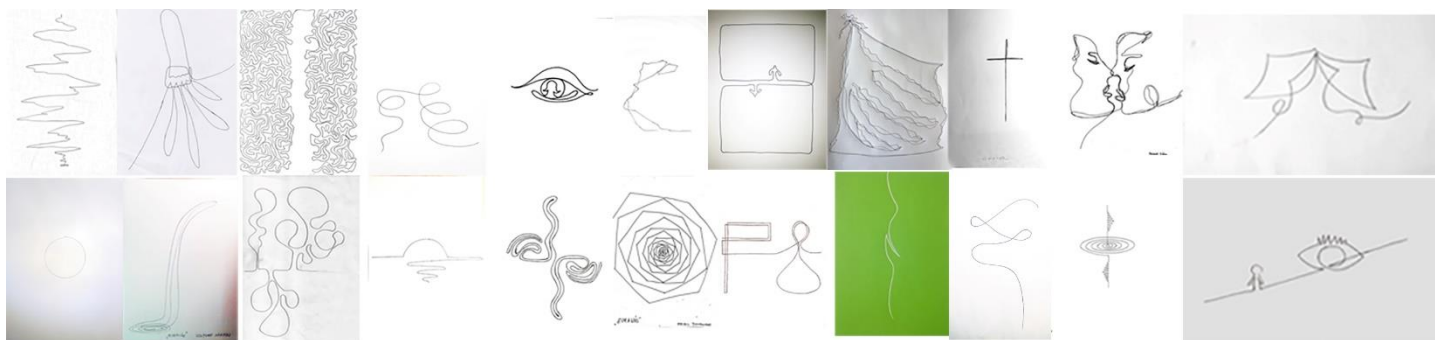
Számunkra ez nagyon fontos tanulságokat jelentett, hiszen demonstrátorként mi is arra szerettünk volna törekedni a későbbiekben, hogy a tervezés folyamatába, ha lehet inkább egyáltalán ne is álljunk bele, de mindig számíthassanak ránk a hallgatók, ha technikai vagy fejlesztési kérdésük van.



Az óra második felében igyekeztünk azon dolgozni, hogy lebontsuk az első órán akaratlanul megteremtett falat köztünk és az elsőévesek között. Igyekeztünk tanácsadás helyett párbeszédet folytatni az ötleteikről és terveikről, és ahol tudtunk, úgy hozzáadni a munkájukhoz, hogy az ő gondolataikat erősítettük meg. A feladat két ütemből állt, amikor első alkalommal mentünk oda hozzájuk, hogy a gondolataikról és ötleteikről kérdezzük őket, a párbeszéd még nehézkesen indultak be, sokszor kellett hangsúlyozni, hogy előttünk nem kell szégyellni a gondolataikat, mi nem fogunk a “rossz megoldásokra” jegyet vagy értékelést adni. Azonban felkészültségünk kevésnek bizonyult, mivel hallgatói tudásunkkal szeretnénk volna az órán a szerepünket meghatározni, ehhez képest azonban mind az elsőévesek, mind az oktatók felől más elvárás érkezett. Az elsősök még ránk is tanárként tekintettek az első órán felvett pozícióink miatt, így aktívan, irányított kérdésekkel kellett azon dolgoznunk, hogy ne tőlünk várják a feladatok jó vagy éppen rossz megoldását. Sok direkt kérdést kellett feltennünk, hogy elmondják a saját ötletüket és véleményüket, ami jelentősen lelassította a fejlődést és a kommunikációt köztünk.

A második körben, miután az oktatók konzultáltak velük az addig végzett munkájukról, a feladatunk módosult, a párbeszédék témája sokkal inkább az oktatói visszajelzések értelmezése és feldolgozása volt, amiben első alkalom révén, nagy szükségük volt a segítségre. Ezek szinte "tolmács" feladatok voltak, ahol az oktatók építészeti fogalmait és nyelvezetét kellett az elsősök számára is érthetővé és feldolgozhatóvá tennünk. Mivel az első alkalomhoz képest itt már ügyeltünk rá, hogy ne az oktatókkal együtt jelenjünk meg, hanem utólagos mediátorként köztük és az elsősök között, ebben a körben már sokkal bátrabban mertek kérdezni és véleményt formálni a hallgatók is, ami jelentős előrelépést jelentett az óra kezdetéhez képest.

Az egyvonalas rajzok az első alkalomhoz képest nagyot léptek előre, hiszen a hallgatók is beléptek az építészeti nyelv világába, amivel két workshop keretében is ismerkedhettek. Bár a piktogramok még nem maradtak el teljesen, megjelentek különböző kísérletek a gondolataik sokkal absztraktabb, kifejezőbb megfogalmazására.⁶¹



⁶¹ Egyvonalas rajzok: Melléklet, 3. fejezet, 14-19 o.



5.3. Beszélgetőest az elsőévesekkel

Fordulópont a kommunikációban

Az ezt követő héten (szeptember 21.-25.) az első évesek számára előrehozott vázlattervi hét volt, így a Térkompozíció órájuk nem volt megtartva. Mivel már az előző órák során is több, az egyetemhez kötődő, de a tárgyhoz szorosan nem kapcsolódó kérdést kaptunk tőlük, szerveztünk egy délutáni alkalmat, ahol ezekről kötetlen formában tudunk beszélgetni. Ez a találkozó hangsúlyozottan fakultatív és nem egyetemi szervezésű program volt, így az oktatók sem vettek rajta részt.

A beszélgetés során igyekeztünk minél felszabadultabb légkört teremteni, mind a kommunikációkkal, mind a környezettel, így egy belvárosi kávézóban találkoztunk, kiszakadva az egyetemi környezetből. Emellett igyekeztünk minél inkább a saját, szubjektív nézőpontunkat érzékeltetni megszólalásainak során, és ezáltal leküzdeni a korábbi, kissé távolságtartó viszonyt. Mindezek jelentették a fordulópontot a velük való kommunikációban, létrejött a felszabadult légkör, és a hallgatók is rájöttek, hogy közelebb állunk hozzájuk, mint a tanárokhoz.

Számos olyan kérdést tettek fel, amit korábban másoktól nem tudtak, esetleg nem mertek megkérdezni. Ezeknek a témája az egyetemi élet, karrierlehetőségek és a tanszékek, valamint az oktatók személye körül forgott. Mivel a jelenlegi hibrid oktatási rendszerben a Térkompozíción kívül kevés fizikai kapcsolatuk van a tanárokkal, így a félév végén sem fognak rendelkezni olyan hasznos tapasztalatokkal, amik segíthetnek nekik tantárgyfelvételnél vagy oktatóválasztásnál. Ezzel a beszélgető délutánnal szerettük volna valamilyenre kiegyensúlyozni ezt a hiányt, és megosztani velünk a mi tapasztalatainkat.

Fontos volt figyelni arra, hogy a hangsúlyt a mi szubjektív véleményünkre helyezzük, azaz ezek nem egyetemes igazságok. A beszélgetést úgy irányítottuk, hogy egyikünk személyes véleménye és tapasztalata mellé a másik személy mindig párhuzamba állította saját véleményét és egy objektív pontot is a témáról.

Egy későbbi beszélgetés során a hallgatókkal bebizonyosodott, hogy így jó dinamika alakult ki a beszélgetésben, és amellett, hogy megismerték a mi véleményünket, nem alakult ki bennük idejekorán előítélet semelyik érintett témával kapcsolatban.

Ez az alkalom tehát kulcsfontosságúnak bizonyult ahhoz, hogy lebontsuk az első óra feszült légkörében kialakult kommunikációs akadályokat és stabilizáljuk a Térkompozíció tankör vertikális felállását, azaz a demonstrátorok szerepét. Így a későbbiekben már hatékonyan tudunk segíteni az elsőéveseknek a kérdéseikben, és ők is bátrabban nyitottak felénk saját ötleteikkel kapcsolatban, ezzel számunkra is megnyílt a lehetőség, hogy tőlük tanuljunk.





5.4. Harmadik óra

Demonstrátori szerep határai a műhelymunkában

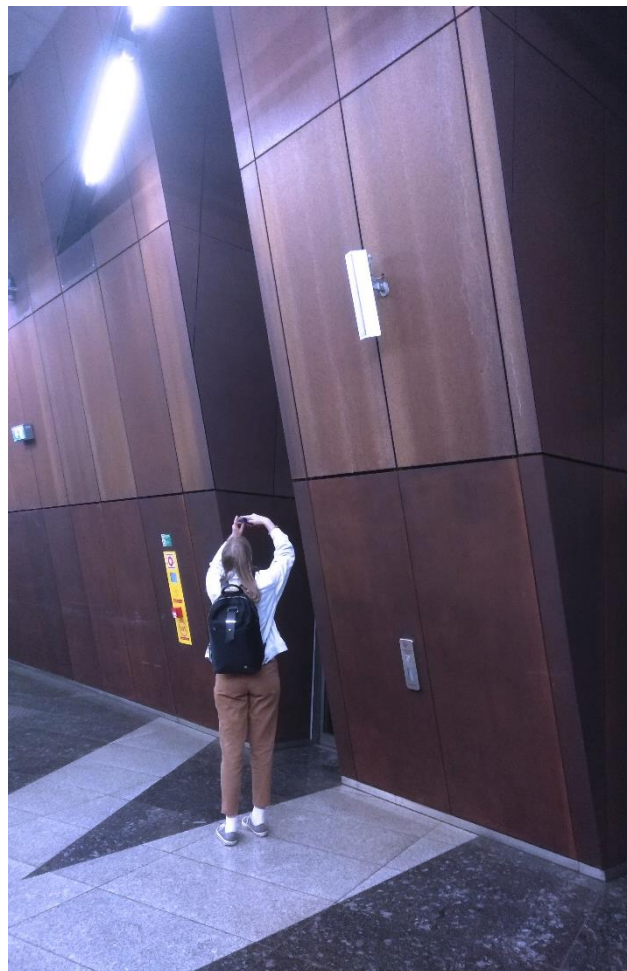
A harmadik óra szeptember 29-én zajlott. Az óra első felében a hallgatók előző órai munkáját értékelték az oktatók, ezen mi csupán megfigyelő szereppel vettünk részt. Az ilyen kiértékelések végig hallgatása számunkra is mindig sok tanulsággal zárult, nem csupán a hallgatói munkák oktató oldalról való megismerése miatt, hanem mert így tanulhattunk arról, hogyan tudjuk a véleményünket mások munkájáról pontosan és lényegre törően megfogalmazni, és hogyan lehet kritikát megfogalmazni úgy, hogy közben tiszteletben tartjuk az alkotók munkáját.

Az óra második részében a 4-es metró Szent Gellért téri állomását jártuk be, miközben a hallgatóknak fényképeket kellett készíteniük az általuk izgalmasnak talált téri szituációkról. A feladat értelmezése könnyen ment, és szívesen vágtak bele a fotózásba. Néhány, inkább technikai jellegű kérdéstől eltekintve önállóan oldották meg a feladatot, nem volt szükségük közben további segítségre. A fotózás után került sor a *SÍK-BÓL-TÉRBE workshopra*, melynek során csoportonként egy fényképet feldolgozva, azt transzformálva kellett kizárólag hajtogatással és vágással absztrakt papírmoddelt alkotniuk.

A workshop során a gellért-hegyi órán már bevált rendszert alkalmaztuk. Először, még az oktatói konzultációk előtt körbe mentünk a csapatoknál, és első sorban a feladat értelmezésben és elindításában segédkeztünk, a koncepcionális kérdésekben azonban igyekeztünk tartózkodni, vagy ahol a hallgatók nagyon el voltak akadva, olyan véleményt megfogalmazni, ami sokkal inkább a saját ötleteik szavakban való megfogalmazását jelentette. Azaz segítettünk nekik abban, hogy a számukra még megfoghatatlan, de már a fejükben létező koncepciókat formába és szavakba öntsük. Tapasztalható volt azonban a korábbi órákhoz képest, hogy jelentősen megnőtt a felénk irányuló interakciók száma, kialakult egyfajta együtt gondolkozás. Emellett érezhetően szabadabban mertek kérdezni, olyan kérdések is felmerültek, amiket az oktatók számára nem biztos, hogy feltettek volna, félve az esetleges negatív kritikától.

