

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

**SOMOGYI KRISZTINA**

KÖZVETLEN ÉLMÉNY — KÖZVETLEN ÉPÍTÉSZET

Az „építész nézet” kvalitatív vizsgálata  
saját élményű középiskolai környezetben

**Pszichológia Doktori Iskola**

**A doktori iskola vezetője: Dr. Demetrovics Zsolt, egyetemi tanár**

**Szocializáció és társadalmi folyamatok program**

**A program vezetője: Nguyen Luu Lan Anh, habilitált egyetemi docens**

**Témavezető: Dr. Dúll Andrea, egyetemi tanár**

**Témavezető: Dr. Cságoly Ferenc, akadémikus**

**A bírálóbizottság tagjai:**

Dr. Varga Katalin, egyetemi tanár, ELTE PPK, elnök

Kissné Dr. Viszket Mónika, egyetemi adjunktus, ELTE PPK, titkár

Dr. Sallay Viola, egyetemi adjunktus, SZTE BTK, bíráló

Dr. Vasáros Zsolt, habilitált egyetemi docens, BME ÉMK, bíráló

Dr. Katona Nóra, általános tartalomfejlesztési vezető,

EKE Oktatás 2030 kutatócsoport, tag

Dr. Szentpéteri Márton, egyetemi tanár, MOME Elméleti Intézet, tag

Dr. Bényei Judit, habilitált egyetemi docens, MOME Elméleti Intézet, tag

Dr. Gaul Emil, nyugalmazott egyetemi tanár, Nyíregyházi Egyetem,

Vizuális Kultúra Intézet, tag

2019



## Tartalomjegyzék

<b>1. BEVEZETŐ</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 AZ ÉPÍTETT KÖRNYEZET MEGÍTÉLHETŐSÉGE</b> .....	<b>7</b>
1.1.1 <i>Nyitás a használók irányába</i> .....	10
1.1.2 <i>Közös térben</i> .....	13
1.1.3 <i>Három példa az építészet problémás recepciójára</i> .....	15
1.1.4 <i>A művészetpszichológiai megítélés dilemmái</i> .....	19
1.1.5 <i>Informatív környezet: az affordancia fogalma</i> .....	27
1.1.6 <i>A homlokzatok jelentései</i> .....	30
1.1.7 <i>Nyelv és jelentés kérdése</i> .....	31
1.1.8 <i>A csinálva tanulás</i> .....	36
1.1.9 <i>Értelmezések és konnotatív jelentések</i> .....	38
1.1.10 <i>Az építész és nem-építész nézetre vonatkozó komparatív gondolatok összegzése</i> .....	44
<b>1.2 KÉT PSZICHOLÓGIAI MODELL A RENDSZERELVŰ MEGÍTÉLÉSHEZ</b> .....	<b>46</b>
1.2.1 <i>Urie Bronfenbrenner ökológiai megközelítése</i> .....	46
1.2.2 <i>Altman &amp; Rogoff szerzőpáros tranzakcionális modellje</i> .....	48
1.2.3 <i>A tranzakcionális rendszerelvű vizsgálati szemlélet következményei</i> .....	51
<b>1.3 MEGFIGYELÉSEK ÉS KUTATÁSOK ÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBE</b> .....	<b>57</b>
1.3.1 <i>Hall proxemikája: a közelség-távolság pszichológiai értelmezése</i> .....	58
1.3.2 <i>Jay Appleton kilátás-menedék teóriája</i> .....	62
1.3.3 <i>Kaplan és Kaplan koherencia-komplexitás teóriája</i> .....	64
1.3.4 <i>Összegzés</i> .....	65
<b>1.4 A KÖRNYEZET MEGÍTÉLÉSE KÜLÖNBÖZŐ KORCSOPORTOKBAN</b> .....	<b>65</b>
1.4.1 <i>Az iskola mint szocializációs környezet</i> .....	68
1.4.2 <i>Az elsődleges szocializáció fontossága a környezetpszichológiában</i> .....	70
1.4.3 <i>A helyidentitás kérdésköre</i> .....	72
1.4.4 <i>A helyekre való emlékezés és az identitás kapcsolása</i> .....	73
1.4.5 <i>Környezeti önéletrajz</i> .....	76
1.4.6 <i>Az építész szakmai szocializációja</i> .....	78
1.4.7 <i>A mentális helyek fontossága: az építész képbankja</i> .....	81
1.4.8 <i>Összegzés</i> .....	82
<b>2 A KÉT EMPIRIKUS KUTATÁS CÉLKITŰZÉSE</b> .....	<b>84</b>
<b>3 ELSŐ KUTATÁS: ÉPÍTÉSZEK KÖZÉPISKOLAI KÖRNYEZETÉNEK SAJÁT ÉLMÉNYŰ VIZSGÁLATA</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1 A MÓDSZER</b> .....	<b>89</b>
3.1.1 <i>A kutatás ontológiája és episztemológiája</i> .....	89
3.1.2 <i>A Grounded Theory (GT) vagy megalapozott elmélet – részletesen</i> .....	92
3.1.3 <i>Az adatgyűjtés folyamata</i> .....	94
3.1.4 <i>Az elemzési folyamat reflexiója</i> .....	96
3.1.5 <i>A Nyílt kódolás folyamata</i> .....	102
3.1.6 <i>A struktúra keresése: a szelektív kódok ideiglenes fázisa</i> .....	106
3.1.7 <i>Az egyes beszámolók egyenkénti fogalmi elemzésétől a szöveg egészére vonatkozó, kategóriák szerinti csoportosításig</i> .....	109
3.1.8 <i>A különböző nézőpontból készített új iskola-bemutatók beillesztése</i> .....	113
3.1.9 <i>Az axiális kódok kialakulásának folyamata</i> .....	118
3.1.10 <i>Szelektív kódok</i> .....	119
<b>3.2 AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA</b> .....	<b>120</b>

<b>3.2.1</b>	<i>A kódolás eredményének vizualizációja: összegző diagram</i>	120
3.2.2	<i>A kódfa táblázatos ábrázolása</i>	121
3.2.3	<i>A szelektív kódok és axiális kódok részletes bemutatása</i>	127
<b>3.4</b>	<b>RÉSZ-DISZKUSSZIÓ</b>	138
3.4.1	<i>Első elméleti állítás:</i>	138
3.4.2	<i>A megalapozott elmélet második állítása:</i>	142
3.4.3	<i>A megalapozott elmélet harmadik állítása:</i>	149
3.4.4	<i>A megalapozott elmélet negyedik állítása:</i>	156
3.4.5	<i>A megalapozott elmélet ötödik állítása:</i>	159
3.5	<b>ÖNREFLEXIÓ</b>	162
3.6	<b>KITEKINTÉS</b>	165
<b>4</b>	<b>MÁSODIK KUTATÁS: A BUDAPESTI PIARISTA GIMNÁZIUM ÉPÜLETÉNEK A MEGÍTÉLÉSE DIÁKOK, TANÁROK ÉS ÉPÍTÉSZEK CSOPORTJÁBAN, AZ ISKOLÁRÓL A DIÁKOK ÁLTAL KÉSZÍTETT FOTÓK ALAPJÁN</b>	<b>166</b>
4.1	<i>A KÉT KUTATÁS ÖSSZEKAPCSOLÁSA</i>	166
4.2	<i>A KUTATÁS TÉMÁJA, MÓDSZERE ÉS KÉRDÉSE</i>	167
4.3	<i>A KUTATÁS KONTEXTUSA</i>	168
4.4	<i>A KUTATÁS MÓDSZERE</i>	171
4.4.1	<i>A képek episztemológiai szerepe, a részvételi fotográfia módszertana</i>	171
4.4.2	<i>Az adatgyűjtés folyamata: a résztvevői fotózás</i>	174
4.4.3	<i>A csoportos megítélés során létrejövő adatok</i>	175
4.5	<b>EREDMÉNYEK</b>	177
4.5.1	<i>A részvételi fotográfia eredménye</i>	177
4.5.2	<i>4.5.2. A három kódoló összesített eredménye</i>	179
4.5.3	<i>A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés terepjegyzetei</i>	183
4.5.4	<i>A csoportos megítélés eredménye</i>	184
<b>4.6</b>	<b>RÉSZ-DISZKUSSZIÓ</b>	198
4.6.1	<i>A megalapozott elmélet hatodik, kiterjesztett állítása</i>	206
<b>4.7</b>	<b>REFLEXIÓK</b>	207
4.8	<b>ÖSSZEFOGLALÁS</b>	207
4.9	<b>KITEKINTÉS</b>	209
<b>5</b>	<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</b>	<b>210</b>
<b>6</b>	<b>HIVATKOZÁSOK</b>	<b>213</b>
<b>7</b>	<b>MELLÉKLETEK</b>	<b>223</b>

## Táblázatok

1. Táblázat: Erikson pszichoszociális fejlődésméleteinek szakaszai	67
2. táblázat: Összegző táblázat a két kutatás összefüggéseinek láttatására	87
3. táblázat: Az első kutatás témája, szemlélete, módszere és folyamata	88
4. táblázat: A GT- elemzés kódjaként láttatva	127
5. táblázat: A Visszatekintő mozaik nézet kódja	127
6. táblázat: Az Építész mozaik nézet kódja	129
7. táblázat: Az Ambivalens kettős nézet kódja	131
8. táblázat: Az Egymásra nyíló kettős nézet kódja	132
10. táblázat: Az integrált nézet kódja	134
11. táblázat: A Távoltartott nézet kódja	137
12. táblázat: A második kutatás témafelvetése	167
13. táblázat: Teljes és többségi egyetértés a képek megítélésében a három kategória szerint	179
14. táblázat: A kódolók által az egyes kategóriákba sorolt képek száma	179
15. táblázat: A D7 kategória fogalmai	185
16. táblázat: A D9 kategória fogalmai	187
17. táblázat: A D11 kategória fogalmai	189
18. táblázat: A T1 kategória fogalmai	191
19. táblázat: A T2 kategória fogalmai	193
20. táblázat: A1 kategória fogalmai	195
21. táblázat: A2 kategória fogalmai	197

## Ábrák

1. ábra: Az egymásra épülő rendszerek Bronfenbrenner modelljében (forrás: Cole & Cole, 2006, 43.)	47
2. ábra: A 01-es megszólást kísérő 30 diából 12 a bejárás sorrendjében	101
3. ábra: A kódolásra átalakított első, preparált szövegoldal részlete	103
4. ábra. Egy köztes folyamat ábrázolása	108
5. ábra: Átmeneti, „tentatív”, azaz puhatolózó rendszerezés vizualizációja	113
6. ábra: A megalapozott elmélet alapját adó hat szelektív kód és kapcsolatainak diagramja	120
7. ábra: A Piarista Tömb épülete Bujnovszky Tamás fotóin reprezentálva	170
8. ábra: A középfoltyosók megjelenítése	180
9. ábra: A résnek elnevezett tér a különböző fotókon	180
10. ábra: Ábrázoló kategória: látképek a 4. emeleti osztálytermekből	181
11. ábra: Válogatás a Kép-Alkotás kategória képeiből	182
12. ábra: Válogatás az Életkép kategória képeiből válogatás	182
13. ábra: A D7 kategória képei	184
14. ábra: A D9 kategória képei	186
15. ábra: A D11 kategória képei	188
16. ábra: A T1 kategória képei	190
17. ábra: A T2 kategória képei	192
18. ábra A1 kategória képei	194
19. ábra. A2 kategória képei	196

# 1. BEVEZETŐ

## 1.1 Az épített környezet megítélhetősége

„Minden társas interakció fizikai közegben zajlik, és fordítva: minden fizikai környezet társasan értelmezett” – hangsúlyozza Düll Andrea (2009, 310.) a környezetpszichológia egyik alapvető kiindulását, az épített környezet szociofizikai entitásként való értelmezésének szükségszerűségét. „Az építészet közügy.” Ezt a mondatot leírva elsőként Marosi Bálint építész 2008-as doktori dolgozatában olvastam (Marosi, 2008, 6.). Az egyik állítás az ember felől, a másik a fizikai környezet felől fogalmazza meg azt a jelenséget, hogy az ember és az épített környezet között természetes kapcsolat van, a kettő együtt létezik. Altman és Rogoff 1987-ben publikált tranzakcionális szemléletének értelmében a kettő nemcsak összefügg, hanem szerves kölcsönkapcsolatban van egymással, mindkettő hat a másikra, csak együtt értelmezhető – ez a környezetpszichológia alapállítása. Ennek ellenére az építészet és a helyeket használók összekapcsolása a pszichológiai kutatásokban ma még nem általános. Az a jellemző, hogy az épített környezetről és az emberről sokféle tudomány specifikusan gondolkodik: ezeknek a megközelítésmódja, szakirodalma, módszertana és értékszemlélete nagyon különböző, illesztésük nem problémamentes. A művészeti, tervezői tevékenységeket támogató tudományos igényű elméleti írások, illetve az építészeti kutatások szemléletmódja jelentősen különbözik a társadalomtudományi gondolkodás kísérletekre alapozó, kauzalitást feltételező érveléstechnikáitól. Az *Architectural Research Methods* című könyv (Groat & Wang, 2013) szerkesztői hangsúlyozzák, hogy bár *a kutatás* szó az építészet és a társadalomtudományok területén sok szempontból mást jelent, ugyanakkor közös bennük, hogy „*a kutatás módszeres érdeklődés, amely a tudás irányába vezet*” (Groat & Wang, 2013. 8.). Később hozzátesszük, hogy ennek konceptuális keretrendszerét és módszertanát fontos megfogalmazni, illeszteni. A jelen disszertáció is illesztési kísérlet: az épített környezetre vonatkozó építész és nem-építész nézet tárgyalása során művészeti szemléletek, módszerek és alkotások párosítása a pszichológiai kutatások szemléletmódjával és módszerével.

Az építészetről és a használókról való integrált szemlélet kialakulásában a környezetpszichológia fontos szerepet játszik, magyarországi megalapozójának, Düll Andreának köszönhetően a BME építészeti oktatásában, így az Építőművészeti Doktori

Iskola képzésében is jelen van. Az Amerikában az 1960-as évektől induló, alapjaitól kezdve „*sokgyökerű tudományterület*” (Dúll, 2009, 13.) nyitott az együttműködésekre, számos esetben alkalmazott kutatásokat végez, amelyek során kapcsolódik más tudásokhoz. Az antropológia, szociológia és humánföldrajz mellett, az építészettel való interakció az egyik legjellemzőbb kapcsolódás, még ha ez a viszony nem is mindig feszültségmentes. Philip építészetpszichológus gondolatát ekként idézi Dúll (2009, 305.): „*ahhoz, hogy az építészet és a (környezet)pszichológia 'házassága' fennmaradjon, kölcsönösen tisztázni kell a megoldatlan problémákat: a pszichológusok szemére vethető, hogy nem tudják hatékonyan segíteni a tervezési folyamatot, míg az építészek elmarasztalhatók abban, hogy – ismeretek és szándékok híján – nem kommunikálnak a pszichológusokkal*”. A kapcsolódás mégis természetes, hiszen magát a környezetpszichológia szakterületét az a megfigyelés hívta életre, hogy az emberek eltérő környezetekben másként viselkednek. „*A környezetpszichológia attól vált transzdiszciplinárisá, hogy képviselői egyforma mélységben igyekeztek megérteni az emberi és a környezeti folyamatokat, sőt ezeket kölcsönhatásban, egymásra definiáltan kezelték.*” (Dúll, 2009, 13.) Szépsége és vonzása számomra abban áll, hogy a jelenséget a maga természetes valóságában éri tetten, komplexitásában és akár ellentmondásaival együtt vizsgálja. A disszertáció azt a hétköznapi problémát állítja fókuszba, hogy az épületeket, különös tekintettel a jelenkor alkotásait nagyon eltérő módon ítéli meg az építészek és laikusok társadalma. A kérdéskört az építészek nézőpontjából, környezetpszichológiai orientációval közelítem meg. Lang (1988), Nasar (1992) és mások szóhasználatához kapcsolódva, a terület építészetpszichológiával foglalkozó képviselőihez hasonlóan (vö. Dúll, 2017), a környezetpszichológiai tudásnak *híd* szerepet szánok a két nézet közelítésében.

Az elméleti részben elsőként a kétféle tudományterület összeegyeztethetőségéből és az esztétikai megítélésből adódó nehézségek kerülnek exponálásra, majd a környezetpszichológia kutatások kontextusában az építészek és nem-építészek közötti különbözőségeket mutatom be: a megítélések eltérő perceptuális sémáit, affektív mozzanatait és a jelentésadás különböző folyamatait. Az épített környezet különböző megítélésének az áthidalására, a közös nyelv megtalálására kétféle építészeti megközelítést mutatok be: az egyik az elméleti tudások mélyítésével, ismeretterjesztésen keresztül közelít, a másik a csinálás közben való tanulás mellett érvel. Utóbbi kapcsán a közös építések, a participáció és az épített környezeti nevelés fontosságát hangsúlyozom.



Az esztétikai szempontú preferenciavizsgálatoktól a rendszerben való gondolkodás lehetőségére térek át, Bronfenbrenner (1977) modelljét, a természetes környezetben zajló kutatások fontosságát és a társadalom különböző léptékű szintjei között lévő kölcsönkapcsolatokat és Altman & Rogoff (1987) által megfogalmazott tranzakcionális szemléletet mutatom be. A gondolkodásmódból következő szempontokat Pennartz & Elsinga (1990) holland kutatásán keresztül teszem plasztikussá. A kutatás kapcsán kitérek az épített környezet fotóreprezentáción keresztül történő megítélésére az ökológiai validitás szempontjából.

Ezt követően a jelenségek háttérének megértéséhez a személy-környezet összeállítás (Proshansky et al, 1970) folyamatának és a térben való viselkedésmódoknak az általános érvényű, kiemelkedően fontos kutatásait tekintem át, ennek során ökológiai háttérű elméleteket (Kaplan, 1979; Appleton, 1984; Hall, 1966/1987) láttatok. A hall-i proxemika kapcsán a közelség-távolság fizikai és pszichológiai összefüggései és a zsúfoltság fogalma kerül előtérbe, az értelmező példák az iskolai környezetre vonatkoznak.

A humánspecifikus kutatások után a környezetpszichológia jelen kutatások szempontjából fontos fogalmait tekintem át, a környezeti kogníció, a helykötődés és a helyidentitás kérdését és a helyekre való emlékezés jelenségét tárgyalom a szocializáció folyamatán keresztül, Erikson pszichoszociális modelljéhez (vö. Düll, 2017) kötődően. A szocializáció kapcsán kitérek az iskolai környezetek fontosságára. Az elsődleges szocializáció témaköre utána az építész szakmai szocializációjára teszem át a hangsúlyt (vö. Downing, 1992; Knez, 2005; Cooper Marcus, 2014). Ide kapcsolódó, megkerülhetetlen kérdés a vizualitás: a képek – különös tekintettel a fotókra – szerepe nemcsak a tervezés, hanem a környezetpszichológiai megítéléses vizsgálatok során is. Az épületeknek téri kiterjedés nélküli, fotó alapú megítélése (vö. Somogyi, 2015) a saját kutatás szempontjából is lényeges.

Ezt követi a disszertációban a két egymáshoz kapcsolódó saját kutatás. Mindkettő középiskolai épületeket vizsgál, a hozzájuk kötődő közvetlen élményen keresztül. Az első kutatásban fiatal építészek idézik fel saját középiskolájuk épületét, a második kutatásban a Budapesti Piarista Gimnázium épületét a diákok fotóin keresztül építészek, tanárok és maguk a diákok csoportjai ítélik meg. Az iskolaépületekre vonatkozó két terepmunka nem az iskolaépületek tipológiáját és a kortárs építészeti téralakítások típusainak meghatározását (vö. Tánczos, 2016) adja, nem is az oktatási terek környezetpszichológiai értelemben vett olvashatóságát és a pedagógiai szempontoknak való megfelelését (vö.

Lippai, 2014; Düll & Lippai, 2015) vizsgálja, hiszen e két témáról kiváló tudományos munkák születettek a közelmúltban itthon is két különböző egyetemen, hanem a jelen felvetésben az iskolaépületet kutatom, mint az építészek és a nem-építészek pszichológiai értelemben megegyező élményhelyszínét.

A saját kutatások kapcsán a környezetpszichológia, az építészet és a vizuális kommunikáció hármását, a „látásmódok” különbözőségéből adódó lehetőségeket tartom fontosnak kiemelni. A látásmód hangsúlyozása itt a szöveg „bejáratánál” nemcsak azért kerül előtérbe, mert a vizualitás meghatározó az épületekkel foglalkozó írásokban, hanem azért is, mert ez a metaforikus megfogalmazás utal a disszertáció filozófiai beállítódására is. Episztemológiai értelemben a disszertáció mindkét kutatása fenomenológiai és hermeneutikai szemléletű. Interpretatív kvalitatív módszerrel, a Grounded Theory (GT) vagy Megalapozott elmélet (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2005; Sallay & Martos, 2018) és a képi tartalomelemzés (Barthes 1964; Dennett, 1996; Bell & Milic, 2002; Sztompka, 2006; Illés, 2015) témaköréhez tartozó részvételi fotográfia (Wang & Burris 1997; Prins, 2010; Yefimova et al., 2015) alkalmazásával készült. A két módszerben „nem a »kvalitatív« a közös, hanem a világról és az emberről kialakított kép (ontológia) és a tudás megszerzhetőségének kérdése (episztemológia)” (Rác et al., 2018, 4.). E hagyományoknak megfelelően a nyelvi reprezentációknak a tartalmi állításokon túl is van jelentősége, a fogalmazásmódoknak is önálló, interpretálandó jelentése. Egy emlék, egy élmény, egy látvány kapcsán megszülető narratíva felfedi, hogy milyen módon interpretálódott a külső világ. A megfogalmazás nyelvezete tehát nem stiláris kérdés, hanem maga is jelentés – ez visszahat a disszertáció nyelvezetére is.

### 1.1.1 Nyitás a használók irányába

Az építészet felől indítva a témát – lévén az épített környezet alakítása, létrehozása építészek által történik – érzékelhető, hogy az építészeti beavatkozás sikerének a megítélésében a használó egyre nagyobb szerepet játszik. Az épített környezet nemcsak a materiális vagy fizikai adottságok szempontjából érdekes, hanem az építészek közül egyre többen átérzik annak a súlyát, hogy egy családiház egyben otthon is, a város több százezer, vagy akár több millió ember lakó- és munkahelye, élettere: az emlékezet, identitás, helykötődés, a közösség, az önmegvalósítás, avagy traumák, veszély és nehézség helyszíne is (vö. Düll, 1996). Az építészetben érezhető egy általános elmozdulás a kizárólag fizikai és esztétikai paraméterekre koncentrált attitűdtől a

társadalmi kontextusba való illesztésre, tehát a humán aspektusra való odafigyelés irányába. Ezt az új érdeklődést jelzi, hogy a Múcsarnokban 2019. április 26-án megnyílt TÉR//ERŐ, II. Építészeti szalon<sup>1</sup> kiállításon a hagyományos építészeti művek, a történeti példák és a kortárs építészet válogatott alkotásai mellett három teremben önálló témaként megjelent az építészetet a különböző használatokkal együtt bemutató anyag. Balázs Mihály építész, a termek kurátora a szolidáris építészet, a közösségi építések és az építészet és oktatás témákhoz kapcsolódó munkákból válogatott. A kiállítás egészét nézve ezek a termek látványvilágukban elkülönülnek. A közösségi építészet kiállításrészben életteli, mozgalmas, akár amatőrök által készített fotókon a közös építéseket készítő emberek és élethelyzetek láthatók, míg a kiállítás központi tereiben távolságtartó nézőpontból készített, makulátlan építészeti fotókon, szép, de üres épületek dominálnak. A két különböző fotónyelvezet összefoglalja azt a szemléletváltást, mely szerint a figyelem az esztétikus épületről átkerül a jó használatra, a használók által megélt környezetre.

A különböző tudományágak közötti kapcsolás sok esetben nehezen valósul meg, ennek oka a specializáció. Ha megnézzük, még az építészet területén belül is inkább különbözőséget találhatunk a mérnöktudományoktól indulva a tervezési szakterületeken (urbanisztika, középülettervezés, lakóépülettervezés, ipari épületek tervezése etc.) át a különböző művészettörténelmi, építészetelméleti stúdiumokon keresztül, a történeti összefüggések megértéséig. A szakterületek nézőpontjai számos kérdésben eltérhetnek. Egy „rég” épület megítélése, így például a disszertáció kutatásában bemutatott kutatási helyszín, a Budapesti Piarista Gimnázium épületegyüttese is egészen különböző nézőpontokból szemlélhető még az épület fizikai megjelenésére vonatkozó fókusz megtartása mellett is. Máshogyan nyúlt hozzá az a tervezőépítész, aki a tovább építésben volt érdekelt és máshogyan a műemlékvédelem, annak keretein belül is a régész, műemlékes szaktudással rendelkező építész, a művészettörténész vagy helytörténész (Somogyi, 2018). Vita tárgya lehet már önmagában az is, hogy mi tekinthető elég réginek ahhoz, hogy mérlegeljük műemléként való besorolhatóságát (gondoljunk csak a 70-es, 80-as évek építészetének megítélésére) avagy, hogy melyek azok az értékek, amelyek őrzendők (vö. Düll, 2017).

Az épített környezet használata is összetett kérdés: a példa kedvéért (ismét előre vetítve a saját kutatás helyszínét) a piarista gimnáziumba például 12-19 éves korú

---

<sup>1</sup> Lehetne egy link ide az utolsó látogatás dátumával

gyerekek/ fiatalok járnak, s bár ebben az iskolában a diákok mind fiúk, ez a serdülő korosztály önmagában sem tekinthető egységesnek. A gimnázium iskolapszichológusa folyamatos alakulásként látja a hatéves folyamatot, amelynek elején a 7. osztályba gyermeki attitűddel kerülnek be a diákok, ebben az időszakban a tanárra odafigyelő, az ő véleményét elfogadó viselkedés dominál. A 8. osztályban a rend szétesik, a közösség is nehezen működik, az átalakulás nehéz időszakát élik meg az osztályok. A 9., 10. évfolyamos diákoknál a véleményalkotás szempontjából a fókusz átkerül a tanárról a közösségre, a többi diákra. Ezek az osztályok már kialakult, egymással versengő közösségek. A 10. évtől a teljesítmény lesz a diákok számára egyre fontosabb. Az ekkorra kialakult piarista identitás magabiztosságot ad, ami sok előnye mellett új veszélyeket hoz, mert a határok feszegetésével jár együtt. A végzős osztály kiforrott, stabil képpel rendelkezik már arról, hogy mit szeretne elérni, merre indul a gimnázium után. A diákok térhasználatuk is eltérő ezzel összhangban, ennek téri rögzülései is megfigyelhetők az iskolán belül, így az alsóbb évfolyamok termei a tanárihoz vezető folyosóra felfűzve találhatóak, ami nagyobb tanári kontrollt jelent. Az iskola használói között nemcsak gyerekek vannak, hanem tanáraik is, akik számára intenzív koncentrációt, kreativitást és számos más képességet és tudást igénylő munkahely az iskola. Az épület használói a piarista szerzetesek is, valójában ők vannak ebben az épületben otthon nemcsak történeti és tulajdonosi értelemben, tehát a kontinuitás szempontjából, hanem azon egyszerű okból is, hogy ebben az épületben laknak. Számukra ez az épület nemcsak iskola, de otthon és szakrális tér is. Az épület sok más ember számára is napi tapasztalás, hiszen ott takarítanak, könyvelnek, felszolgálnak, tehát munkahely. Diákok, tanárok, szerzetesek, adminisztrátorok, karbantartók és éttermi dolgozók: vajon egyformán kell gondolkodjunk róluk a konkrét iskolaépület megítélése kapcsán, hiszen mindannyian „*tér-laikus*”<sup>2</sup> (Dúll, 2017) használók, avagy egészen máshogyan látják ők az épületet saját speciális térhasználatukból adódóan? Kinek a szemléletét vegyük előre? Hogyan alkossunk képet az épülettel kapcsolatos élményeikről? Tágítva a kérdést, hogyan lehet kezelni a sokféleséget, csoportokká, értelmes kategóriákká alakítani az építészet szempontjából laikus populációt? Miként lehet, lehet-e egyáltalán integrálni a felvillantott sokféleséget?

---

<sup>2</sup> A *tér-laikus* fogalmat Dúll Andrea (2017) alkotta meg, szépsége, hogy explicit módon kifejezi a tényt, a nem-építész csak a tér szempontjából tekinthető laikusnak, más szempontból fontos szakértelemmel, tudással rendelkezhet, amely akár az épített környezet vizsgálatában is fontos szempontokat hozhat.

### 1.1.2 Közös térben

Az említett, Múcsarnokban lévő kiállítás kisléptékű és emberközeli építészeti beavatkozásokat jelenít meg. A közös építésben megvalósult munkáknak és az épített környezeti nevelés foglalkozásainak a beemelése a Múcsarnokba komoly nyitás az építész szakmában, de még csak szűk körben megvalósuló és csak az elmúlt évtizedre koncentrálódik. A nem-építészek véleményét a téralakítások során következetes és markáns módon ritkán kéri ki. Az Európa Kulturális Fővárosa pályázatok kapcsán például készültek a laikusok bevonódását elősegítő gesztusok, de ezek megakadtak. Pécsen a 2010-es EKF programra való készülés során civil pályázat formájában a programírók nyitottnak tünnek a lakossági szándékok megismerésére. A nagy érdeklődést kiváltó lakossági pályázatra 380 ötlet érkezett, de ezeknek sajnos nem volt direkt hatása a város pályázatára. Mindez nagyon negatívan befolyásolta nemcsak a helyi politika, hanem az építészet megítélését is (Somogyi, 2010, 24.). Az elmúlt években érezhető a nyitás a használókkal való párbeszéd indítására. Alföldi György vezetésével a Rév8 munkatársai a Magdolna negyed felújítása során több participációs beavatkozást szerveztek (hivatkozás), a Teleki tér rekonstrukciója az Új Irány csoport vezetésével a lakókkal együtt valósult meg (hivatkozás). 2014-ben Dimitrijevic Tijana és Borsos Melinda által 2015-ben Kőbányára tervezett Idesüss óvodája egy hajdan idősök otthonaként működő rossz állapotú típusépület átalakításával jött létre a pedagógusok és a szülők participációjában, Tánzos Tibor különböző iskolák átalakításában alkalmazza sikerrel a közös makettezés eszközt (hivatkozás). Az első nagyléptékű, participációban létrejövő beruházás most van alakulóban. Cseh András és a CAN Architects tervezésében Mosonmagyaróvárra a Piarista rend felkérésére 2018 óta készíti az első olyan iskolatervezést, amelyben közösségit tervezésben dolgozik együtt szakértők tág csapata (ennek részeként Düll Andrea környezetpszichológus is) a megbízó szervezetek, tanárok, szülők és diákok bevonásával. Van tehát látható közeledés az építészek részéről a laikusok irányába. „Az építészet közügy” állítás tíz évvel ezelőtt még az építészképzés keretein belül is kifejezetten meglepőnek hatott, hiszen az építészek – más szakmákhoz hasonlóan – saját üvegburájuk védettségében szeretnek leginkább gondolkodni tevékenységükről. Az építészet megítélése az elmúlt évtizedig bezárólag jellemzően csak a szakma határain belül valósult meg, igaz, hogy az értékítélet érvényessége jellemzően nem is terjedt azon túlra. Marosi (2008) építészetkritikával, építészetelmélettel foglalkozó

tézisfüzete azt a nyitást dokumentálja, hogy az építészet zárt burka itthon is felnyílt, és az építészek egy szűk csoportja a nyitottabb szemléletű működés mellett tette le voksát. Értekezése arra hívta fel a figyelmet, hogy „*az építészet alapproblémái nem oldhatók meg a szigorúan vett építészet keretein belül; ehhez szükségünk van (többek között) a kommunikációelmélet, a pszichológia, a társtudományok, a kortárs művészet alapvető eredményeinek és tapasztalatainak ismeretére és integrálására is*” (Marosi, 2008, 2.).