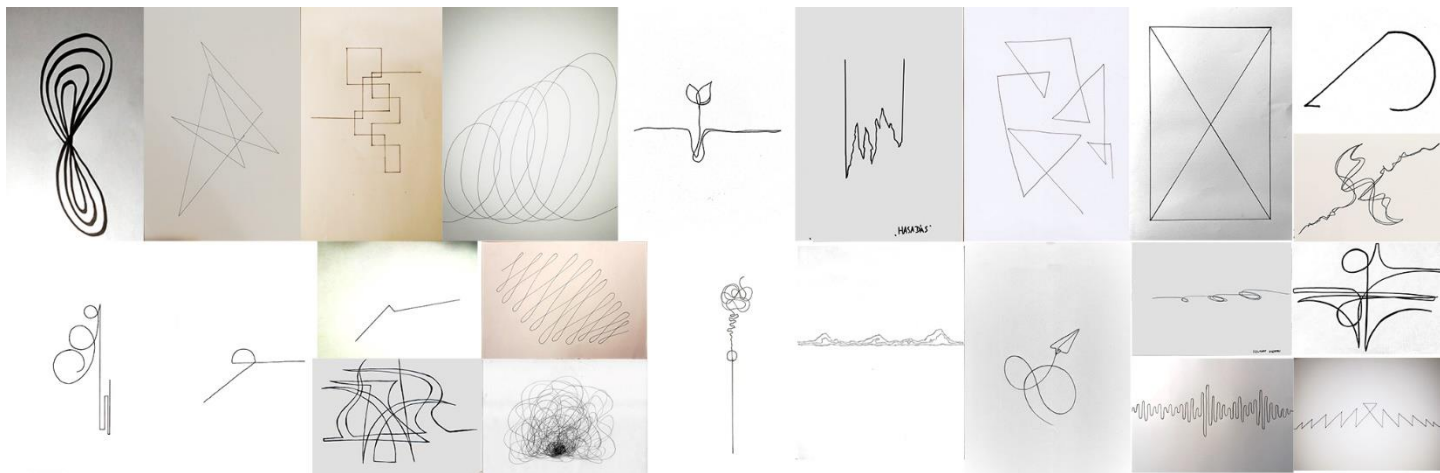
A workshop második felében, a konzultációk után az oktatói instrukciók, kritikák értelmezését segítettük. Az óra végén pedig párban mentünk körbe a csapatoknál, így egyszerre több nézőpontot is fel tudtunk hozni, ami tovább segítette a gondolkodást

A fotózós feladat során a hallgatók tőlünk keveset kérdeztek, és a felajánlott segítségünkre sem tartottak igazán igényt. Az interakciók alacsony száma tehát azt mutatja, hogy azokon a területeken, ahol a Z generáció otthonosan mozog, hagyni kell a minél szabadabb, önállóbb munkavégzést. Mivel a digitális technológia alkalmazása és a vizualitás a generáció erősségei, így a végeredmény is magas minőségi szinten készült el külső instrukciók nélkül is. A workshop során a demonstrátori szerepünk leginkább az oktatói konzultációk értelmezésben teljesedhetett ki. Mivel már sok konzultációt végig ültünk, tudjuk értelmezni az oktatók mondanivalóját, azonban hallgatói tervet még viszonylag keveset láttunk, így szükséges számunkra, hogy jobban elmélyedjünk bennük azok megértéséhez. Mindez tehát abban tud segíteni, hogy megtaláljuk a közös nevezőt a hallgatók és oktatók között, és létrejöjjön a kommunikációs híd a felek között.



Ugyanakkor felmerült annak kérdése is, hogy koncepcionálisan mi meddig szólhatunk bele a tervek alakulásába, hiszen még mi is hallgatók vagyunk, így nem feltétlenül tudunk mindig jó megoldásokat adni, mi is hibázhatunk. A szerepek tisztázása ezért minden fél részéről pontosan megfogalmazott kell, hogy legyen. Különösen a hallgatók részéről fontos annak tisztázása, hogy mi is együtt gondolkozunk velük, azaz egyenrangú partnerek vagyunk az óra során. Mondanivalónk nem utasítás, sokkal inkább új nézőpontok behozása, ami természetéből adódóan elvetethető. Ezt erősíti az is, ha a hallgatókkal való párbeszédben mindketten egyszerre veszünk részt, hiszen ekkor az különböző álláspontok révén, már eleve egy diskurzusba tudnak beszállni, és nem csak egyéni véleményeket hallgatnak meg.

A harmadik órán készült egyvonalas rajzok az egyén és a csoport dinamikájáról szóltak, miközben a csapatok egyre bátrabban használták az órán elsajátított képi eszközöket, konfliktusba kerültek azzal, hogyan tudják a közös műalkotásokról levont egyéni meglátásaikat kifejezni a rajzokban. Míg a kommunikációs eszköztáruk egyre bővült, elkezdték meghatározni saját rajzi, kifejezésbeli stílusukat az együtt készített modellekre támaszkodva.⁶²



⁶² Egyvonalas rajzok: Melléklet, 3. fejezet, 14-19 o.



5.5. Negyedik óra

A közös gondolkozás hierarchiája

A negyedik óra október 6-án, tantermi körülmények között zajlott. Az óra első felében az előző héthez hasonlóan a hallgatók beadott munkáinak szóbeli értékelésével kezdődött. Ezután került sor a workshopra, amely feladatát csoportmunkában oldották meg a hallgatók. A feladat során 19. századi festményeket kaptak, melyek kompozíciós szerkesztéseit, gondolatiságát kellett megfogalmazniuk és balsafa rudakból álló térbeli modellt készíteniük. A feladat először meghökkenést váltott ki a hallgatókból, hiszen a képeken nem építészeti formákkal találkoztak, az első sokkon túllendülve azonban hamar munkához fogtak.

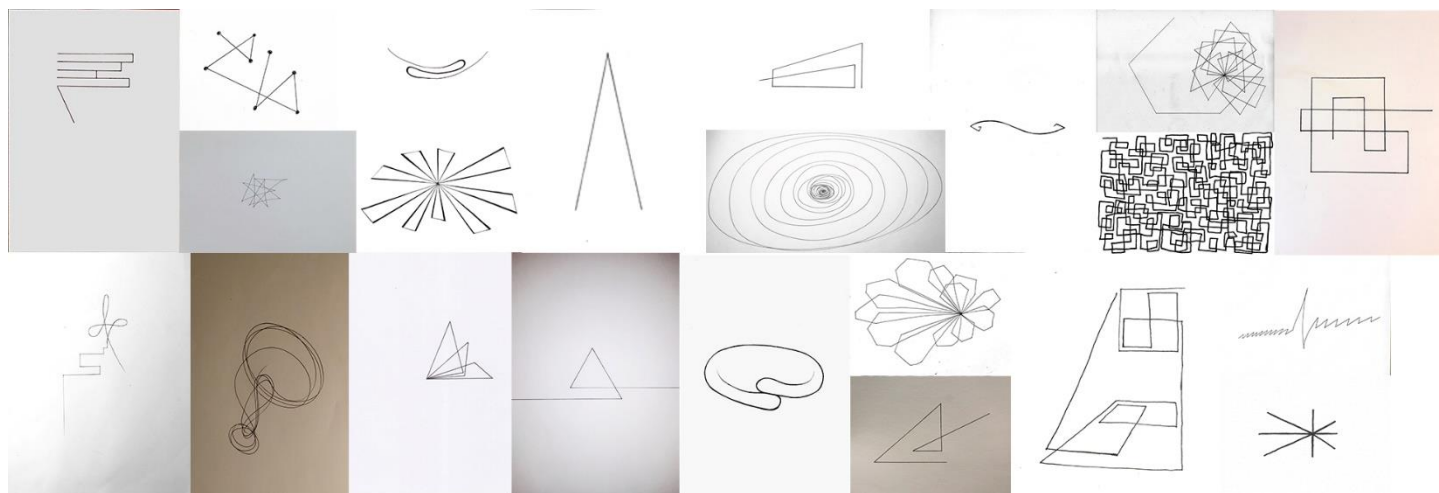
A feladat különlegességéből adódóan azonnal gondolkozni kezdtek a megoldáson, nem volt szükség arra, hogy segítsünk nekik az elindulásban. A korábbi hetekkel ellentétben nem mentünk így körbe szisztematikusan minden csapatnál, hanem mindig csak oda kapcsolódtunk be, ahol kérdés merült fel, és segítséget kértek. A jelenlétünkkel igyekeztünk érzékeltetni, és valószínűleg az előző órák gyakorlatából is már tudták, hogy fordulhatnak hozzánk tanácsért, segítségért. A kérdések többsége technikai jellegű volt, inkább a makettek kivitelezésére irányult. Arra azonban figyeltük, hogy megemlítsük azokat a típushibákat, amelyeket észre vettünk, és saját tapasztalatainkból már ismertünk. Ilyen volt például, hogy a makettnek nem kell feltétlenül talapzat vagy keret.

A negyedik workshop dinamikájában meghatározó szempont volt a feladatválasztás, ami a hallgatókat láthatóan inspirálta, és merészen tudtak a feladathoz nyúlni. A komfortzónából való kimozdítás tehát segítette őket az alkotásban.

Az órán szerzett tapasztalataink alapján a demonstrátori szerepünkkel kapcsolatban - az előző órához hasonlóan - felmerül az a kérdés, hogy demonstrátorként mi az, amibe beleszólhatunk. Ha nem kéri a segítségünket, de egy alapvető hibát látunk, azt meg szabad-e, illetve meg kell-e említenünk? Azzal segítünk jobban, ha magára hagyjuk a hallgatókat, és maguktól jönnek rá a tévedésre, vagy már a kezdetekkor szólunk, és így messzebbre juthat az alkotás folyamata? Ezen kérdések tisztázása korántsem egyszerű,

azonban a hosszú távú demonstrátori munka szempontjából szükséges. Mindenek előtt szükséges a megfelelő bizalmi légkör kialakítása a hallgatók és a demonstrátorok között, hiszen így az ilyen helyzetek száma csökkenthető, ha minél bátrabban és minél többször fordulnak hozzánk kérdéseikkel.

A negyedik alkalomra teljesen eltűntek a piktogramos ábrázolások, mindenki elsajátította az absztrakt alkotás fogalmát és sikerrel alkalmazták arra, hogy egyéni meglátásaikat kifejezzék a háromfős csapatokban készített alkotásaikról. Vonal- és eszközhasználatuk is sokat változott az első órához képest, már nem csupán a formának, de a vonalak vastagságának és minőségének is tudatosan adtak jelentést a rajzokban⁶³.



⁶³ Egyvonalas rajzok: Melléklet, 3. fejezet, 14-19 o.



6. Demonstrátori szerepek

Jövőkép, lehetőség, új terület

Az órák után és alatt igyekeztünk folyamatosan gyűjteni a tapasztalatainkat, és aktív párbeszédet folytatni arról, hogyan lehetne óráról órára is egyre hatékonyabbá tenni demonstrátorként végzett munkánkat. Végül sikerült kialakítanunk egy olyan rendszert, amiben hatékonyan tudtuk saját tapasztalatainkat hasznosítani, és talán az egyensúlyt is megtaláltuk abban, meddig terjed a szerepünk.

Vannak típushibák, amivel az elsőévesek minden évfolyama újra és újra megküzd, és ezeknek egyszerűbb és hatékonyabb kezelésében mi is aktívan rész tudunk venni, hiszen alapos ismeretekkel és tapasztalattal rendelkezünk ilyen téren. Jó példa erre az absztrakt makettek aljának/keretének elkerülése vagy az első térkiérlet feladatokban az oktatók hozzászólásainak értelmezései.

Ezzel szemben, mi is csupán hallgatók vagyunk, építészeti, feladatmegoldási szempontból könnyen tévedhetünk, így figyelniünk kellett arra, hogy ne lépjünk elő konzulensi szerepbe, tartózkodjunk a feladatok tényleges megoldására vonatkozó tanácsoktól.

Saját megfigyeléseinken túl a hallgatókat és az oktatókat is megkérdeztük, szerintük milyen feladatkörök fontosak, hogy megjelenjenek a demonstrátor munkája során, és melyek kevésbé. Összesen 9 feladatot soroltunk fel számukra, amiket 4 fokú skálán (nagyon fontos, fontos, kevésbé fontos, nem fontos) kellett értékelniük. Mind a hallgatók, mind az oktatók nagyon fontosnak ítélték, hogy segítsünk a feladatok és az az oktatók instrukcióinak értelmezésében, de a technikai

segítségnyújtást is fontosnak vélték. A konkrét feladatmegoldásra vonatkozó lehetőségeket pedig mindkét csoport hátrébb helyezte a listán. Bár a hallgatók a koncepcionális segítségnyújtással kapcsolatos feladatokat előrébb helyezték, összességében a hallgatók és az oktatók eredményei hasonlóak, mindannyian a demonstrátorok közvetítő szerepét emelték ki.⁶⁴

Ezen megfigyeléseinkből három részre tudtuk bontani a demonstrátori szerepkör előnyeit. Vizsgálhatjuk az elsőévesek szempontjából, nekik milyen előnyökkel jár, ha demonstrátorok is részt vesznek az órákon, nézhetjük az oktatók szempontjából, az ő munkájukat hogyan könnyítheti meg, illetve megvizsgálhatjuk abból a szempontból, hogy ez a tapasztalat mit ad hozzá a demonstrátor hallgatók fejlődéséhez.



6.1. Az első évek tapasztalatai

Milyen előnyöket jelenthet tehát a gólyáknak, ha demonstrátorok is részt vesznek az órákon? Ahogy korábban is leírtuk, a képzésben jelenleg generációváltás zajlik, az új hallgatók már mind a Z generáció tagjai, akik újfajta igényeket támasztanak az oktatással szemben, és más kommunikációs csatornákat használnak, mint az őket megelőző generáció. Ezen problémák kezelésére jelenthet alternatívát az, ha az órán nem csupán elsőévesek és oktatók vannak jelen, hanem őket összekapcsoló felsőbb éves hallgatók is. A kérdőíves visszajelzések alapján, az elsősök sokkal szívesebben nyíltak meg első körben felénk, mint az oktatók felé.

“Én nagyon örülök neki, hogy korban hozzánk közelebb álló emberek segítenek nekünk, és bár a tanáraink sem túl ijesztőek, de azért veletek könnyebb és egyszerűbb beszélni.”

Ezt támasztja alá a 4. hét után a tankör hallgatói körében készített felmérés is évfolyamtársaikkal, az oktatókkal, illetve velünk való viszonyukról. A válaszadók évfolyamtársaikkal való kapcsolatukat 6 fokú skálán mindannyian a skála egyenrangú, valamint a segítő szavakkal jelezett végpontjához közelebb helyezték el, míg az oktatókhoz való viszonyuk estében inkább a hierarchikus válaszok voltak többségen, a segítő-irányító

⁶⁴ Kérdőívek: Melléklet, 1. fejezet, 1-10 o, Demonstrátori feladatok

skálán pedig a középértékekre érkezett a legtöbb válasz. A demonstrátorokhoz fűződő viszonyukat a hallgatók többsége kis mértékben, de az oktatókéhoz képest kevésbé hierarchikusnak ítélte meg, miközben a teljesmértékben segítő válaszok voltak a leggyakoribbak. Mindezekből kirajzolódik, hogy demonstrátorként ugyan nem tudunk az évfolyamtársaikkal egyenrangú kapcsolatot kialakítani, de az oktatóknál közvetlenebbnek értékelték minket.⁶⁵

Az is hasznosnak bizonyult, hogy korábbi tantárgyaink miatt már volt kapcsolatunk az oktatókkal, illetve az általános egyetemi közegben is rutinosabban mozgunk, így segíteni tudunk nekik abban is, hogy a feladatokat és a visszajelzéseket velük együtt értelmeztük. Látszik abból, hogy arra a kérdésünkre, hogy mivel tudunk a legjobban a segítségükre lenni ezt a fajta kommunikációs akadályt emelték ki:

“A feladatok során mire figyeljünk, mik az elvárások/ követelmények, mert az oktató gondolatai sokszor számunkra máshogyan értelmezhetők.”

A kialakult járványhelyezet miatt ráadásul csak a demonstrátorok és a seniorok jelentették az elsősök kapcsolatát az egyetemi hallgatói közeghez. Míg a senior kör tökéletesen alkalmas arra, hogy bevezesse őket az egyetemi élet társadalmába szociális szempontból, szórakoztató programokkal, fontos volt számukra, hogy tőlünk ezzel szemben segítséget kaphattak órai és a képzésre vonatkozó kérdésekben. Erre a témára vonatkozó kíváncsiságuk a legjobban az órákon kívül szervezett beszélgető délutánon jelent meg, ahol az elsősök kérdéseinek nagy százaléka olyan témákra vonatkozott, mint az egyetemen működő tanszékek, hasznos tantárgyak, a diplomák (BSc, MSc, Osztatlan) közötti különbségek és az oktatók személyére vonatkoztak. Amikor arról kérdeztük őket, hogy a jövőben miben tudnánk még segíteni nekik, szintén egy ilyen egyetemi-tanácsadói demonstrátor szerep jelent meg a válaszokban.

“Ha megosztjátok a ti tapasztalataitokat a tárgyról, korábbi zh-król, illetve a tanárokról olyan fontos információkat, amiket érdemes lenne tudni (pl.egy bizonyos tanárnál mi a rossz, mi a jó, miket szokott kérdezni, miben elnéző, miben szigorú stb.)”

⁶⁵ Kérdőívek: Melléklet, 1. fejezet, 1-10 o., Viszonyrendszerek

A visszajelzéseik, órai tapasztalataink és személyes beszélgetéseink alapján tehát látszik, hogy számukra a legfontosabb az volt, hogy segítsünk a kommunikációs akadályok megszüntetésében, a feladataik pontosabb értelmezéseiben és a tapasztalataink átadásával az egyetemi tudományos közegbe való beilleszkedésben.



6.2. Oktatói előnyök

Az oktatók előnyei szorosan összefüggnek az elsőévesekével. A kommunikációs akadály megszüntetését ők is rendkívül hasznos előnyként írták le. Kérdőíves kutatásunk alapján a hallgatók érdekérvényesítő képessége a középiskolához képest az egyetemen tovább csökken ⁶⁶, ami a Térkompozíció tantárgy során az oktatók szempontjából is jelentős hátránnyá jelentkezik, hiszen hátráltatja a diskurzus kialakulásának lehetőségét. Emellett a bizalmi légkör meglétét is veszélyezteti, ha a hallgatók az oktatókat nem partnerként, hanem erős, irányító személyként kezelik, ez pedig a közös munka rovására mehet. Az aszimmetrikus tanár-diák kapcsolatot valamelyest oldani tudta a jelenlétünk, hiszen a hallgatói látáspontokat érvényesíteni tudtuk az oktatók felé, és az oktatók iránymutatásait is könnyebben kommunikáltuk a hallgatók számára.

„Szerintem nagyon hasznos volt az, hogy itt voltatok. Mint valaminek a kezdetén, mindenkinek van félelme, hogy hogyan fog alakulni, be tud-e illeszkedni vagy sem, hozzászólhat-e a témához, órához vagy sem. A ti jelenléteteket egy csatornaként tudom értelmezni, amire nagy szükség van egy építészkar elején. Én is örültem volna, ha elsőben lett volna néhány fiatalabb, de mégis tapasztaltabb - tutor - akitől félelem nélkül kérdezhetek”

A tanár-diák szerepből adódó akadályok mellett a generációs különbségek is megnehezítik a kommunikációt a felek között, amelyben a demonstrátori jelenlét szintén megoldást jelenthet. Mivel generációs eltérésekből

⁶⁶ Kérdőívek: Melléklet, 1. fejezet, 1-10 o., Tanárokkal szembeni érdekérvényesítő képesség

adódó kommunikációs problémák az első éves hallgatók és köztünk életkorunkból adódóan nem jelentkeztek, az oktatókkal pedig szintén jól megértettük egymást egyetemi tapasztalataink miatt, így a közös nevező megtalálásában segítséget tudtunk nyújtani.

Mindezek mellett az órán való jelenlétünkkel az oktatók számára új feladatok is megjelentek, mivel minket is folyamatosan figyelniük, estenként irányítaniuk kellett, hiszen hallgatók vagyunk még, és most tanuljuk ezt a szerepet, ebből adódóan pedig követhetünk el hibákat. Így kiemelten fontosnak tarjuk, hogy az órai jelenlétünk az oktatók számára a fentebb említett kommunikációs akadályok leküzdésén túl további pozitívumokat is jelentsen.

Mivel már rendelkezünk tapasztaltokkal a tantárgyat illetően, válaszolni tudtunk helyettük sok gyakorlati kérdésre, amik anyaghasználatra, fényképezési technikákra, vagy éppen makettezési technikákra vonatkoztak. Azzal, hogy az ilyen alapvető kérdésekre képesek voltunk válaszolni az oktatók helyett időt és energiát is tudtunk spórolni számukra, amit visszaforgathattak az elsősökkel való munkába, és a konkrét feladatokra és koncepciókra vonatkozó konzultációk hatékonyabbak és gyorsabbak tudtak lenni.

Ezentúl a kutatások és a tapasztalataink is azt bizonyítják, hogy a Z generációs diákok számára kiemelten fontos a vizualitás és a tapasztalati úton való tanulás, ami az oktatók részéről extra időt és energiabefektetést igényel. A mi részvételünk ezeknek a lehetőségét is bővítette, miközben nem helyezett extra terhet az oktatókra. Az óra menetébe illesztett rövid prezentációk, kisebb workshopok szervezésével például át tudjuk adni grafikai, modellezési, képszerkesztési tudásunkat az első éves hallgatók számára, amely így a vertikális tudásátadás folyamatát erősíti miközben az oktatók munkáját is valamelyest megkönnyíti.



6.3. A saját nézőpontunk

Az oktatói és hallgatói előnyök mellett nagyon fontos azt is szem előtt tartani, hogy milyen haszna származhat egy ilyen oktatási folyamatban részt vevő demonstrátornak.

Korábban már elemeztünk egy londoni előképet, ahol az egyetem külön képzést indított az építész oktatók képzésére, és hosszabban elemeztünk olyan vertikális stúdiókat, ahol idősebb és fiatalabb hallgatók dolgoztak együtt. Ezen előképek tanulsága, azaz, hogy az idősebb hallgatók is sokat tudnak tanulni a fiatalabbaktól, elsőévesektől, bebizonyosodott a kísérletünk során.

Az elsősök új és friss látásmódja számunkra is új perspektívákat adott. Ötleitek új megvilágításba helyezték a számunkra egyszerűnek tűnő bevezető feladatokat, és ezeket a gondolatmeneteket beépíthettük saját tervezési, gondolkozási folyamatainkba.

A tudásátadás folyamata felvette a várt vertikális jelleget, miközben mi egyszerre tudtunk tanulni az oktatóktól és a hallgatóktól, ők is kaptak tőlünk hasznos benyomásokat, meglátásokat. Az ilyen visszatanítás hosszú távon kiemelten fontos lehet az olyan demonstrátorok számára, akik fontolóra veszik, hogy diploma után az egyetemen maradjanak konzulensként vagy oktatóként, de azok számára is, akik a későbbi karrierjükben esetleg alkalmanként vállalnának órákat az egyetemen.

Az egyik ilyen eset, amikor a doktori képzés folyamán kell oktatói szerepet felvállalni, ebben az esetben, ha korábban valaki demonstrátorként már jelen volt néhány félévben tanórákon vagy gyakorlatokon, sokkal könnyebben boldogulhat majd a rá váró kihívásokkal és feladatokkal.

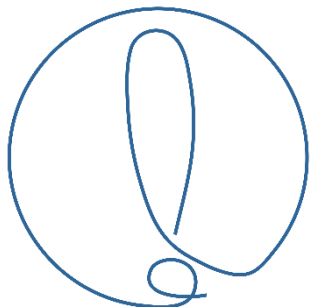
Mindezeken felül az ilyen jellegű demonstrátori munka akár alkalmas lehet arra is, hogy a hallgatókat a képzés ideje alatt juttassa előnyökhöz, például ösztöndíjak pályázása esetén vagy a szakmai gyakorlathoz is hozzájárulhat.