Az építészetnek nemcsak a létrehozása, hanem a használattal együtt történő megítélése és értékelése is összetett problematika.<sup>3</sup> A térlaikus véleménye és a használatból adódó tapasztalások ma még alig-alig artikulálódnak olyan szakszerű és tudományos módon, hogy azzal a tervezők vagy a döntéshozók dolgozni tudjanak. A tetszés és elfogadottság közvetett módon leginkább a beruházók döntéseiben érvényesül, hiszen az értékesíthetőség, kiadhatóság összefügg a pozitív megítéléssel. Az ingatlanbefektetői beruházások építészeti megítélése azonban az építészek társadalmán belül megosztó, hiszen abban a közízlés kiszolgálása, a biztonságos, azaz kockázatmentes, egyben sztereotip megoldások preferálása és az aktuális trend külső ismérveinek való megfelelés ugyanúgy érvényesül, mint a komoly építészeti gondolat. A laikus társadalom használatait és viszonyulási módjait sajnálatos módon még csak kevesen rögzítik, elemzik és értelmezik, így szórványosak az összegzett, tematizált és értelmezett tudások ezen a területen a magyar populációban. Dúll Andrea vezetésével az ELTE PPK intézményi keretein belül létrehozott Környezetpszichológia kutatócsoport elindította a fontos területek beazonosítását és a jelenleg készülő kutatások több irányba megindultak: így például az otthon témában Tóth-Varga Violetta, otthontalanság témában Kántor Árpád, a munkahelyről Frankó Luca, az épített környezet észleléséről Keszei Barbara, Kurucz Attila és Losonczi Anna, az iskolai környezetről Lippai Edit, Somogyi Krisztina, a városi és iskolai kertek, zöldfelületek témában Zelenák Fruzsina, Berze Iván Zsolt, Bukovenszky Emőke és Somogyi Krisztina, a védelem, biztonságos városhasználat témában Brózik Péter, Berze Iván Zsolt, Bukovenszky Emőke, Kurucz Attila végeztek kutatásokat, az örökségvédelem kérdéskörben pedig Dúll Andrea kutatásában szinte az egész kutatócsoport részt vett. Nem intézményesültek azonban még azok a társadalmi szintű kooperációk, amelyek egy fontos középület, köztér vagy egy város arculatának kialakításában az emberek bevonását és a hatások mérését előírná, úgy, ahogyan az például Németországban (Uttke, 2012) már kötelező. Nincsenek olyan módszeres

---

<sup>3</sup> Az építészeti alkotásoknak építész szakértők által történő megítélésével a jelen disszertáció nem foglalkozik.

adatrögzítések sem, amelyek értékelhető szempontot adnának az építész számára akár a helyhasználatokról, akár a helykötődés, emlékezet, identitás témakörében (ezekről lásd Düll, 2009) a magyar helyzet sajátosságaira vonatkozóan. Az építészeti beruházásokról, a tér belakásáról jellemző módon egy szűk kör dönt, a legtöbb ember örököli azt az épített környezetet, amelyben életét leéli, s jellemzően fel sem merül benne, hogy az alakító folyamatokban neki is volna lehetősége tudatosabban részt venni, az épített környezetről és alkotóiról elgondolkodni, véleményt formálni.

Marosi Bálint (2017, 136.), majd tíz évvel az építészet társadalmasításáról megfogalmazott tézisei után a Középülettervezési Tanszék 70 éves jubileumi kiadványában még mindig arról ír, hogy az építészetről nem alakul ki közbeszéd, a „magasépítészet arisztokratizmusát” sokan bírálják, és nem sikerült az építészet megítélésében áttörni a falakat, annak ellenére, hogy a formaalkotó, önkifejező építészeti szemlélet mellett egyre jobban érzékelhető a térhasználatra koncentrááló empátikusabb építészeti attitűd: *„Az építészet sajátosságából következően kivételes, és kivételesen szerencsés helyzetű műfaj. Alkotásai mindenki számára megkerülhetetlenek, mindenütt jelen vannak, életünk és mindennapjaink legtermészetesebb részei, keretei; városaink elidegeníthetetlen alkotóelemei, ezzel együtt történelmi emlékeinek hordozói, kultúránk legerőteljesebb támaszai is. Ha ez így van, akkor ebből logikusan következne, hogy az építészetnek elevenen kell élnie a köztudatban is. Meglepő tapasztalat, hogy ennek éppen az ellenkezője látszik igaznak: az »építészet« fogalma a szélesebb közvélemény számára szinte kizárólag elmúlt korok építészetét jelenti, azaz jellemzően önmagukba zárt műemlékeket és elmúlt korok esztétikáját.”*

### 1.1.3 Három példa az építészet problémás recepciójára

Az építészek írásait olvasva úgy tűnik, hogy az építészet kortárs értékei nem válnak igazán értékke a társadalomban, az általuk nagyra értékelt épületeket inkább általános idegenkedés és érdektelenség fogadja. Hogy ez az érzés nem látszat csupán, annak sajnálatos bizonyítéka, hogy az elmúlt évtizedben számos olyan középület pusztult el vagy került felismerhetetlen állapotba utólagos toldások, átépítések, díszítések miatt, amelyet a közelmúltban (a 60-as évektől indulóan) emeltek. A legismertebbek között kell említsük Budapest belvárosában a Széchenyi téren 1980-ban átadott „Spenóházat”, a szocialista korszak külkereskedelmének egyik presztízshelyszínét, amelyet 2006-ra teljesen átépítettek vagy a Vörösmarty téren lévő 1971-ben átadott ORI-székházat, amit

a köznyelv humorosan csak „Elizélt palotaként” emlegetett, és amelyet teljesen elbontottak, a Vörösmarty No1 irodaház áll ma a helyén.<sup>4</sup> A két épület közutálatnak örvendett. A Spenótház átépítése kapcsán kialakult vitában ezt építészetkritikai írásában Somlyódi Nóra így összegezi: *„A Spenótháztól főként a színe miatt volt szokás viszolyogni, de sokaknak ellenszenves volt az is, ahogyan az épület homlokzata letről felfelé három markáns lépcsőfokban előreugrott. Egy anekdota szerint elismert szaktekintélyek választották ki azt a bizonyos zöldet, egy másik magyarázat szimpla melléfogásról tud: a hetvenes évek végén Svédországból rendelt festék nem egyezett a színskálán kiválasztott árnyalattal, és végképp nem a tervező (Hübner Tibor) által elgondolt homokszínűvel. Építészek mesélik, hogy a hármassal előreugrás érzékeny koncepció eredménye: Hübner a Roosevelttér beépítésének történetileg kialakult hármassal tagolását döntötte meg kilencven fokban”*<sup>5</sup> (Somlyódi, 2005). Az előbbi szövegrészben két momentumra érdemes figyelni: egyfelől a narratíva komolyan veszi annak a lehetőségét, hogy egy kiemelt helyszínen lévő középület színezése véletlenszerű hiba, „melléfogás” lehetett. S bár ilyen anekdoták sokféle épülettel kapcsolatban léteznek, és ezeknek akár igazságalapja is lehet itt-ott, mégis a szerző megfogalmazásának pozíciója ezáltal nem szakértői, hanem a lakásfelújító amatőr pozíciójába helyezkedő. Annak az embernek a perspektívájából szólal meg, aki a festékespolcon mellé nyúl a barkácsáruházban, vagy nem képes egy színminta alapján képet alkotni a nagy felületen történő alkalmazásról. Az építészek és nem-építészek közötti különbségtétel, a *mi* és az *ők* leválasztása még plasztikusabb jelenik meg abban a fordulatban, amikor az olvassuk: *„építészek mesélik”* A leválasztás okán egyben a hitetlenkedés vagy értetlenség is megfogalmazódik a cikk írójában, általa annak ad hangot, hogy az épület formálásának hármassal tagozódása és a térstruktúra közötti gondolati kapcsolódás nem lenne komolyan vehető, érvényes gondolat. A publikáció – melynek apropója az épület átalakítása során tapasztalható szerzői jogi vita – az érvelést felülmúlóan is üzen: a laikus nézőpontjából láttat, a hitelét veszített építészekről eltávolít. A két említett épület csak példa, Magyarországon ugyanis bármerre is megyünk, megszámlálhatatlan épületen figyelhetjük meg sajnálatos módon, hogy a közelmúlt építészeti örökségére nem értéként, hanem inkább kellemetlen, átalakítandó, javítandó adottságként tekintenek.

---

<sup>4</sup> A Spenótház tervezői Hofer Miklós, Hübner Tibor és Horváth Lajos voltak, az ORI székházat Tallós Elemér és Hübner Tibor tervezték. Hübnernek tehát két jelentős alkotását is rövid időn belül elpusztították.

<sup>5</sup> [https://magyarnarancs.hu/lokal/a\\_mereg\\_zoldje\\_-\\_a\\_spenothaz\\_atepitese-64943](https://magyarnarancs.hu/lokal/a_mereg_zoldje_-_a_spenothaz_atepitese-64943) (letöltés ideje: 2019.06.13)



Ettől függetlenül persze az épületeket használják, sok esetben akár jól is működnek, mégsem beszélnek szeretettel róla az emberek.

Az építészeti alkotások kapcsán az elfogadás és elutasítás drámája saját élményem is: az elmúlt 25 évben építészetkritikusként vagy magánemberként több száz épületet jártam be alkotójuk kíséretében, hallgattam az összefüggéseket, a vágyakat, a megvalósult és a meg nem valósult elképzeléseket, nehézségeket, sikereket és sikertelenségeket, néztem a terveket az alakulás folyamatában skicceken, tervrajzokon, maketteken. Ismerem azokat a küzdelmeket, amelyet egy-egy ház megvalósulása érdekében a tervezők folytatnak, gyakran egyedül képviselve a megbízó idealizált érdekeit a kivitelező, beruházó vagy éppen szabályozási logikák ellenében. Át tudom érezni azt az elkeseredettséget, amikor a kész épület láttán hanyagul és hirtelen odavetett negatív véleményekkel, a laikus közönség elutasító gesztusával, gyakran megalázó és méltatlan kommentjeivel szembesül az alkotó. Építészetkritikusként magam is többször tapasztaltam, hogy milyen erős negatív indulatokat vált ki, ha az ember védelmébe vesz egy szerinte méltó alkotást. Doktori tanulmányaim során én is sokszor szembesültem azzal, hogy az általam jó példaként vetített épületek milyen mély ellenérzést, esetenként akár haragot és indulatokat is kiváltak a hallgatóságból. Egy konkrét helyzetre emlékezve, az építész és nem-építész nézet kettősségére vonatkozó egyik korai felvetésem alkalmával saját középiskolámat, a budapesti Szilágyi Erzsébet Gimnázium épületét vetítettem. Az intézményben a művészettörténet fakultáció keretein belül akkor már egy éve szerveztünk foglalkozásokat: az épített környezet és a benne lokalizált élmények tudatosításával foglalkoztunk építész DLA hallgatók segítségével. Az egyetemi prezentáció során azt a jótanácsot, módszertani ajánlást kaptam, hogy a kutatásom kiindulásának érdemes lenne egy kevésbé „ronda” épületet választanom, valami olyat, amellyel kapcsolatban állítható valami pozitív is. Pszichológusokból álló közönséget akkor megleptem azzal, hogy azt állítottam, az említett épület a modernista építészet egyik érzékeny és egészen kiváló példája, az építészek számára egyértelműen mintaértékű középület<sup>6</sup>, amit a Műegyetemen kötelező jelleggel tanítanak. Nem volt meggyőző, amikor úgy érveltem, hogy a gimnázium számomra kedves, meghatározó emlék, középiskolai éveim szerethető helyszíne, olyan épület, amely az építészeti érdeklődésemet erősítette. Sőt, az sem segített, hogy az éppen akkor az iskolában folyó kutatás tapasztalásaként állítható, hogy a mostani gimnazisták által is kedvelt, jól

---

<sup>6</sup> Terv: Weichinger Károly és Hübner Tibor, 1938

belakott, összességében pozitívan értékelt ez az iskola, annak ellenére is, hogy többen nem neveznék szép építészeti alkotásnak. Az érvelés nem hatott. A kételkedő (térlaikus, Düll, 2017) pszichológus számára egy „betonkocka” nem szerethető, nem szép, nem jó. A helyzetből egyértelművé vált, hogy az épület mellett felesleges érvelnem, hiszen – bár a bemutatott fotón jól látható volt, hogy az épületet markáns íves téglafelület határolja –, a kritikus, elfogult néző számára ezek az adottságok azonban nem voltak láthatóak.

Harmadik példám a modern és kortárs építészet iránti ellenérzésre nemzetközi: jelen szöveg írása közben zárult le a párizsi Notre Dame katedrálisban 2019. április 15-én történt tüzeset okozta károk felújítása kapcsán fellángolt vita. A Facebook felületein heves tiltakozást fogalmaznak meg többen is annak kapcsán, hogy a székesegyház felújítására építészeti pályázatot írnának ki. Az újjáépítés szükségszerűség, nem a kortárs építészet megmutatkozási vágya motiválja. Mint az közismert, a világ egyik kiemelt épített örökségét, a kereszténység egyik kincsét katasztrófa érte, a párizsi Notre Dame székesegyházban tűz pusztított, amely során az épület fa tetőszerkezete, a boltozatok egy része és huszártornya megsemmisült. A francia építészek szövetsége első körben azért kívánt kiírni építészeti pályázatot, hogy mérlegelje, vajon „az eredeti torony” visszaépítésével vagy érzékeny kortárs megoldás keresésével érdemes helyreállítani a székesegyházat<sup>7</sup>. A kérdés felvetése önmagában is dühödt reakciókat váltott ki világszerte. A kortárs beavatkozás lehetősége szentségtörésnek minősült sokak számára, többen petícióban követelték a korhű állapot visszaállítását. Az e mellett érvelők számára feltehetően nem ismert az a tény, hogy az épület – mint a történeti korok templomai általában – több száz éven keresztül épült, és az eredetiség kérdése nagyon nehezen értelmezhető. A Notre Dame 1163-as alapkövetétele óta számos alkalommal átépült. A 2019-es tűzvészben elpusztult huszártornyot például 1859-ben, tehát „csak” úgy 150 éve tervezte és helyezte oda Eugène Viollet-le-Duc építész. A Notre Dame felújításának kérdése lezárult: a kortárs építészeti pályázat végül még meghirdetésre sem került, ennek ellenére a kortárs építészet elleni felszólalások még nem ültek el teljesen.

Az ilyen és hasonló tapasztalások az építészettel kapcsolatban nem egyedülállók. Elsőre meglepő tapasztalni, hogy az építészet recepciója nemcsak elutasított, nehéz folyamat, ami számos félreértéssel és tudatlanságból adódó tévhittel, negatív konnotációkkal nehezített (vö. Barthes, 1964), hanem erős negatív érzelmekkel is telített. Különösen igaz ez, ha a megítélőnek nincsen közvetlen élménye az épületről.

---

<sup>7</sup> <https://www.architectsjournal.co.uk/news/notre-dame-france-announces-international-competition-to-rebuild-spire/10042060.article> (utolsó meglátogatás: 2019.06.10)

#### 1.1.4 A művészetpszichológiai megítélés dilemmái

Az építészet megítélésében az esztétikai tetszésnek kitüntetett szerepe van, véleményként is a tetszik–nem tetszik megszólalások hangzanak el elsőként, és az esztétikai ítélet a preferencia fontos indikátora, hangsúlyozzák a téma jeles szakértői (Berlyne, 1965; Kaplan, 1982). A környezetpszichológiai, környezetesztétikai és művészetpszichológia kutatások rendre azt bizonyítják, hogy a művészek, alkotók, az építészek masszívan elkülönülően ítélik meg az alkotásokat a nem-szakértőkhöz képest.

Elsőként is tegyük fel azt a kérdést, hogy vajon az építészet terén teljesen képzetlen ember egyáltalán képes-e érvényes módon megítélni egy építészeti alkotást? Mit kezdünk tehát a térlaikus ítéletével? Vitathatatlan, hogy egy épület vagy köztér létrehozása során nagyon különböző tudásokat, érdekeket, szempontokat és adottságokat szükséges figyelembe venni. Ebből is adódik, hogy a megítélés során is sokféle szempontot érdemes mérlegelni. Mivel ez a tudás a nem-építészek számára jellemzően nem adott, ennek okán felmerül, hogy a térlaikus véleménye nem mértékadó. Hogyan lehetne szaktudás hiányában ítélni egy olyan alkotás felett, amelyben személyes művészi elképzelések és kevésbé tudatosuló gesztusok keverednek a szabályozás, a funkció, a technológiai és anyagi kötöttségek racionális paraméterekkel mérhető adottságaival? Az építészet komplexitását valóban nehéz kívülről felmérni. A gondolkodás egészen különböző léptékeit, szempontjait, elvárásait gyakran bravúr összeegyeztetni egy-egy konkrét feladat során. Az építészet megítélésben a használói preferenciák érvényesítése, így az egyes kultúrákra, csoportokra vagy akár személyekre jellemző sajátos attitűdök megjelenítése, magának a „tetszésnek” a gondolata számos építész számára nehezen elfogadható. Stephen Kaplan (1979) amerikai pszichológus tájakra vonatkozó preferenciakutatásai kapcsán úgy fogalmaz, hogy a szakemberek mindig is ódzkodtak attól, hogy a tetszés kérdésében átfogó kutatások készüljenek, mert az esztétikai ítéletet egyfelől kiszámíthatatlannak, bizonytalannak érzékelik, másfelől attól tartanak, hogy az eredményként megszülető konszenzus olyan népszerű választás lesz, amellyel nem értenek egyet. S bár az elmúlt évtizedekben ez az állítás árnyalódni látszik, a vizuális tervezők és az építészek számára a laikus megítélés még mindig kevésbé elfogadott.

Illés Anikó művészetpszichológus, a MOME Elméleti Intézetének vezetője is kétségeinek adott hangot az esztétikai tetszés mérhetőségével kapcsolatban, azt

hangsúlyozva, hogy a preferenciaskálákat használó vizsgálatok nem biztos, hogy jól mérnek, mert a műalkotás befogadása valójában „nem választás, nem kiválasztás, így nem is elköteleződés” (Illés, 2008, 48.), pl. nem következik belőle vásárlás, így a döntéshelyzeteket létrehozó vizsgálati típus eleve csak „fenntartásokkal terjeszthető ki a műélvezetre” (i. m., 48.). A jóízlés nem is átlag, nem középértékkel érdemes jellemeznünk. A kreatív és művészi szakmák esetében elmondható, hogy egy kis csoport szélsőséges „értéke” olyan iránymutatás, amely – bár gyakran elutasításra talál újszerűsége okán –, esetleg csak évtizedekkel, akár évszázadokkal később kerül elfogadásra, ám ekkor majd szétterül az emberek tágasabb csoportján, a társadalom egészén is akár. Az építészet történetében számos bizonyítékát találjuk a megítélés változó folyamatának, az egyedi alkotások közízlésbe való leszivárgása például a barokk építészet elterjedésében jól nyomon követhető. (Széphelyi, 2009)<sup>8</sup>. Aki pedig az esztétikát az ízlésátlag felől kívánja értelmezni, annak érdemes megtekinteni Komar és Melamid *People's Choice*<sup>9</sup> projektjét: az Amerikában élő orosz szerzőpáros, nagy iróniával és ügyes kereskedői érzéssel országokra jellemző legkedveltebb és legkevésbé kedvelt festmény megalkotására vállalkozik a festészet iránt tanúsított, kérdőíveken keresztül begyűjtött és statisztikává alakított reprezentatív minta alapján. Kiábrándító, torz tükörbe néz, aki népszerű válaszokra alapozza az esztétikai minőséget.

Az említett művészeti projekt kritikai gesztusként való értelmezése érdekes. Arra is rávilágít, hogy az esztétikai preferenciák méréseire bármilyen általánosabb érvényű állítás következtetést nehéz megfogalmazni. Mit és hogyan mérnek a tetszést célzó vizsgálatok? A következőkben felvillantom a művészetpszichológiai megközelítés nehézségét, majd környezetpreferencia-kutatásokat. Elsőként hagyományos módon közelítem meg az építész és nem-építész kérdéskört. A vizsgálatok kapcsán az is elgondolandó, hogy az épületeket önálló művészeti alkotásként érdemes-e értelmezni? Különösen a második világháborút követően kialakult sztárkultusz része, hogy az építészt a művészek, az épületet a műalkotás területére sorolja, így azon a műalkotásokra vonatkozó szempontrendszer kéri számon: a személyes nyelvezet, az önkifejezés, az unikalitás és az újszerűség kritériumával lép fel. Az építészet területén ez komoly veszélyekkel jár. A nagy műalkotás szándékával létrehozott épületek gyakran nem váltak be a hasznosság, karbantarthatóság, arányosság vagy fenntarthatóság szempontjából, tetszésük bizonytalan, avulásuk pedig gyakran gyorsan bekövetkezett.

---

<sup>8</sup> <http://doktori.btk.elte.hu/art/szephelyifranklgyorgy/tezis.pdf> (letöltés dátuma: 2019.06.10)

<sup>9</sup> [http://balkon.art/1998-2007/balkon\\_2001\\_06/komar\\_melamid\\_text.htm](http://balkon.art/1998-2007/balkon_2001_06/komar_melamid_text.htm) (utolsó látogatás:2019.06.10)

A művészetpszichológia alapvetően háromféle szemléletmóddal közelít a művészeti megítélés és az esztétikum témájához (hivatkozás): a kutatások első csoportja a fizikai környezet ismerve alapján próbál meg érvényeset állítani, tehát az okokat és jellemzőket a műalkotás, egy épület vagy stílus megjelenésében keresi (pl. posztmodern és modern építészet különbségei). Az ablakok meglétének hatásáról Kaye & Murray (1982) készített kutatást, a nagy belmagasságú terek hatásáról Baird, Cassidy és Kurr (1978, idézi Gifford, 2000), a négyzetes és téglalap alakú helyiségek összehasonlításáról, a díszítettség, felületi „tisztaság” vagy a történeti kontra avantgárd stílusú épületek témákban pedig Nasar (1994, idézi Gifford, 2000). Példának okáért említem Izumi (1969, idézi Lang, 1987) kutatását, amely fa hatású műanyag építőelemeket vizsgált és egyértelműen negatívabb megítélést mért a valódi fa felülettel összevetve. Ennek okaként a kognitív inkongruitást nevezte meg, tehát azt az zavart „hibáztatta”, ami az anyag látványa és tapintása között volt érzékelhető.

Az épület ismerveinek egyes elemekre vonatkozó megítélését Gifford „Lencse-modell” kutatásában is alapnak gondolja (Basic Lens Modell, Gifford et al., 2000). A kutatásban a modern építészet (42 chicagói irodaépület) kapcsán nézi az építészek és laikusok megítélésében tapasztalható különbözőségeket. Az épületek esztétikai megítélésében négy szempontot különítenek el: (1) az első formai megjelenésekre, elemekre koncentrálnak; (2) a második absztraktabb megközelítéssel a szerkezet összetettségét, illeszkedését, strukturális kompozíciós elveit értékeli; (3) harmadikként a prototipikus építészet megjelenéstől való eltérést vizsgálják és a megszokott épületet teszi a laikusok preferenciájának nullpontjává; (4) negyedikként pedig a tetszés mediátori szerepét, tehát a homlokzati preferencia és a tetszés összefüggéseit firtatja. Az épületek megítélésének alapja a fizikai entitás elemekre való bontása volt, azaz szakértők (építészek) fizikai kategóriákat hoztak létre, ami egy kategóriarendszerbe (TACS, The Architectural Coding System) illeszkedtek. Konkrét és absztraktabb fizikai jellemzőkre kell itt gondolni, mint pl. „*az épület formája, a tető, a falak, a falak megjelenése, a falak textúrája, az ablakok, díszítések, a kontextus*” (Gifford et al., 2000, 169.).

A kétféle vizsgálati csoport (építészek és laikusok) nagyméretű modern irodaépületeket értékelt két szempontból: az érzelmi hatás és az összkép esztétikai minőségének dimenziójában. A szerzők több lépcsőfokon keresztül megvalósuló folyamatként modellezték a tetszést, *Lencse-modelljük* kiindulópontja, hogy a megítélők hogyan reagálnak a fizikai környezet meghatározott jellemzőire, ezt követően hogyan integrálják ezeket az objektív, észlelt adottságokat érzelmi benyomássá, harmadikként

pedig, hogyan fordítják át ezt a benyomást általános érvényű esztétikai ítéletté. A Lencse-modell gondolkodási keretrendszerben a folyamat hasonlóképpen megy végbe mind a laikusok, mind az építészek esetében, ugyanakkor a nézés másra vonatkozik. A kialakított kategóriarendszerben (TACS) tehát szerepelt az épület minden fizikai ismérve (59 ilyen határoztak meg). A vizsgálat során egyesével megítéltették mindegyiket öt különálló csoporttal a tetszés (csúnya–szép) és az arousing, tehát izgalmat kiváltó (intenzív élenkítő–dermesztő, unalmas, zsibbasztó) egymásra merőleges dimenziók mentén.<sup>10</sup> A statisztikai számításokkal alátámasztott eredmények szerint mind az építész, mind a laikus megítélők körében az épületek esztétikai megítélése korrelációt mutat a tetszéssel, ugyanakkor meglepetésként érte a kutatókat, hogy nem mutatott összefüggést az izgalmassággal. Maga a tetszés és az izgalmasság egymással sem volt egyértelmű összefüggésbe hozható, tehát két különálló, ortogonális dimenziói a pszichológiai ítéletnek. Ami a jelen disszertáció fókuszából fontos eredmény, hogy a laikusok és az építészek esztétikai ítélete eltért: ami az egyiknek tetszett, az a másiknak nem. (Abban, hogy mi érdeklődést kiváltó, nagyobb volt az egyetértés, de ez viszont nem jósolta be a tetszést.) Az esztétikai értékelés alapja a fizikai paraméterekben kimutatható volt: tehát más elemeket tartottak fontosnak, más fizikai adottságokra alapozzák a döntésüket. Ezt a következtetést abból vonták le, hogy ha a megítélőknek ugyanazokra a fizikai elemekre kellett vonatkoztatniuk az ítéletüket, akkor a tetszés közelebb került egymáshoz, a csoportkülönbözőség csökkent. Ez a kutatás arra jut, hogy a laikusokhoz képest az építészek percepciós mintázatai eltérők, azaz mást látnak meg, ez az alapja a másféle tetszésítéletüknek. Bár mind az építészek, mind a laikusok 12 konstruktumra alapozták érzelmi döntésüket, de ezek egy kivétellel teljesen eltérők voltak. Csak a különlegesség kategóriában értettek egyet. Az építészek számára a fémrácsok, korlátok, fémburkolatok voltak a pozitív érzelmek elemei, a boltíveket elutasították (a kutatás 2000-ben készült, az építészeti trendek ismeretében ma feltehetően mások lennének a pozitív megítélés elemei). A laikusok a kiválasztott 25 kulcsfontosságú fizikai jellemző egyikét sem tartották fontosnak, ami önmagában is azt jelzi, hogy más alapján mondanak egy épületről véleményt, mint a szakértők. Sommásan összegezve: **a tér-laikus és az építész mást és máshogyan néz.** Gifford arra hívja fel a figyelmet, hogy az építész munkájának a része, hogy megértse kliensének látásmódját (i. m., 167.), de a vizsgálat tükrében kétséges, hogy

---

<sup>10</sup> izgalmat kiváltó és szép= világraszóló, különleges; izgalmat kiváltó és csúnya = zavaró és lehangoló; izgalmat nem kiváltó és szép = megnyugtató, helyénvaló; izgalmat nem kiváltó és csúnya = unalmas, lehangoló

meg tud-e ez valósulni, hiszen már a percepciók mintázatai szintjén jelentősen különböznek egymástól.

Az esztétikai értékítéletek másik megközelítésmódja (Nasar, 1989, 1992; Pennartz & Elsinga, 1990; Groat, 1994; Brózik, 2006; Gifford et al. 2007; Düll, 2017) a befogadó attitűdjében, a néző vagy a használó sajátosságaiban, a befogadás belső folyamataiban kívánja megérteni az okokat, és a befogadói csoportok között tesz különbségeket. Ezekből a vizsgálatokból két masszív állítás bizonyosan kiemelhető: (1) egyfelől, az építészek észlelése, véleménye, attitűdje jól elkülönül a nem-építészekétől, (2) másfelől, az építészek véleménye sokkal egységesebb, mint a populáció többi tagjéé. Kaplan arra hívja fel a figyelmet, hogy a környezet megítélésében a legmarkánsabb elkülönülés a szakértők (építészek, tájtervezők, dizájnerek) csoportjára jellemző: „*A szakértők, anélkül, hogy tudatában lennének ennek, nem úgy látják a világnak ezt a bizonyos területét, mint a többi ember*” (Kaplan, 1979/1988, 54.). A szakértői ítéletek hasonlóságát a művészetek minden területén azonosították, ez a jelenség általános érvénnyel megkülönbözteti az alkotókat, szakértőket a laikusoktól (Child, 1969; Peckham, 1978).

A (művészet)pszichológia harmadik megközelítésmódjában a hangsúly a „tárgy” és a megítélő ember közötti *viszonyulásra* kerül át, tehát egy összefüggő rendszerben, kontextusban értelmeződik a folyamat. Illés Anikó művészetpszichológus, Jerome Brunerre hivatkozva kritizálja azokat az empirikus esztétikai kutatásokat, amelyek ok-okozati viszonyra kérdeznék rá, illetve vagy kizárólag a műalkotás vagy a befogadó egyes ismérveit kívánják azonosítani és Vigotszkij szemléletmódjához csatlakozva a „*mű és a befogadó interakciójában*” megszülető élményre helyezi a hangsúlyt (Illés, 2013, 41.).