Az ilyen jellegű demonstrátori munka tehát egy önfejlesztési lehetőség, ami egy életpálya modellt is felkinál a benne résztvevő hallgató számára. Kipróbálhatja magát egy olyan szerepben, ami később oktatói

feladatkörbe emelheti őt, olyan tapasztalatokat és tudást szerezhet a vertikális felépítésből, ami hozzájárulhat szakmai fejlődéshez, miközben helyet ad a szükségeszerű hibázásokra is.

A demonstrátor szerepe az órán belül elég szabad ahhoz, hogy a hallgatók hibázzanak, és ezekből a hibákból építsék tovább önmagukat és a kapcsolatukat az elsőévesekkel és az oktatókkal. Pozíciójuk, szerepük igazodni tud a mindenkor változó tanköri dinamikákhoz, a vertikális tanulás és kommunikáció képes egyszerre támogatni az oktatók, demonstrátorok és elsőévesek egyidejű fejlődését.





7. Konklúzió

Tanulság, tapasztalat, definíció, kitekintés

A félév során lehetőségünk volt az általunk felvetett új demonstrátori szerepet valós, órai körülmények között is kipróbálni, amelynek során a szubjektív tapasztalás kiemelt szerepet kapott. Igyekeztünk minél több élményt, tapasztalatot gyűjteni, valamint minden szereplő benyomásait megismerni, hogy ezeket feldolgozva, kiemeelve további fejlesztési irányokat tudjunk megfogalmazni.

A folyamatban túlléptünk a laborkörülmények zárt világán, hiszen az első éves hallgatónak a Térkompozíció tárgy építészeti tanulmányaik egy meghatározó eleme, így nem foghattuk fel egy kísérletként a velük való közös munkát, számukra ugyanis nem közömbös ennek kimenetele. Mindebben nagy segítséget nyújtott nekünk, hogy számíthattunk az oktatókra az órák során, akik végig figyelemmel kísérték órai jelenlétünket, támaszt nyújtva a kérdéses helyzetekben. Mindez azonban az oktatókra is új terheket rótt, hiszen kiemelt figyelemmel kellett lenniük tevékenységünkre, ezért szükséges volt megvizsgálnunk, hogy ezek ellensúlyozására előnyt is jelentsen számukra órai jelenlétünk.

A Térkompozíció tárgy felépítésével kapcsolatban már volt korábban személyes tapasztalatunk, elsőben mi is teljesítettük a tárgyat, de az órákon most új szerepben jelentünk meg, így mégis ismeretlen volt számunkra a kialakult helyzet. Nem tudtuk, hogyan tudjuk szerepünk kívánt előnyeit minél jobban érvényesíteni, az ehhez szükséges ismereteinket pedig többnyire írásos forrásokból szereztük, amelyek természetükből adódóan viselkedési mintákat kevésbé tudnak átadni, és konkrét előképet sem tudtunk követni, így kutatásunk egyben egy tanulási folyamat is volt. Utólag visszatekintve, és az órák tapasztalatait levonva, szükség van még változtatásokra a koncepcióban, de ezeket felismerve és fejlesztve, egy még hatékonyabb módszertan alakítható ki.

Tapasztalataink alapján a demonstrátor órán betöltött szerepét már a legelejétől fogva szükséges tisztázni minden féllel, ezzel ugyanis elkerülhetőek a későbbi félreértések és kommunikációs egyenlőtlenségek. Többek között már az első találkozáskor hangsúlyozni kell az elsősök felé, hogy mi is hallgatók vagyunk, és közel állunk egymáshoz. A megfelelő bizalmi légkör kialakítása ugyanis kulcsfontosságú a közös munka során. Emellett az oktatókkal való kommunikáció lényeges eleme kell, hogy legyen a demonstrátor órai feladatainak tisztázása, ami segíthet elkerülni az esetleges bizonytalanságokat. Érdeemes például a demonstrátornak is részt vennie a tárgy előkészületeiben, így egyrészt az oktatók által kívánt hangsúlyok jobban kommunikálhatóak a hallgatók felé, másrészt kevésbé alakulhatnak ki váratlan helyzetek, ha pontosan ismert számára az óra menete. Ezen kívül kérdésként merült fel bennünk az órák látogatása során, hogy vajon meddig terjedhet a beleszólásunk a hallgatói munkákba demonstrátorként. Nem volt célunk ugyanis a konzulensi szerep felvétele, de bizonyos mértékben koncepcionális kérdésekben is állást kellett foglalnunk. Ezek pontos tisztázása az oktatókkal mindenképp szükséges.

Mint látható, számos fejlesztési lehetőség rejlik még a koncepciónkban, ezekkel együtt is mind a hallgatói, mind az oktatói visszajelzések pozitívak voltak, és az órai jelenlétünk hasznosságára hívták fel a figyelmet kutatásunk lezárulta után is. A *folyamatosság* és a *jelenlét* volt az, amiben a sikere rejlett az új szerepek. Az idei tanév során a személyes találkozások száma jelentősen lecsökkent az egyetemen, így a Térkompozíció óráknak a tárgyon túlmutató szerepe is megjelent.

Ebben a helyzetben különösen felértékelődött, hogy az órák során felsőbb éves hallgatókkal is találkozhattak az elsősök, mivel erre máshol csak nagyon limitált lehetőségük volt. Jól látszott, hogy nagy szükség van a személyességre, kialakult egy kötődés a hallgatók és a tanárok részéről is. Felértékelődött a demonstrátor, mint kommunikációs híd szerepének a fontossága. Az órákon való aktív demonstrátori jelenlétünk segítségével mérsékelhetővé váltak a tanár-diák helyzetből és generációs különbségekből adódó kommunikációs nehézségek is.

Ezeken túl nekünk is sok mindent adott az órákon való aktív részvétel, többek között nagyban formálta az építészeti szemléletünket az első éves hallgatók friss és újszerű meglátásai, számunkra már megszokott helyzetek kerültek így új megvilágításba, amiket aztán a saját tervezési feladataink során is alkalmazni tudtunk. Emellett oktatási, kommunikációs szempontból is sokat fejlődtünk és tanultunk azzal, hogy új, számunkra ismeretlen szerepben próbáltuk ki magunkat.

Az elsősökkel való közös munkánk itt nem áll meg, a vizsgált időszak lezárulta után is aktívan részt veszünk az órákon, hogy tovább segítsük a hallgatók beilleszkedését az egyetemi közegbe a személyes találkozások által, ami az idei félév során, a hibrid oktatási rendszerben különösen fontos. Az oktatói visszajelzések alapján a következő félévben az Építészet alapjai tárgy keretei között is hasznos lenne a jelenlétünk, ezzel pedig kialakulhat egy, az új hallgatók teljes első évét végig kísérő folyamat, állandó, biztos támaszpontot nyújtva ezzel számukra.

Számos további lehetőség nyílna meg abban az esetben, ha az általunk bevezetett új demonstrátori szerep az egyetemi rendszer részévé tudna válni, és több tankörben, több demonstrátor részvételével tudna a későbbiekben működni. Utóbbi lehetőséget teremtene arra is, hogy a londoni építésztanári képzéshez hasonlóan egységes keretek között a tapasztalatokat horizontálisan is megosszák egymással a résztvevő hallgatók. A tapasztalatcsere történhetne bizonyos időközönként rendezett szemináriumokon, de az élmények rögzítését egy közös online platform is segíteni tudná, amelyre példa lehet az általunk már elkezdett Instagram oldal is, ahol saját tapasztalatainkat dokumentáltuk. Ez a horizontális közösség az egyetem falain túl lépve kapcsolatot jelenthet más intézményekkel, akár más szakterületeken is.

Kutatásunk során igyekeztünk kiemelni, hogy az elsősök tudása is értékes, és új szint vihet a közös gondolkodásba, ha oda figyelünk rájuk. A demonstrátori rendszerünkkel pedig a hallgatók és oktatók közé beékelődve létrejöhethet egy olyan átmenet a különböző szerepek között, ami a vertikális tudásátadást még zökkenőmentesebbé teheti.

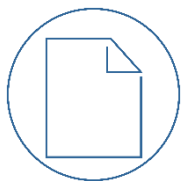




Irodalomjegyzék

- @terkomp20_team_x • Instagram-fényképek és -videók. https://www.instagram.com/terkomp20_team_x/. Elérés 2020. október 29.
- „Győri Múteremház — Új Építész-Épület a Széchenyi Egyetemen”. <https://epiteszforum.hu/gyori-muteremhaz-uj-epitesz-epulet-a-szechenyi-egyetemen>. Elérés 2020. október 29.
- „Itt valami újat lehet alkotni” - építészképzés Győrben. <https://epiteszforum.hu/itt-valami-ujat-lehet-alkotni-epiteszkepzes-gyorben>. Elérés 2020. október 29.
- „Pécsi Örökség Tágas Online Térben – Fókuszban Az Építész Szakmai Intézet”. Epiteszforum.hu, <https://epiteszforum.hu/peci-orokseg-tagas-online-terben--fokuszban-az-epitesz-szakmai-intezet->. Elérés 2020. október 29.
- „Térkompozíció”. BME Középülettervezési tanszék, <http://www.kozep.bme.hu/terkompozicio/>. Elérés 2020. október 29.
- „Térműveletek – Kiállítás a BME Hallgatóinak Kreatív Térkompozíciós Munkáiból”. Epiteszforum.hu, <https://epiteszforum.hu/termuveletek--kiallitas-a-bme-epiteszmernoki-kar-hallgatoinak-kreativ-terkompozicios-munkaibol>. Elérés 2020. október 29.
- „The Continuous Line: The History and Roots of an Ancient Art Form”. Academia.Edu, <https://www.academia.edu/s/d7e07bbbfa/?source=facebook>. Elérés 2020. október 29.
- „Vertical Studio”. Cardiff University, <https://www.cardiff.ac.uk/architecture/courses/undergraduate/undergraduate-portfolio/bsc-architectural-studies-portfolio/vertical-studio>. Elérés 2020. október 29.
- A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Demonstrátori Szabályzata https://kth.bme.hu/document/162/original/bme_dem_szabalyzat.pdf Elérés 2020. október 29.
- Állandó és változó építészet – Interjú Kovács Csabával, a MOME Építészeti Intézetének képzéséről. <https://epiteszforum.hu/allando-es-valtozo-epiteszet--interju-kovacs-csabaval-a-mome-epiteszeti-intezetenek-kepzeserol>. Elérés 2020. október 29.
- Báo cáo công khai năm học 2018-2019. http://hau.edu.vn//gioi-thieu_c02/Bao-cao-cong-khai-nam-hoc-2018-2019_n1662.html. Elérés 2020. október 29.
- Departement in Zahlen. <https://arch.ethz.ch/departement/zahlen-und-fakten.html>. Elérés 2020. október 29.
- Dr. Szentkirályi Zoltán: Adatok a magyar építészképzés történetéhez, Budapest
- epiteszforum.hu. „Térkompozíció - a BME Építészhallgatóinak Alkotásai”. <https://epiteszforum.hu/terkompozicio-a-bme-epiteszhallgatoinak-alkotasai>. Elérés 2020. október 29.
- Felvi.hu ponthatárok. https://www.felvi.hu/bin/content/vonal20a/mkpsz/mkpsz_18.html. Elérés 2020. október 29.
- Felvi.hu. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarak_statisztikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/ponthatarak?filters%5Bsta_int_id%5D=7&filters%5Bsta_kar_id%5D=223&filters%5Bsta_ev%5D=. Elérés 2020. október 29.