Illés három fontos kritikai észrevétellel illeti a művészetpszichológia korábban intézményesült kutatásait, amelyek az építészet megítélése szempontjából is megfontolásra érdemesek: a művészetpszichológia három „*rossz kérdése*” közül az első magára a tetszésre való fókuszálás, hiszen nem ismerjük magát azt a folyamatot sem, hogy mi történik akkor, amikor valami tetszik. „*A pszichológia mai állása szerint terméketlennek tartjuk éppen e kérdés vizsgálatát.*” Inkább csak kérdésként merül fel, hogy megértsük, „*milyen folyamat az, ha egy léleknek valami tetszik?*” (mindkét idézet Illés, 2013, 43.). Elgondolkodtatónak tartom, hogy miközben számtalan preferenciavizsgálat és a tetszésre vonatkozó vizsgálat készült az 50-es évek végétől máig hatóan, maga a tetszés folyamata pszichológiai értelemben nem pontosan meghatározott, annak ellenére, hogy a folyamat számos komponense jól ismert. Abban sincsen

konszenzus, hogy a tetszésről kognitív vagy affektív folyamatként szükséges gondolkodnunk. Ennek alapja, hogy a személyes preferencia, egy tetszésítélet másodperceken belül létrejön, miközben a műalkotás feldolgozása, akár csak az alapvető ismérvek értékelése ennél sokkal bonyolultabb, hosszabb folyamat (Zajonc, 1980; Illés, 2013). Ez amellel szólna, hogy az értékítélet nem kognitív folyamat, sokkal inkább érzelmi reakció. Ugyanakkor Jon Lang *Symbolic meaning in Architecture* című írásában (1988) hangsúlyozza, bizonyos kognitív tartalmak és folyamatok önmagukban is kiváltanak érzelmi reakciót. Pl. kognitív térkép felidézése során a negatív, kerülendő helyek negatív érzést váltanak ki, az ismert, szeretett helyszínek pedig pozitív érzellemmel telítettek. Az elsőre nem átlátható, de megfejtéssel kecsegtető helyzetek pedig azonnal felkeltik a kíváncsiságot, érzelmi reakciót kiváltva, nemcsak az említett érdeklődés miatt, hanem a sejtés, előrevetítés kognitív képessége fölött érzett sikerélmény okán is (Kaplan, 1988). Zajonc (1980) megfogalmazásában a preferencia – bár nem racionális érvelés következménye, ahhoz a folyamat túl gyorsan zajlik le, de ettől még – nem független kognitív folyamatoktól, így pl. kategorizációtól, feltételezéstől, következtetéstől, csak hogy ennek nem feltétlenül vagyunk tudatában. És fordítva is igaz: kevés olyan helyzet elképzelhető, amelynek azonosítása során ne tapadnának affektív elemek is észlelés tárgyához. *„Elképzelhető, hogy minden percepciónak van affektív komponense. Az ember nem egy 'házat' lát meg, hanem egy 'szép házat' egy 'csúnya házat' vagy egy 'kérdő házat'”* (Zajonc 1980, 153). A környezetpszichológiai környezetészlelés konstruktumban pontosan ez fogalmazódik meg: *„A környezet megértésének és használatának legalapvetőbb folyamata, a környezetészlelés nem csak kognitív, hanem affektív, dinamikus folyamatokat is magába foglal”*. A környezetpszichológusok felfedezték, hogy a fizikai környezet észlelése összetett és dinamikus, valamint korántsem passzív, hanem aktív folyamat. [...] A minden oldalról felénk özönlő ingerek sokaságából a környezeti észlelés útján koherens és teljes képünk alakul ki a világról. [...] A környezeti észlelés az a folyamat, amely segítségével a közvetlenül jelen lévő környezetből érkező szenzoros inputot megértjük, felfogjuk. A környezeti kogníció a közvetlenül nem jelenlevő környezeti jelenségek tárolása, szervezése, rekonstrukciója és képi visszaidézése. A környezeti attitűdök az emberek kedvező és kedvezőtlen érzéseit jelentik a környezet fizikai jellegzetességei iránt. E három folyamat működése nem független egymástól. [...] A környezeti észlelés, kogníció és attitűdök (...) a valós életben természetesen [...] nem fordulnak elő elszigetelten, hanem egymással kölcsönhatásban működnek” (Holahan, 1982a/1998. 27–28., Düll, 2017. 45.).



Még mindig a tetszés és a művészi minőség gondolatánál maradva, Illés Anikó említett írásában (Illés, 2013) azt fogalmazza meg, hogy az azonnali tetszés és a művészi megítélés sincsen egyértelmű viszonyban egymással, így vonatkozó kutatások bizonyítják, hogy bár az esztétikai ítélet jól bejósolja a pozitív megítélést (Nasar, 1989; Düll, 2009), de nem feltétlenül járnak együtt, tehát a művészi élmény gazdagabb jelenség, mint a tetszés, abban van még valami más komponens is, ami utóbbit meghatározza (Illés, 2013). A tetszés vizsgálata helyett ezért Illés a *viszonyulás*, tehát tulajdonképpen az attitűd vizsgálatára tesz javaslatot, amely elválaszthatatlan a kontextustól és a befogadót aktív cselekvőként tételezi fel, aki ismereteivel, tapasztalatával és képzeletével is részt vesz a folyamatban, tehát konstruálja azt. Nem passzív befogadóként, hanem az élményt alakító aktorként érdemes gondolnunk a megítélést végző emberre.

A klasszikus művészetpszichológiai kutatásokkal szemben megfogalmazott másik fontos kritika, hogy az a művészet és a hétköznapi dolgok közötti különbséget kívánja megragadni, azt kívánja azonosítani, hogy mi jellemzi a „*művészeti nézést*” és az hogyan különül el például a hétköznapi nézés mintázataitól? A kérdés tehát ilyenkor az, hogy hol van a művészet határa, avagy egy design tárgy műalkotásként vagy használati tárgyként ítélődik-e meg az adott helyzetben? Képzőművészeti alkotások megítéltetése során rendre kiderül, hogy a vizsgálatok nagyban függenek attól is, hogy milyen attitűddel és milyen instrukcióval fordulunk a megítélés felé. Locher (1996, idézi Illés, 2013) kutatásai bebizonyították, hogy a képek nézése során megfigyelt szemmozgás függ nemcsak az ingertől és az egyéntől, de magától a kiadott feladattól is. Ha egy képről például úgy hisszük, hogy az különleges fontosságú műalkotás, és ekként kell megítéljük, akkor a szemmozgások vizsgálatában a hétköznapi megfigyelő nézéstől eltérő mintázat azonosítható. Szétválasztható tehát egy ismeretszerzési nézet – amit Berlyne episztemikus vizsgálati szakasznak nevez – egy kedvtelési (műélvezeti) vizsgálati szakasztól, amely a szép formák, színek, és jelentések azonosítására vonatkozik<sup>11</sup> (Molnar, 1977). Az egyik a kép egészét kívánja feltérképezni és informatív elemek után kutat, a másik elidőzik az élménypontoknál, ami nagy izgalmi potenciállal is együtt jár. A művészetpszichológia egyik meghatározó egyénisége, Berlyne úgy fogalmazza meg, hogy „*a művészet észlelése belsőleg, a hétköznapi észlelés pedig külsőleg motivált, ez a fő különbség közöttük. (...) a művészet szemlélésének pontosan a feladat hiánya adja meg*

---

<sup>11</sup> Francois Molnár egy korból, egy festői iskolából származó, de kompozíciójában nagyon különböző két képet, Tiziano: Urbinoi Vénusz és Tintoretto: Bacchus és Araidné festményét ítélte meg, az ott tapasztalt szemmozgásvizsgálatokra alapozza állítását.

*megkülönböztető jegyét*". Gadamer pedig úgy fogalmaz, hogy „*a műalkotásokat nem valamiért nézzük, nincsen célja a tevékenységnek*” (mindkét idézet Illés, 2013, 45.).

Az építészet megítélésében különösen fontos kérdés, hogy miként tekintünk az épületre. A nem-építész szemlélődőnél maradván is hatalmas különbségeket találunk a megítélésben attól függően, hogy „milyen szemmel” nézi valaki a környezetet. A legtermészetesebb dolgot szükséges előre vennünk: az épített környezet a hétköznapokban nem műalkotások sora. A házak azok a helyek, ahol, lakunk, dolgozunk tanulunk, vásárolunk, amik között elhaladunk. Az épített környezet *instrumentális vagy specifikus* megítélése (Heath, 1988) során az esztétikai ítéletek hátrébb sorolódnak. Ha a munkahelyünkre vezető útvonal biztonságos, ha be tudunk ugrani fedett átmeneti terekbe az eső vagy a forró nap elől, ha egy ásványvizet is tudunk gyorsan venni, amíg beérünk az irodába, akkor ezt a környezetet pozitívnak ítéljük, attól függetlenül, hogy szépnek látjuk-e magát az épületeket. Ugyanez a környék más megvilágításban kerülne elénk, ha turistaként vagy akár kutyát sétáltató, ráérő szemlélődőként járnánk arra. Heath terminológiáját használva a szemlélődő embert jellemző „*divers*” (tehát a használati nézettől eltérő), „*különféle*” nézet az, ami sokkal inkább esztétikai jellegű. Ide tartozó pszichológiai tény, hogy a megszokás amúgy is tompító hatású, elfedi előlünk a látványt: a figyelem és így a tudatosulás folyamatába sokkal erőteljesebben kerülnek bele a hétköznapitól eltérő helyzetek, így egy idegen városba történő kirándulás során nagyobb élmény lehet számunkra az ott látott épített környezet. Általánosabb érvennyel is igaz, hogy a repetitív olvasat koptatja az izgalmat. Martindale (1978) megszokási potenciálnak nevezi azt, amikor az inger elveszti izgalmi potenciálját, egy mű megítélésének hagyományában akkor áll be lényegi változás, amikor a közönség számára egy adott alkotásnak, műnek már nincsen érzelmi potenciálja.

Visszavonatkoztatva ezt az építészet megítélésére, ahhoz, hogy érvényes állításokat fogalmazzunk meg a környezet laikus megítéléséről, elsőként is erőteljesen szét kellene válasszuk, hogy a használat során megjelenő, abban célzott tevékenységet folytató ember véleményét kérjük-e ki egy adott épülettel kapcsolatban, avagy egy épületet, mint alkotást ítéljük meg. Az építészetről hallható véleményekben ez a két alapvető nézőpont nem különül el.

A művészetpszichológiai megítélésekre vonatkozó harmadik kritikai megfontolás is érdekes az építészetre vonatkoztatva. Ez a megjegyzés arra a módszertani jellemzőre utal, amely a műalkotások megítélését „praktikus” okokból az alkotóelemek felől akarja összerakni. A színek, formák, elemek egyesével történő megmérése vonzó lehetőség a

kutatásban, a tudományos kísérlet számára jól kontrollálható helyzetet teremt. A laboratórium falai között egy-egy változót (mondjuk a forma komplexitását) módosítva jól tervezhető a kísérlet. Berlyne (1965) klasszikus vizsgálatai az egyszerű és bonyolult ábrák megítélése során az explorációs idő hosszúságát és izgalmi mutatókat mértek. Ugyanakkor többen (pl. Illés, 2013) megfogalmazzák, hogy ezeknek a vizsgálatoknak az eredménye keveset mond az alkotás egészéről, a kísérletek ökológiai validitása csekély. A korábban bemutatott Lencse-modell kutatás is a részekre bontás logikáját alkalmazta, innen építette fel az épület egészére vonatkozó véleményadást, de az egyes elemek megítélését ötvözte az absztraktabb és nagyobb léptékű megítélési szempontokkal is. Összességében érzékelhető, hogy az épületeknek a művészetpszichológia felől való megközelítése több kérdést és bizonytalanságot tartogat, mint bizonyosságot. Nasar által szerkesztett *Environmental Aesthetics* (1988) könyv a környezet megítélése során több szempont együttes vizsgálatát szorgalmazza, így például a jelentés témakörét is alapvetőnek gondolja.

#### 1.1.5 Informatív környezet: az affordancia fogalma

Az esztétikai ítéletek mellett tehát megfogalmazódik annak az igénye is, hogy az épületekhez informatív mivoltukon keresztül férközzünk közel. A jelentésteli jelleg számbavétele során előre sorolnak azok, amelyek az alapvető használatot biztosítják. A túlélés feltétele az alapvető téri kompetenciáknak, a hely használhatóságának az elsajátítása, a környezet elemi szinten való olvasása. Hogy hol és hogyan jön létre ez a jelentésadás, azzal kapcsolatban a környezetpszichológia két alapvető, eltérő szemléletű percepció elméletre alapoz. „*A modern észlelésteóriákat két fő típusba szokás sorolni: (1) konstruktív percepcióelméletek, és (2) közvetlen percepció elmélete.*” (Dúll, 2017, 26.) Az első szerint „*a percepció nem objektív, mert az észlelő az érzékelt szenzoros 'nyersanyagból', az ingerekből mintegy felépíti, megkonstruálja az észleletet (azaz a világ felfogását, megértését)*” (Dúll, 2017, 29.) a másik a Gibson által kifejlesztett ökológiai pszichológia (1977), amely azt feltételezi, hogy az evolúció során kialakultak „értelmes” perceptuális rendszerek, tehát „*a környezet 'strukturáltan tartalmazza az észleléshez szükséges minden információt, az emberek értelmes ingermintázatokat észlelnek a környezetükben.*” (Dúll, 2017, 30.) Ebben az esetben a környezet tehát eleve jelentésteli, nem az észlelő alkotja meg azokat. A gibsoni gondolkodás egyik alapfogalma az affordancia, amit – környezetpszichológiai értelmezésben – a terek, tárgyak, helyek

használatához tapadó elsődleges, alapvető jelentésének tekintünk (Dúll, 2009) vezetett be, és amely az afford, azaz 'lehetővé tesz' angol szóból Gibson által kialakított mesterséges fogalom. Alapja az az alaklélektani felvetés, hogy „*Minden dolog megmondja, hogy micsoda, (...) a gyümölcs így szól: »Egyél meg!«, a víz azt mondja: »Igyál meg!«, a mennydörgés azt mondja: »Féj tőlem!«, és a nő így szól: »Szeress!« A tárgyak megmondják nekünk, mit tegyünk velük.*” (Koffka: *Principles of psychology* munkáját idézi Dúll, 2009 34.). Az affordancia környezetpszichológiai átértelmezésben a használathoz kötődő természetes jelentéseket azonosítjuk általa: a padló járásra való, a széken ülni lehet, a kilincs lenyomásra alkalmas. Ahhoz, hogy egy nagyobb léptékű épített tárgy eleve építményként dekódolódjon, számos tulajdonságát kell azonosítani, így például az ajtót, ami „bemehető”, az odavezető utat, ami „járható”. Dúll az affordanciák azonosítását a magyarban a -ható, -hető képzőkkel kifejezhető fogalmazásokban tudja jól érzékeltetni és építészeti szempontból „*az affordanciák a megfelelő észlelés ökológiai pszichológiai alapjai, ugyanis különösebb mentális erőfeszítés nélküli tárgy- és térhasználatot tesznek lehetővé, biztosítva a cselekvések sima lefolyását a térben*” (Dúll, 2017 34.). Ez a megfelelésség, az alapl működés tiszta olvasata érthető módon jelentős mértékben határozza meg az épületek megítélését, hiszen a természetes és biztonságos használatot biztosítják (vagy éppen akadályozzák).

Clark és Uzzel angol középiskolások preferált helyszíneinek affordanciáit kutatta „*Az otthon, a lakókörnyezet vagy szomszédság, az iskola és a városközpont affordanciáit*” kutató vizsgálatuk (Clark & Uzzell, 2002) a különböző helyekhez tapadó használatokra, jelentésekre kérdez rá, együtt vizsgálja a fontos helyek meghatározását és affordanciájukat egy Londontól nem messze, Guildfordban lévő, gazdag környék jó iskolájában. A kutatás alapkérdése annak azonosítása, hogy milyen „*funkcionális jelentései*” vannak a város különböző részeinek a tinédzserek számára? A vizsgálatba bevont gyerekek<sup>12</sup> mind 11-16 éves fiatalok voltak. Négy kiválasztott helyszín (otthon, iskola, lakókörnyék, belváros) környezetpszichológiai értelemben vett affordanciáit gyűjtötték elsőként össze és arra voltak kíváncsiak, hogy a skálán mért értékek alapján hogyan lehet megkülönböztetni őket. A helyek funkcionális adottságait összevetették a fiatalok térhasználatával, azaz a fizikai és a pszichológiai adottságokat vizsgálták együtt. Két fő kategóriaként a szociális interakció és a visszavonulás–egyedüllét igénye jelentkezett. Az eredmények közül fontos, hogy a belváros, a lakókörnyék és iskola

---

<sup>12</sup> Összesen 539 gyerek, ebből 323 lány, 216 fiú

affordanciái hasonlóak és jellemzően mások, mint az otthoné, ahol bár megjelennek a barátok, ezt a fiatalok mégsem közösségi létként vagy találkozásként élik meg, hanem inkább menedékként említik. Az otthon tehát továbbra is fontos hely a serdülők számára, de megváltozik a használata. Visszavonulásra nemcsak az otthon alkalmas, hanem a városközpont és a környék is, utóbbi jobban, azaz több helyet kínál elvonulásra. A kedvenc helyek rangsorolása során egyértelműen a városközpont (a résztvevők 52%-a az 1. helyre, 25%-a 2. helyre sorolta) kapta a legtöbb pozitív választ, míg a legkevésbé kedvelt hely az iskola volt (a résztvevők 62%-a szerint), amit azok szerettek jobban, akik visszavonulásként, biztonságos helyként említették, tehát nem a társas interakció lehetséges gazdagsága miatt. Ez a tény önmagában is elgondolkodtató, hiszen az iskola a társas érintkezések egyik meghatározó helyszíne, ahol szoros barátságok, 3-15 fős kiscsoportok, és nagyon osztály- és iskolai közösségek alakulnak ki.

Általánosabb érvényű kérdése ennek a kutatásnak (Clark & Uzzell, 2002) a térben lévő többi ember jelenlétének a környezetpszichológiai affordancia keretrendszerében történő értelmezhetősége: vajon ők, mint mediátorok vannak jelen a helyek perceptuális folyamatában, avagy önálló affordanciaként, tehát „tárgyként” szükséges értelmezni jelenlétüket? Ez a kérdés nemcsak a Clark és Uzzell szerzőpárost, hanem másokat is foglalkoztatott, így a szerzők hivatkozzák Johnes és Wooles 2001-es kutatását, amelyik Sheffield egyik központi terének és belvárosi közparkjának intenzív használatára keresett magyarázatokat. A fiatalok ott gördeszkázásukkal és hangos jelenlétükkel a többi parkhasználó számára zavaró módon belakták a teret és a hatóságok próbálkozásai ellenére, a fiatalokat nem lehetett kiűzni onnan. A kutatás a Tudor Square-en 3 affordanciát határozott meg: a jó fizikai adottságokat a gördeszkázásához, a park központi elhelyezkedését és jó megközelíthetőségét és a kettőből is következő tény, hogy sok hasonló fiatallal, így más gördeszkásokkal lehetett ott találkozni. A többi fiatal jelenlétét tehát önálló vonzerőnek nevezték meg ebben a kutatásban. Ez a konklúzió szépen mintázza a környezetpszichológiában bevezetett tranzakcionális szemléletet (Altman & Rogoff, 1987), amelynek az értelmében hely és az emberek között kölcsönkapcsolat van, amely időben lefutóan körkörös. Hiszen a jó hely (padka és központi jelleg) vonzotta a fiatalokat, akiknek a jelenléte más számára lett vonzó adottság, így a helyhasználat szempontjából értett központi jellege ezáltal megerősödött. A korosztállyal kapcsolatban a társadalom sok országban nem befogadó, mert a fiatalok térhasználatát zavarónak gondolják, hiszen az zajos, „tönkreteszi a környezetet”, veszélyezteti a biztonságot. Ezért több város központi parkjába és terére város szabályokat hoztak, amelyek tiltó jellegűek

és ezek betartására kamerákat és más felügyeleti módokat vezettek be. Több helyen is abban látták a megoldást, hogy a fiatalok számára önálló helyeket kell tervezni, amelyek a központtól távoli rekreációs zónában vannak, ahol a fiatalok senkit sem zavarnak. Ez a tervezési szemlélet bár vonzónak tűnhet, valójában kirekesztő – angol terminológiát fordítva – a közterekről kiszorító vagy „kitervezett” helyek, nem pedig a környezetbe „beterezett” helyekként szükséges gondolni rájuk. Az előző kutatásokból ráadásul érthető, hogy az ilyen „kitervezett” parkok nem vonzóak a serdülő korosztály számára, hiszen a központi terek vonzereje éppen a társas interakciók gazdagsága. Összegezve a kutatások tanulságát, az észlelt affordancia egyfelől lényegi módon befolyásolja a helyek iránt tanúsított preferenciákat, másfelől rávilágít azokra a folyamatokra is, amelyek árnyalják, hogy milyen használati szempontból preferált az adott helyszín.

#### 1.1.6 A homlokzatok jelentései

A jelentések másik szintje az építészet elemeinek megértését, az épületek formai, szerkezeti elemeinek az „olvasását” jelenti (Kaplan, 1979). Akik úgy érvelnek, hogy a térlaikusok véleménye „nem számít”, arra utalnak, hogy az építészet nyelv, amelyet valamennyire beszélni, érteni kell ahhoz, hogy véleményt alkothassunk. Fontos kérdés például, hogy az épületek formájának van-e olvasható jelentése. A környezetpszichológiai nézet szerint is az első megítélés és az azonnali értelmezés kitüntetett fontosságú és kifejezetten komplexen hat, így nemcsak a használatról, hanem az épületben folyó tevékenységek és emberek megítélésére is kihat. Nasar, a híres amerikai építész, Louis Sullivan frázisát vette alapul vizsgálatához, a „Forma követi a funkciót” gondolat verifikálására tett kísérletet (Nasar et al., 2005), tehát azt a felvetést értelmezi, hogy az épületek valóban annak néznek-e ki, ami a funkciójuk. Ennek fontosságát Nasar abban határozza meg, hogy amennyiben a forma és a jelentés kapcsolása kimutatható, akkor a jó formaválasztás elősegíti az épületek olvashatóságát. A modernista építészetelmélet fontos alakjának, Pevsnernek *a History of Building Types* című könyvéből (1979) válogattak négy fontos középületípust (városháza, könyvtár, színház, múzeum) és a San Francisco Bay környékének telefonkönyvében a négy kategóriához kapcsolt épületek közül random válogattak kategóriánként három épületet. Ezeket újrafotózták, képi manipuláció során megtisztították az épületeket a ráakodó jelentésektől, és az így készült fotókat mutatták meg olyan megítélőknek, akik nem ismerték az épületek funkcióját, így kellett valamelyik kategóriába besorolják azokat. A

kutatás csak csekély mértékben talált összefüggést az épület megjelenése és a funkciója között, tehát lényegében nem tudták visszaigazolni a forma követi a funkciót logikát. Szintén csekély mértékben azt találták, hogy a képek láttán a megítélők a hely presztízsére, vidékies jellegére és a közösség működésére is következtettek (Nasar et al., 2005, 163.).

Devlin máshogyan vizsgálta az épületek jelentéseit a *Judging a book by its cover* című, kórházi épületekre vonatkozó kutatásában (Devlin, 2007). Azt veti fel a kutatás, hogy a homlokzatok vajon úgy működnek-e, mint a könyvborítók, tehát külső ránézés alapján megfogalmazzunk-e feltételezéseket arról, hogy milyen lesz a mögöttes tartalom? A kutatás eredményeit nem az egészségügyi intézmények tervezésére vonatkozó tanulságai miatt emelem ide (a témában lásd Dúll, 2012), hanem azért, mert a megítélés egyik fontos eredménye, hogy a különböző típusú és méretű épületek kapcsán (tradicionális kicsi ház-szerű épület, közepes méretű téglaház és nagy méretű modern komplexum) a megítélők nehézség nélkül véleményt mondtak arról, hogy szerintük a kórházban milyen szintű az egészségügyi ellátás és hogy mennyire találnák komfortosnak az ott tartózkodást. Az is igaz azonban, hogy a megítélés során nem az építészeti minőséget vizsgálták, hanem sokkal inkább a fizikai állapotot mérlegelték, így a drágának látszó épület mind a két elvárt minőség szempontjából előre került az ítéletalkotás során.

Maas: *Intimidating buildings* című kutatása pedig bírósági épületeket vizsgált Észak-Olaszországban (Maas et al., 2000): egyformán attraktívnak ítélt régi és új épület képét mutatta a megítélőknek és arra kérte őket, hogy képzeljék el, hogy egy barátuk bíróság elé kerül, majd válaszoljanak arra a kérdésre, hogy mennyire tartják valószínűleg, hogy a bíróság szigorú ítéletet hoz felette. A megítélők az új bírósági épületben hozott bírósági döntést sokkal szigorúbbnak vélelmezték, tehát a barát szempontjából a képzelt bűneset sokkal negatívabb megítélést kapott. Az épület megjelenése és a szociális és kognitív folyamatok közötti összefüggés meglétét bizonyítja ez a vizsgálat is (a középületek környezetpszichológiai kommunikációjáról lásd Dúll, 2017).

### 1.1.7 Nyelv és jelentés kérdése

A két előző kutatás is arra enged következtetni, hogy a laikusok nem olvasták az épület sajátosságait, nem foglalkoztak azzal, amit talán az építészet nyelvének lehet nevezni. Bár az építészeti diskurzusban az „építészet nyelve” használatos fogalom, mégis sincs

konszenzus arról, hogy valójában mi tekinthető annak és milyen jelentések tapadnak hozzá? Golda János így fogalmaz: „*Nyelvet és építészetet ugyanis egyaránt az emberek egy csoportjának közös leleménye, sorsa, hite, hiedelmei és viszonyai hozzák létre. Élő nyelv és valós építés közös gyökerekből táplálkozik. A dolgokat meg kell nevezni és meg kell ragadni, az elemeket viszonyítani kell egymáshoz és össze kell illeszteni őket, az emlékeket formába kell önteni és térbe kell állítani, a képzetet érzékelhetővé kell tenni és tovább kell adni. Érzések, érintések, hangok, zajok, ízek, szagok, foltok, színek, fények, formák, anyagok, felületek, jelek, ritmusok, harmóniák, kompozíciók épülnek bele a házakba. A száj és az orr figyel, a szem és a fül játszik a térben, a kéz nyelve pedig a megcsinálás. Aki tényleg épít, az az anyaggal küszködve emlékezik, és valamiképpen megkísérti a jövőt. Az örökkévalósággal küszködik*” (idézi Somogyi, 2018, 235.). Golda az „élő nyelv” megfogalmazással Christopher Alexander (1979) építész, építészteoretikus felvetéséhez csatlakozik, aki szerint az építészet nyelvéről való gondolkodás az emberi használattal együtt értelmes egység. Az építészet nyelve nem elemszerű és nem vizuális/térbeli csupán, hanem a kulturális minták hagyományozódását jelenti. Ebben a felfogásban a jól működő minták segítik az emberi élet támogatását, „élők”, míg a sérült, rossz minták konfliktusok és akadályok a használatban, így „holtak” (Alexander, 1979).

Az épületek olvashatósága, maga a jelentésteliség a 60-as, 70-es évek strukturalista szemléletű filozófusainak felvetése, akik amellet érvelnek, hogy a verbális nyelven kívül is léteznek jelentéssel bíró, kommunikációs szándékot megjelenítő, elemekből rendszerré összeálló struktúrák, valójában minden ember alkotta jelenség ilyen és ezeket ennek okán értelmezhetjük (Barthes, 1964; Eco, 1998). A nyelv és a jelentés kérdése kapcsán az összehasonlítás alapja mindig a verbális nyelv, Barthes így foglalja össze a dilemmákat: „*egyesekek úgy vélik, hogy a kép nagyon kezdetleges rendszer a nyelvhez viszonyítva, mások szerint viszont a jelentés nem képes kimeríteni a kép kimondhatatlan gazdagságát. Így hát a kép révén a jelentés valóságos ontológiájához jutunk vissza, még akkor is, és különösen akkor, ha a kép egyfajta határt jelent az értelem számára*” (Barthes, 1964, 109.). Az építészeti nyelv és az alkotóelemek kérdésében nincsen konszenzus, ez a kérdés számos építészteoretikust foglalkoztatott Gottfried Semper vagy Rem Koolhaas elemkészleteitől Andrea Deplazes: *Constructing Architecture* (2005) című munkájáig, ez a BME doktori iskolájában is időről időre előkerülő kutatási terület és téma. Abban azonban az építészek egyetértenek, hogy az építészet nem csak kép, azaz nem csak síkbeli látvány, hanem komplex térbeli entitás, amelynek belső összefüggései lényegesek. Az építészetnek, mint jelentésteli nyelvnek az



értelmezése kapcsán a vizuális nyelvtől való elkülönülése is hangsúlyozott: „Az építészetnek megvannak a maga önálló ismérvei, feladatai és lehetőségei, amelyek átvívnék a művészet és tudomány határain. Az építészet önálló entitás, szintézis megteremtésére alkalmas kapcsolatrendszer a fentebb említett területek, a humán és a reál oldal között. Kivételes korok kivételes pillanataiban ez a két oldal összeér.” – irányítja Balázs Mihály (2017, 18.) a figyelmet az építészet integráló jellegére. Az összefüggések rendszere az építészek számára evidencia, azonban az épületek laikus megítélésében nem jelenik meg. A környezeti preferenciakutatások során a téri minőségek és a felszínen jelentkező vizuális megjelenések szétválása az egyik olyan lényegi különbség, amit a vonatkozó kutatások megtalálnak, Gifford említett Lencse-modellje erre is példa. Groat „*Kelések*”, *oszlopok és piramisok* című angol kutatása (1994), melynek leírása meglehetősen ironikus, a modern és a posztmodern stílusváltás kapcsán készült, történeti városrészek foghíjbeépítései kapcsán vizsgálja a preferenciákat, így azt a kérdéskört is érinti, hogy a posztmodern építészet megítélése miért jelentősen pozitívabb, mint a modernista alkotásoké a térlaikus populációban. A Groat kutatását kiváltó esemény a Trafalgar téren lévő Nemzeti Galéria bővítésére kiírt építészeti pályázat volt, amelynek első nyertes terve nem valósulhatott meg, azt meghíúsította a népharag, amelynek élére maga Károly, Walesi herceg állt. A nyertes high-tech elképzelést<sup>13</sup> ugyanis nem tartották a helyhez és a nemzethez illőnek, az olyan volt a herceg megfogalmazásában, mint „egy jól látható kelés egy kedves barát arcán” (Groat, 1994, 156.). A később megépült Sainsbury-szárny Robert Venturi, Denise Scott Brown (1991) alkotása<sup>14</sup> lett a posztmodern gondolkodásmódra jellemzően kolonádokkal és a történeti épület más díszítőelemeinek a megidézésével. A kutatás ennek kapcsán (és a párizsi Louvre Múzeumba került Pei-féle üvegpiramis okán) azt vizsgálta, hogy milyen kontextuális design stratégiák elfogadhatók a térlaikus és a szakértői megítélők számára. A vizsgálat során 73 laikkal és 23 építészeti kritikussal készült interjú, ebben a csoportban gyakorló és nem gyakorló építészek is voltak. A megítéltetés alapja többségében színes fotográfia volt belvárosi helyszínek kortárs foghíjbeépítéseiről, de három helyszínre a megítélőket ki is vitték, hogy legyen in situ tapasztalásuk. Négy perspektívából vizsgálták a kontextus fontosságát: (1) a történeti épület önmagában kifejezi-e a kontinuitást, összeköt-e az időben; (2) a kontinuitás az utcaképben értelmezett

---

<sup>13</sup> Tervezők: Ahrends, Burton & Koralek

<sup>14</sup> A Sainsbury-szárny 2019-ben elnyerte az AIA 25 éves épületeknek odaítélt díját, ami az épület szellemi értelemben vett értékállóságát és pozitív szakmai elbírálását jelenti.

vizuális egység, téri összeköttetés; (3) szimbolikus kapcsolódás, tehát a kulturális összefüggések kifejeződése; illetve (4) különálló szempontként az építész alkotói szabadságára, régi környezetben új épületek megjelenésére is rákérdeztek. A vizsgálat során azt találták, hogy a laikus néző számára csak a vizuális kontinuitás vált megítélési szemponttá, tehát a szimbolikus értelemben vett megfeleléség már nem volt értelmezhető, az új épület beillesztése pedig elutasításra került. Bár a laikusok megértették, hogy a homlokzati látványelemek szintjén kialakított kapcsolódás felszínes ismérv, ennek ellenére kitartottak ítéletük mellett. Ezzel szemben a szakértők számára a kapcsolódás formai és absztrakt szinten is értelmezhető volt, és ítéletükben el tudták különíteni az épületre vonatkozó önálló véleményt és a kontextusba való illesztés kettős szempontrendszerét.