- Felvi.hu. https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statistikak/elmult_evek/!ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statistikai/ponthatarok?filters%5Bsta_int_id%5D=35&filters%5Bsta_kar_id%5D=1489&filters%5Bsta_ev%5D=. Elérés 2020. október 29.
- Gál Timea, és Árváné Ványi Georgina: HOGYAN TANUL A Z GENERÁCIÓ? HOW DOES Z GENERATION LEARN? Gradus Vol 5., 2018
- Grundkurs Architektur – Entwurf und Konstruktion I. Artikel. <https://deplazes.arch.ethz.ch/article/HS2018>. Elérés 2020. október 29.
- Horváth Dóra, és mtsai: „Tanulás-munka interface. A valós idejű találkozások jelentősége a digitális oktatási környezetben”. Vezetéstudomány / Budapest Management Review, köt. 49, sz. 12, 2018.
- Instagram is more popular among Generation Z than Facebook -Business Insider. <https://www.businessinsider.com/instagram-is-more-popular-among-generation-z-than-facebook-2019-3>. Elérés 2019. október 23.
- Kovács Krisztina, Zubek Károly: #participáció – Z generációs közösségi tervezés az Instagram virtuális terében. Budapest, 2019.
- Mába érő tegnapok / Yesterdays leading to our Days. <https://www.bme.hu/maba-ero-tegnapok/>. Elérés 2020. október 29.
- McCrindle, Mark: The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations. 2018.
- Nicol, David, és Simon Pilling: Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism. Taylor & Francis, 2005.
- Andre Liem. Planning and early implementation of vertical studio teaching based on a systems design approach, Norwegian University of Science and Technology, Norvégia, 2010
- Sơ đồ tổ chức. http://hau.edu.vn//So-do-to-chuc_n31.html. Elérés 2020. október 29.
- Szabó Péter: Az ETH építészmérnöki kar bemutatása egy félévzáró tervszűrin keresztül. Budapest, 2016.
- Személyes térkompozíció – Interjú Czigány Tamással a győri építészképzésről. <https://epiteszforum.hu/szemelyes-terkompozicio--interju-czigany-tamással-a-gyori-epiteszkepzesrol>. Elérés 2020. október 29.
- Tények és adatok a Műegyetemről 2017. https://www.bme.hu/sites/default/files/csatolmanyok/tenyek_es_adatok_2016-2017.pdf Elérés 2020. október 29.
- Thomas, Douglas, és John Seely Brown. Learning for a World of Constant Change1. 2019
- Thuma Orsolya: „Generációs különbségek a munka és az iskola világában”. Korkép. XXI. századi kihívások, Budapesti Gazdasági Egyetem, 2016.
- Újgenerációs építész oktatás (@spacelab_nextgen) • Instagram-fényképek és -videók. https://www.instagram.com/spacelab_nextgen/. Elérés 2020. október 29.
- „Építész műteremház - Győr”. Hazai középületek, 2013. augusztus 12., <http://hazai.kozep.bme.hu/hu/epitesz-muteremhaz-gyor/>.



Melléklet

1. Kérdőívek

Kutatásunk során 4 kérdőívet készítettünk 3 fókuszcsoporthoz számára: felmérést végeztünk a BME ÉPK legalább másodéves hallgatói körében, az általunk vizsgált tízes tankör hallgatóit kétszer, első találkozásunk után, illetve a 4. hét után kérdeztük meg, illetve mind kérdőíves, mind személyes találkozások alkalmával megkérdeztük a tízes tankör oktatóit tapasztalataikról.

A felsőbb évesek kérdőívére 37 válasz érkezett, amelyek közül mind érvényesnek bizonyult. Az elsőévesek számára készített kérdőívet mindkét alkalommal 17 fő töltötte ki, az oktatókét pedig mind a 3 oktató.

Kérdéseink az egyes kérdőívekben más hangsúllyal ugyan, de alapvetően 4 fő témát jártak körül: a hallgatók egyetemi oktatással kapcsolatos elvárásaira, a hallgatók oktatókkal szembeni érdekérvényesítő képességére, a hallgatók más hallgatókkal, illetve az oktatókkal kapcsolatos viszonyrendszerére, valamint a demonstrátori feladatkörök értékelésére vonatkozó kérdéseket tettünk fel a számukra. Emellett az első éve-sektől megkérdeztük azt is, miért szeretnének építészek lenni.

A kérdőívben megtalálhatóak kifejthető válaszlehetőséggel rendelkező kérdések, amelyek során irányított kérdések által, összehasonlítható módon fejtették ki saját álláspontjukat. Ezek kiértékelése főként feltáró-leíró jellegű, kvalitatív, azaz minőségi elemzésből áll, melyet kiegészítenek a skálás kérdések kvantitatív azaz mennyiségi elemzése. Az skálák között található ún. Likert skála, amelyeknél 1-től 6-ig terjedő lehetőségek kiválasztásával dönthették el a kitöltők, hogy milyen mértékben értének egyet az adott állítással, illetve található szemantikus differenciálskála, ahol ellentétes fogalom párral jelzett végpontok között kellett állást foglalniuk. Az egyes minták elemszámainak eltérése miatt az összehasonlíthatóság érdekében a számszerűsíthető adatokat százalékos formában elemeztük, illetve a diagramokon is így ábrázoltuk.

Hallgatók egyetemi oktatással kapcsolatos elvárásai

Az elsős és a felsőbb éves hallgatók számára is feltettük a kérdést, hogy milyen elvárásokkal érkeztek a karra, valamint, hogy meg felelt-e az elvárásuknak a képzés. Az elsősök esetében előbbit az 1. héten, utóbbit a 4. hét után kérdeztük meg.

Az elsősök válaszainak 65%-ban szerepelt az elvárások között a szakmai fejlődés, viszont 24%-uk válaszolt úgy, hogy nehéz lesz elvégezni a képzést. A válaszok 24%-ában szerepelt az elvárások között ún. „soft skill”-ek, azaz kommunikációs készségek elsajátítása, valamint 18%-ában a szociális kapcsolatokra vonatkozó igény. Az első 4. hét után minden válaszadó úgy nyilatkozott, hogy megfelelt elvárásainak a műegyetemi képzés, sőt 35%-uk számára felül is múlta azt. Mindezt 18%-uk a jó légkörrel és a jó közösgéggel indokolt a meg. Az első éves hallgatók esetében jól kirajzolódik tehát, hogy a képzés minőségéhez hozzá tartoznak olyan tényezők, mint a kommunikációs készség fejlesztése vagy a jó egyetemi légkör, amelyek nem szorosan kapcsolódnak a szakmai tudásátadáshoz, de meghatározzák azt.

A felsőbb éves hallgatók 54%-a nyilatkozott úgy, hogy a képzés minősége, illetve a szakmai fejlődés lehetősége miatt választották a BME építészképzését. Az ő esetükben 10% vélte úgy előzetesen, hogy nehéz lesz teljesíteni a követelményeket. A jó légkör és szociális élet náluk kevésbé hangsúlyos, mint az elsősöknél, a válaszok mindössze 8%-ban szerepelt erre utaló állítás. Emellett soft skilllek elsajátítása csak 1 válaszban jelent meg. A képzéssel azonban csak 38%-uk volt megelégedve, és további 14%uk nyilatkozott úgy, hogy a képzés felülmúlta az elvárásait. Ugyanakkor 27%-uk kapott kevesebbet az általa elvárthoz képest, emellett a válaszadók 10%-a szerint tanszéktől vagy oktatótól függ, hogy elégedettek-e az műegyetemi oktatással. Indokként ezen válaszok 70%-ban az elavult képzési struktúra jelent meg, továbbá a nemleges válaszok fele a személyesség hiányát és a negatív légkört is felhozta. A légkör és a modern oktatói szemlélet tehát náluk is a képzés fontos elemeként jelenik meg.

Milyen elvárásokkal érkezted a karra? (Első éves építészhallgatók válaszai)

Azzal, hogy remélhetőleg szerzek egy diplomát.

Sok embertől hallottam, hogy ez egy nagyon érdekes szak, csak nagyon nehéz, ezért erre számítottam.

sok tanulásra számítok, amikből a későbbiekben alapozhatom a tudásom

Magam felé vannak elvárásaim, hogy lehetőleg ne csússzak félévet.

Bennem van, hogy nem lesz egyszerű végigcsinálni ezt az 5 évet, de tudom, hogy sok erőfeszítést kell megtennem azért, hogy elérjem, amit szeretnék. Bízom benne, hogy kialakul egy látásmódom, ami megkönnyíti későbbi munkáimat és ezek alatt az évek alatt a kreativitás, ami bennünk van, továbbfejlődik.

mindenben támogasson a céljaim elérésében - a "kötelező körökön", feladatokon, tanegységeken túl segítőkészséget, nyitottságot várok. vő. tanévnyitó beszéd: ne fogadjuk el a status quo-t, amit adnak, hanem challengeljük meg a tanárokat

A legfőbb elvárásom a karral szemben az, hogy az oktatás során kiderüljön számomra az, hogy valóban ez lesz az én hivatásom vagy sem.

Igazi csapatmunkában szeretnék részt venni, ahol mindenki összetart. :)

Egy jó kapcsolatépítő hely.

Tanuljak meg minél többet abból, ami az építészz szakmához szükséges, és valamilyen szintű gyakorlatra is szert tegyek, mire(ha) elvégzem az egyetemet.

Nehéz lesz, de szeretni fogom

Azzal az elvárással érkeztem ide, hogy a szükséges alapokat megkapjam ahhoz, hogy majd egy jó tervező válhasson belőlem.

Szeretném, ha a lehető legtöbb szakértelmet megkapnám a szakkal kapcsolatban.

Egy biztos megélhetést biztosító tudást szerzek. Jó szociális élet

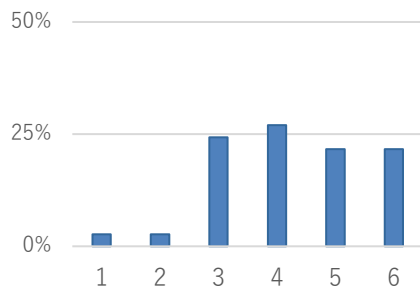
Szeretnék sok új dolgot megismerni és élvezni azt, hogy egyre többet tudok arról, amivel majd foglalkozni szeretnék.

Minél jobb szakemberré válhassak, és közben pedig az ország legjobbaitól tanulhassak.

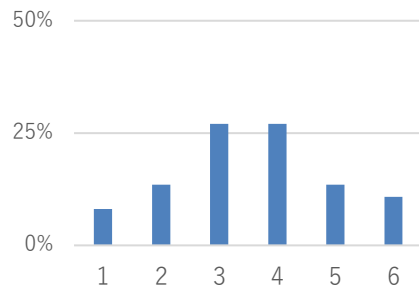
mind műszaki, mind művészeti szinten ismereteim bővítése

Tanárokkal szembeni érdekérvényesítés

Mennyire tudtad érvényesíteni a középiskolában a szavad a tanárokkal szemben?
(1 - egyáltalán nem, 6-teljes mértékben)

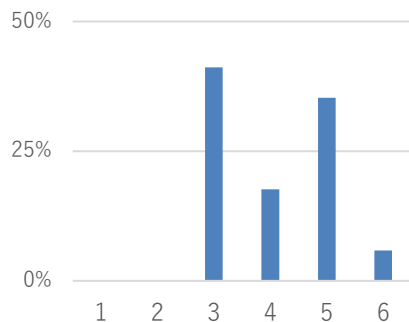


Mennyire tudtad érvényesíteni a szavad az egyetemen az oktatókkal szemben?
(1 - egyáltalán nem, 6-teljes mértékben)

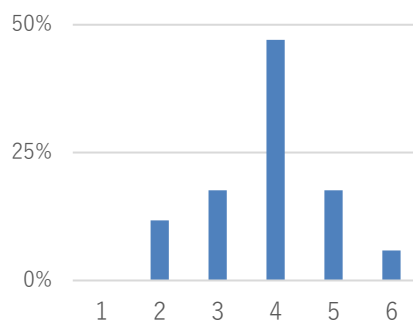


1. ábra A megkérdezett legalább másodéves építészhallgatók válaszainak százalékos megoszlása (37 kitöltő alapján)

Mennyire tudtad érvényesíteni a középiskolában a szavad a tanárokkal szemben?
(1 - egyáltalán nem, 6-teljes mértékben)



Mennyire tudtad érvényesíteni a szavad az egyetemen az oktatókkal szemben?
(1 - egyáltalán nem, 6-teljes mértékben)