Miután a kutatás első etapja bizonyította, hogy csak a vizuális elemeken belül értelmezett a környezetbe való illeszkedés, így ennek mikéntje vált új fókuszponttá. Huszonöt különböző építészeti szituációt kínáltak megítélésre, ennek eredménye, hogy a laikusok számára a látvány pusztán a homlokzati elemekre vonatkozik és a replikáló beavatkozás preferált volt az ellenpontoszó logikákkal szemben. Mivel azonban számos ellentmondás volt a megítélésekben, ezért kvalitatív vizsgálattal értelmezték a véleményeket. Ennek kapcsán előtérbe került a hierarchikus rendezettség fontossága a kontextuális kompatibilitás során. Gombrich (1979) vonatkozó elméletét alkalmazva a hierarchikus felületek megítélésére a keret alakjának és a kitöltő elemeknek a fontosságát találták. Ez azt jelenti, hogy a homlokzat ablakkiosztása, legalábbis nyílásainak patternje és a párkányok szerepe kiemelt. Az anyag vagy színhasználat nem befolyásolta a pozitív megítélést<sup>15</sup>. Az építészkritikusok csoportja – más kutatásokkal egybehangzóan – sokkal gazdagabb fogalomkincsel és absztraktabb módon gondolkodott a megítélés során, és megfogalmazták, hogy mit értenek kontextuális viselkedés vagy alkalmazkodás, illeszkedés alatt. A térlaikusok szélsőségesen és dichotómiákban ítélték, lényegét tekintve jó–rossz szempontok szerint döntöttek. A szakértők skálán pozicionálták véleményüket, árnyalatokat fogalmaztak meg, több szavuk volt kifejezni magukat. Az összehasonlító vizsgálat során az építészkritikusok csoportja nem volt homogén, az építész végzettségűek elkülönültek a laikusoktól, a gyakorló építészek véleménye volt a leginkább leváló, ők értékelték a legtöbb szempont szerint, fogalmaik a leggazdagabbak voltak. Úgy gondolom, hogy ebből nemcsak az következik, hogy az építészet nyelv,

---

<sup>15</sup> Ezt az állítást Venturi és Rauch építészeknek az Allen Memorial Museum épületével példázza Groat.

amelyen különböző árnyaltsági fokon lehet beszélni, hanem az is, hogy az odafigyelés során csak részben sajátítható el; azt az alkotó folyamat, a „csinálás” teszi teljessé. Összefoglalva ez a kutatás is azt találja, hogy szakértőknek és laikusoknak nemcsak az attitűdje más, hanem eleve más alapján mondanak véleményt az épített környezetről. A történeti környezetben való építészeti beavatkozás során a megítélés elsődleges szempontja a kontinuitás megjelenése volt, amely egyfelől összképi, tehát az utcakép egészére vonatkozó, másfelől időbeli kiterjedésű is. A kapcsolódás azonban nem tartalmi, nem vonatkozik az építészeti összefüggésekre, a telepítésre vagy formaalakításra, hanem csak a homlokzat vizuális patternjeinek strukturáltságában olvasható, ami az építészet nyelvének egészen felszínes ismeretéről árulkodik.

Vajon az építészet megértését támogatja-e az épületek felé való tudatos odafordulás? Számos szakértő készített ismeretterjesztő könyvet azzal a feltételezéssel, hogy a jeles alkotások építészettörténeti példák és a hozzá kapcsolódó tudások megismerése közelebb visz az építészet megértéséhez és javítja a megítélését. Cságoly Ferenc építész, akadémikus az első építészeti „szakíró”, Vitruvius téziseit ajánlja útmutatónak. Cságoly *Három könyv az építészeztől* című sorozata az építészeti alkotások fontos ismérveinek számbavételekor<sup>16</sup> a firmitas, utilitas és venustas triásszal foglalja össze a leglényegesebb aspektusokat. Azokat a szempontokat, amelyeket a 21. század elején Cságoly bár érvényesnek tart, ugyanakkor a nagy korstílusok letűntével, a közember számára nehezebben értelmezhetőek. Az utilitas (hasznosság, célszerűség) és a firmitas (szilárdság, tartósság) talán kevésbé problémás fogalmak a megítélés szempontjából, és mint speciális funkció (egészségügyi helyszínek, oktatási helyek stb.) vagy a környezettudatosság, fenntarthatóság kapcsán a környezetpszichológia területén is könnyebben értelmezhetőek, evidensebb kapcsolódásokat mutatnak. Cságoly úgy érvel, hogy a venustas (szépség) azonban „*meghitten közeli, mégis megfejthetetlenül tágas fogalom*” (Cságoly, 2013, 10). Bár számos könyv, film, kiállítás, kiadvány sugall szépség értelmezéseket, mégis általánosan elfogadottnak tűnik az, amit a köznyelv úgy rögzít, hogy „ízlések és pofonok különböznek”, avagy „*De gustibus non est disputandum*”, tehát az ízlésről nem lehet vitatkozni. Az említett vitruviusi triász egy olyan korban fogalmazódott meg, amelyet több évszázados, egynemű kultúra mosott át, tehát amelynek szépségideálja a korban élő emberek számára adottság és nem értelmezendő kérdés, probléma volt, a felvetések érvényessége pusztán emiatt azonban nem mellőzhető.

---

<sup>16</sup> Az eredetileg *De Architectura* című mű i.e. 27-14-ben íródott, Tíz könyv az építészeztől címmel az elmúlt évszázadokban újra meghatározó szakirodalommá vált az építészek körében.

Cságoty érvelése szerint „*a vitruviusi elvárások ismeretében közelebb kerülhetünk magához az építészeti alkotáshoz, tágabb értelemben magához az építészethez is*” (i. m., 10.). Az építészetről való tudás beavató erejű, kulcs a megértéshez. Ezt éppen az az alap megfigyelés bizonyítja, hogy a tanult építész szeme mást lát szépnek, mint a nem-építészé. A könyvsorozat azt a célt szolgálta, hogy a nem-építészek számára is közérthetővé, tapinthatóvá váljon az építészet nyelve, a komponálás és a tervezés logikái, mert a tudás, így a látás műveltsége közelebb visz az építészet befogadásához. Ugyanakkor a kortárs építészet recepciójának problémája részben ehhez a műveltséghez/műveletlenséghez vezethető vissza: hiszen a megítélők részéről nincsen olyan általános szándék és nincsen olyan építészeti/vizuális tudás sem, ami az épített környezetre vonatkozna. A környezet egyszerűen csak van. Létezik. Vitruvius és az építészeti tudás hiányában is jelenlévő. És úgy is hat. Ha nem tudatosul ez, akkor is. Mérhetően, mindenkire és mindig. Ez a tény támasztja alá a téma fontosságát.

#### 1.1.8 A csinálva tanulás

Az építés természetes nyelvétől való elszakadás, a dolgok valódi lényegének elvesztése, a leválás gondolata, illetve az építés természetes, spontán gyakorlása során megtapasztalt logikák számos építész foglalkoztatnak, így a magyar szakirodalomban ifj. Janáky István írásai és fotógyűjtése nagy hatású. Balázs Mihály *A józan ész építésze* (2010) című habilitációs munkájában a vidéken itt-ott még megtapasztalható „élő” építészet jeleit az Ócsa környéki homokhátság ipari/mezőgazdasági épületein vagy Dunaszekcső góréin is azonosítja. Balázs a műépítészet mellett túlélő másik hagyomány fontossága mellett érvel, az építés természetes gesztusa ma is megnyilvánul, a szükségszerűségből létrejövő építési logikákat és évszázados helyi mintákat követő, építészek nélküli, anonim vagy vernakuláris építészet példáit azért gyűjti, mert benne tisztán meglátható az építészet kiindulási pontja: az indíttatás és a csinálás ésszerűsége egyben. A nyelvészeti párhuzamot folytatva, a proto-nyelvet találja meg az építés alapgesztusában. Ebből következik, hogy az építést maga is gyakorló vidéki ember számára (vagy a világnak azon a tájkán, ahol az emberek még maguk építik házaikat) az építészet nyelve nem teljesen idegen, csinálással elsajátított. (Annak ellenére sem, hogy az ilyen elementáris építéseknek sajnos nagyon kevés köze van a műépítészetben megépülő városi épületekhez.) A fizikai értelemben vett építés során elsajátítható valami lényegi az építészek szemléletmódjából, így azokat a megmozdulásokat is – participatív építészeket

vagy épített környezeti nevelés során létrejövő alkotási folyamatokat –, amelyek során építész és nem-építész közösen dolgozik, nagyon fontos élménynek tartom. Hatása sokkal tágasabb és pozitívabb, mint amekkora a valós beavatkozás léptéke.

Közösségi építésekre, participációs folyamatokra és az épített környezeti nevelés során megvalósuló „tér tanulásokra” egyre több példa sorolható fel Magyarországon is. A Hello Wood építész csapat *Builders: Socially engaged Architecture from Hungary* című könyvének előszavában az építészeti munkák kapcsán egy olyan folyamatról beszél, „amelynek során az építmények használói azonosulnak a közösen megépítettel, azt sajátjukként élik meg és így is bánnak vele” (Pozsár, 2016, 17.). A Műcsarnokban lévő, már említett TÉR // Erő kiállítás építészet és közösség termeiben összesen 28 olyan alkotóműhely, tevékenység vagy építés kerül bemutatásra amelynek során az építészek és nem-építészek szoros dialógusban, a legtöbb esetben közös építésben fonódnak össze. Ez a közös munka nemcsak ismeretátadás, hanem a már többször említett tranzakcionális viszony szép példája is, amelynek során a folyamat minden eleme átalakul, így az építészek, a nem-építészek, az eseményt nézők, de a szűkebb és tágabb fizikai környezet is módosul.

A kiállítás egyik bemutatott alkotója Cseh András építész, aki 2015-ben az épített környezeti nevelés témakörben írta meg disszertációját *Pre Architectura – Térbeli tanulás* címmel. Téziseiben az építés megélését és az építészetéről való gondolkodást, illetve a téri kompetenciáknak az elsajátítását és az általános mentális képességeket, így a tájékozódás, a memória és a logika javulását kapcsolja össze. I. tézise a csinálást, a „*Learning by doing*” szemléletű képzést az építészeti tudás alapjának tekinti. A 3. tézis pedig a világ külső meglátásának és belső leképezésének, mentális reprezentációjának az összekapcsolását jelenti ki, a téri észlelés fejlesztésében az 1:1 léptékű, tehát valós méretű „csinálások” fontossága mellett érvel. A „belső 3D” észlelése, ennek kialakulása során ennek a valós téri megélésnek a fontossága elengedhetetlen, mert így „önmagát a környező térbe integrálva érzékeli” (Cseh<sup>17</sup>) és az építés olyan intenzív tanulási esemény, amely megtapasztalhatóvá teszi a teret.

Az épített környezeti nevelésnek, ezen belül is a közös építéseknek az Építészek Nemzetközi Szövetsége (UIA) is nagy jelentőséget tulajdonít mind az építészek és laikusok közelítésében, mind a környezettel kapcsolatos felelősségteljes, arányos és az emberek számára szerethető épített környezet kialakításában. A téma fontosságát jelzi,

---

<sup>17</sup> (<http://corvina.mome.hu/dsr/access/9939a485-6465-41f0-ad47-472eca8591d1>, utolsó megtekintés: 2019. 06. 10)

hogy az UIA önálló munkacsoportot hozott létre Architecture and Children néven, amelynek tagjai módszerek, jó példák és elméleti munkák felkutatását és propagálását tűzték ki célul. A munkacsoport magyar delegáltjaként adom közre azt a 10 szempontot, amelyeket az épített környezeti neveléssel kapcsolatban megfogalmaztunk. Cél tehát, hogy (1) fejlődjön a gyerekek észlelése az általuk megélt és bejárt – publikus/privát, belső/ külső – terekben; (2) megismerjék az épített környezet létrehozásával kapcsolatos szerepeket, jogokat és felelősségeket; (3) értékeljék az épített örökséget és a kortárs építészetet; (4) megértsék az épített és a természeti környezet közötti kapcsolatot és, hogy érzékeljék: a fenntartható fejlődés és az életminőség fogalmai közötti összefüggés van; (5) fejlődjön a nyelvi eszköztárunk, a szókincsük, annak érdekében, hogy tudjanak beszélgetni az épületekről, helyekről és arról, hogy mindezek milyen kapcsolatba kerülnek a közösségek életével; (6) megtapasztalják a tervezési folyamatok során szükséges analitikus, problémamegoldó módszereket; (7) dolgozzanak csapatban, hogy közösen figyelhessék és fogalmazzák meg az adódó problémákat, és arra kreatív megoldásokat együtt találjanak; (8) kísérletezhessenek technikákkal, formákkal és anyagokkal; (9) erősödjön az érzékenységük, képzelőerejük, ízlésük és kritikai képességük; és (10) felfedezzék, az építészet kreatív intellektuális kutatási és tervezési feladat, amelynek célja, hogy az emberiség, a kultúra, az örökség a természet és a társadalom kérdéseivel foglalkozzon. Az építészethez való közeledésben, az építészet nyelvének az elsajátításában tehát ezeket a szempontokat tartja fontosnak az építészek világszervezete. Az építész és nem-építész különbözőség áthidalását az építészek az építészetről adható intellektuális tudás átadásával és a csináláson keresztüli tanulással gondolják megvalósíthatónak.

### 1.1.9 Értelmezések és konnotatív jelentések

Az építészet nyelve bár tanítható, ilyen képzésben ma csak kevesen részesülnek. A laikusok számára így ez a nyelv nem, vagy csak megkötésekkel olvasható, értelmezhető. Ugyanakkor az építész és nem-építész vizsgálatokban a megkérdoztetett laikusoknak nem okozott gondot, hogy az épületekről véleményt formáljanak. Vajon mi az, amiről a térlaikus véleményt mond az épített környezettel kapcsolatban? Pierce (1910) szemiotikai modelljét alapul véve Lang amellet érvel Susanne Langerre hivatkozva (Langer, 1953, hivatkozza Lang, 1988, 15.), hogy az építészet szimbolikus jelentése fontos, hiszen „*az ember szimbólum alkotó lény*”. A szerző a szimbólumképzésben hangsúlyozza a

fiziognómiai alapot, tehát a szimbólumok nem teljesen önkényesek, hanem abban a látott élménynek fontos szerep jut. A kontúrok, formák vagy színek vizuális élménye azonban felgazdagodik, „*így vizionálunk irreális formákat, szemeket, furcsa mozgásokat egy egyszerű hétköznapi bokorba*” (Innis, 2009, 227.). A posztmodern építészeti korszakban több antropomorf építészeti alkotás született (pl. Makovecz Imre, Dévényi Sándor, Csete György), az irántuk tanúsított érdeklődés, a hozzájuk való odafordulást ez a jelentésteliség is magyarázza. Lang szerint a környezet szimbolikus jelentéséről akkor beszélhetünk, ha a rendeltetésszerű használaton túli konnotációk is értelmezettek. A környezeti szemiológiát három szinten értelmezi a nyelvészet analógiájára: a szintaktikus szint az elhelyezkedésből adódó jelentésekre utal, a szemantikus szint azokat a szabályokat, normákat, jelentéseket jelzi, amelyek a használói közösségben adottak, a pragmatikus szint pedig a környezetet és a használatot kapcsolja össze (Lang, 1987). A nehézség az, hogy a szimbolikus jelentés közmegegyezésen alapul, de az építészet nyelvvel kapcsolatban – mint ezt az előbb jeleztük – ez csak nagyon kis mértékben valósul meg. Az épületek szemantikai értelemben mégsem üresek, mert egy-egy helyhez számos jelentés tapad, a jelentéstulajdonítás során a megélt fontos események, saját vagy a közösség kollektív emlékei felgazdagítják a „kopár” falakat. A környezet konnotatív jelentésére vonatkozó kutatásukban Dúll és Urbán (1997) az érzelmi viszony fontosságát emeli ki a környezet reprezentációja során és affektív tulajdonságok azonosítására törekcszenek. Témafelvetésükben hangsúlyozzák, hogy a gondolkodásban fontos elkülöníteni a lokalizációs, vagy földrajzi szempontból értelmezhető tér fogalmát a pszichológiailag értelmezett, jelentésteli helytől. Munkájukban Osgood szemantikus differenciál skálájának (1957, idézi Dúll & Urbán, 1997) környezetpszichológiai alkalmazhatóságát egyetemi környezetben 98 hallgatóval, 6 egyetemi helyiség vizsgálata során értelmezték. A szemantikus differenciál skálát az Osgood által leírt módszer alapján állították elő (ezzel szemben a legtöbb kutatás kész skálákkal dolgozik, vagy intuición alapján, önkényesen találják ki a kutatók melléknévpárokat). Dúll és Urbán elemzésükben 3 faktort azonosítottak, közülük az első, az arousal–hangulat faktor kettős jellegű. A környezet arousal befolyásoló jellegét az érdekes–érdektelen dimenzió, a környezettel való személyes viszonyt az otthonos–idegen vagy személyes–személytelen fogalompárral összegezték. A 2. faktornak a karbantartottságot emelték ki, ennek kapcsán hangsúlyozzák, hogy ez a valós térben való jelenléthez erőteljesen kötődő dimenzió. Harmadikként a zártság faktor emelkedett ki, amely nemcsak a tér jellemzője, hanem ennek pszichológiai értelemben vett érzékelése. A kutatás rávilágított, hogy a

szemantikus differenciál skálák (köztük a Környezeti Szemantikus Differenciálskála, Dúll & Urbán, 1997), alkalmasak a terek konnotatív jelentésének feltárására (Dúll, 2017), ám számos nehézség adódik az alkalmazásuk során (ezeket lásd részletesen Dúll & Urbán, 1997; Dúll, 2017).

A jelentésadás, az értelmezés és a tetszés összekapcsolása Mérei (1974) kutatásában is megfogalmazódik. Műalkotásokra adott tetszik/ nem tetszik döntések után a válaszadóktól indoklást kért a válaszaikra, ezek szempontrendszerét rendszerezte. Az ízlésélmény asszociációs mezőjében az „ismereti elemeknek” így a hétköznapi saját élményeknek és a filmen, TV-ben látott összefüggéseknek, sablonoknak fontos szerep jutott, az „intim szféra” tehát az énrre vonatkozott értelmezés erőteljesen jelentkezett, ezek között a negatív élmények fontossága volt kiemelkedő. Az elvárás és a látvány konfliktusa a látott festmény kapcsán megjelenő asszociációk és a kép tartalma közötti különbség azonosított ismerve az értékelésnek. A tetszés magyarázata során a megszólalók gazdagon reflektáltak a saját befogadási folyamatukra is, ezt Mérei „introspekciós elemnek” nevezi. Végül Mérei a befogadás aktív, kreatív folyamatát hangsúlyozza, ami a „néző hozzájárulása a műhöz”, kiegészítő és sűrítő folyamat (Mérei, 1974, 237-243.). Az épített környezet megítélése kapcsán mindezek a szempontok jól értelmezhetők és az is előtűnik, hogy a szakértők és a laikusok megítélése számos ponton eltér, hiszen a szakértőknek részben mások az „ismereti elemeik”, mások az elvárásaik az épületekkel kapcsolatban, más befogadási reflexióik és kreatív folyamataik vannak.

A jelentésadásnak különböző csoportokban való eltérő megjelenését, az építészeti-építői területen szerzett jártasságot és az észlelési kategorizálási folyamatok közötti kapcsolatot a Dúll Andrea kutatócsoportjához tartozó Brózik Péter REP-technikán alapuló<sup>18</sup> kérdőívvel vizsgálta (2006) a helyek kognitív komplexitását és a személyes megítélést. Brózik vizsgálatában 44 fő vett részt, ebből 26 építészhallgató volt, 18 „nem szakértő” (bölcész). Egy mátrixot kellett a megítélőknek kitöltenie, ami a saját lakásra, az előző lakásra, a munkahelyre/iskolára, egy helyre, ahol nem szívesen tartózkodott és egy „álomlakásra” vonatkozott. Miután a válaszadók térileg lokalizálták és megjelölték ezeket a helyeket, meg kellett ítélniük megadott konstruktumok alapján, így a sötét-világos, tágas-szűk, kényelmes-kényelmetlen, személyes-személytelen, jó-állapotú-lerobbant és színes-színtelen kategóriák mentén ötfokú skálán. Majd a válaszadók beírhattak számukra fontos értékpárokat, kategóriákat. A táblázat első, kötött részében a

---

<sup>18</sup> G. Kelly REP tesztjét, azaz Szereprepertoár tesztjét adaptálták a személyek megíteléséről a helyek megítelésére



komplexitás-számítás kidolgozott képlete mentén adódott a kognitív komplexitás mutatója, a szabadon kitölthető soroknál a megadott szempontokat számolták meg és csoportosították, tehát arra voltak kíváncsiak, hogy az építészek vagy a nem-szakértők csoportja használ több megítélési szempontot. A vizsgálat arra enged következtetni, hogy mindkét csoport számára gazdag és bőséges konstruktum áll rendelkezésre az épített környezet jelenségeinek a leírására, ugyanakkor ezek a szempontok mások. Tehát az emberek „*sokféleképpen látják, tapasztalják a környezetüket*” (Brózik, 2006, 82.), de amíg az építészek szignifikánsan több fizikai-praktikus dimenziót határoztak meg, addig a bölcsészek megítélésében az affektív-esztétikus dimenzió volt dominánsabb.

Az értelmezés, így a környezetben tapasztalt jelenségek keretezése nagyban függ az előzetes beállítódástól is. Goodman (1971, idézi Lang, 1988, 19.) egy amerikai példával magyarázza, hogy az előzetes beállítódás mennyire meghatározó egy jelenség értékelése kapcsán: az 50-es, 60-as évek nagy amerikai lakótelepprogramjai egyesek számára azzal a jelentéssel bírtak, hogy a hatalmasok (az építészek és a politikusok) a saját akaratukat ráerőltették az emberekre. Ezek az emberek a kontroll felől közelítenek. Mások a szociális gondoskodás gesztusát látták benne és így értékelték. Minoru Yamasaki japán származású amerikai építész által tervezett Pruitt-Igoe lakótelep csúfos történetét is kétféle nézőpontból szokás kritizálni, az egyik az épületet hibáztatja, a másik a politikai döntéseket és magát a szegregációt. A 2870 lakást tartalmazó lakótelep felrobbantásának szüksége valóban olyan pont az építészet 20. századi történetében, amely komoly tanulságokkal bír. A Missouri államban 1954-ben elindult építkezés során 33db 11 emeletes ház épület fel. A Pruitt házakban kizárólag fekete lakosságot, az Igoe épületekbe pedig fehér családokat költöztettek. A telepről a tehetősebb családok hamar elköltöztek, a vandalizmus és más deviáns viselkedés olyan ütemben nőtt, hogy a város az épület elpusztítása mellett döntött. Az első épületet 1972. március 16-án délután 3-kor robbantották fel, Charles Jencks (1977) posztmodern építészetelméleti szakember ez a pillanatot nevezte meg a modern építészet halálának. Ugyanez a lakásépítési program ugyanakkor a város szociális gondjainak enyhítésére tett próbálkozás volt mások számára, és a szociális lakásépítés sikertelensége kapcsán nem az építész és épületet okolták, hanem a társadalmi és etnika különbözőségekből adódó feszültségeket, tehát egy általános társadalmi jelenségre vezették vissza a kudarcot. A tranzakcionális szemléletű környezetpszichológia arra hívja fel a figyelmet (Düll, 2017), hogy értelmetlen kizárólagos okokat keresni, hiszen a használói közösség, a kultúra és az épület olyan

egyben létező egység, amelynek belső kölcsönkapcsolatai csak a rendszer egészének együttes vizsgálata során érthetők meg.

A példa kapcsán a kulturális környezet fontosságát azért említem, mert az épületek térlaikus által történő megítélésében a társadalmi normák, a kulturális szokások, uralkodó vélemények is meghatározók. Egy olyan minornak tűnő jellemző, mint egy épület névadása is jelentőségteli, jobban mondva az épület megítélése nagyban függ attól is, hogy a névadásba bevonták-e a használókat, avagy készen kapták azt (Michelson 1976, idézi Lang, 1988). A nem-építészek számára tehát nem elsősorban maga az épület olvasható és értelmes entitás – ez a tudás, az az olvasat nem adott a számukra – hanem a konkrét épülethez vagy egy típushoz tapadó élményeik, tapasztalataik válnak jelentéssé. Az épített környezet a benne lezajló, hozzá asszociált étellel fonódik össze. Innen nézve nem meglepő, hogy számos társadalmi problémáért a használók magukat az építészeket teszik felelőssé, mintha az épületek lennének az okai gondjaiknak. Olyan attribúció ez, amelyet nehéz feloldani. Még egyszer hangsúlyozom, hogy az embertelen léptékű lakótelepek, a túlszűfolt városközpontok vagy az identitását, jellegét veszített városok problémája nemcsak építészeti kérdés, hanem összetett társadalmi folyamatok velejárója. A tranzakcionális szemlélethez hűen, az épület nem okozója, hanem szerves része az urbanizációból, globalizációból, háborúkból, motorizációból vagy népesedésből következő társadalmi folyamatoknak. A házakra vonatkozó laikus megítélés tulajdonképpen azt bizonyítja, hogy az épület és a benne folyó élet összefügg.

A formához vagy anyaghoz kötődő gondolattársítás és a közmegítélés sztereotípiái az építészek számára ismert jelenség, ez számos feszültség, dilemma forrása, hiszen az építészeti képzésből adódó „jó” és a közmegítélés által megfogalmazott „jó” között kell valamiféle kompromisszumot találni. Golda János a Debreceni Egyetem Élettudományi Épület és Könyvtár épületegyüttese kapcsán így fogalmazta meg ezt a dilemmát a látszóbeton felületek kialakításával kapcsolatban a róla készült monográfiában (idézi Somogyi, 2018, 150.): *„Akárhova nyúl is az ember a tervezés során, hihetetlen jelentésgubancokba bonyolódik. Egy falnak a színe, felülete, textúrája is érzületeket, emlékeket és utalásokat gerjeszt. Ha az ember a maga módján akar hatásos lenni, akkor akarva-akaratlanul elkezd lehántani a jelentéstöbbleteket, hogy eljusson valami, lényegibb szintre, ahonnan újra építkezve jól irányított hatást érhet el. Ma vasbetonból készül az épületek többsége, így óhatatlanul foglalkozni kell ennek az anyagnak az esztétikai tartalmával és jelentésével. Viszont a 20. századi modernizmus Magyarországon rossz történelmi kontextusba ágyazódott be. Annyira rosszul sikerült a*

*század, hogy az emberek saját életük tönkretételét látják az anyagban és a formában is. Ezért nagyon komoly építészeti feladat itt elfogadtatni, megszerettetni a nyersbeton felületeket az emberekkel*". Az épületekhez tapadó jelentések fontosságát Morse Peckham (1978) művészetpszichológus úgy összegzi, hogy az épületek kapcsán a nem-építészekben megszülető összhatás szemantikai megnyilvánulás, amelyben az értelmezés a fontosabb, tehát a jelentés, és nem a jel, ami ebben az esetben az épület. Másképpen megfogalmazva *„a szubjektív vagy interpretált tér, vagyis a tér jelentése az egyén számára fontosabb lehet, mint a fizikai tulajdonságai”* (Dúll, 2009, 307.).

A környezetnek összetett jelentésszintjei vannak, Dúll (2009) kognitív–denotatív, szimbolikus–esztétikai, konnotatív–érzelmi és viselkedéses komponenseket azonosít és a közmegítélés, a kultúra is befolyásolja, hogy a nem-építésznek mi a véleménye egy adott épületről. Az egyik ilyen külső hatás a referenciaszemélyek véleménye. Lang (1988) korábban már citált írása, amely a környezeti jelentések során jelenlévő sokféle befolyásoló tényező együttlétét hangsúlyozza, kitér a szociálpszichológiai hatásmechanizmusokra, így Heider egyensúlyelméletére (1946) és Osgood & Tannenbaum kongruitás modelljére (1955, mindet idézi Lang 1988), az ún. összhang elvre is, amely az épített környezetre vonatkoztatva, az egyén véleményalkotása során a fontos személyek hatását emeli ki. A ma alkotó építészek megítélése során különösen jelentős a véleményeszemélyek és a média (torzító) hatása. A házak stílusának felcímkézései például jól érzékeltetik a populáris média hatását. Magyarországon a „szocreál” építészet meghatározás például jelentősen eltér a szakirodalmi használattól, erre már a populáris média is felhívja a figyelmet (Kiss, 2014), a „mediterrán villa” és a „bauhausos ház” megnevezések sem térhasználatot vagy tiszta stíluskategóriát tükröznek (bár a fogalmak konkrét formai megjelenéssel, téri elrendezésekkel és anyaghasználattal asszociálódnak), hanem a címkék mögött tulajdonképpen egy vágyott élet, a meleg barátságos otthon, a családi együttlétek vagy a „nyugati” életszínvonalhoz való felzárkózás ideája sűrűsödhet. A populáris fogalmak mögött komplex pszichológiai konstruktumok sejthetők, ennek feltárása még feldolgozatlan kutatási terület. Ezzel is azt hangsúlyozom, hogy az épületek tanulmányozása egyben az emberek tanulmányozását jelenti, egyik a másikkal összefüggő entitás.

### 1.1.10 Az építész és nem-építész nézetre vonatkozó komparatív gondolatok összegzése

Az építész és nem-építész nézet vizsgálatok számos különbözőséget azonosítottak. Gifford és munkatársai (2000) Lencse-modell kutatását úgy összegzi, hogy az építész mást és máshogyan néz, tehát a különbség már a percepciók mintázatok szintjén azonosítható, Kaplan (1979) korábbi kutatásai is ezt igazolják. Azt is állítja, hogy a preferencia a két megítélői csoportban egészen különbözött, csak egy ponton, a különlegesség azonosításában értettek egyet. Groat (1994) a történeti környezetbe való illeszkedés kutatása során azt találta, hogy a laikusok csak a homlokzatok nagyobb vizuális jellemzői alapján döntenek és képtelenek elvonatkoztatni az utcakép egységességére való törekvéstől az egyes épületek megítélésekor, az építészek / szakértők ezzel szemben komplex téri, használati és stíluskategóriákat vettek figyelembe a véleményalkotás során. Brózik kutatásában is az fogalmazódik meg, hogy az építészek árnyaltan és komplex módon gondolkodnak az építészetről, a fizikai és praktikus dimenziók mentén ítélnék, míg a laikusok konstruktumai bár gazdagok, de az érzelmi–esztétikai dimenzió mentén mozognak, lényegét tekintve tetszik–nem tetszik megfogalmazásokban érhetőek tetten.

A problémafelvetés zárásaként térjünk vissza ahhoz az alapkérdéshez, hogy miért fontos az építész szempontjai mellé odahelyezni a nem-építész véleményét, különösen akkor, ha ez nehezen mérhető, kategorizálható, jellemezhető. Kell-e egyáltalán kezdeni valamit azzal, ha az épített környezet értékeit a nem-építészek csak töredékesen és esetlegesen ismerik fel, ha nem tartják vonzónak, avagy megvonhatjuk vállunkat azzal, hogy a nagy korstílusok letűnével általános jellemzője a kultúrának, hogy a jelenkor művészeti alkotásai távol kerülnek az emberektől? Beletörődhetünk-e abba, hogy az újdonságok befogadásához gyakran több emberöltőnyi idő szükséges, így a jelenkorban épített új környezet majd a jövő nemzedékei számára lesz szerethető? Hogyan gondolkodjunk az építészet megítélhetőségéről? *„Bár az esztétika csak az egyik értékelhető szempontja a környezet megítélésének, mégis nagyon jelentős szempont. A környezet esztétikai minősége ugyanis azonnali hatással van arra, hogy egy helyről milyen élménye van valakinek, tehát a jólléttel van szoros kapcsolatban. (...) Mindez hatással van a téri viselkedésre, olyan értelemben, hogy az emberekre vonzó hatással van a tetsző környezet, míg a nem tetsző környezeteket kifejezetten elkerülik”* – hangsúlyozza Nasar (1989, 21.) a környezeti esztétikáról írott meghatározó szöveggyűjtemény előszavában. Az építészek és épített környezeti neveléssel foglalkozó szakemberek a

meglévő ellentétek áthidalását az általános környezeti kultúra szintjének az emelésével látják orvosolhatónak, így érvelnek a környezetről szerzett elméleti tudások és a saját építésnek, a konstruálásának a megtapasztalása mellett. Gyebnár (1998) úgy fogalmaz a Farkas Andrással közösen szerkesztett művészetpszichológiai kötetben, hogy a főiskolára jelentkezők rajzi kifejezőmódja a 12 évesek szintjén van, ott megreked, ennek oka a középiskolai korban elmaradó vizuális képzés, így a „látás alkalmazkodik a fogalmi megismeréshez, a rajzokra nem a látható, hanem az elmondható világ került képi jelek, sémák formájában” (Gyebnár, 1998, 328.). A látás és téri tapasztalás fontosságáról már ejtettünk szót, bizonyos, hogy ez fontos komponense az építész és tér-laikus között kialakítandó párbeszédnek. A másik irány az építészek érzékenyítése a laikus társadalom irányába (vö. Dúll, 2017). A környezetpszichológiai kutatások, így a jelen disszertáció is erre a feladatra vállalkozik. Ennek fontosságát hosszan tárgyaltam, összefoglalva, a pozitívnak ítélt épített környezet, a „jó” helyek nemcsak időszakosan attraktívak, hanem a pszichológiai jólléttel és az identitással is összefüggenek, az ilyen helyekkel kapcsolatban gondoskodó viselkedés észlelhető (pl. a hibákat, szennyeződéseket, problémás állapotokat a használók igyekeznek rendbe tenni), míg a negatív helyszínek stresszorok, amelyek hosszú távon akár egészségkárosodást is eredményezhetnek, a viselkedés szempontjából pedig deviáns térhasználatot, így pl. rongálást vonzhatnak magukhoz (vö. Dúll, 2009). Az építészet valóban közügy, de nem mint művészetesztétikai kérdés. Éppen ezért a megítélése során sem az esztétikai szempontokat és a műalkotás jelleget szükséges előtérbe helyezni, hanem a hétköznapi használatban jelenlévő, az épített környezetről közvetlenül szerzett élményen érdemes gondolkodni. Nem az a fő kérdés tehát, hogy mitől szép egy épület, hanem hogy mitől válik az épített környezet pozitív megítélésűvé? Ezzel összhangban az építészek feladata elsődlegesen nem az, hogy műalkotásokat hozzanak létre, hanem hogy a környezet belakható, jó minőségű, szerethető, inspiráló, támogató közeggé váljon. A szépség, használhatóság, jóság, etikus magatartásmód fogalmai nem szembeállíthatók, a sikeres építészeti alkotásban integráltak, együtt vannak jelen. Balázs Mihály építész megfogalmazásában: „A szavak az építészetről szólnak, a mondat az életről.”<sup>19</sup> Meggyőződésem, hogy a sikeres épületek pont attól válnak különlegessé, mert az élet egészen különböző aspektusait képesek harmonikusan egyberendezni. Ennek a

---

<sup>19</sup> Az idézet forrása Balázs Mihály 10 kép - építészetről című MMA székfoglaló előadásának prezentációja <https://www.mma.hu/epitomuveszet2/-/event/10180/balazs-mihaly-tiz-kep---epiteszetrol> (letöltés dátuma: 2019. 06. 20.)

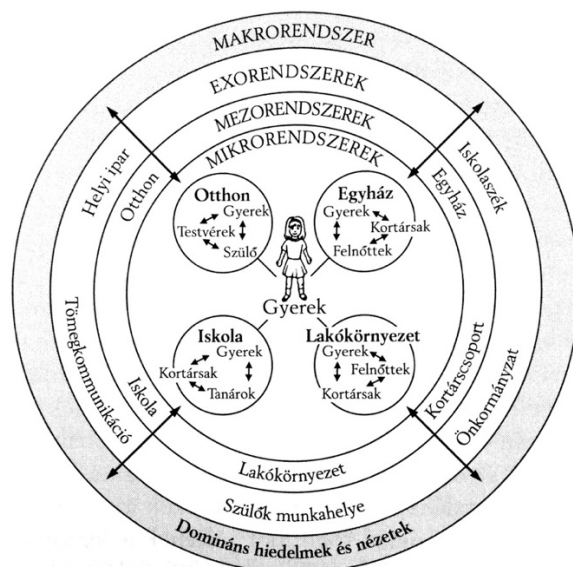
megítélését ugyanakkor nem kontrollálhatják csak a létrehozó építészek és a szakmát jól ismerő ítések. A használók véleménye sem zárható ki. Az ő nézőpontjuk is fontos, értékes információ. Az épített környezet megértésében ezért a sokféle használóra, szempontra kiterjedő, rendszerszerű kutatásokat tartom előremutatónak. Ehhez két gondolkodási modellt ajánlok megismerésre a következő fejezetben.

## 1.2 Két pszichológiai modell a rendszerelvű megítéléshez

### 1.2.1 Urie Bronfenbrenner ökológiai megközelítése

Az összetett rendszerekről való gondolkodás úttörője Bronfenbrenner (1977), aki a társadalmi működés szempontjából vizsgált egymásra hatásokat. Annak ellenére, hogy a fejlődéslélektan területén fogalmazta meg állításait, felvetései jól alkalmazhatók a környezetpszichológiában (lásd Dúll, 2009). Bronfenbrenner tudományos szándéka a progresszív alkalmazkodás folyamatának megértése volt a fejlődő egyén és a környezete között. Ennek korábban intézményesült módszere jól kontrollálhatóan, laboratóriumi körülmények között zajlott, ahol kontraszt helyzeteket hoztak létre kauzális viszonyok és más összefüggések azonosítására. Bronfenbrenner arra hívja fel a figyelmet, hogy a természetes szituációk kutatása nem reprodukálható leegyszerűsített helyzetekben. A 70-es években a fejlődéslélektan területén végzett kísérletekre tett szarkasztikus megfogalmazása szerint *„a fejlődéslélektan mai megközelítésben olyan tudomány, amely idegen helyzetben idegen felnőttekkel interakcióban lévő idegen gyerekek idegen viselkedésére összpontosít a lehető legrövidebb ideig”* (Bronfenbrenner, 1977, 513.). Az „idegen”, azaz mesterséges helyzetek helyett a jelenségeket természetes környezetükben gondolja megfigyelhetőnek. Ez a természetesség vonatkozik a társas kapcsolatokra, az emberek között lévő interakciókra (beleértve a kutató jelenlétéből adódó hatásokat is) és vonatkozik a fizikai környezetre is. Ebben a modellben a kutató a témáját elsőként komplexitásában megfigyeli, kiismeri, rögzíti, majd kontrollált változásokat vezet be, és ennek hatásait szemléli. A kutatásnak nem a hipotézisek bizonyításában látja fontosságát, hanem heurisztikus lehetőséget lát benne, tehát a jelenség módszeresen alterált megfigyelése során új gondolatok kiemelkedését várja tőle. Ez a szemlélet a környezetpszichológiában is jól alkalmazható, annak egyik fontos gyökere, hiszen többirányú interakciókban és egymásra hatásokban rendszerszerűen gondolkodik.

Bronfenbrenner másik kiemelkedő meglátása, hogy a világ jelenségeit hagymahéj-szerűen egymásra épülő 4 rendszerben modellálja és közöttük lévő kapcsolatoknak fontosságot tulajdonít. Az embert legszorosabban körülvevő környezetet (1) mikrokörnyezetnek nevezi, ami az otthon, az iskola, a munkahely és más meghatározó fontosságú helyszínek, szereplők és szerepek együttese. Ez a legszűkebb, közvetlen rendszer a fejlődő egyénnek és a közvetlen környezetének az egésze. A különböző helyszíneknek (setting) speciális fizikai és szociális adottságai vannak, az egyén ezeken a helyeken meghatározott szerepeket vesz fel a jelenlét körvonalazott idejéig. Az egyén így az iskolában diák vagy tanár, otthon szülő vagy gyerek, a boltban vásárló stb. A környezet második szintjét (2) mezorendszernek nevezi és a mikrorendszerek kapcsolati hálóját, így az iskola, környék, otthon, munkahely közötti interakciók összességét érti alatta. Az (3) exorendszer még tágabb kiterjedésű, de hatása a mikrorendszerekre azért jelentős. A társadalom fontosabb, meghatározó formális és informális rendszerei tartoznak ide. A város vagy környék, a tömegtájékoztatás, közhivatalok, közlekedés módja, társadalmi kapcsolódások tehát fizikai és szellemi közegek egyaránt visszahatnak arra, hogy az egyén hogyan vélekedik, viselkedik, éli hétköznapjait.



01. ábra. Bronfenbrenner modelljében az egymásra épülő rendszerek (forrás: Cole & Cole, 2006, 43.)

Bronfenbrenner modelljének 4. szintje, a makrorendszer (4) nem kontextus, mint az előzők, hanem olyan prototípusok, amelyek a kultúrát jellemzik, mintázatok, amelyek kirajzolják egy társadalom struktúráját, értékeit, működését. Az iskolák működése, a

törvények, szabályok, szokások, előítéletek tartoznak ide, és a kultúra/szubkultúra intézmények felett átívelő mintázatai jellemzik. Bronfenbrenner alulról felfelé és felülről lefelé való hatásokkal egyaránt számol, tehát egy gyerek fejlődésében a konkrét iskolai környezet, a tanár, a szülők ugyanúgy meghatározók, mint a gyerekek vagy tanulás megítélése a társadalomban. Bronfenbrenner ökológiai kutatásra tett javaslata a terepkutatások szemléletmódját alakította, a hagymahéj-szerkezetű modell pedig a szociofizikai helyszínei és kulturális dimenziói közötti összefüggések előtérbe kerülését támogatja. Így Clark és Uzzell (2002) említett kutatása, amely az otthon, a lakókörnyezet az iskola és a városközpont affordanciáit vizsgálta, mikrokörnyezetek rendszerét figyelte meg. Lippai Edit környezetpszichológiai disszertációja (2014) pedig az olvashatóságot mezokörnyezetben (iskola) vizsgálta. Az iskolai környezetre fókuszáló kutatások során előtérbe kerül az összefüggések kutatása. Balázs Mihály építész a Középületek című vaskos tankönyv oktatási épületekre vonatkozó fejezetében így fogalmazza meg: „...*az iskola egyben a közvetett és közvetlen környezetünk szabályaival való ismerkedés, a közösség, az együttlét – azaz: a kultúra helye*” (Balázs, 2004, 63.).

### 1.2.2 Altman & Rogoff szerzőpáros tranzakcionális modellje

Az építészet megítélésében számos szempontot, jelentést, megítélési faktort azonosítottunk, bonyolult rendszer rajzolódik ki, amelyben a hatások és jelentések összefüggése szerteágazó. A környezetpszichológia egyik alaptézise ezt az összetettséget értelmezi; Altman és Rogoff szerzőpáros 1987-ben megalkotott alapmodellje az ember és a környezet közötti viszonyt kölcsönkapcsolatként tételezi fel, tranzakcionális viszonyként tekint rá. Ennek a fogalomnak a fontosságát akkor értjük meg, ha leválasztjuk a pszichológiában (és más tudományban) intézményesült szemléletmódoktól. Altman és Rogoff szerint a pszichológiai kutatások első nagy csoportja a *vonás-megközelítés*, az egyéni jellemvonásokra, mentális és pszichológiai folyamatokra koncentrált, viszonylag stabil pszichológiai tulajdonságokat és tünetegyütteseket kívánt azonosítani és egyetemes, belső pszichológiai törvényszerűségeket keres. Düll az introverzió–extroverzió kutatást hozza példának a vonás-kutatásokra és arra hívja fel a figyelmet, hogy „általában előre meghatározott folyamatok – pl. adott fejlődési fázis elérése – által következik be” (Düll, 2009, 29.). Ezek a kutatások laboratóriumi körülmények között pontosan végezhetőek. Második csoportként az *interakcionista modellt* említik, amelyben a fókusz a vizsgált személy és



az események közötti kapcsolat. A viselkedés bejósolhatósága, kontrollálhatósága tipikusan ehhez a vizsgálati körhöz tartozó felvetés. Ebben a modellben a külvilág ingerek formájában hat a személyre, amely ennek hatására válaszreakcióra kényszerül. Ez a szemlélet kimozdul az egyén belső világából, már a környezettel való interakcióban vizsgálja azt, de fókusza továbbra is az egyén. *Organizmiikus kategóriaként* utalnak a szerzők azokra a kutatásokra, amelyek szemléletükben holisztikusak és dinamikusak, tehát a vizsgálatban résztvevők és környezetük között különböző reciprok hatások mérhetők. Heidernek a már említett kerülő szociálpszichológiai egyensúlyelmélete pl. ebbe a kategóriába kerül, hiszen egy adott véleményformálás során az észlelt kognitív ellentmondások, a saját vélemény és a referenciaszemély véleménye közötti különbség ellenpontozására törekszik a rendszerben tapasztalt feszültség feloldására. Ebben a fogalmi megközelítésben fontos, hogy a rendszer elemei bár állandó kölcsönhatásban vannak, mégis különálló elemként elképzelték. A szervezeti modellekben való gondolkodás a környezetpszichológiai területén is alkalmazott: egy kórház vagy iskola alrendszerekre való bontása, és az így kialakuló egységek, moláris elemek közötti kapcsolat vizsgálata tartozik ide.

A tranzakcionális modell a szervezeti modelltől annyival tér el, hogy a pszichológiai és környezeti rendszereket egységben kezeli, ezen belül az önálló elemek belső kapcsolódásait és változó viszonyait kutatja. Pepper és Dewey korábbi terminológiáit finomítva, ekként definiálják a fogalmat: „*A tranzakcionális szemlélet holisztikus egységek pszichológiai és környezeti aspektusai közötti változó kapcsolatok kutatása*”<sup>20</sup>. Ez a szemlélet tehát nem külön elemként tekint az egységekre, hanem egymásra utalt, egymásból következő, egymás nélkül értelmezhetetlen helyzetként értelmezi ezeket. A kölcsönösség, a reciprok jelleg időben lezajló folyamat, ezért a vizsgálat nemcsak a téri egységet, a teljes kontextusra vonatkozó figyelmet követeli ki magának, de pillanatképként nehezen vizsgálható, hatásmechanizmusok reciprok folyamán alakuló jelenségeket vizsgál. Így egy ember bármilyen tevékenysége csak a többiek viselkedésével együtt érthető meg a történés helyére vonatkozó, időbeli és kulturális körülmények közepette, ott és akkor, ahol a tevékenységet megfigyeltük. Koegzisztenciáról, együttműködésről, egymást kölcsönösen definiáló totalitásról gondolkodik Altman és Rogoff, a környezet vizsgálatát ekként tartja hitelesen kutathatónak. Ebben a szemléletben a változás a helyzet inherens része, természete, a

---

<sup>20</sup> “The study of the changing relations among psychological and environmental aspects of holistic unities” (i.m., 24).

rendszer egyik aspektusa és nem külön létállapot, összehasonlítási alap. A változás iránya, mintázata vagy sebessége ugyanolyan jellemző, mint a környezet, vagy az abban lévő emberek viselkedése, fizikai adottsága és pszichés állapota. Dúll (2009) arra hívja fel a figyelmet, hogy amíg a legtöbb pszichológiai eljárás az idői, illetve a változással kapcsolatos folyamatokat független változónak tekinti, addig ebben a modellben a rendszer inherens része. Az idő kérdése gazdagon vizsgált komponens, így a ciklikus idő (pl. szünetek egy iskolában, órarend, óraközi jelentés), a lineáris idő (múlt, jelen, jövő) és az időtartam jellege (hosszú–rövid, folyamatos–zaklatott, változatos–kiszámítható) is meghatározó jellemző. A tranzakcionális gondolkodásban a rendszerben bekövetkező változás ennek következtében nem bejósolható, mert kauzális okokra nem szükségszerűen visszavezethető, hiszen nem egy rendszer részei közötti hatásokról, hanem egy összetett nagy egység belső minőségéről gondolkodik.

A változás kérdése különösen fontos ebben a tekintetben, így az átmeneti időszakok (pl. költözés, iskolaváltás, nyugdíjba vonulás, új munkahely, testvér születése olyan események) nemcsak egy aspektusát változtatják meg az ember életének, hanem komplex módon módosítják az egyén kognitív-affektív-viselkedéses megnyilvánulásait, interperszonális kapcsolatait, tér- és időhasználatát (Wapner, 1981, idézi Altman & Rogoff, 1987, 30.). Ebben az egymásra ható, állandó változásban lévő, komplex egészként vizsgált világban nehéz általánosítható, adaptálható, gyorsan és jól alkalmazható képet adni. Ugyanakkor egy ilyen összetett szemléletű vizsgálattól az remélhető, hogy új meglátások kerülnek a felszínre, amelyek máshogy mutatják meg a kutatók kíváncsisága elé sodort problémákat.

A világ tranzakcionális szemléletű vizsgálata, az értelmezhetőség szempontjából a környezet és az ember szétválaszthatatlan egysége nemcsak a pszichológiában, de az építészetelméleti szakirodalomban is jelenvaló. Altman és Rogoff is utal fenomenológiai írásokra. Példának okáért Norberg-Schulz szövegeiben tetten érhető, hogy a személy–környezet kapcsolatáról, mint egymástól szétválaszthatatlan entitásról beszél: „*A földön és az ég alatt létezni azt jelenti, hogy valamely helyhez kötődünk, és az emberi identitás elválaszthatatlan a hely identitásától. Hellyel rendelkezni azt jelenti, hogy közös (bár nem mindenkiével azonos) identitással rendelkezünk, azaz beletartozunk a társak közösségébe. A közösen birtokolt helyek eltérő nagyságúak, és egymásra épülő 'környezeti szintekre' oszlanak.*” – írja a *Hiteles építészet felé* című munkájában Norberg-Schulz (1980, 249.). Ez szöveg is szép példája építészet és pszichológia találkozásának. Nagyobb általánossággal is igaz, hogy a fenomenológiai szemléletű

episztemológia olyan közös világnézetet tükröz, amely összekapcsolhatóvá teszi az emberről, a helyről vagy a világról való tudásokat. Ebből adódóan a szociofizikai környezetre vonatkozó kutatásokban a fenomenológiai, interpretatív szemléletű módszertanok természetes módon adódnak.

### 1.2.3 A tranzakcionális rendszerelvű vizsgálati szemlélet következményei

A doktori kutatásaim során arra a megállapításra jutottam, hogy az építész kontra nem-építész nézet vizsgálata során perdöntő, hogy milyen gondolati modellben készül a vizsgálódás. A kiválasztott pozíciótól függően ugyanis egyaránt érvelhetünk a csoportok közötti különbségek vagy éppen a hasonlóságok mellett. A különbözőséghez vezető megfigyelések jellemzően esztétikai preferenciákra alapulnak és egy külső szakmai nézőpontból tekintenek rá az épületre mint műalkotásra. A korábban említett művészetpszichológiai és tetszéspalapú preferenciakutatások ezt példázzák. A hasonlóságok lehetősége sejlik fel, ha szociofizikai környezetként, a használat során természetesen adódó, az ember nézőpontjából feltáruló komplex élmény szempontjából vizsgálódunk.

A környezetpszichológiában magának a környezetnek meghatározása nem régi: Ittelson 1978-ban szedte pontokba, hogy értelmezésében milyen jellemzőkkel leírható. Olyan fizikai entitást értett alatta, amely nem rendelkezik fixen rögzített téri határokkal és az ember cselekvésein keresztül az ő aktivitásának köszönhetően megtapasztalt. Ez a megtapasztalás sokféle érzékszerven keresztül történik, miközben az épületek felfedezése során általában a látás fontosságát hangsúlyozzuk – Ittelson kutatásai is innen indultak. Az épületek reprezentációja is a fotográfia, pedig a tér explorációja egyszerre több érzékszerv számára jelentésteli inger, azaz információ. A környezet fontos jellemzője, maga az ingergazdagság mértéke. Nem minden inger tudatosuló természetű (gondoljunk most bármelyik városi helyzetre – nagyon rövid idő alatt elfáradnánk, ha ez nem így lenne), míg mások akár szimbolikus jelentéssel, jelentőséggel is bírhatnak. Az ökológiai pszichológia (pl. Gibson, 1979) megközelítésében nem is a különálló ingerekre érdemes a kutatásokat alapozni és egyesével számba venni a hatásokat, hanem sokkal inkább abból a tényből érdemes kiindulni, hogy a környezet információval teli, értelmes közeg. Düll

Andrea megfogalmazásában a környezet „koherens és bejósolható egész formáját ölti”<sup>21</sup> (Dúll, 2009, 48.). A környezet fogalomban tehát az exploráló embernek kitüntetett szerep jut, azaz a környezet nem az emberen kívül eső fizikai valóság, hanem az ember által bejárt világ. A környezet fogalom kapcsán is visszajutunk a rendszerszerű vizsgálathoz.

A tranzakcionális közelítésmódú felvetés az építészet elméleti keretében nem evidencia, hanem szokatlan új szemlélet. A tervezési munka elsődlegesen látás alapú és a fizikai paraméterekre összpontosul, a ház szükségszerűen tárgyiasul. A tervezett alkotás pontosan mérhető paraméterekkel bír, környezetétől izolált tárgyként megformált, térileg lehatárolt entitás. A fókusz az épületről egy tágabb és összetettebb szituációra, a szociofizikai környezet egészére áthelyezni nagy váltás. Ezt képként is szeretném felmutatni. A kiindulásként nézzünk rá egy épület homlokzatára professzionális építészeti fotográfián megjelenítve, kellő távolságból szemléltetve. Az ilyen képnek intézményesült, tulajdonképpen a mérnöki precizitásra törekvő vizuális nyelve van. Erről a témáról, a fotográfus nézőpontjának jelentőségéről korábban több publikációm is megjelent (Somogyi, 2015, 2017), ezért erről most nem értekezem, csak összefoglalom, hogy az építészeti fotón az épület mértani, fizikai, esztétikai minőségében, külső nézőpontból vetül elénk. Ha azonban környezetként tekintünk egy épületre, akkor az nem lehet rajtunk kívül lévő tárgy, hanem használatban lévő helyzet. Az ember ott áll a környezet sűrűjében, tapintható, szagolható közelségben, benne járka kemény kopogással vagy kavicsok közé süppedően, kissé bizonytalanul. Az épület–épített környezet fogalmazásmódban önmagában tetten érhető az a szemléletváltás, amit a fizikai–szociofizikai környezet közötti különbségtétellel fogalmazunk meg. A művészetfilozófia nyelvén a kanti megközelítés „érdektelen nézőpontja” kerül lecserélésre, egy olyan viszonyé, amelynek a megfelelő távolság megválasztása, a távolság térisége a lényege. Berleant (1988, 85.) szerint „*a megfelelő távolság a néző és a tárgya között egyben a kettő szétválasztását is jelenti*”. Ez a szétválasztás és a távolságtartás – figyelmeztet a szerző – nemcsak fizikai és szellemi, hanem egyben pszichológiai is. A kanti panoramikus ábrázolás kettéválasztja a képmezőt a nézettre és a nézőre. Ezzel szemben a fenomenológiai szemlélet a megítélés tárgyát és a megítélőt egymásra hangolva képzelel el. Berleant Husserlre hivatkozva hangsúlyozza, hogy az észlelésnek vagy a figyelemnek önmagában nincs értelme, az mindig valamire irányul,

---

<sup>21</sup> A környezetpszichológia nemcsak az épített, hanem a természeti (és a virtuális) környezettel is foglalkozik, számos esetben evolúciós – ökológiai nézőpontot képviselve. Jelen dolgozat fókusza azonban építészeti, ennek okán a természeti környezetről kevesebb szó esik majd.

tehát az észlelő és az észlelt együtt képeznek egységet. Merleau Ponty (2012) e tárgykörben úgy fogalmaz, hogy benne élünk a valóságban, el vagyunk merülve benne, tehát nincsen neutrális, nézőtől független tárgy, hanem a világ a néző aktív észlelése közben formálódik. Az agyag és a tér egymásba fonódik – mint ahogyan azt a mai fizika is állítja. Berleant a gondolatot az építészetben és a tájak ábrázolásában úgy képezi le, hogy bevezeti a *participatory landscape* fogalmát, tehát részvételi tájról gondolkodik, amelynek alapja a személyes felfedezés, az élmény nem intellektuális értelmezés. Az ilyen térnek folyamatossága van és már nem is nézőről kell beszélni, hiszen a kinesztetikus élmény és más érzékelés is részt vesz benne. A környezeti esztétikának három szintje adódik. A kontemplatív, avagy szemlélődő modell a 18. század filozófiai megközelítésén alapul; az aktív modell, amely az előbb említett fenomenológusok által meghatározott térélmény, amelyben a kiindulás a test élménye, mozgása a térben. Maga a megélt tér (Merleau Ponty, 2012). Berleant harmadik kategóriája a participációs modell (avagy tranzakcionális modell), amelyben fontos, hogy nemcsak a test érzékeli a teret, hanem a tér befolyásolja a mozgást, az élményt. A tér tehát aktív hatású. Ez a modell figyelembe veszi azt, hogy a különböző terek más aktivitással hatnak az emberre.

A környezet – mint azt a magyar nyelv ékesen jelzi – körbeveszi az embert. Ennek a fogalomnak a bevezetése minden szempontból új helyzetet teremt az építészeti kutatások és az értelmezések számára. Az összetett rendszerben való „benne levés”, a saját téri élmény felől való feltárás új tapasztalásokra alapozza a vizsgálatot: nemcsak a látványra, hanem a közvetlen élmény egészére fókuszál. Figyelmet kíván fordítani a körülölelő jellegből, az ambiens természetből adódó érzeteknek, amelyek csak nehezen, illetve speciális helyzetekben, szélsőséges állapotokban tudatosulnak. Ilyen ambiens inger a fényviszony sajátossága, a hangok, zajok, a hőmérséklet különböző hatásai, érzetei, az oxigénnel való telítettség, a légszennyezés, a színvilág monotóniája vagy éppen harsánysága. Ezek a létfontosságú adottságok közegszerű jelenlétük miatt „láthatatlanok” a külső szemléletű vizsgálatokban. Az építészetelméleti munkában az észlelés totalitása az említett fenomenológiai írásokban, reflexiókban és az atmoszféra tárgykörben kerülnek tárgyalásra (Norberg-Schulz, 1980; Zumthor 1998, 2006).

Az épített környezet rendszerszerű, tranzakcionális szemléletű kutatása nemcsak azért kihívás, mert nagyon sok tényező egymással körkörös kapcsolatban lévő folyamatát szemléli, hanem az említett láthatatlan tényezők miatt is, hiszen ezek tudatosítását is feltételezi. Ez a kutató számára szűkítő szempontként jelentkezik: így például a fotó alapján történő vizsgálatok során elvesznek azok a rendszer számára fontos jellemzők,

amelyek vizuálisan nem ábrázolhatók, így az említett ambiens ingerek, vagy csak a térben való mozgás által érzékelhető hatások, váltások, kontraszthatások, az időben lezajló érzékelések, mint például egy térsor dramaturgiájából adódó térélmények. A fotók külső megítélése az élmény szempontjából tehát nem az épületre, hanem csak a képre vonatkozik.