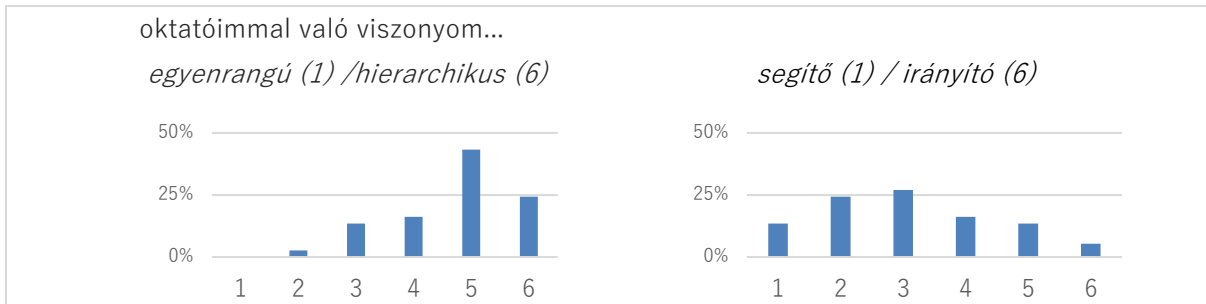
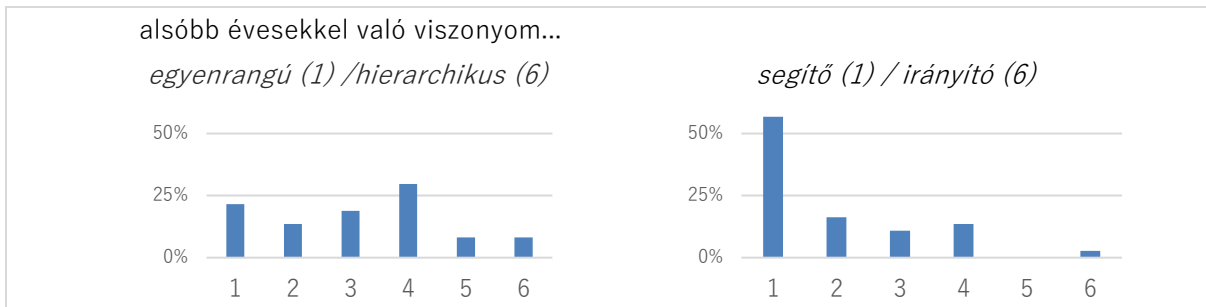
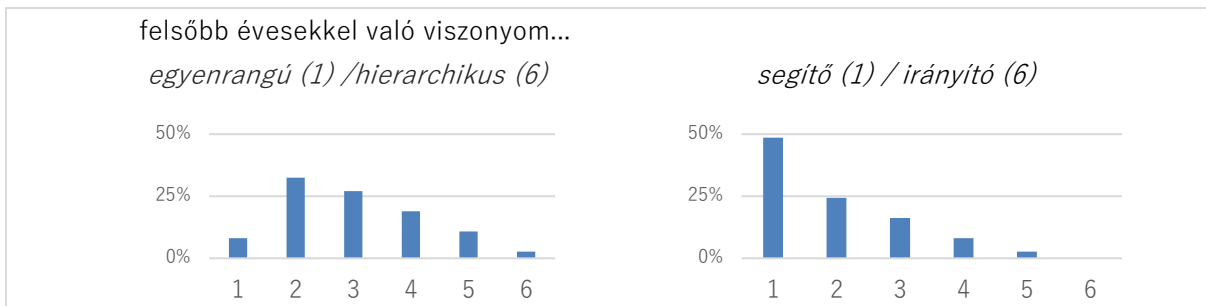
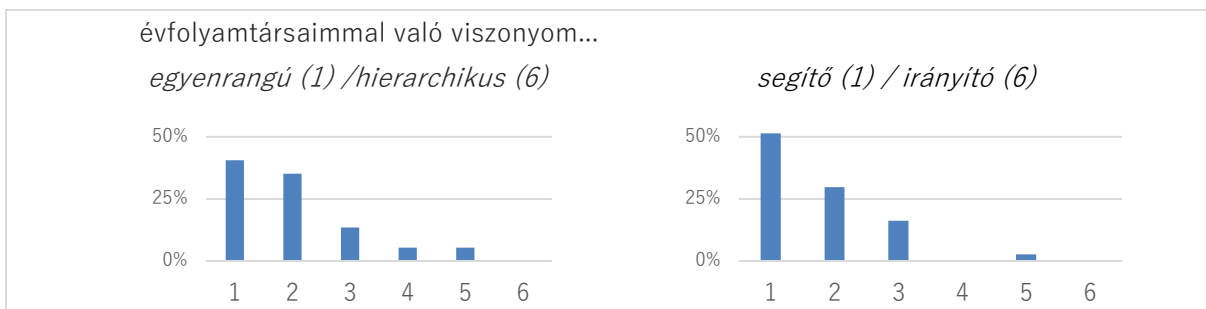
2. ábra A megkérdezett első éves építészhallgatók válaszainak százalékos megoszlása (17 kitöltő alapján)

Az első éves és felsőbb éves hallgatókat is megkérdeztük, hogy mennyire tudták érvényesíteni szavukat a középiskolában tanáraikkal, illetve az egyetemen oktatóikkal szemben. Válaszukat 6 fokú Likert-skálán kellett megadniuk az egyáltalán nem (1) és a teljes mértékben (6) értékek között. Mindkét csoport esetében a válaszok alapján középiskolában a legtöbben tudták valamelyest érvényesíteni szavukat, az elsősök válaszána átlaga 4,06, a felsőbb éveseké 4,27. Ezzel szemben a felsőbb évesek esetében az egyetemi oktatókkal kevésbé tudnak/mernek fellépni, a legtöbb válasz valamely középértékre érkezett (3 és 4). Az elsősök estében nem ilyen drasztikus a változás, de ott is megfigyelhető az értékek eltolódása az egyáltalán nem tudtam végpont felé, a felsőbb évesek értékeinek átalga 0,7-el, az elsősöké 0,18-al alacsonyabb az egyetem esetében.

Viszonyrendszerek

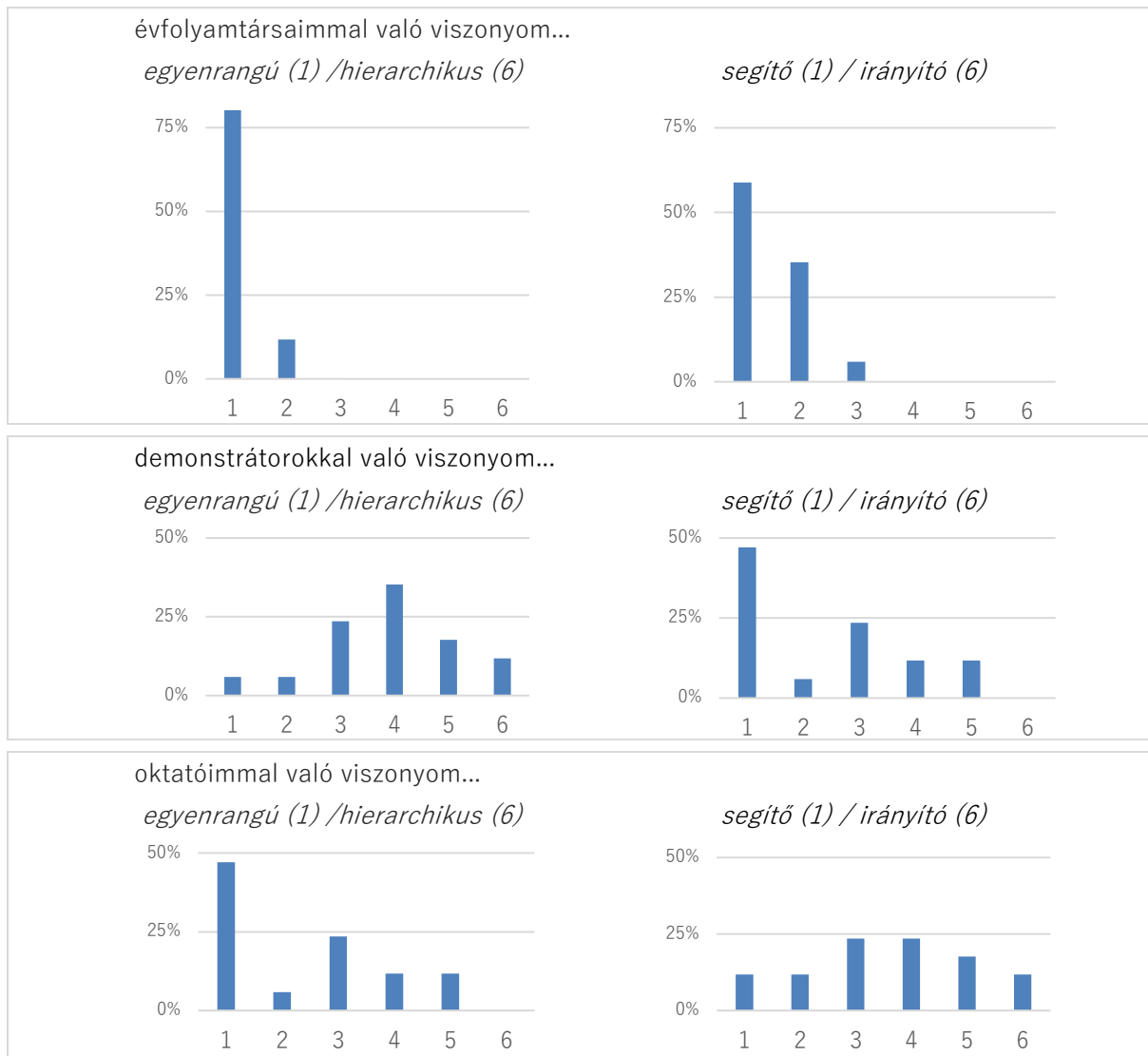
Az általunk megkérdezett első és felsőbb éves hallgatók körében felmérést készítettünk más hallgatókkal, az oktatókkal, illetve az elsősök esetén a velünk való viszonyukról, melyet 6 fokú szemantikus differenciálskálán, egyenrangú (1) és hierarchikus (6), valamint segítő (1) és irányító (6) ellentétes fogalompárokka jellemzett végpontok között kellett értékelniük. Az első éves hallgatók a kérdőívet a 4 hét tapasztalata alapján töltötték ki, viszont több visszajelzés érkezett, hogy a felsőbb éves hallgatók csoportja nekik még kizárólag minket és a seniorjaikat jelentett, így ezt nem tudták jól értékelni, így ezt a csoportot később az összehasonlításoknál nem is vizsgáltuk.

Felsőbb éves építészhallgatók válaszai



3. ábra A megkérdezett legalább másodéves építészhallgatók válaszainak százalékos megoszlása (37 kitöltő alapján)

Első éves építészhallgatók válaszai



4. ábra A megkérdezett első éves építészhallgatók válaszainak százalékos megoszlása (37 kitöltő alapján)

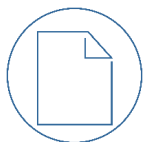
Mindkét megkérdezett csoport esetén évfolyamtársaikkal való viszonyukra a válaszadók többsége a skálák egyenrangú, illetve segítő végpontjához közelebb helyezték el, különösen az elsősök válaszainál látszanak ezek a szélső értékek. A felsőbb évesek esetében megkérdeztük viszonyukat az alsóbb, illetve a náluk felsőbb éves hallgatókról is, előbbi esetben megoszlanak a válaszok az egyenrangú-hierarchikus skálán, míg utóbbi esetben az inkább egyenrangú válaszok a gyakoribbak, de mindkét csoporttal való kapcsolatukat a skála segítő végpontjához közel helyezték el. Ezekből az adatokból látható, hogy a hallgatók egymást közti viszonyban egyenlőtlenségek kevésbé lépnek fel, többségében egyenrangú partnerként kezelik egymást. Ezzel szemben a válaszadók mindkét csoportja az oktatókkal való viszonyukat hierarchikusnak jelölte, a segítő-irányító skálán pedig a középértékek a jellemzőek. A felsőbb évesek esetében az értékek átlaga 3,08, az elsőévesek esetén 3,59, ami előbbi esetben kis mértékben mozdul el a segítő, utóbbinál az irányító felé. Az elsősök a demonstrátorokhoz fűződő viszonyukat a legtöbben kis mértékben, de az oktatókéhoz képest kevésbé hierarchikusnak ítélte meg, miközben a teljes mértékben segítő válaszok voltak a leggyakoribbak. Mindezekből kirajzolódik, hogy demonstrátorként ugyan nem tudtunk az évfolyamtársaikkal egyenrangú kapcsolatot kialakítani, de az oktatóknál közvetlenebbnek értékelték minket.