A tranzakcionális szemlélet érzékeltetése, különös tekintettel az építészetnek fotó alapú megítélése kapcsán megjelenő dilemmák láttatására egy kevert módszerű kutatást mutatok be. Pennartz és Elsinga (1990) kiindulása a hagyományos építész és nem-építész preferenciavizsgálatainak sorába illeszkedik. A vizsgálat egy Rajna menti 130 000 lakosú holland kisvárosban, Arnheimben zajlott, amely a második világháború során komoly károkat szenvedett, így a történeti városmag is jelentősen sérült. A város gyors újjáépítése nyomán a modern és a történeti épületek együttélése és a 20. század második felére jellemző városhasználatból adódó új településrészek, rekreációs zónák és bevásárlóközpontok jellemzik. A kutatás előtanulmányaként 25 háztartásban készítettek interjúkat, amely során kedvelt és nem kedvelt, illetve szép és nem szép épületek, helyek és környékek megnevezését kérték, majd a véleményeket meg is kellett indokolni. Ez a folyamat a kutatók szerint küzdelmes volt: az embereknek nehezebb volt konkrét helyeket megjelölni, többnyire rákérdezéssel, támogató beszélgetéssel sikerült csak beazonosítani, hogy mit és miért tartottak fontosnak a megkérdezettek. Az így összeállított lista reprezentálta a várost. Professzionális fotográfussal a helyeket nappal, kellő távolságból, napos időben lefényképeztették, ezt ítéltették meg az építészek, nem-építészek és serdülők csoportjaival. A kedvelt–nem kedvelt kategóriában a bevásárlóközpontok, rekreációs zónák és lakónegyedek szerepeltek, a szép–nem szép dimenzió mentén történelmi épületeket, parkokat és a folyóra néző épületeket azonosítottak. 4x24 képből álló sorozatot hoztak létre az összesen 96 helyszínből. A képeket megítéltették 50 felnőtt laikkal (az előkutatás résztvevőivel) és a környék lakosaival. 25 kiscsoport 12-14 éves fiatal összesen 71 fő a város különböző iskoláiból érkezett, és 60 helyi vagy környékbeli építész formálta a harmadik megítélői kategóriát. A random módon bemutatott képcsomagokból a kategóriák 24 képét preferenciasorrendbe kellett helyezni, majd a két szélső érték 6-6 válaszadását indokolni. A döntés meghatározó fizikai jellemzőit (jelölőket) és a benne megtestesülő tartalmakat (jelentéseket) gyűjtötték össze tisztázó beszélgetés során. A képek magyarázatait felcímkézik, tulajdonképpen kódokat alkottak, majd abból kódcsaládokat hoztak létre a fontosabb témák szerint, ezt vetették tartalomelemzés alá. Három főkategória alakult ki:

(1) a fizikai elemek meglétére vagy hiányára utaló állítások a tériség említése nélkül; (2) téri minőségek, gyakran vizuális kapcsolódások, de konkrét referenciapontok hiányában; (3) pszichológiai vagy társadalmi élmények és események, amelyekhez érzelmek, hangulatok és jelentések tapadtak. Tehát a három megítélési szempont a fizikai környezet elemei, a téri/vizuális minőség és a helyhez kötődő jelentések voltak. A kategóriákat definiálták, árnyalták, a kódolási folyamatot három független megítélővel validálták.

Elsőként a kutatás eredményeit közlöm, utána a képi reprezentációval kapcsolatos dilemmáimat adom közre. Az eredmények közül elsőként a természeti környezet eltérő megítélése a szembeötlő: ennek fontossága mindkét laikus csoport számára egyértelmű, az építészek számára viszont a természet jelenléte csak 4. helyen szerepel a rangsorban. A kamaszok preferencialistájának három első helyezettje fizikai elemekre vonatkozik: a fizikai inger jelentősége a kamaszkorban a legnagyobb, ez a felnőttkorral hanyatlásnak indul. Ennek megfelelően a színre, fényre és vizuális ingerre való érzékenységük nagyobb, viszont a jelek és jelentések irányába alig van érdeklődésük. Szintén a kamaszok csoportjának jellemzője, hogy csak ők említették a társas interakciót facilitáló helyszíneket az első 8 szempont között. Az építészek a téri karakterjegyeket ítélték a két legfontosabb szempontnak, ez a másik két csoportnál szempontként nem jelentkezett. A koherencia, tehát a terek, helyek tervezett rendje az építészek számára volt érték és a vizuális diverzitás, téri tervezettség, illetve a környezet elemeinek egymáshoz való viszonya is csak az építészek számára volt szemtől szembe. Ebben a kutatásban is sokkal több érvet és szempontot sorakoztattak fel az építészek a megítélés során. A laikusok megítélése a kamaszokéhoz volt közel, de az épületek fizikai sajátosságai helyett a jelentésre fordítottak nagyobb figyelmet. Ez a tanulmány nem foglalkozott az épületek stílusi jellemzőivel, sem az egyes épületek fizikai jellemzői között mutatkozó különbségekkel, sokkal inkább azokkal a stratégiákkal, ahogyan a megítélők a képek alapján véleményt mondtak. A három csoport együttes vizsgálatából megrajzolhatók bizonyos csoportosajátosságok, erre hivatkozva állítható, hogy az épített környezet megítélése az idő és a kulturális tudás függvényében is változott.

A kutatás mintaszerűen vezeti végig a gondolkodást. A kérdés azonban számomra az, hogy a preferenciavizsgálatban valójában miről mondtak véleményt a megítélők? A kutatás előkészítéséről a szerzők azt írják, hogy az adatszerzés nehézségekbe ütközött, az interjúk során a megkérdezettek nehezen azonosítottak be helyeket. Ebből az állításból úgy tűnik, hogy vagy a város karakterének, kitüntetett helyeinek a tudatosulása nem

egyértelmű a vizsgálatba bevontak számára, vagy a kérdésfelvetés valamiért nem szólította meg őket, tehát lakóhelyükről más dimenziók mentén alkotnak képet.

A fotók megítélése azonban senkinek sem okozott nehézséget. Vajon a város és a róla készült fotó milyen mértékben azonos tartalmak? Dúll és Urbán már említett kutatásában, a környezet konnotatív jelentéseit vizsgáló munkájának eredményei között utalnak arra, hogy faktoraik eltértek a fotó alapú környezeti vizsgálatokban mért eredményektől. Ennek okaként azt jelölik meg, hogy vizsgálatuk a valós, közvetlenül tapasztalt térre, az egyetem egy-egy helyiségére vonatkozott és nem fotó alapján készült. „*Úgy tűnik, hogy a személyes jelenlét a környezetben a jelentés egészen más szempontjait hívja elő, mintha a vizsgálati személy csupán a környezet egy leképezésével (pl. fényképével) találkozna.*” (Dúll & Urbán, 1997, 177.). Az elmúlt két évtizedben a vizuális kommunikáció témakörében készített munkáim, az építészeti fotóval kapcsolatos megfigyeléseim is azt erősítik meg, hogy a fotó alapján történő megítélés során sokféle különböző élmény keveredik, az interpretáció során ez komoly nehézség.

Pennartz és Elsinga (1990) kutatásában például a megítélés alapja professzionális fotós által készített képek voltak, amelyek az előzetes minta készítésébe bevont alanyok interjúiban azonosított és kiválasztott helyszínekről, a következő kutatói instrukcióhoz igazodva készültek el: „*Ez vezetett minket el oda, hogy megbízzunk egy professzionális építészeti fotográfusban, hogy színes képeken örökítse meg a kiválasztott épületek és helyek többségét. A fotóst arra utasítottuk, hogy a képeket hétköznapi életkörnyezetben, a legkarakterisztikusabb nézetben készítse el, de kerülje el az esős állapotokat. A 96 képet nagy méretben (27,8 cm x 20.2 cm) nyomtattattuk ki*” (Pennartz & Elsinga 1990, 685).

Számomra elgondolkodtató, hogy ez az építészeti fotó milyen minőségében rögzíti a várost. Az elkészült képek véleményem szerint nem neutrális reprezentációk, hanem a környezetben jelenlévő, sajátos tudással rendelkező fotográfusnak a feladatban megfogalmazott szempontokhoz való viszonyulása. A fotók önmagukban jelentésteli reprezentációk, egy tranzakcionális helyzet rögzítése. A megítélés élménye azonban egészen más, hiszen már nem a városra, hanem a közreadott képre és a megítélés szituációjára vonatkozik. A fotóban rögzülő viszonyok illusztrálására a fotók egy-egy mozzanatára azért nagyítok rá, hogy érzékeltessem a fotó alapú megítélés nehézségét és a médium sajátosságaiból adódó torzulásokat.

*2D-3D transzponálás nehézsége:* Bár léteznek kutatások a számítógépes szimuláció és a fotó alapú megítélés használhatóságáról bizonyos megítélési faktorokra vonatkozóan (Bonaiuto et al. 1987; Stamps, 2005), de az élmény szempontjából a fotók nézegetése és



környezet közvetlen megtapasztalása egyértelműen más (Dúll & Urbán, 1997). A képi reprezentálás hatásának lehetősége, az építészet síkbeli reprezentációjának (fotó, rajz, cad kép) a megítéltetése az építész és nem-építész nézet egyik sarkalatos kérdése, hiszen a csoportok közötti különbség egyik fő jellemzője, hogy míg az építész síkbeli képek és ábrák hatására elaboráltan képes téri élmény elképzelésére, addig a nem-építész számára ez a dimenzió- váltás kihívás. Pennartz és Elsinga kutatásában ez azzal a következménnyel járhat, hogy a fotó az építészek számára teret érzékeltet, a laikus számára azonban csak síkbeli képet. Tehát a megítélés tárgya csak látszólag azonos, valójában másra vonatkozik. A médium megítélése eleve más, a kutatás eredményében ez a hatás nem leválasztható

*A szemmagasság kérdése:* Pennartz és Elsinga kutatásában a fotó egy felnőtt fotográfus lencséjén jelenik meg. Ez egyben szintet is jelent, fizikai értelemben egy felnőtt ember szemmagasságát – ami például a vizsgálatba bevont serdülő korú értékelőktől fizikai értelemben is elválnak – de szellemi és esztétikai értelemben is kijelöl egy szemléletmódot.

*Az egészségesség kritériuma:* Pennartz és Elsinga instrukciója, hogy az épületet kívülről a jellemző homlokzattal, kellő távolságban ábrázolja, egyben azt is sugallja, hogy ez a látvány a hiteles. A ház, mint egészséges, kívülről szemlélt tárgy hordoz jelentést. Ez egyáltalán nem törvényszerű: mint említettem, a külsőleges nézőpont a kantiánus esztétikai megközelítésben értelmezhető. A környezet hétköznapi megtapasztalása során ez a távolságtartó, kívülről való nézés elidegenítő hatású, a város tetszését mérő vizsgálatban módosítja a megítélést.

**Összefoglalva** az előzőekben leírtakat: az épített környezetre vonatkozó rendszerszerű kutatások nehézsége, hogy a valós környezetben, időben lezajló természetes kölcsönkapcsolatokban folyamatosan alakuló helyzetet kíván vizsgálni. Ez a vizsgálat elsőként is megfigyelés, a környezet belső folyamatainak a megértése és a tapasztalások rendszerező megfogalmazása. Olyan nézőpontváltás is ez egyben, amely új aspektusok meglátását teheti lehetővé, ezzel kecseget.

### 1.3 Megfigyelések és kutatások ökológiai megközelítésben

Az előzőekben amellet érveltünk, hogy az építészet nem csak az építészettel professzionálisan foglalkozók ügye, hanem minden ember számára fontos kérdés, mert ebben a élünk a környezetben, az összetett rendszeren belül vagyunk. Azt vettem fel,

hogy amíg az épületet külső szemszögből megítélő, jellemzően fotó alapú preferencia vizsgálatok az építész és a nem-építész értékítéletében a különbözőségekre világítanak rá (Nasar 1983, 1997; Pennartz & Elsinga, 1990; Groat, 1994; Brózik, 2006; Gifford et al., 2007), addig a környezetbe belehelyezkedő vizsgálatok más eredményt hoznak (Dúll & Urbán, 1997; Dúll et al., 1918). A tranzakcionális modell és a környezet különböző fizikai és kulturális léptékű modelljei, magának a környezetnek a fogalma viszont alterálja a helyzetet, hiszen lényegi módon változtatja meg a vizsgálódás nézőpontját. Az új szemlélődési dimenzióban felmerül annak a lehetőség, hogy az építész és nem-építész nézet kapcsán a hasonlóságok lehetőségével foglalkozunk. A környezetpszichológia *people–environment fit* (Proshansky, Ittelson & Rivlin, 1970) azaz a személy–környezet összeillés fogalommal utal a környezet adottságai, lehetőségei korlátai és az ember szükségletei és választásai közötti kongruenciára, arra, ahogyan az összehangolódás kialakul. Helyből, emberből és helyzetből azonban megszámlálhatatlanul sokféle kombináció létezik: lehet-e bármit „tipizálni” egy ilyen összetett rendszerben? Jelenti-e tranzakcionális szemléletű, rendszerszintű környezeti fókusz egyben azt is, megszűnt az egyetemesség? Mondható-e egyáltalán valami arról, hogy az ember számára milyen a jó környezet? Az alábbiakban három olyan felvetést mutatok be, amely arról tanúskodik, hogy az evolúciós folyamatban a személy–környezet összeillés csiszolódása során kialakultak olyan preferenciák, amelyeket minden emberre érvényesnek mondhatunk. A jelen disszertáció felvetésének optikájából ez azt is jelenti, hogy az építészekre és a nem-építészekre egyaránt jellemző.

### 1.3.1 Hall proxemikája: a közelség–távolság pszichológiai értelmezése

Az egyik fontos környezethasználati jellemző a territoriális viselkedés, amelyet elsőként falkában élő állatokon figyeltek meg, majd a humán környezetre is alkalmazták. Edward T. Hall antropológus *Rejtett dimenziók* című könyvében így indokolja a téma fontosságát: „Azért írok az ember térhasználatával foglalkozó kutatásaimról – arról a távolságról, amelyet az ember maga és társai között tart fenn, melyet maga köré épít otthonában-hivatásában –, mert szeretnék egy csomó szempontot tudatosítani, amit ezidáig magától értetődőnek vettünk” (Hall, 1966/1987, 21.). A tér feletti kontroll személyes kérdése (Barnes, 1981, idézi Dúll 2009), a határszabályozó mechanizmusok elmélete (Altman, 1975, idézi Dúll, 2009), a személyes térköz szabályozás, a saját territórium, a privát szféra kijelölése és az a kontroll, hogy egy ember kivel, hogyan és

mennyi ideig szeretne interakcióban lenni, a környezetpszichológia egyik alapkérdése. A tranzakcionális szemléletű felvetésben ez a kontrollgyakorlás nem egyirányú, hanem szintén kölcsönkapcsolat, tehát a helynek is vannak olyan ismérvei, amelyek hatással vannak a folyamatra. Clark és Uzzel (2002) kutatásában a serdülők térhasználatával kapcsolatban például hangsúlyozza azoknak a helyeknek a preferálását, amelyben magas a térszabályozás lehetősége, ez a környék- és a városközpont-használat affordanciájában megjelenik. Düll (2009) az otthonról elsődleges territóriumként beszél, és a privát szféra kérdéskörével való összefüggést tárgyalja, ennek kapcsán a személyes identitás kérdéskörét tematizálja. Hall felvetésében a territoriális viselkedést ökológiai gyökereihez vezeti vissza és a territórium védele kapcsán a biztonságérzet kérdését tárgyalja. Három fontos állítását emelem ki a könyvnek, amely az építészetre és a térhasználat megítélésére konkrét hatással bír, ezért megfontolásra ajánlható: a zsúfoltságot, a proxemikát és a kulturális variánsok meglétét.

Az első a térigénnyel és ehhez kapcsolódóan a zsúfoltsággal függ össze. Hall hosszan sorjázza azokat a példákat az állatvilágból, amely az egy territóriumra szűkült állatpopulációk egyedszámának növekedésével, egy kritikus ponton való túlhaladás után az agresszív és más deviáns viselkedés megnövekedését regisztrálja egészen olyan szélsőséges esetekig, amely az anyaállatok és kicsinyeik elpusztítására irányul. Az emberek körében is megfigyelhető, hogy a népsűrűség növekedésének optimális állapotát meghaladva stresszként értékeljük a mások közelségét. Ha a magánszféra szabályozás sérül, az negatívan hat az emberre. Fontos itt megjegyezni, hogy a zsúfoltság nem a fizikai tér adottsága és nem is pusztán létszámkérdés, hanem szubjektív élmény, amely természetesen függ az objektív sűrűségtől, de függ ennek a sűrűségnek a negatív megítéléstől is. Az iskolákban – de természetesen más helyen is – a túl sok nem kívánatos érintkezés során a magánszféra szabályozása sérül és elsőként kellemetlen érzés, ingerlékenység lép fel, ez hosszabb távon deviáns viselkedéshez vezet. Többek között a térszabályozásra hivatkozva állítjuk, hogy az emberek *„pozíciója a környezetben nem véletlenszerű”* (Düll, 2009, 272.), hanem számos tényező eredője. A gyerekek iskolai viselkedésében is a téri sűrűség (az egy főre jutó terület) és a társas sűrűség (az adott területen lévők száma) meghatározó hatás, ami egyértelműen kihat az iskola megítélésére, a közösségi folyamatokra, a koncentrációra, a kötődésre, így a kisebb, családiasabb léptékű iskolák, vagy iskolaszárnyak megítélése pozitívabb (Réti, 2011). A zsúfoltság az iskolában korántsem csak iskolai ügy és nemcsak a tanulmányi eredmény miatt fontos, mert *„ha a zsúfoltság elsődleges környezetekben, vagyis primer*

*territóriumokon alakul ki, akkor ennek a hatásai a legerősebbek” (Dúll, 2009, 274.). Azoknak a helyeknek a fontossága ugyanis, ahol a személy vagy csoport sok időt tölt el, hosszú távra kihat, modellként is és élményként is meghatározó. S bár a zsúfoltságot jellemzően negatív élmények kapcsán említik, egy pillanatra szeretnék visszalépni Hall elméleti közegébe, az evolúciós kontextusba. „Aki az elmondottak alapján netán helytelenítené a zsúfoltság káros következményeit, ne felejtse, hogy a zsúfoltság okozta stresszhatásnak pozitív vonatkozásai is vannak. A stressz igen hatékony eszköze az evolúciónak, mivel inkább a fajon belüli versengésre van hatással, mint a fajok közötti küzdelemre. (...) Az ember evolúcióját a »távolságérzékelő receptorok« – a látás és a hallás – fejlődése határozza meg. Így történt, hogy a művészetek is e két érzékszervre hatva fejlődtek ki, az összes többi érzék rovására.” (Hall, 1975, 74–75.) Az evolúciós léptékben vizsgált humán territoriális viselkedés visszacsatolható ahhoz a korábban tárgyalt témához, hogy az építészet megítélésében a vizualitásnak jut kitüntetett szerep.*

Ez a gondolat egyben átvisz Hall könyvének másik fontos megfigyelésére, amit ő proxemikának nevez. Hall az emberek között mért különböző távolságokat érzékszervi mechanizmusokkal és pszichológiai élményekkel párosítja. Megállapításai a nyelvben is rögzült igazságok, hiszen a „közel érezlek magamhoz” vagy az „eltávolodtam tőle” fogalmak ezeket az állapotok rögzítik és hagyományozzák át a nyelvbe kódolva. A bőrnek és az izmoknak, mint közvetlen érzékelőknek a szintjétől a távolban megjelenő képig lévő dimenziót tagolja, és ennek folytán különböző tereket határoz meg. A „*kötetlen tér*” tehát a szabadon szabályozott téri helyezetek tanulmányozása során olyan különböző távolságban húzódó zónákat, tulajdonképpen a testtől távolodó köröket rajzol meg, amelyeknek bár nincsenek látszó határai a fizikai térben, mégis léteznek, strukturálják azt. Négy fő távolsági zónát és ezek alfajait járva végig a testtől indulóan az észlelt másik ember irányába. Az első zóna, a *Bizalmas távolság*, ezen belüli közeli szakasza már *intim helyzet*: „*a szeretkezés és a birkózás, a vigasztalás és a gyámolítás zónája*”, ahol a látás jelentősége megszűnik, a szemek gyakran be is záródnak, viszont a szaglás, a tapintás, sugárzó hőérzet érzékelésének jelentősége felfokozódik. A *Bizalmas távolság* távoli szakaszában, a testtől 15-45 cm-re a látás jelentősége megnő, de még érintési távolságban vannak a szereplők egymástól. „*Az amerikai ember tekintetét ebben a zónában tudja legkönnyebben fókuszra összpontosítani.*” A részletek iránti érdeklődés ebben a közelségben nagy. A *Bizalmas távolság* – mint azt a neve is elárulja – azok számára fenntartott közelség, akiket közel engedünk magunkhoz. A korábban tárgyalt zsúfoltság kapcsán azért hangsúlyoztuk az élmény negativitását, mert a közelség számos

esetben kifejezetten kívánatos, de a bizalmas szférában idegen ember jelenléte kellemetlen hatás. A *Személyes távolság* két szakasza (45-75 cm és 75-120 cm) a kéz és kartávolság a személyközi kommunikáció számára optimálisak, hiszen egymást élesen és háromdimenziós kiterjedésében tisztán látva lehet interakcióba lépni. A *Társasági távolság* két szakasza (120-210 cm, 210-360 cm) még olyan zóna, ahol normális auditív térben, normális hangerő mellett lehet beszélgetni, igaz a témák és a nyelvi összetettség változik a távolság növekedésével. A *Nyilvános távolság* ettől fölfele indul, és már olyan messzeség, ahol az arc részletei nem érzékelhetők, az egy térben létezők közötti kapcsolat esetleges. A 7,5 méteres szakaszhatára a kikerülő, védekező távolság, ahonnan egy nem kívánatos személlyel való találkozás elől elmenekülhetünk vagy támadó stratégiával felkészülhetünk. Iskolai környezetre alkalmazva Hall proxemikai megfigyeléseit, a könnyen átrendezhető osztálytermek a viszonyok, kapcsolódások és fókuszok újra rendezhetőségét is magával hozza, ezért preferálható. Ide kapcsolódnak azok a kutatások is, amelyek az osztályteremben való elhelyezkedés, az ülésrend és a tanári megítélés kérdését tárgyalják. Becker és Montello (Becker et al., 1973, Montello, 1988, 1992, mindet hivatkozva Düll, 2009) kutatásai szerint a tanártól való távolság az ülésrendben komplex módon kihat a diákok eredményeire. A közelség–távolság kérdése nemcsak a jó látás és hallásviszonyok miatt fontos, de az interperszonális kapcsolatok minőségére is kihat. A tanár „közelebb érzi magához” a tanteremben középen és elől ülőket, mint a perifériára szorulókat. Katharina Rosenberger (2017) a tanterem bútorozásaiban „bebetonozott” és a mobil elrendezés közötti különbözőség tárgyalása kapcsán a szabadon alakíthatóság mellett érvel, ennek pedagógiai következményein túl szimbolikus és affektív komponenseket hangsúlyoz, magának a térszabályozás kontrollálásának szabadságát pozitív hatásúnak nevezi.

A közelség–távolság kérdésének az építészet megítéléséhez való kapcsolása sokféle tartalékkal bír, pl. épülethomlokzatok homogén felületeinek kapcsán is végiggondolandó. Az építészeti tervezés és megítélés távoli perspektívájában a homogén felület előnye, hogy érvényesülni hagyja a homlokzat ritmuskompozícióját, a formaképzést, tehát nyilvános távolságból a nagy léptékű elemek szerkesztett dominanciája valósul meg. Az épület a napi használatban azonban közelségben megtapasztalt. A személyes távolságból való megítélés során a vizuális részletgazdagság mellett a taktilitás vagy a hőérzet ingerei válnak meghatározókká, ez komoly váltás. A tervezés során nem feltétlenül megjelen szempont, ugyanakkor kihat a térlaikus megítélésére.

A halli proxemika és térészlelési értelmezések zárógondolataként még egy aspektus tárgyalása fontos: az embert, mint fajt jellemző téri viselkedés mellett Hall kiemeli a kulturális különbségek meglétét, ezek módosító hatását a térszabályozásra, térbelakásra, térhasználatra, így említi, hogy az individualista szemléletű társadalmakban a távolságtartás nagyobb, mint a keleti kultúrák közösségi szemléletű társadalmában. Így a keleti társadalmak emberei egy sorban közelebb állnak egymáshoz: egy nyugati ember számára ez már tolakodás, az intim szférába való erőszakos benyomulás. A keleti és déli ember számára viszont érthetetlen, hogy érintések, apró testi kapcsolódások nélkül baráti beszélgetés hogyan képzelhető el, ridegnek, távolságtartónak értelmezik mások számára kellemes helyzeteket. A tranzakcionális szemlélet értelmében az interperszonális megfigyeléseknek nem a helyszíne a tér, hanem aktora, tehát a téri viselkedés egyben az épített környezet sajátossága is. A taktilitás, az anyagszerűség a keleti kultúrákban fontosabb, a nyugati kultúra inkább látványorientált. A közelség–távolság a terek berendezése kapcsán megfigyelhető: a nyugati kultúrákban a falakhoz húzott, eltávolító berendezés, a keleti kultúrákban a középre összehúzott, közeledő megoldások preferáltak. A kinezetikus térérzékelés a japán kultúrában (pl. japán kertek felépítése) sokkal fejlettebb. Építészetű visszafordítva a kulturális sajátosságokat – hiszen amellyel érvelünk, hogy egy összefüggő, rendszerszerű szemléletű kutatás során az épített környezet ugyanolyan komponense a kultúrának, mint az interperszonális kapcsolatok – a térészlelési különbségek tetten érhetők az épületekben is. A keleti és a nyugati kultúra térszerkesztési, térhasználati sajátosságainak az ismertetésére a disszertáció keretein belül nincsen mód, a jelen témafelvetés szempontjából azonban rögzíteni fontos, hogy ezek a sajátosságok a térből és térhasználatokból visszaolvashatók.

A disszertáció érvelésének szempontjából annak kimondását tartom lényegesnek, hogy a territoriális viselkedés és a térkontroll iránti szükséglet az állatvilágban is megtapasztalt, az emberekre is általános jellemző.

### 1.3.2 Jay Appleton kilátás-menedék teóriája

Második elgondolkodtató alaputatásként említem Jay Appleton kilátás–menedék elméletét egy általa 1984-ben publikált kritikai szövegre alapozva, melynek szándéka elméletének tisztázása. Appleton eredeti, 1975-ös evolúciós elmélete a szavannán élő ember túlélését elősegítő környezet jellemzőit azonosította be a 20. század emberének térpreferencia vizsgálataival, ennek háttérében érzelmalapú folyamatokat feltételez. Úgy

érvel, hogy bizonyos téri szituációkat, így jellemzően a jól belátható tágas tereket és az abban lévő megfigyelőpontokat az emberek azért szeretik, mert „*filogenetikailag emlékeztetik*” (Dúll, 2009 141.) őket a szavannai környezetre. A terep beláthatósága fontos a prédaszerző ember számára. Egy rejtőzködést biztosító hely, ahonnan a környék jól megfigyelhető, messzire ellátni, (pl. egy hegyen lévő rejtkehely vagy egy fa lombja) ehhez biztosítanak kiváló pozíciót. Egy ilyen helyzet ideális. Appleton kutatását többeknek sikerült igazolni, így fapreferencia-vizsgálatok során kultúráktól függetlenül a szavannán található lombos fa kerül ki a megítélésből „győztesen”, amelyre felmászni könnyű, de lombkoronája kellő védelmet ad (Dúll, 2014). Kilátás–menedék pozíció épített környezetben is található: a tágas, jól belátható, de térfallal és menekülőutakkal rendelkező terek kedveltsége jobb. Az optikailag felnyíló terekben a kisebb zsúfoltság térérzete is erre a jelenségre visszavezethető (Dúll, 2009). Appleton kutatása a tér tipológiájában kíván azonosítani ismérveket és azokat egy érzelmi komponenssel, a biztonságérzettel hozza kapcsolatba. A felvetés kiindulópontját ökológiai, az ember–környezet összeillést nagy időbeli dimenzióban értelmezi, de a megítélés faktorát a fizikai környezet paramétereiben azonosítja. Ugyanakkor Appleton kiindulása nem a fizikai környezet leírása volt, hanem az emberi viselkedés és a természeti környezet összekapcsolása, tulajdonképpen érvelés a humán földrajz megszületése mellett és ellenérv a geomorf, tehát a természeti környezet téri alakzatainak önmagában való vizsgálódásával szemben. Appleton saját kutatásából fontosnak tartotta hangsúlyozni egy évtized távlatából az őt ért támadásokra reagálva, hogy a tájban (térben) megfogalmazható esztétikai jellemzők biológiai kontextusban interpretálhatók. A viselkedésben észlelt mintázatoknak eredete ökológiai, egészen konkrétan a környezethez való adaptáció. Utóbbiból adódik a lehetőség, hogy az esztétikai megítélést ne csak a művészetek, hanem a tudományok felől is értelmezzék. A tudományos és művészeti megközelítés eredményének egy irányba szükséges mutatnia, közérthető igazságként is megfogalmazhatónak kell lennie. Végül Appleton *habitat teóriáját* idézem: „*a Homo Sapiens motivált abban, hogy környezetének észlelése során észrevegye és megőrizze a környezetnek azon információit, ami hatékonyan és gyorsan előhívható, amikor ez az információ a túlélését segíti*” (Appleton, 1984, 31.). Ennek kapcsán arra irányítom át a figyelmet, hogy a környezet számos ingere közül nem minden és nem egyforma mértékben információ egy ember számára, a szelekció jelentésteli.

### 1.3.3 Kaplan és Kaplan koherencia–komplexitás teóriája

A környezet jellemzőinek és a megítélésnek az összekapcsolásában vitathatatlan a Kaplan házaspár hatása. Harmadik meghatározó kutatásként a környezet olvashatóságának kritériumaira vonatkozó gondolatukat emelem be. Ismételtelen egy olyan teóriát részletezek, amely a környezet ismerveivel a megítélők megélésében, és nem a megítélők kulturális, társadalmi, nemi vagy más jellemzőivel foglalkozik. Ez az elmélet is általános érvényű állításokat tesz az emberre vonatkozóan. Tájpreferencia-elméletük háttérben ők kognitív folyamatokra fókuszálnak, „*az ingersajátóságok mentális feldolgozására helyezik a hangsúlyt. (...) A kognitív megközelítés alapfeltételezése, hogy a tájak érzelmi minőségét, affektív jelentését az elme konstruálja többnyire a vizuális információ által keltett arousal alapján*” (Düll, 2009, 96-97.). Kaplanék (1979) kutatásait már annak kapcsán említettem, hogy bizonyították a preferencia indikátora az esztétikai döntésnek és ebben kognitív és affektív folyamatok komplex interakciója feltételezhető. Tájpreferencia vizsgálataik értékelési szempontja a környezetben észlelt biztonság, kiszámíthatóság és a változatosság iránti igény kettőse. Utóbbi olyan karakter, ami a téri exploráció irányába mutat. Modelljük több dimenziós és az időben is kiterjedő: egyik alapiránya, hogy az ember saját biztonsága érdekében preferálja a jól áttekinthető, belátható, kiszámítható környezeteket. Kaplanék a környezet koherenciájaként fogalmazták meg a környezetnek a jelenben megélhető kiismerhető, átlátható, bejósolható karakterét. Ezt a tulajdonképpen a biztonság-érzethez kapcsolható karaktert jellemzőt a jövőbe átemelve a helyek olvashatóságáról beszélnek. A legibilitást, tehát az olvashatóságot olyan karakterként határozták meg, amely akkor jellemzi a környezetet, ha a használó úgy gondolja, hogy a teret anélkül tudja bejárni, feltérképezni, maga számára felfedezni, hogy közben elveszne benne. A másik megítélési dimenzió a komplexitás, ami éppen az előbb említett átlátható, kiszámítható jelleg ellentétéként is értelmezhető: a hely változatosságát, összetettségét, sokféleségét, nem átlátható jellegét értik alatta és mindezt a jövőbe kivetítve a 'mystery' fogalommal megnevezve a tér titokzatosságára, a változatosságra, a meglepő elemek irányi igény jelenlétére hívják fel a figyelmet. A megítélők szeretik, ha valamennyire átlátható logikák, ismert patternek, értelmezési mintázatok rajzolódnak egy helyszínen, ha fel tudják mérni, hogy leselkedik-e rájuk veszély, ha képesek mentális térkép kialakítására és ebből adódóan el tudják tervezni a tér biztonságos és hasznos bejárásának az útvonalát. Ezzel együtt azonban a túlságosan sematikus, unalmas, monoton helyzetek érdektelenek, és nem nyújtanak elég



ingert ahhoz, hogy pozitív megítélés alá essenek. Érzékletes példája mindennek egy kép, amelyet e kettősség egyszerre jellemez: az erdős parkban kanyargó sétaút érthető módon vetíti elénk ezt a helyzetet. A park természeti környezete változatos, a kanyarodó út nem belátható, így az ember kíváncsiságát felkelti: vajon milyen táj, milyen látvány vár engem, ha majd odaérek? Ezzel együtt a helyzet kiszámítható is, a megépítettség biztonságot ad, jelzi, hogy járható az útvonal.

Az említett kutatás jó példa arra, hogy a környezet pozitív megítélését nem helyes pusztán esztétikai kérdésként vizsgálni. Nem arról van szó csupán, hogy milyen szépségideállal rendelkezik a használó, hanem a környezet megítélésének háttérében igen komplex kognitív és affektív szempontok vannak, amelyek az általánosak. Kaplan és Kaplan (1982) kutatásaiban az ismérvek a környezetben észlelhetők, a környezeteket az említett szempontok alapján kategorizálhatónak tartják.

#### 1.3.4 Összegzés

A most bemutatott három kutatásban közös, hogy az emberre általában jellemző és a térben való létet, az ott preferált helyzeteket és viselkedéseket általános érvénnyel határozzák meg. Nagyhatású elméletként, a környezetpszichológia alapirodalmához tartozó teóriaként az általam készített kutatásokban természetes módon jelen vannak, az interpretáció során szempontokat és értelmezéseket adnak. Az ökológiai szemléletű kutatások kapcsán, az építész és nem-építész nézetről való gondolkodáshoz visszacsatolva fontos kérdésnek gondolom, hogy a környezet rendszerszerű megítélésében az általános preferenciák és az építész szaktudásából adódó tudások hogyan elegendnek, közöttük milyen viszonyok megfigyelhetők.

#### 1.4 A környezet megítélése különböző korcsoportokban

Az épített környezetben megélhető közös ismérvek végig gondolása során az ökológiai adaptációs szemlélet mellett az emberre jellemző fejlődés másik aspektusa a gyerekkortól az időskorig tartó változás. Ez is általánosítható folyamat mentén megy végbe. A saját, iskolai környezetbe pozicionált kutatás szempontjából hangsúlyozandó, hogy a serdülőkorú diákok és a felnőttek térészlelési és térhasználati módjai mások. A fejlődéslélektan a változás folyamatát a csecsemőkortól a testséma kialakulásához is köti. A téri differenciálódás a látás és mozgás fejlődésén túl általánosabb és komplexebb módon köthető a kognitív fejlődéshez, Piaget (1968, idézi Cole & Cole, 2006.)

konstruktivista szemléletű modelljében rendre kitér az adott korszakra jellemző fejlődési szakaszokra. A térészlelés elsőként egocentrikus, majd tágul a külvilág irányába, egyre jobban differenciálódik, többszemponúvá válik, a fizikai téren túl társas térként értelmezett. A leglátványosabb változás a gyerekek 6 éves koráig figyelhető meg, de a fejlődés folyamata nem zárul le sem ekkor, sem a gyerekkorban, hanem a teljes életútra kiterjed. Pataky Gabriella (2019) óvodáskorra kiterjedő írásában a testsémából induló folyamatot úgy írja le, mint a testkörüli térbeli relációk ismeretére alapozott, ezeknek az információknak funkcionális egységbe, perceptuális sémába való rendeződése. Ezt követően a vizuális téri referenciarendszer válik központivá, a térirányok leképezése elsőként a saját testen történik. A kisóvodások a valódi térirányok szerinti tájékozódásra még nem képesek, azonban a külső vizuális támpontok már hároméves kor körül szerepet kapnak a tájékozódásban. A jelen, épített környezetre vonatkozó disszertáció számára fontos tény, hogy a külső pontok (a buszmegálló, egy érdekes kapu, ház) meghatározásában az épített elemek jelentősége nagy. Az exploráció a fejlődés meghatározó mozgatóereje. Ez térben való kiterjedést, felfedezést is jelent. Margaret Mead antropológus (idézi Whiting & Edwards, 1992) a lap-child (0-1 év), a knee-child (2-3 év), yard-child (4-5 év) és community-child vagy schoolyard-child (6-12 év) tehát ölben ülő, térdhez kapaszkodó, az udvarba eltávolodó és a közösségbe integrálódó, iskolaudvaron szabadon szaladgáló gyerekként utal a fejlődés korszakaira. Meghatározásával az anyával való szoros fizikai kapcsolattól, az egy helyhez való kötődéstől/kötöttségtől indulóan a térben való eltávolodáson át a többszemponú térbe, a közösségben való integrálódás folyamatoként láttatja a szocializációt.

A környezetpszichológiai keretrendszerben a humán környezeti kompetencia fogalmával utalunk arra a kapcsolatra, amely a környezetben való jelenlét kapcsán kialakul. A fogalom Pedersen (1999, idézi Dúll, 2017) nevéhez kötődik és akadémiai értekezésében Dúll három komponens együtteseként azonosítja, amely minden ember számára valamilyen mértékben adott. A perceptuális komponens a környezet észlelése során a fontos jellemzők azonosítását, kiemelését és rangsorolást jelenti. Kognitív komponensei a kompetenciának az észlelés során kiemelt tényezőknek az értelmezését, tárolását, különböző tematikus rendezését, és a későbbiek során a tapasztaltak felidézését jelenti. A külső világról a fejben képződő kognitív térkép tulajdonképpen az a szervezett, jelentésteli struktúra, a tér leképeződése, amely például a tájékozódásban alapvető szerepet játszik. A környezeti kompetencia harmadik, affektív komponense is legalább ennyire meghatározó, mert a környezet észlelése és rendszerezése nem leválasztható a

tapasztaltakra adott érzelmi válaszról és a motivációról, amely egyben viselkedéses reakciókat is kivált. „*A környezeti kompetencia alapja, hogy az emberek céljaik, állapotaik, tulajdonságaik és a környezet jellemzői közötti kölcsönhatást tudatos és nem tudatos módon figyelembe véve pozícionálják magukat a térben – vagyis az emberek helyzete a környezetekben nem véletlenszerű*” (Dúll, 2009, 277.).

Erikson (1968, idézi Cole & Cole, 2006) pszichoszociális fejlődésmodelljében az életutat nyolc (később kilenc) szakaszra osztja, ezeket sajátos, az egyén által megoldandó konfliktusokkal jellemzi. A szemlélet fontossága, hogy a belső fejlődési szakaszokat a külvilággal (ez Erikson esetében a többi embert jelenti) való interakcióban, ennek az összekapcsolásnak a sikerességében vagy sikertelenségében vizsgálja. „*Erikson úgy vélte, hogy az egyénnek minden egyes krízis egy »soron következő új potenciált« kínál: új módokat a világ megismerésére és a vele való interakcióra. Ugyanakkor ezeket a potenciálokat folyamatosan formálja a többi egyén is, akiket viszont a kultúra és a társadalmi intézmények alakítanak. (...) szemlélete szerint minden egyén egy sajátos kultúra kontextusában bontakozik ki*” (Cole & Cole, 2006, 402.). Erikson tehát a környezet kapcsán a társas kapcsolatokra utal, azonban a kultúra és a társadalom széles kontextusának felemlegetése megnyitja és adaptálhatóvá teszi a fizikai környezettel való interakció vizsgálatára is (Dúll, 2017). Rövid áttekintésként felsorolom az eriksoni stádiumokat fogalompárokkel és az időszak kihívásának sikeres megküzdés során megszerezhető „*enerő*” megjelölésével.

Csecsemőkor	Bizalom – bizalmatlanság	remény
Kisgyerekkor	Autonómia – szégyen, kétely	akarat
Játzókor	Kezdeményezés – büntudat	szándék
Kisiskoláskor	Teljesítmény – kisebbség	kompetencia
Serdülőkor	Identitás – szerepzavar, diffúzió	hűség
Fiatal felnőttkor	Belsőesség – elszigetelődés	szeretet
Felnőttkor	alkotóképesség – stagnálás	gondoskodás
Időskor	Éntelenség – kétségbeesés	bölcsesség

1. táblázat: Erikson pszichoszociális fejlődéselméletének szakaszai (forrás: Cole& Cole, 2006)

#### 1.4.1 Az iskola, mint szocializációs környezet

A disszertáció szempontjából két korosztály kiemelt fontosságú. A középiskolai környezetben a 12-19 éveseké az egyik fókusz, tehát a serdülőkor, ennek kapcsán az identitás kérdésköre kerül előtérbe. Az identitás kialakulásának időszaka az egyik legnagyobb krízis, olyan korszak, amely lezárja a gyerekkort. Ennek kapcsán a korábbi konfliktusok más szinten, de újra felszínre kerülnek. A folyamatban az önértékelésnek és a külső megítéléseknek egyaránt fontos szerep jut: Erikson hangsúlyozza a kettő dinamikus egymásra hatását. A krízis-feltárás során arra a folyamatra utal, amely során a meglévő helyzet átértékelése megy végbe, a szülőktől látott értékek, életvezetési modellek és a társadalomban rögzült értékek mérlegre kerülnek. Olyan alternatívák megfogalmazásával zárul ez a folyamat, amely mellett a serdülő úgy érezheti, hogy elköteleződhet. A szocializációnak ebben az időszakban a kortárs csoportok szerepe jelentős, a család elsődleges szerepe mellé nemcsak felzárkózik, hanem az identitás alakulásában vele összemérhető hatású. Az iskola a 6 évesek számára még második otthon, a serdülők számára azonban már sokszor feszítő a tanári kontroll, helyette a városi térre kerül át a hangsúly, amelyet egyre táguló körökben explorálnak (Düll, 2017). A serdülőkor kapcsán ismert, hogy a személyes kontroll-gyakorlás, a magánszféra szabályozás igénye és a privát terek jelentősége megnő. „... a 8-19 éves korcsoportban, nem meglepő módon azok a helyek kedveltek, amelyek lehetőséget kínálnak a magánszféra szabályozására, biztosítják a kontroll és biztonság érzését, és erős rekreáló hatásuk van” (Düll, 2009, 276.). Az olyan iskolai környezetben, amelyet minden szegletében ítélkező tanárok kontrollja kísér és a viselkedés a szünetekben is erősen szabályozott, nem élhető meg a kívánt az önállóság, így a diákok társas interakciói áttevéődnek más helyszínekre, az iskola körüli parkba térre, bevásárlóközpontokba.

A tranzakcionális szemléletű környezetpszichológiai kutatásokban a személy-környezet összeállítás vizsgálata az elsődleges szempont. Az aktivitások és a környezet közös vizsgálata olyan új nézőpontot artikulál, amely akár el is tér a pedagógiában vagy az építészetben megfogalmazott prioritásoktól. Így példának okáért a közlekedők az építészeti tervezésben bár fontosak, a terek presztízse szempontjából és a pedagógia felől is másodlagosak. Kialakításuk a szociofizikai környezet együttes vizsgálata során emelkedett ki, így vált a nemzetközi iskolaépítészeti elképzelésekben kiemelt fontosságúvá (McCarter, 2015; Tánzos, 2017). A történeti iskolák kialakítása és a benne folyó élet közötti illeszkedés nehézségeiről, a szimmetrikus elrendezés jelentéséről és a

szociofizikai környezet működéséről budapesti iskolaépületek kapcsán külön publikációban foglalkoztunk (Somogyi, Balázs, & Dúll, 2019).

Az iskola komplex módon alakítja az identitást: az explicit tanulás mellett számos olyan jelentést dekódolnak maguknak a diákok a szociofizikai környezetben, amelynek segítségével kialakíthatják énképüket, azt ahogyan magukat belülről elgondolják és ahogyan mások „tükrében” látszanak. Az értékszemlélet kialakításában a szociofizikai környezet számos eleme jelentésteli: az iskola, nemcsak a bronfenbrenneri mikro- és mezokörnyezet szintjén értelmezhető, hanem benne a társadalomnak az értékszemlélete, a makrokörnyezet is megjelenik. *„A szociofizikai terek fontos üzenetet közvetítenek számunkra arról, hogy kik vagyunk, (...) mire vagyunk képesek, mit jelentünk a társadalom számára”* (Lippai & Dúll, 2015). Az iskola tehát nem helyszíne, hanem a tranzakcionális logika értelmében egyik aktora a diákok életének.

Az iskolai környezet térhasználatának tranzakcióit a BME Építőművészeti Doktori Iskolájának Menza-kutatásában (Somogyi, 2016) participációs rendszerben vizsgáltuk a Hegyvidék négy iskolájában. A projekt egyik vezetőjeként az iskolai étkezőkkel kapcsolatos téri problémákat nemcsak a fizikai hely adottságai felől térképeztük fel az építész doktori hallgatókkal és a MOME építészképzésének MA-s hallgatóival, hanem azt a komplex élményt vizsgáltuk, amely az étkezés teljes folyamata során megszerezhető. A tér és a benne megvalósuló folyamatok kapcsán számos téri, tárgyi és időbeli problémát észleltünk a személy-környezet összeállítás vizsgálatakor. Ennek kapcsán fontos megfigyelés volt, hogy a menza negatív megítélésében a tülekedés, tolongás, tömegesség és a „kötelező asztaltársaságokhoz” való leülés kényszere is megjelent. Az étel minőségének javítása nem kompenzálta a térben tapasztalt stressztényezőket (Somogyi, 2016).

Clark & Uzzell (2002) már említett angol affordancia kutatása az otthon, az iskola a belváros és a lakókörnyezetre vonatkozóan és Johnes és Wooles (2001) Sheffieldben zajlott köztér-kutatása a serdülő korosztály térhasználatában megtalálja a térkontroll és a kortárs csoporttal való szabad interakció fontosságát, az aktivitások kapcsán a külső terek fontosságára mutatnak rá. Pennartz és Elsinga (1990) részletesen tárgyalt kutatása pedig azt az eredményt hozta, hogy kamaszok preferencialistájának három első helyezettje fizikai elemekre vonatkozik: a fizikai inger jelentősége a kamaszkorban a legnagyobb, ez a felnőttkorral hanyatlásnak indul. Ennek megfelelően a színre, fényre és vizuális ingerre való érzékenységük erőteljesebb, viszont a jelek és jelentések irányába alig van

érdeklődésük. Szintén a kamaszok csoportjának jellemzője, hogy csak ők említették a társas interakciót facilitáló helyszíneket az első 8 szempont között.

A jelen disszertáció indításakor, az építész és nem-építész nézet közötti véleménykülönbség tárgyalása kapcsán arról fogalmaztam meg gondolatokat, hogy az építészet nyelve az építésen keresztül hatékonyan megközelíthető. Participációs példákat említettem és az épített környezeti nevelés fontosságát hangsúlyoztam, idevonatkozóan említtem meg, hogy a közoktatásba beemelve ennek hatékonysága megsokszorozható. (Gaul, 2017) Az iskolai környezet alkalmas arra, hogy az építészet és a térhasználat benne megélhető legyen, a *„szakszerű és hatékony beavatkozásnak mindenképpen része a tudatosítás: már önmagában a környezet elrendezésének a tudatosítása is megváltoztathatja a viselkedést”* (Lippai & Dúll, 2015, 49.). Az építészek által segített épített környezeti nevelésnek minden iskolában, minden korosztályban fontos lenne helyet adni, mert az építészetről szerzett közvetlen élmény egészen tág külső és belső dimenziókban hat.

Erikson modelljében a fejlődés nem zárul le a gyerekekkel (mint az például Piaget gondolkodásmodelljében megtörténik), hanem élethosszig tartó. A gyerekkort követő időszakot nem kötött időkorlátok, sokkal inkább egymást követő időszakok sorával érdemes jellemezni. A fiatal felnőttek számára a bensőségesség–elszigetelődés fogalom párral fejezi ki az önálló élet indításának fő konfliktusát, a disszertációban említett építészek a felnőttkor kihívásaival, az alkotóképesség–stagnálás konfliktusaival szembesülnek. A térkontroll témakör kapcsán az építésznek különleges szerep jut, hiszen az nemcsak saját térhasználatára, de téralakító tevékenysége okán hat mások terére is. A tranzakcionális szemléletből adódóan az építész a fizikai tér alakításán keresztül kiterjeszti térkontrollját egészen tág értelemben. Éppen ez a felismerés adja a disszertáció motivációját, az építész és a nem-építész szemléletmódok közelítésének az igényét.

#### 1.4.2 Az elsődleges szocializáció fontossága a környezetpszichológiában

Az elsődleges szocializáció a környezetpszichológia számára meghatározó fontosságú, a leírt fejlődési szakaszokat, modelleket és fogalmakban rögzített tudásokat a fizikai térrel való interakcióra is alkalmazza. Az iskolai környezet edukációs helyszín (Dúll, 2007), ami azt jelenti, hogy kiemelt fontosságú szocializációs helyszín is és az identitás szempontjából is meghatározó. Érdekes tapasztalás, hogy a különböző iskolával kapcsolatos elméleti szövegekben gyakran történik visszautalás a saját gyerekkori

élményre. A tanulás helyei: *Iskolaépítészet* című könyv (Tamáska, 2017) bevezetőjében Muhi Mária (2017, 7.) saját betonfalakkal körbevett iskolaudvarát idézi meg és kivégzőhelyként utal rá. Dúll és Lippai (2015) a *Rábeszélőtér* című könyv vonatkozó fejezetében ennek a jelenségnek a fontosságára hívja fel a figyelmet. „Az iskolás éveinkre gondolva szinte biztosan felidéződik az épület képe és hangulata, halljuk a léptek hangját a folyosón, a gyerekzsivajt az udvaron. Előhívható a jellegzetes illat – ideértve a szemetesláda vagy a tornaöltöző sajátos szagát. Ujjainkba idézhető a pad hűvös felszíne, a bevésésekkel, repedésekkel. Látjuk az ablakokat, a fal (olaj)festékének színét, talán még a világítótestekre is emlékszünk akár sok év, évtized távlatából. Meglepően sok a környezeti élményünk, emlékün, noha – ahogy látni fogjuk – ezek java része az eredeti használat közben nem is tudatosul, egyszerűen »van«. Csak az alaposabb elemzés világít rá arra, hogy mennyire mélyen meghatározó szerepe van – sok szinten – az iskolai környezetnek.” (Dúll & Lippai, 2015, 47) Az iskola fontos helyet tölt be az emberek élettörténetében. A helyekhez kapcsolható érzelmi viszonyról a helyidentitás és a helykötődés fogalmait kell bevezessük, amely számos kutatót foglalkoztatott (lásd Dúll, 1996, 2002, 2009, 2017). A helykötődés, *place attachment*, fogalmát Fried alkotta meg 1963-ban, és az anyához való kötődés (Bowlby, 1969, idézi Cole & Cole) szinkronfogalma. A humán kötődés eredeti fogalmát tekintve a gyerek komplex viszonyát fejezi ki az anya vagy elsődleges nevelő irányába. Biztonságos kötődés esetén a közelség keresése, a szeparációra való tiltakozás, az eltávolodó személy irányába való fordulás és az anyának, mint biztonságos bázisnak, az exploráció kiindulópontjaként való létezése a jellemző. A helykötődés kapcsán is egy ilyen mély, összetett és a szocializációban kitüntetett jelentőségű helyekhez való kapcsolódásra utalunk, amely elsődlegesen az otthon iránt, de az iskola, egy környék és más fontos élethelyszínnel kapcsolatban is kialakulhat. Fried Bostonban az otthonaikat kényszerűségből elhagyók körében gyászjelenséget tapasztalt, ezen elgondolkodva alkotta meg a fogalmat, Chawla (1992) szintén pszichoanalitikus megközelítésű vizsgálatai pedig azt bizonyítják, hogy a társas kötődéstől függetlenül alakul ki a helykötődés, de összefügg vele. Dúll megfogalmazásában a számos különböző terminológiának, hangsúlynak és szemléletmódnak van közös felülete, amelyeket 7 pontban összegez. A helykötődés fontos ismérve, hogy (1) a jelentésteli tér lehetővé teszi a „cselekvési kontroll, a kreativitás és a hozzáférés megnyilvánulását”. (2) A folyamat nem feltétlenül tudatosuló természetű; (3) a „konstruktum központi magja affektív természetű”; (4) a folyamatban „a társas aktoroknak fontos szerep jut”; (5) a helykötődés időben változó természetű, (6)

sokdimenziós konstruktum; (7) és „a territoriális viselkedés egyik humán megnyilvánulása”, így birtoklásérzéssel jár együtt. A helykötődés az alkalmazkodás–adaptáció során alakul. Az emlékezésben is szerepe van, fontos az ember életében, mert biztosítja a folyamatosság érzését, érzelmileg bejósolhatóvá teszi a környezetet. A helykötődés a „beavatottság élmény és a helyen való maradás vágya” affektív köteléssel jellemezhető, és a „színterekhez kapcsolódó érzelmi stabilitással” jár együtt (Dúll, 2015, minden idézet 111–112). A gyerekek a gyakran használt és kedvelt helyekhez kötődést mutatnak. Az otthon szerepe ebből a szempontból jelentős, ugyanakkor „az otthon lélektani jelentését épp a környezetpszichológiai kutatások árnyalják: az »édes otthon« ugyanis sokszor éppen nem édes, hanem eltitkolt, szégyellt szenvedések (elhúzódo betegápolás, otthoni bántalmazás stb.,) színtere, vagy fájdalmas emlékek (válás, kilakoltatás) kapcsolódnak hozzá. (...) Így az otthon jelentésének sajátos mintázatában egyaránt jelen lehet az otthon, mint menedék és az otthon, mint csapda” (Sallay & Dúll, 2006). Az otthon mellett az iskolai környezet hatása is kiemelt, a „második otthon” metaforikus megfogalmazás mellett az iskola is sokféle érzelmi töltéssel bír: börtön is, színház is, vagy hogy Winkler Márta (2015) szófordulatát ideemeljük: „Kinek kaloda, kinek fészek”. A helykötődés kapcsán Dúll (2009) hangsúlyozza, hogy sokdimenziós, időben alakuló viszonyról beszélünk, amelynek evolúciós, azaz biológiai háttere van. Az előző fejezetben említett territoriális viselkedéshez kapcsolja a helykötődést, amelynek pszichológiai szempontból fontos eleme, hogy a helyek állandósága segít összekapcsolni az érzelmi eseményeket, támogatja a rájuk való emlékezést, alakítja a társas közeg interakcióit. A helykötődés szerepe jelentős a biztonságérzet és a kontroll biztosítása szempontjából, így is erősíti a szelf folytonosságát és stabilitását. A helykötődésben sokféle egyéni és kulturális folyamat manifesztálódik.

### 1.4.3 A helyidentitás kérdésköre

„A pszichológiailag kitüntetett helyek két lehetséges pszichológiai folyamat útján kerülnek relációba az énnel: az egyik a helyazonosulás, a másik a helyidentitás” (Dúll, 2018, 128.). A helyazonosulás kategorizációs folyamat, amely során kialakul az azonosulása egy hellyel, tehát akként definiálja önmagát (pl. budapesti vagyok), tehát a budapestiek csoportjának tagjaként gondol magára. A helyidentitás szorosabb és közvetlenebb kapcsolat a hellyel, saját történeteken, érzelmi kapcsolatokon keresztül



születik meg és az én identitásának fontos elemévé válik. Sokak szerint a helykötődéssel párhuzamosan létező fogalom a helyidentitás, amelynek elméletét Harold Proshansky alkotta meg 1978-ban, amely szerint „*a szelf szubjektív érzését nemcsak a személy más személyekkel való kapcsolatai határozzák meg és fejezik ki, hanem a személy más személy különböző fizikai környezetekhez való viszonya is, amelyek meghatározzák és napról napra strukturálják életünket*” (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983, idézi Dúll, 2009, 219.). Ez a megközelítés is részben ökológiai gyökerű, a saját helyek, territóriumok a törzs által védett, biztonságos gyűjtőhelyéhez vezeti vissza. Egy biztonságos, saját hely értelemszerűen kihatott a sikeres explorációra. Proshansky véleménye szerint az ismerős és biztonságos helyek ma is a kompetencia és autonómia érzését adják. Hangsúlyozza, hogy az ismerőség, a kontroll és odatartozás érzése a helyekhez való kapcsolódás során alapvető. Ennek alakulása szocializáció folyamán nyomon követhető abban, hogy a gyerek nemcsak az „én” és a „fontos mások” között tesz különbséget, hanem az „én” és a „én szobám” között is (Dúll, 1996). Megtanulja magát a tárgyakkal és a helyekkel is definiálni és referenciarendszerré válnak a fontos helyek. Stokols és Shumaker (1981) helyidentitásra vonatkozó elméletei is azt erősítik meg, hogy a fizikai környezettel kialakuló érzelmi viszony az identitás fontos része. Helykötődés és helyidentitás (illetve más hasonló fogalmak így helyélmény, pszichológiai hely–konstruktum,) a környezetpszichológiában sok kutatóhoz köthető, hiszen az állandó és érzelmileg fontos helyek vizsgálata érthető módon kiemelt fókusz a tudományágnak. A két alapfogalom közötti viszony is többféleképpen jelenik meg a szakirodalomban (áttekintést lásd Dúll, 2009, 2017), én Dúll Andrea terminológiáját és viszonyrendszerét alkalmazom, amelynek értelmében a helyidentitás a tágabb fogalom, ami magába foglalja a helykötődéseket is. Kötődni egy ember élete során többféle helyhez tud, ezek a fontos helyek alkotóelemei a szelfazonosságának. A helyidentitás ugyanakkor alstruktúrája az identitásnak, az ént építő tényező, funkciója az énazonosság, a folytonosság fenntartása.

#### 1.4.4 A helyekre való emlékezés és az identitás kapcsolása

Az emlékezetkutatások, különösen az autobiografikus beszámolók alapján született kutatások felhívják a figyelmet a helyek szerepének fontosságára a visszaemlékezés során, a helyek segítik az időutazást (McAdams, 1988). Az időutazás metafora használata az emlékezésre azért találó, mert abban egyesül az idő dimenzió a téri dimenzióval,

tulajdonképpen „tematikus útvonal” (Belli, 1998 gondolatmenetét idézi Knez, 2005) amely a jelen szempontjából fontos életállomásokon vezet végig. Habermas (2006) arra hívja fel a figyelmet, hogy az életút történeteknek helyszíne (scene), színpada van, amely kohéziós erő (Habermas, 2006). A rendezetten prezentált életút narratívák jellemzője a téri és időbeli kontinuum érékeltetése, ezzel szemben a fragmentált térileg és időileg nem követhető beszámolók az élmény problémás mivoltára hívják fel a figyelmet.

A narratívák perspektívája az emlékezet-kutatások egyik kiemelt fontosságú szempontja, így a térre vonatkozóan a deiktikus, tehát mutató szavak és a narratív időbeliség felfedi azt a pozíciót, ahonnan az élmény megfogalmazódik. Az itt és most a megszólaló helyét jelöli ki. Knez a francia író, Proust nagyhatású regényét példaként citálva sűrű helyeket említ, amely egy élmény konkrét helyszíne, ezért illatokkal, ízekkel, hangokkal, fényviszonyokkal, emberekkel, érzésekkel és gondolatokkal telített, ugyanakkor ezért általánosabb kiterjedésű is, egy éltszakasz vagy akár egy identitás elem általános megjelölésére is alkalmas (Knez, 2005). A fontos helyhez tapadó élménynek háromféle jellegét határozza meg és ezek között hierarchikus kapcsolatot épít. Így *'specific events'*, azaz sajátos eseményként a konkrét helyhez tapadó, gyakran szenzoros élményekkel gazdag, egyedi, de nagy fontosságú élményhelyeket sorolja (pl. Kedvenc helyem az udvaron a meggyfa ágai között volt), *„extended events”* tehát kiterjesztett eseményként egy életidőszakra jellemző helyeket említi (pl. Szigligeten nyaraltam gyerekkoromban) és a *„summerised events”* azaz összegző vagy általános érvényű élmények (A balatoni nyaralás az életem része). Utóbbi kettő, Neisser (1976) terminológiáját használva a konceptuális szelf részét képezik és a személyes tapasztalás kulturális normákkal ötvöződik bennük, tehát azzal, ahogyan az egyén önmagáról, saját identitásáról gondolkodik, ahogyan az élményt integrálja a saját életéről alkotott narratívába (pl. budapesti vagyok).

Medvés Dóra és Kovács Judit (2012) kutatása a helyek fontosságát vizsgálta a folytonosság fennmaradásában, ami az identitásalakulás szempontjából tényező. A kollektív emlékezet szempontjából a „helyek történelme és története” összefügg a közösségek identitásával, ugyanakkor a személyes emlékezetben is meghatározó a szerepük. Pohárnok Melinda a kapcsolati tér szerepe kapcsán Frye irodalomkritikájára hivatkozva megerősíti, hogy a téri metaforák visszatérő jelenség narratív fikciós módok alapmintázatainak a leírására is (Pohárnok et al., 2005). Faragó (2001,) pedig a téri-érzelmi távolságszabályozás során azonosítja a konkrét és metaforikus terek jelentőségét, így azokat a toposzokat, amelyek téri viszonyokat jelölnek, az alá-fölrendelést mint a

„földhözragadság–felemelkedés–elbukás–megdicsőülés vagy a menny-pokol” mitikus toposzaiként elemzi. A fenomenológiai irodalomban, főleg Bachelard műveiben ugyanez a téri szemléletmód kerül elemzésre, az alulról vagy felülről láttatott helyzetek nemcsak téri, hanem metafizikusan is értelmezettek. Ami tehát Hall már említett proxemikájában a közelség–távolság kapcsán megjelenik, az az épületről szóló narratívákban számos dimenzióban, így pszichológiai és metafizikai dimenzióban kerül értelmezésre.