Demonstrátori feladatok

A 4. alkalom után a hallgatókat és az oktatókat is megkérdeztük, hogy szerintük milyen feladatkörök fontosak, hogy megjelenjenek a demonstrátor munkája során, és melyek kevésbé. Összesen 9 feladatot soroltunk fel számukra, amiket 4 fokú skálán (nagyon fontos, fontos, kevésbé fontos, nem fontos) kellett értékelniük. A válaszadók többsége a legtöbb állítást azonos csoportba osztotta be, amelyből egyértelműen megállapítható a teljes csoport álláspontja. Csupán a kevésbé fontos, és nem fontos kategóriák esetén nem volt teljesen egyértelmű a besorolás, a kevésbé fontos kategóriába került állításokat közel ugyanannyian inkább a nem fontos kategóriába tették. Mind a hallgatók, mind az oktatók nagyon fontosnak ítélték, hogy segítsünk a feladatok és az az oktatók instrukcióinak értelmezésében, de a technikai segítségnyújtást is fontosnak vélték. A konkrét feladatmegoldásra vonatkozó lehetőségeket pedig mindkét csoport hátrébb helyezte a listán. Bár a hallgatók a koncepcionális segítségnyújtással kapcsolatos feladatokat előrébb helyezték, összességében a hallgatók és az oktatók eredményei hasonlóak, mindannyian a demonstrátorok közvetítő szerepét emelték ki.

	hallgatók szerint	oktatók szerint
nagyon fontos	<ul style="list-style-type: none"> segítsen a feladatok értelmezésében segítsen az oktatók instrukcióinak értelmezésében 	<ul style="list-style-type: none"> segítsen a feladatok értelmezésében segítsen az oktatók instrukcióinak értelmezésében technikai segítséget nyújtson az alkotások kivitelezésében
fontos	<ul style="list-style-type: none"> technikai segítséget nyújtson az alkotások kivitelezésében véleményezze a koncepciókat segítsen a koncepciók kialakításában értékelje a leadott munkákat 	<ul style="list-style-type: none"> véleményezze a koncepciókat
kevésbé fontos	<ul style="list-style-type: none"> órán kívüli programokat szervezzen más tantárgyakban segítsen adjon konkrét ötletet a feladatmegoldáshoz 	<ul style="list-style-type: none"> órán kívüli programokat szervezzen más tantárgyakban segítsen értékelje a leadott munkákat segítsen a koncepciók kialakításában
nem fontos	-	<ul style="list-style-type: none"> adjon konkrét ötletet a feladatmegoldáshoz

2. táblázat A megkérdezett első éves építészhallgatók (17 fő) és oktatók (3 fő) válaszainak összesítése



2. AGORA Közösség

Interjú az AGORA Közösség alapítójával, **Giap Thi Minh Tranggal**

Elsőként főleg az AGORA története érdekelne minket röviden. Lenyűgözőnek tartjuk, hogy egy ilyen közösség létre tudott jönni a Hanoi egyetem mellett, és jó lenne, ha megismerhetnénk ennek a pontos folyamatát!

Nagyon egyszerű volt az oka az Agora létrejöttének: Kellott egy hely!!!

Én sok programban vettem részt az egyetemen, mint szakmai résztvevő, mint szervező: workshopok, tanulmányi kirándulások, csoportos kutatások. Vannak köztünk saját kezdeményezésűek, egyetemi programok és van több egyetem közi, illetve nemzetközi program. Ezeken az eseményeken a hallgatók jól összekovácsolódnak, barátságok fűződtek, illetve velem is megtartották a kapcsolatot. Noszogattak, hogy találjak ki ismét valamit. Talán majdnem mindegy számukra, hogy mit, az a lényeg, hogy a csapat(ok) továbbra is együtt maradjon.

Az egyetem felépítése szerint 7 műhely van, a műhelyek - vagy tankörök - az 5 év alatt együtt maradnak (régén azt hiszem a BME-n is így volt). Ennek előnye, hogy a tankörön belül, mint egy nagy család 5 éven keresztül együtt maradnak. Hátránya, hogy a tankörök között kevesebb az átjárás. Ezeken a programokon mindenki részt vehet tankörtől függetlenül. Az a tapasztalatom, hogy általában azok jelentkeznek a workshopokra, akikben ég a tanulási vágy. Így amikor ezek a hallgatók egymásra találhatnak, szuper dolgok születnek.

Szóval számukra kerestünk egy helyet ahol együtt dolgozhatunk, szabadon. Nagy szerencsénkre van az egyetemmel szemben egy kávézó, ahova én magam sokszor eljárok. Az első emeletet nem használták, csak a földszintet, megengedték, hogy átalakítsuk és használjuk, teljesen bérmentesen. Úgy hogy a kapott és hozott anyagokból: fa, beton, régi asztalok, régi fém vázából, átalakítottunk a helyett: asztalok, székek, fények, polcok, padok készültek el a hallgatók által.

A második kérdésünk főleg arra vonatkozna, hogy a hallgatók hogyan dolgoznak egymás mellett/alatt, segítenek-e az alsóbb éveseknek, illetve a fiatalabb hallgatók hozzá tudnak-e járulni az idősebbek munkájához valamilyen formában? A dolgozatunkban különös figyelmet szentelünk annak, hogy ilyen közösségekben mennyire alakul hierarchikusan a hallgatók közötti viszony, vagy éppen mennyire lesznek egyenrangú partnerek.

Hierarchia - van is és nincs is.

Arra törekedtem, hogy minél vegyesebb legyen a társaság, nemcsak építészek, vannak urbanisták, tájépítészek (az egyetemen ezek külön karok), minden évfolyamból csatlakozzanak a csapathoz. Igazából majdnem minden munkaforma szabad. De, ha munka van, akkor a csapatokat vegyesen állítjuk össze: negyed és ötöd évesek a csapatfelelősök, harmad és másod évesek dolgoznak együtt velük, elsősök ritkán jönnek, ekkor még csak ismerkednek az új tereppel.

A nagy feladat ismertetés mehet együtt nagy csapatban, vagy néha csak az idősekkel ülök le, majd ők megoldják a munkamegosztást a csapatban. Csak felhívom a figyelmet, hogy mire kell figyelniük.

Akár tervezési feladat, makettezés, kutatási munka vagy néha csak elméleti brainstorming-ról van szó. Azt gondolom, elég jól működik. A fiatalok nem félnek kérdezni, vagy kibontani a gondolataikat, míg egy tanár előtt félősebbek (ez jellemző sajnos az itteni hallgatókra). Az idősebbek pedig nagyon boldogan segítenek, mesélnek, megosztják gondolataikat, tapasztalataikat. Azt gondolom ez az egyik leghatékonyabb tanulási forma, ha másoknak el tudod mondani, ami benned van. Ehhez azt át kell gondolni, össze kell szedni, és hát "ismétlés a tudás anyja".

Az én szerepem néha elenyésző egy idő után. Mert ismernek, tudják, hogy bármit kitalálnak, úgy is azt mondom: próbáld ki, rajzold le, csináld meg!

Az fontos, hogy megpróbálom nem megmondani, mit csináljanak, vagy hogy megoldható-e, hogyan oldható meg a felvetett kérdés. Az a lényeg, hogy maguk tapasztalják meg, ha nem sikerül, hát abból is tanulnak, ne féljenek a kudarctól, hiszen mi oktatók sem tudunk mindent, néha mi is zsákutcába kerülünk. Szóval az

idősebb hallgatókat is erre buzdítom, hogy ily módon 'irányítsák' a csapatot. Ami fontos szerintem: felelőséget és szabadságot kell adni a hallgatók kezébe, akkor érzik magukénak, amit csinálnak, és akkor szívvel lélekkel dolgoznak, bármi legyen is az. Ebből aztán csak jól járhat mindenki.

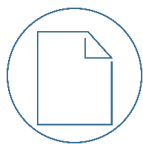
Az Agorában csak hallgatók vagy oktatók is részt vesznek? Esetleg az ott kialakult munkamódszerek, tapasztalatok véleményed szerint integrálhatók lennének az oktatásba is?

Mi nyitottak vagyunk mindenki számára, nem csak hallgatók számára, nem csak építészek számára, a közelben van még két egyetem, akit érdekel az építészet, művészet nyugodtan benézhet hozzánk. Oktatók is, de ők kevesebbet vesznek részt ténylegesen.

Az itteni csapat kialakítás és munkamódszer működéséhez több feltétel kötődik: létszám, hely. Ha túl sokan vagyunk szétesnek a csapatok, nehezebb összehozni egy találkozót, nehezebb kezelni. Fontos a személyesség, a beszélgetések, a gondolatok együtt megosztása, nagy létszámban ez sem működik jól.

Nem is csak a nagy hely a lényeg, hanem az állandóság, mely a csapat otthonává válik, a bázis, ahova bármikor betérhetünk. Ez a nyugat-európai egyetemeken biztosítva van, ahol van ott működik is.

Az AGORA közösséget az alapító szemén keresztül ismerhettük meg tehát, ami ha lehet csak még többet adott hozzá az értékeihez. Az egyetemi hallgatóban a világ minden pontján megvan az igény arra, hogy közösségben együtt dolgozhassanak, az ilyen vertikális sokat tud adni nemcsak a fiatalabb hallgatóknak a tapasztalatok miatt, de a felsőbb éveseknek is, akik így folyamatosan friss látásmódokat ismerhetnek meg.



3. Egyvonalas rajzok

Az egyvonalas rajzok képzőművészeti jelentősége az egyszerű leképzésben, a vonalak önmagukban hordozott jelentése volt. A vonalak vastagsága, lendülete, formája bemutatta az alkotót, ezért választottuk ezt a formátumot arra, hogy az elsőévesek fejlődését rögzítsük valamilyen kreatív formátumban is. A négy elemzett óra végén minden alkalommal bekértünk tőlük egy egyvonalas rajzot, ami mindig az órai feladathoz kapcsolódott, utána pedig megvizsgáltuk, hogyan változott a hozzáállásuk ezekhez a feladatokhoz hétről hétre. A szempontok között volt az absztrakcióhoz való hozzáállásuk, milyen eszközöket használtak, inkább piktogramszerű, képszerű vagy egészen minimalista alkotásokat készítettek, mennyire kísérleteztek a vonalak vastagságával a lap kitöltésével.

Az első óra témája az ismerkedés volt, konkrét építészeti feladattal aznap nem találkoztak a hallgatók. Ez az óra volt ráadásul az első kontaktórájuk az egyetemen, így még semmilyen benyomással nem rendelkeztek a képzésről, vagy az egyetem szakmai közegéről. Éppen ezen okok miatt az első órán azt a feladatot kapták, hogy rajzolják le számukra mit jelent az építészet és ők miért választották ezt a hivatást.

A rajzok jellemzően erősen támaszkodtak piktogramokra és képszerűsége, a beadott munkák közel 67%-a alkalmazta ezeket az eszközöket, és csak egynéhány nyúlt az absztrakcióhoz. A diákok nagy része szó szerint próbálta meg lerajzolni saját történetét, ami gyakran keveredett ellentmondásba az egyvonalas rajz eszközeivel, hiszen ez a technika alapvetően nem alkalmas apró részletek kidolgozására vagy történetszerű mesélésre. Ezt a konfliktust a legtöbben nem voltak képesek első alkalommal feloldani, így sok rajz szükségtelenül bonyolulttá vált, belekényszerítve egyetlen vonalba szinte értelmezhetetlen lett, pedig a hallgatók magyarázatával a használt képek nagyon is érthetőek voltak a feladat kereteiben. Megjelentek olyan, a képzésen belül sztereotipikusnak számító képek is, mint az Eiffel torony vagy a magasházak az építészet

szimbólumaként. Ezeknek a megjelenéséből jól látszik, hogy ekkor még semmilyen tapasztalattal nem rendelkeztek a kar és a szakma megítéléséről, sokkal őszintébben merték kifejezni a gondolataikat, mivel nem tartottak ezek esetleges negatív megítélésétől.



1. ábra Hangodi Nóra

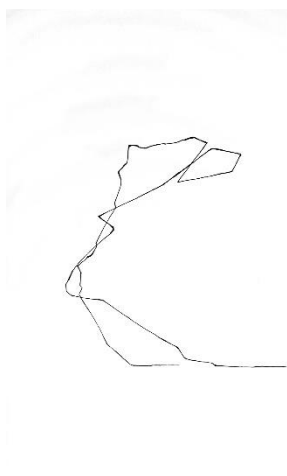


2. ábra Zuhanás

A második alkalom egy térkísérleti workshop volt a Gellért-hegyen. Az egyvonal rajzokat itt már nem az óra kereteiben kellett elkészíteni, hanem otthon, és a hallgatók majdnem egy teljes hétig, a következő óra időpontjáig dolgozhattak rajta. Ezen felül pedig elkezdtük őket tudatosan bevezetni az egyvonalas rajzok művészetébe, kifejezetten figyelve arra, hogy ne építészeti, hanem képzőművészeti előképeket mutassunk nekik.

Az egyvonalas rajzok kiindulópontját a Gellért-hegyen, lepedőből készített tér installációk adták. Ez jól érzékelhetően megkönnyítette az elsősök munkáját, mivel nem egy absztrakt gondolatot, hanem egy elkészült installációt, és egy általuk hozzá társított fogalmat kellett lefordítaniuk egyetlen vonallá.

Még így is alapvetően két irány volt megfigyelhető a rajzokban. 9 hallgató a 23-ból egészen új réteget adott a rajzához, és nem a térinstallációt és a kiválasztott fogalmat próbálta meg összefoglalni egy rajzban, hanem csak a fogalmat értelmezte önállóan, saját jelentésében (példa: Zuhanás és Hangodi Nóra), míg a többi 14 hallgató az alkotásukat és a választott fogalmat együttesen próbálta értelmezni az egyvonalas rajzban. (példa: Elakadás és Nádudvari Júlia)

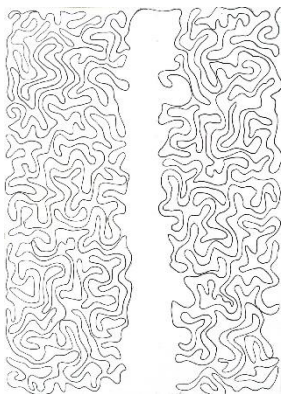


3. ábra Nádudvari Júlia

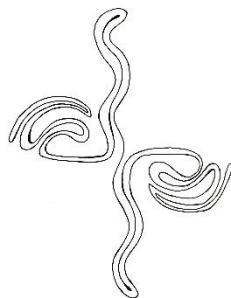


4. ábra: Elakadás

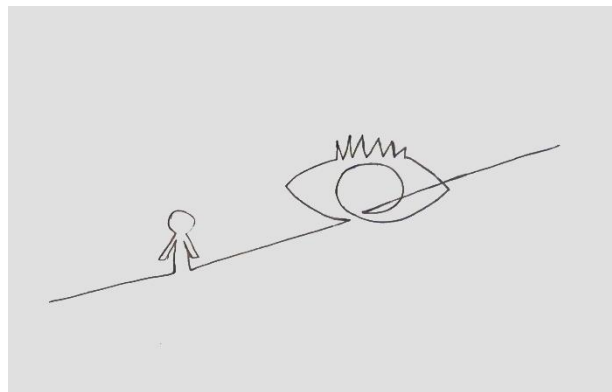
Nyomon érhetőek a rajzokban az általunk biztosított képzőművészeti előképek, a hallgatók már elkezdtek feltérképezni a lap korlátait (példa: Határ, Mónus Annamária) és elkezdtek kísérletezni különböző vonalvastagságokkal is (Példa: Tükröződés, Fetter Anna) de még mindig tetten érhető volt a rajzok között az erős piktogramok megjelenése is (nézőpont, Hegyessy Luca) bár ez már a beadott munkák sokkal kisebb százalékában volt jelen, mint első alkalommal.



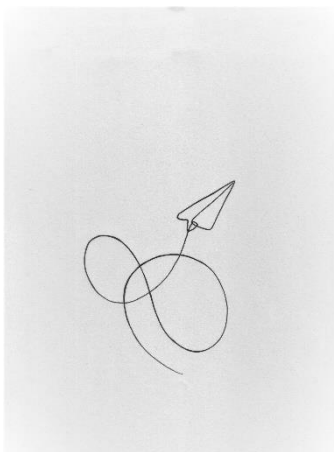
5. ábra Mónus Annamária



6. ábra Fetter Anna



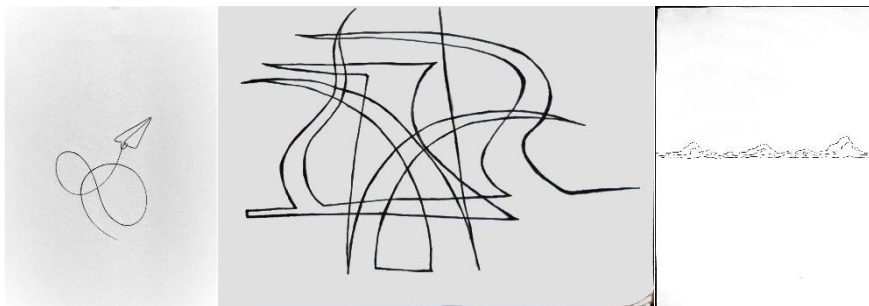
7. ábra Hegyessy Luca



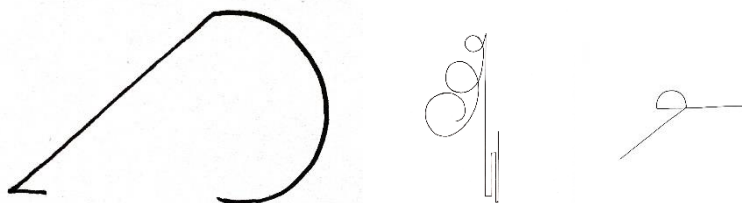
8. ábra Appel Rebeka

A harmadik óra után elkészítendő rajzuk egy többszörös térátírás végeredménye volt, ahol a feladat a következő lépésekből állt össze: a négyes metrő Szent Gellért tér – Műegyetem állomásán kellett fotókat készíteniük, majd ezeket a kétdimenziós fotókat visszafordítani háromdimenziós folding makettekbe, egy-egy fogalom hozzárendelésével, és végül ezeket a maketteket újra kétdimenzióba transzformálni az egyvonalas rajzokkal. Ez a sokszoros transzformációs feladat láthatóan elmozdította a tankört az absztrakt gondolatok irányába, csupán két erősen piktogramszerű rajz született, és ez a két rajz volt a példa arra is, ahol az alkotó szándékosan távolabb lépett az eredeti feladattól, és csupán az utolsó

általuk kiválasztott fogalmat ábrázolták a rajzukban. (példa: Appel Rebeka) Sokkal erősebben jelentek meg ezzel ellentétben a különböző vonalkísérletek, egyéni eszközök, mint a vágott hegyű vagy ecsetfilcek. Megfigyelhető volt az egyéniségek kibontakozása is, míg a fotók maketté transzformálása csapatmunka volt, az egyvonalas rajzok már mindenki egyéni meglátását tükrözték. Így a munkafolyamat végén készült rajzok egyes csapatoknál nagyon eltérőek lettek (Példa: utak), de volt olyan is, ahol a közös gondolat annyira erős maradt, hogy a fogalom ismerete nélkül is fel lehetett fedezni a közös vonásokat (Példa: kontraszt)

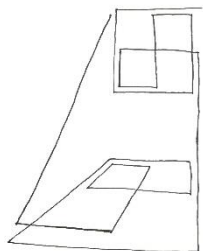


UTAK 9. ábra Appel Rebeka 10. ábra Hegyessy Luca 11. ábra Nádudvari Júlia



KONTRASZT 12. ábra Bella Luca Sára 13. ábra Fukk Sára 14. ábra Kádár Kinga

A rajzok ebben a szakaszban tehát látványosan távolabb léptek a piktogramos, képszerű ábrázolástól, és elindultak különböző kísérletekkel az absztrakt gondolatok és fogalmak megjelenítése felé.

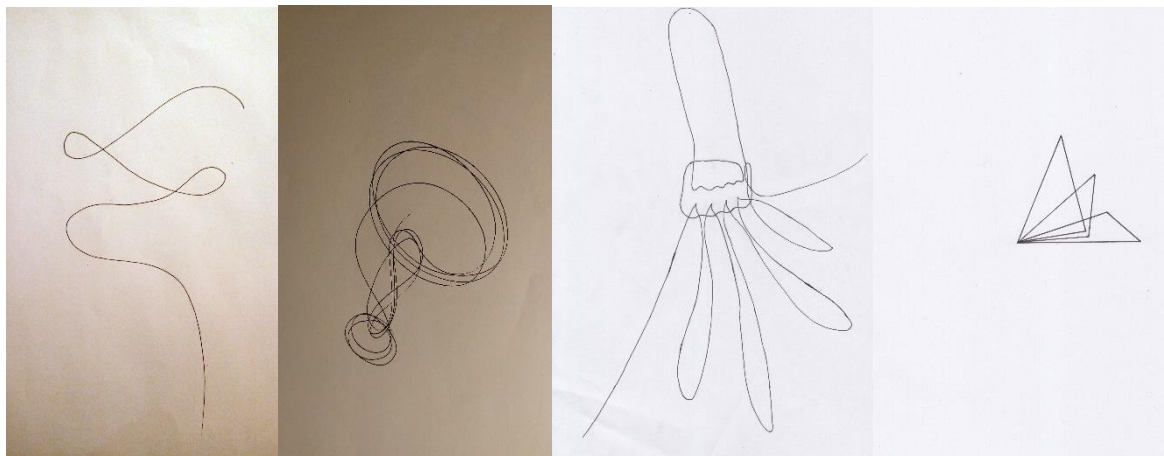


15. ábra: Hegyessy Luca

Az utolsó órán, amit még elemeztük, a hallgatóknak egy 19. századi festményt kellett újra gondolniuk háromdimenziós, absztrakt makettként és mellé rendelniük egy általuk választott fogalmat, majd ezt átfordítaniuk egyvonalas rajzzá.

Erre az alkalomra már teljesen eltűntek a piktogramok a rajzok közül, még azok a megoldások is, amik képszerűen próbálták megfogalmazni mondanivalójukat sokkal komplexebb eszköztárat, és ezzel egyszerre a piktogramnál sokkal egyszerűbb és tisztább megoldásra jutottak (példa: Hegyessy Luca)

A rajzok akár szabadkézzel, akár vonalzó segítségével készültek, sokkal magabiztosabb vonalakat mutattak, mint az első két óra rajzai (példa: második óra és negyedik óra Galló Bence) illetve az is látszik, hogy a papír felületének kihasználásában is sokkal tudatosabbak lettek a négy hét során, képesek voltak komponálni és tudatosan lehelyezni a rajzokat a papíron. (példa: második és negyedik óra Csontos Eszter)



16. ábra Galló Bence második óra 17. ábra Galló Bence negyedik óra 18. ábra Csontos Eszter második óra 19. ábra Csontos Eszter negyedik óra

Ez a fajta tudatos, absztrakt megfogalmazása a gondolatainknak jól láthatóan alakult és fejlődött a négy hét során, joggal vetődik fel a kérdés, hogy vajon ez egyet jelent-e egyfajta építészeti uniformizálódással, vagy

a rajzok meg tudták tartani azokat az egyedi, őszinte gondolatokat, amiket első alkalommal hordoztak? Mennyire vette el az esztétikára való törekvés ezeket az értékeket a rajzokból?

Ha összehasonlítjuk a négy hét montázsát egymással, látható, hogy valóban megjelenik egy egyre egységesebb képi világ és minőség. Ez a képzés szempontjából egyfajta elvárás is, hiszen a munkák minőségének a későbbiekben is el kell érnie egy általánosan elfogadott minimum minőséget mind kidolgozásában, mind képi világában. Ha viszont a montázsok helyett az egyéni utakat nézzük, úgy egy letisztulási folyamat látszik, ahol a hallgató egyre bátrabban és bátrabban használja az egyvonalas rajzok nyelvét arra, hogy saját gondolatait minél egyértelműbben, gyorsan és egyszerűen tudja kommunikálni.



4. Felmérésben részt vett hallgatók

Appel Rebeka

Bella Luca Sára

Csontos Eszter

Darabos Virág

Fetter Anna

Forgács Kata

Fukk Sára

Galló Bence

Germán Péter

Hangodi Nóra

Hegyessy Luca

Hermann Csilla

Kádár Kinga

Kiszely Enikő

Lantos Regina

Meizl Domonkos

Mónus Anna

Mura Márton

Nádudvari Júlia

Pásztor Csaba

Püspök Kristóf

Réthelyi Gergely

Vida Melinda

Volford Márton