A helyekre való visszaemlékezések sorában fontos megemlékezni Düll akadémiai disszertációjának egyik fő kutatásáról, amely az első önállóan bejárt külső helyszín felidézését kérte kezdő térszakértő és humánszakértő egyetemi hallgatóktól. A mentális térképekre alapozó kutatás nagy élménye volt doktori képzésemnek. A munka máshol publikálásra került (Düll, Somogyi, Hülber, Brózik & Szabó, 2018). A kutatás kiindulópontja, hogy *„a térhasználat gyerekkori emlékei nem térnek el építészek és nem építészek esetében, viszont a felnőtt építészek képzési tapasztalataik és vizualizációs módszereik segítségével másképp látják és ábrázolják a világot, mint a laikusok. Vizsgálatunk kérdése, hogy a szociofizikai önállóság kezdetén használt fontos kultúrák mentális reprezentációját – közvetlenül a kamaszkor után – mi határozza meg inkább: az ezekhez a színterekhez kapcsolódó hétköznapi tapasztalatok, vagy a kibontakozó szakmai tértudás?”* (Düll, 2017, 83.). A szocializációban betöltött fontos helyek szerepéről, magáról a pszicho-bio-kontextuális fejlődésről két fontos tényt állapítottunk meg: a helykötődés és a helyidentitás fejlődésmodellje szerint a pszichológiailag fontos helyek beépülnek a személyek (hely)identitásába és ezt vizsgálatban a térszakértők és a térlaikusok mentális térképei igazolták (Düll, 2017). A mentális térképek kapcsán utalok Holahanra, aki szerint *„a környezetpszichológia egyik legérdekesebb felfedezése, hogy mindenkinek van a saját környezetéről egy személyes, egyedi mentális térképe. Ha emlékezetből lerajzoljuk annak a környéknek a térképét, ahol gyermekként a legtöbb időt töltöttük, tapasztalni fogjuk, hogy az általunk lerajzolt térkép, ránk jellemző módon különbözni fog bárki másnak ugyanerről a környezetről kialakított személyes térképétől”* (Holahan, 1982/1998, 47.). Düll (2017) vizsgálatában az építészek és térlaikus megítélők mentális térképei – bár eltértek a rajzi kidolgozottság szempontjából –, összességében a képek ábrázolásmódja és az abból visszafejtett mentális struktúrák között nem mutatkozott szignifikáns különbség (Düll et al., 2018). Az elemzett mentális térképek alapján a térképszerű (és nem képszerű) láttatás preferált volt mindkét megítélői csoport számára. *„Következtetésünk, hogy a térszakértők és a térlaikusok térfelfogásának és -ábrázolásának sokszor igazolt eltéréseit érdemes és kívánatos a környezetpszichológiai*

szakirodalomban általában megszokottnál tágabb kontextusban kezelni és vizsgálni” (Düll et al., 2018. 83.). Ebben a retrospektív kutatásban tehát nem rajzolódott ki az építész és a nem-építész között általánosan mért különbség, hanem a korai helyekre vonatkozó mentális folyamatokban a hasonlóság mutatkozott meg.

#### 1.4.5 Környezeti önéletrajz

A gyerekkor helyeiről, így az otthonról, a környékről vagy a kedves iskoláról szóló beszámolók az önéletrajzi narratívák gazdagon reflektálnak a helyekre. *„Jelentős életeseményeik elbeszéléseiben az emberek önmagukat fogalmazzák meg. Az elbeszélésekben kifejezésre jut az a mód, ahogy a jelentésadás folyamatában élményeiket, a társas világhoz való viszonyukat megszervezik, ahogy identitásukat megalkotják. Ha elfogadjuk, hogy az ember számos lényeges vonatkozásban történetekben és történetek révén konstruálja önmagát és saját pszichológiai valóságát, akkor joggal feltételezhetjük, hogy e történetek élményminőségei a történetmondó ember viselkedéses alkalmazkodására, az élethelyzetekkel való megbirkózásának várható módjaira és esélyeire vonatkozóan is fontos ismerteket nyújthatnak”* (László, 2005). A helyekre való emlékezés, az önéletrajzi narratíva – mint arra Conway és Pleydell-Pearce (2000) felhívja a figyelmet, nem önmagában izoláltan létező része az emlékezetnek, hanem egy olyan bázis, amelyet az aktuálisan formálódó én hív életre a valaminek a kapcsán. Jelen írás szempontjából fontos jeleznünk, hogy ez a „valami” sok esetben egy hely, ahova visszalátogatva élmények sűrűsödnek: specifikusak, kiterjesztettek és általánosak egyaránt. Az identitás szempontjából a helyek a folytonosság érzését kétféleképpen is támogatják. A múltra vonatkozóan a helyekre való visszautalás (place-referent funkció): ebben az esetben a hely a múlt fontos időszakának, eseményeinek, helyzeteinek a megjelenítője. És vonatkozhat a jelenre, tehát a múltnak a mára ható, jelen érvényű, kongruens (place-congruent funkció, Conway és Pleydell-Pearce, 2000) mivoltára, tehát arra, hogy most miért élek, vagyok ott, ahol vagyok, nagyobb általánosságban, miért az vagyok, aki. A gyerekkori helyek fontosságáról nemcsak önéletrajzi írásokban, visszaemlékezésekben találunk hosszú leírásokat, hanem építészetelméleti szövegekben is reflektált téma. Peter Zumthor svájci építész, az elsőként az A+U (1998, oldalszám) neves szaklapban megjelent építészeti szemléletmódjára rákérdező kötetet így indítja: *„Amikor az építészetre gondolok, képek jutnak az eszembe. A legtöbb közülük*

*összefüggésben van építészeti képzéssel és munkáimmal. Ezekben a képekben ott van mindaz az építészeti tudás, amelyet évek alatt megszereztem. A képeknek egy másik része a gyerekkoromból bukkan elő. Volt életemnek egy szakasza, amikor az építészetet anélkül éltem meg, hogy ennek tudatában lettem volna. Néha előfordul velem, hogy szinte a kezemben érzem egy kilincs fogását, amint az úgy gömbölyödik a tenyerembe, mint a leveseskanál háta. A kilincs, amit akkor fogtam a kezemben, amikor nagynéném kertjében jártam. Mind a mai napig egy különleges hangulatú és illatú világba való belépés sajátos eszköze ez a fogantyú. És emlékszem a kavics hangjára lépéseim alatt, a felvaxolt tölgyfalépcsők puha fényére, hallom, amint becsukódik mögöttem a nehéz bejárati ajtó, miközben végig megyek a sötét folyosón, belépek a konyhába, a ház egyetlen világos helyiségébe".*

A jelen disszertáció kutatásainak kidolgozása során meghatározó olvasmány volt Claire Cooper-Marcus munkássága, aki hosszú évtizedeken keresztül tanított építészeket és tájtervezőket és a gyerekkori helyek téma meghatározó szakértője. A helyhez kapcsolódó fontos gyerekkori élmények kutatásában kiemelt fontosságú a visszaemlékezéseken keresztüli képalkotás, a gyerekkori helyszínek és a tervezés között létező „titkos” kapcsolat feltárása. *Environmental autobiography* azaz a Környezeti önéletrajz című felvetésében (2014) az amerikai kutató és tanáregyéniség saját élményéből indítja felvetését. A második világháborúban London bombázása során vidékre menekített gyerekként meghatározó élménye volt a vidéki természeti gazdagsága, egyfajta idilli állapotként őrizte meg magában ezt a környezetet, amely egész életére kihatott. A *Környezettervezés* tárgy tanítása során fogalmazódott meg benne, hogy feltehetően nemcsak az ő számára meghatározók ezek a gyerekkori helyszínek, hanem mindenki őriz magában kedvenc helyeket. Hallgatóinak ezért sok-sok éven keresztül olyan órai feladatot adott, amely a korai helyemlékek előhívását segítette elő. Vezetett meditáció során, tulajdonképpen módosult tudatállapotban idéztette fel diákjaival a gyerekkor kedvenc helyeit, rajzokkal és verbális technikákkal keltette életre és pontosította a fontos helyélményeket. A rajzolás követően a diákok a csoport előtt be is számoltak a megtalált élményükről, elkalauzolták egymást belső tájaikra. A táj szót nagyon tudatosan használom, mert sok-sok év tapasztalata során Cooper Marcus jellemzően kétféle tipikus helyet lokalizált és ezek közül az egyik nem belső térben, hanem külső táji környezetben található. A „hut”, azaz kunyhó a nagymama kertjében vagy a lakóhely közelében lévő talált vagy készített hely, amelyet a beszámolómban mindenki saját névvel illetett és ahova legfontosabb barátokkal, testvérekkel, rokonokkal

bújt el a felnőttek szeme elől. A külső titkos menedék mellett sokan ehhez hasonló, de beltérben található mikroteret jelöltek meg első fontos helyélményként. A lépcsőfeljáró alatti zug, egy ruhásszekrény belseje, a háznak egy kieső része vagy takarókból lepedőkből ruhákból épített ideiglenes sátrak mind olyan személyes terek, amelyek önálló világgként léteztek a benne lévő gyerek, gyerekek számára. Ezek a jellemzően privát terek, személyes territóriumok a felnőttek világának leképezései, ahol komoly történeteket, szerepjátékokat éltek meg a gyerekek. A zugok, kunyhók, bungik emléke általában 5 és 11 éves korra lokalizáltak, ez az az időszak, amikor a gyerekek önálló térigénye saját kialakítású mikroterek létrehozásában megjelenik. Ezeknek a kedvenc helyeknek nagy az emlékezeti értéke. Egész életre kiható, érzelmekkel gazdag helyszíneként élnek tovább az emberben. Cooper-Marcus a kutatásai (2014) során rátalált a kedvenc helyet jellemző sémákra a tervezői kreatív folyamatokban. A hallgatóival végzett tervezői–elemzői folyamat során azt tapasztalta, hogy ezek az emlék helyek a tudatosítást követően is felbukkantak. A korai térsémák hatással voltak a tervezés folyamatára.

#### 1.4.6 Az építész szakmai szocializációja

Cooper-Marcus (2014) és Dúll (2017) első önállóan bejárt környezetre vonatkozó kutatása is arra enged következtetni, hogy az építész sajátos látásmódjának kialakulásában nem sajátos agyi mechanizmusok vagy a koragyerekkor a meghatározó, hanem a szakmai képzésnek jut a kitüntetett szerep. Hershbergerre (1969, idézi Dúll, 2018) hivatkozva állítható, hogy az építész majdani sajátos látásmódja nem született képességekhez köthető, hanem ahhoz az explicit és implicit tanulási folyamathoz, amelyet a képzése során szerez. Ugyanakkor az építész képzést megelőző időszak emlékezetes helyei, hangulatai különösen fontosak, mert az érzelemmel telített élményeknek jellemzően nagyobb és hosszabb a hatása, emlékezeti értéke. Számos kutatás (áttekinti Dúll, 2017) bizonyítja, hogy a jelentős helyek, így az az otthon, környék, amit elsőként megismert, a nagymama háza, a vidéki nyaraló vagy az iskola olyan különleges helyek, amelyek kiváltságos szerepet töltenek be az ember életében. Az építész nézet sajátosságát azonban maga az építész képzése adja, amit komplex explicit és implicit tanulási folyamatnak fontos látnunk (vö. Dúll, 2017), formális (képzésen belüli) és informális helyszíneken is zajlik (épületlátogatások, könyvek filmek, saját élmények). Az explicit tanulás része a szerkesztési elvek, tervezési logikák, számítások,

stiláris elemek, gondolkodások, funkcionális sémák megtanulása, rajzi készségek, más ábrázolás és szerkesztésmódok elsajátítása, tehát a vizualizáció készségének megszerzése és számos jó építészeti példa elemzése, megtanulása. Az implicit tanulás a tanáregyéniségekkel, a mesterrel és a többiekkel való közös munka során valósul meg, de az építész szakmagyakorlás során még sokat fejlődik. Komplex folyamatként sajátítja el egy építész, hogy mi szép és mi nem szép, mi jó és mi nem az. Ez a folyamat nem lineáris, számos fejlődési szakaszon megy keresztül: az első időkben a szakmai nyelv elsajátítása a fókusz, így az építész hallgatók a 3. egyetemi év környékén vannak a legjobban elmerülve ebben a világban és legtávolabb a külvilágtól. Dúll (2017) kutatásaiban Wilson 1996-os Smallest Space Analysis kutatásaira alapozva megfogalmazza a különbséget a szakmai képzését kezdő építészhallgató, a harmadéves építészhallgató és a végzős építész között és úgy fogalmaz, hogy a „mindennapi emberektől” a legtávolabb a képzés közepén járnak a hallgatók az épített környezet megítélését tekintve, mert ekkor figyelmük kizárólag az építészetre irányul, tehát „a mentális struktúrák az egyetemi képzés minden évével egyre „építészibb” irányban alakulnak, vagyis az építészek megtanulják, mit kell szeretni” (i. m., 213). Dúll megfogalmazásában a tranzakcionális megközelítésből adódó, a szakmagyakorlásban önerősítő folyamatként utal a látásmód kialakulására: „A naiv épületséma így számos formális interpretációval és személyes szakmai tapasztalatokkal gazdagodik, alakul fokozatosan építész/építészeti sémává. És fordítva: egyre inkább a szakmai reprezentáció, a professzionális tudás, az építészeti etalonok határozzák meg és formálják az épületek, helyek észlelését, megismerését és értékelésüket a mindennapi életben is” (Dúll 2017, 211.). Az építészképzésről az általam készített monográfiákban (Cságoly, 2004; Balázs, 2006; Golda, 2018) a megszólalók részletesen vallanak arról, hogy a képzés olyan élményhelyszín, indíttatás és kapcsolati rendszer, amely sokáig meghatározza a pályát. Ennek nem minden eleme explicit, verbálisan megjelenő. Mint minden alkotói folyamatra, az építészeti tervezésre is egyfajta átlényegülésként tekintünk, amelyet számos titok övez. Ezt a megfoghatatlan minőséget emelte ki Cságoly Ferenc építész professzor, akinek a keze alatt nagyon sok hallgatói terv ment át, a róla készült monográfia alapját adó egyik beszélgetésben. „Megfogalmazni nem tudnám, hogy mit jelent az építészeti tehetség, de ha látok egy valóban jó tervet, azt természetesen felismerem. Nem túl gyakran, de átéltem már, hogy az egyetemen ül velem szemben egy gyerek, elélem tesz egy skiccpauszt és amit látok, attól a hátamon égnek áll a szőr, bizsergek legbelül. Nem is tudom, hogyan fejezzem ki ezt az egészet. Talán úgy, hogy érzem az Isten jelenlétét. Valami fantasztikus dolog történik ilyenkor. Pedig amit látok, az nem, több

*mint egy rajzocska skicc-pauszon, érted? És az is lehet, hogy az egész nem is teljesen tudatos. Egy jó terv nem születik meg véletlenül. Jó ilyet látni, jó ilyet érezni. Erre szoktam mondani, hogy úgy kifényesedik egy pillanatra a világ.”* (Cságoly, 2004)<sup>22</sup> A kreatív folyamat mechanizmusainak vizsgálata bár kívül esik a kutatás keretein, hiszen a disszertációban a kialakult építész nézet sajátosságaival és a személyes helytapasztalások élményével foglalkozunk, de ebben a folyamatban fontos szerepe van annak, hogy az építész számára mit jelentenek a tanult és megélt helyek, építészeti helyszínek.

A szakmai nyelv kialakulásának jellemzője a megépült példákkal való megismerkedés. Vitathatatlan, hogy egy épületről való gondolkodás során a tervező képet alkot arról a helyről, formáról, térről, anyagról, ami felé építkeznek. Ennek a belül épülő alkotásnak a formálása során a képeknek hatalmas szerep jut: azoknak is, amelyeket a tervező maga hoz létre és azoknak is, amelyeket már látott valahol. Ebben a folyamatban a 20. század második felében jelentős változás ment végbe, amire Mitchell (1991) után „képi fordulatként” utalunk. A jelenkor egyre erőteljesebben képi csatornákon kommunikál, ez lényegi módon alakítja a kultúrát, benne az építészet is. A képek mennyiségi dominanciájáról, egyszerűsödéséről és agresszív jellegéről több építész is gondolkodik. Golda János képmásról vagy szelíd és agresszív képekről beszél és a kívülről érkező képek veszélyére hívja fel a figyelmet: *„Amit én képmásnak vagy szelíd képek hívok, az az alkotással egy időben és a folyamaton belül születik meg, majd természetes módon formálódik. Tehát a kép nem előlegezi meg a tervezést, hanem éppen fordítva, a kép a munka során alakul ki. Egy parasztházat egykor egészen másképp építettek, mint ahogy ma nekilátunk a tervezésnek. Ma az építész a látott, tanult külső képből indul el visszafelé, a saját házát építő parasztember viszont abból a fából indult ki, amit a környező erdőben talált, vagy a saját vetésű vályogtéglából, azt mérlegelte tehát, hogy mekkora falat tud abból építeni. Persze nézte a szomszédot is. Régen az adottságokból és a tudásokból következett a forma, amely ugyanúgy képpé vált. Ma a kép van előbb, tehát fordított az irány”* (Golda, 2018, 222.). Ifj. Janáky István (dátum) a képek manipulációs szándéka, a benne rejlő közlési szándékban lát veszélyt és *A vak* című írásában amellet érvel, hogy a reneszánszban „*jobban láttak*” az emberek, mert a látás ma már nem akkora élmény, a vizuális szépség háttérbe szorul.

---

<sup>22</sup> A szövegrészlet Cságoly Ferencről készített monográfia (Somogyi, 2004) kéziratából került kiemelésre.



#### 1.4.7 A mentális helyek fontossága: az építész képbankja

Frances Downing (1992) kiindulása is ez: „Image banks” fogalommal illetve, azaz képbankoknak nevezte el azokat a mentális képeket, amelyeket egy építész magában hordoz. Az 1992-es képbank kutatás elsőéves, végzős és praktizáló építészek három csoportját vizsgálta és arra volt kíváncsi, hogy a képek két külön világa, a hétköznapi tapasztalás élményei és a szakma elsajátítása majd gyakorlása során szerzett képek vajon egyformán jellemzik-e a vizsgált építészeket. A képek egy része szorosan kötődik a szakmához: egyetemi előadásokon vetítik fel fotó vagy rajz formájában, építészeti szaklapokban és könyvekben található, szakmai kirándulásokon, épületbejárásokon ismerik meg. Bármilyen iskolában is tanuljon valaki építészetet, úgy tűnik, nagy a hasonlóság abban, hogy milyen típusú építészeti képekkel találkozik. Az építészek képbankjának egyik része jól és általánosan jellemzi a szakmai látásmódot. A mai tervezési munkamódszerek természetes része, hogy egy-egy feladat kapcsán ezeket a külső építészeti képeket, rajzokat, de legfőképpen fotókat nézegeti, rendezgeti az alkotó. Az előképek, az ilyen olyan okból hasonló szituációban már elkészült építészeti alkotások és szituációk gyűjtése természetes része a munkafolyamatnak. Az előképek szisztematikus és tematikus gyűjtése mellett érdekes a moodboard-ok készítése is, amelyek nem ábrázoló, hanem sokkal inkább érzékeltető típusú képgyűjtések. A moodboard inkább hangulatot sejtet, viszonyt érzékeltet, atmoszférát hoz létre. Olyan kivetített mentális képként érdemes gondolni rá, amely kavargó, formálódó érzetet vetít ki akár azért, hogy külső képként tovább mozdítsa a munkára való ráhangolódást, akár, hogy kommunikációs eszközként szolgáljon az építész társak között. Az érzetek, szép képek is fontos szerepet töltenek be az építész szakmai képbankjában, de tovább mutatnak a képeknek egy másik világa felé, amelyben nem a szakmai fókusz az elsődleges. Az építész képbankja nemcsak szakmai képekkel van feltöltve, hanem abban komoly helyet foglal magának a fontos életesemények, így a gyerekkorból származó helyek emléke is. Ezek is tárházai a mentális képeknek, úgy, mint az előbb említett építészeti archívum. A praktizáló építészek életében a gyerekkori és a szakmai alapkategóriák természetes módon kiegészülnek az életút során bejárt helyszínekkel, amelyekre – képzésből adódóan – egyszerre tekint építészként is egy alkotó. Downing kutatása hídként tekint a képbankra, olyan átkötő elemként, amely a múltban tapasztalt képekből átvezet az éppen tervezendő munkán át a majd megépülő házig. Ezek a mentális képek sűrű entitások, nemcsak a

látvány összegződik benne, hanem mindaz, ami az élmény sajátja. „*A mentális kép a környezeti jelenséget az érzékelés összességében tárolja egy időpontra vonatkozóan, tehát megragadja a látvány, a mozgás, a hang, az illat vagy az ízlelés által szerzett érzetet és így tárolja az egyes ember agyában.*” (Downing, 1992, 442.) A mentális képeknek több funkciója is van, segítenek megszűrni a világot, felcímkézni és rendezni a külvilág komplex és intenzív jelenségeit. Tehát valójában két különböző képről beszélünk: a vizuális élmény során létrejövő kép hordozójává válik egy sokkal komplexebb, több dimenziós belső képnek, ami a memóriában raktározódik. Ott a hozzátapadó érzésektől és gondolatoktól függetlenedik, mígnem egy adott pillanatban egy másik élmény hatására akár spontán módon, akár nagyon is szándékosan ez a megőrzött emlék előhívódik, újra életre kel, felgazdagodik, miközben gyakran át is alakul, tehát új gondolatokkal érzésekkel telítődik. A felidéződést a mentális képek híd funkciójának nevezi Downing és ebben látja a jelentőségét a képbankoknak az építészeti alkotás során. A mentális kép nemcsak a látás során létrejövő érzeteket tárolja, hanem abban a téri tapasztalásokon túl a viselkedés és a személyes jelentések is sok esetben képként megőrződnek. Egy helyszín így behívhat és összekapcsolódhat az életútnak egy egészen másik helyszínével, amihez sajátos érzések és gondolatok tapadnak legyenek azok kellemesek, nosztalgikusak avagy sajnálatosak, akár traumatikusak is. „*A képbank a tapasztalatok gyűjteménye, amelyben a hely meghatározó faktora az emlékezetességnek.*” (Downing, 1992, 443.)

#### 1.4.8 Összegzés

Cooper Marcus környezeti önéletrajzra vonatkozó és Downing Képbank fogalmaival válik teljessé az az elméleti kontextus, amelybe a most következő két saját kutatás illesztésre kerül. A fókusz az épületre vetülő, esztétikai megítélésről, az építész kontra nem-építész nézet preferencia vizsgálatai felől eltolódott az épített környezetről szerzett közvetlen élmény tranzakcionális vizsgálatának az irányába és az építész nézet önmagában való megfigyeléséhez. Milyen is az építész szemléletmód? Mi van rá hatással? – teszem fel az általánosan a kutatói kérdést. Az építész sajátos szemléletére irányuló előbb idézett két kutatás az építész látásmódjának belső dinamikájára és a korai helyélmények fontosságára hívta fel a figyelmet. „*A fontos színterek élethossziglan meghatározzák, hogyan definiálja magát a személy, és fordítva: az identitás is befolyásolja, hogy milyen helyeket választ vagy utasít el élete során és az is hogyan*

*alakítja ezeket a színtereket”* (Dúll 2018, 130.). Akadémiai doktori disszertációjában Dúll (2017) részletesen láttatja az építész szakmai szocializációjának folyamatát, az építészképzés során kialakított specifikus látásmódot. Ennek a folyamat nulladik foka az építészkarra jelentkező középiskolás, akinek érdeklődése már az építészet irányába fordult, a felvételire való készülés során rajzolással, az épített környezete ábrázolásával is foglalkozott, illetve könyvekből feltehetően tájékozódott, de építész szemléletmódja még nem artikulálódott.

## 2 A KÉT EMPIRIKUS KUTATÁS CÉLKITŰZÉSE

Az építész és térlaikus megítélők klasszikus környezetpszichológiai vizsgálataiban jellemzően a két csoport közötti különbözőség jelenik meg (Pennartz & Elsinga 1990; Groat, 1994; Gifford et al., 2000; Brózik, 2006; Lippai, 2014). Ugyanakkor Dúll Andrea által vezetett 2017-es kutatás, ami elsőéves építészhallgatók és térlaikus egyetemi hallgatók első önálló környezethasználatának retrospektív mentális térképeinek elemzésén keresztül közelítette meg a kérdést, hasonlóságot tárt fel a térhasználat-ábrázolások mintázatában. Ennek során fogalmazódott meg, hogy *„a térszakértők és a térlaikusok térfelfogásának és -ábrázolásának sokszor igazolt eltéréseit érdemes és kívánatos a környezetpszichológiai szakirodalomban általában megszokottnál tágabb kontextusban kezelni és vizsgálni”* (Dúll et al., 2018, 83.). A jelen disszertáció két kapcsolódó kvalitatív szemléletű terepkutatása ezt a gondolatot terjeszti ki: sajátos helyzetet teremt a térszakértő és térlaikus nézőpontok hasonlóságainak és különbözőségeinek a megfigyelésére.

Elsőként: az építész doktori hallgatókkal készített retrospektív kutatás helyszíne a gyerekkor, tehát az építész képzést megelőző időszak. A saját középiskolára vonatkozó épületbemutatók egyfelől az említett korábbi kutatáshoz való kapcsolódás miatt fontos, másfelől azért is érdekes, mert az építész szemlélet alakulásában ezeknek a korai helyeknek jelentős szerep jut (Downing, 1992; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Knez, 2005; Cooper Marcus, 2014).

Az épületekről való beszéd az építészek számára természetes helyzet, a szakmai érdeklődésből adódóan érzékletesen és általánosabb érvennyel tudnak beszélni helyekről, épületekről. A szűk fókuszú, koncentrált, analitikus épület megítélés mellett létezik egy tágasabb összefüggésekben gondolkodó, integráló jellegű reflexiója is az épített környezetnek. Ez a nézet szintén építészeti, de sokkal több irányba nyitott, az analízisen túl szintetizáló is. A legizgalmasabb építészeti beszélgetések gyakran egy-egy épület kapcsán születnek meg, de nem szűkülnek rá konkrét épületre, hanem tágasabb gondolati térben helyezkednek el, a tapasztalt jelenség kapcsán vonatkoznak korábbi építészeti tapasztalásokra, alkotói véleményre, ízlésre, elméleti felvetésekre, általános művészeti vagy filozófiai kérdésekre is. Ezekben a szakmai beszélgetésekben az épület sűrű tartalom. Ez annak a lehetőségét vetíti előre, hogy az építészet akár egy-egy épület kapcsán is vizsgálható. Az építészettel való foglalkozás nemcsak a házak tervezését jelenti, hanem – ezt sok példával alátámasztottuk – sajátos világnézet, egyfajta párbeszéd

a környezettel. Összhangban a környezetpszichológia transzdiszciplináris modelljével (Altman & Rogoff, 1987), azt reméltem a kutatástól, hogy az épületfelidézések megjelenítik a belső kölcsönkapcsolatokat, ezek segítenek árnyaltabb képet alkotni az iskolai környezetben zajló élményről. Az első feltáró kutatás olyan kvalitatív szemléletű terepmunka, amely az építész sajátos szemléletmódját árnyalja, de általánosabb érvénnyel az iskola szociofizikai környezetével kialakuló kapcsolat irányába is érdeklődik. „Az építész mást lát és másképpen lát” – foglaltuk össze Gifford és munkatársai (2000) kutatását. Ez a „másképpen” kerül a jelen kutatás nagyítólencséje alá, fiatal, de már pályáját indító építészek megszólalásain keresztül. **Hogyan látja az építész a képzését megelőző időszak fontos helyeit? Miként emlékezik egy építész a gyerekkorában megélt iskolára? Hogyan jelenik meg a saját középiskola a retrospektív beszámolóiban?** Ezekkel a kérdésekkel közelítettem a felvetéshez.

A disszertáció második kutatása kíváncsiságában szorosan kötődik az első kutatáshoz: szintén a középiskola épületét és az ott megélt élményt vizsgálja. A Piarista Gimnáziumban végzett vizsgálat komplex munka: 2017-ben az iskola működésének 100. és a tanító rend magyarországi jelenlétének 300. évfordulójára való készülés során indult el és még nem zárul le. A kutatás egésze hozzájárul ahhoz az átalakuláshoz, ami egyszerre irányozza az iskola belső tereinek, az oktatásnak és a működésnek az átalakítását. Ebben a munkában két építész társaság más léptékben és más időbeli perspektívában párhuzamosan gondolkodik, az ő munkájukat segítem. A folyamatba (kutatásommal összefüggésben) a diákok és a tanárok is bevonásra kerültek. A környezetpszichológiai szemlélet a szociofizikai környezet egészére kiterjedő értelmezést támogatja, a különböző résztvevők participációjának támogatására a hagyományos pszichológiai vizsgálatoktól eltérő képi elemzési módokkal, játékos eszközökkel és kommunikációs stratégiákkal is dolgozom. A disszertációba a folyamatnak csak egy elemét emelem be, nem térek ki a participációban zajló térszimulációk során megvalósuló kreatív munkafolyamatokra és az épített környezeti nevelés munkafázisaira.

A disszertációban láttatott elem magára a tranzakcionális viszonyra fókuszál mindhárom csoport bevonásával, tehát az építészek, a diákok és a tanárok részvételével. A terepmunka során a szándék a szociofizikai környezetben szerzett tapasztalások, kevésbé tudatosuló érzetek, élmények, korábban meg nem fogalmazott vélemények és jelentések megfogalmazása. Ennek eszköze az iskoláról készített fotósorozat, amelyet a diákok részvételi fotózás során készítettek, ennek interpretációs folyamatát kísérem. A

képek interpretációját a megítélők végzik. A kutatás az interpretációs folyamat során történő jelentésadás elemzése.

A fotók csoportos megítéléséhez játékos eszközt fejlesztettem, amelyet elsőként itt mutatok be. A kártya és a hozzá kapcsolódó használat elősegíti az iskolaépületről való értékelő megszólalásokat, facilitálja a kommunikációt és koncentrálna a megítélők figyelmét a szociofizikai környezetben lezajló tranzakcionális folyamatra. Párbeszéd helyzetet teremt. A kutatás fő kérdései: **Hogyan értelmezik az iskolát a megítélők a fotók alapján? Milyen gondolatokat fogalmazznak meg az iskolaépület kapcsán? Milyennek látják a Budapesti Piarista Gimnázium épületét a diákok, tanárok és az építészek? Az iskoláról szerzett közvetlen élmény milyen módon befolyásolja az építészek nézőpontját?** A megítélés eredményét, így a képválogatást és a hozzá kapcsolódó szövegeket az első kutatás GT elemzése során megszületett megalapozott elmélethez illeszttem.

A disszertációban bemutatott két kutatás érdeklődése közös: az építész és a tér-laikus nézetek közötti, a szakirodalomban hangsúlyozott különbözőségek áthidalhatóságára kérdez rá. Olyan lehetséges folyamatok feltárása a szándék, amely elősegítheti a térszakértő és tér-laikus közötti kommunikációt.

<b>Első kutatás</b>	<b>Terepkutatás, amely az építészképzést megelőző épülethez, a középiskolához köthető élményt vizsgálja fiatal építészek épületbemutatójában</b>
Cím	Építészek saját élményű középiskolai környezetének retrospektív vizsgálata
Kutatási kérdés	Hogyan látja és láttatja saját középiskolájának épületét az építész? Milyen élmény az iskolaépület az építészek bemutatója alapján? Hogyan befolyásolja a saját élmény egy épület bemutatását?
Elmélet vezérelt adatgyűjtés folyamata	Terepmunka, amely egy pedagógiai szándékú, érzékenyítő feladatból váltott át kutatási adatgyűjtéssé. 2015 és 2017 őszén során: 22 fiatal (26-36 éves) önálló pályáját indító építész csoportos prezentációja zajlott 2016-19 között: 7 építésszel nem saját iskolára vonatkozó prezentáció készült, 3 alkalommal érett építész alkotó, 1-1 alkalommal térlaikus és pszichológus láttatta saját középiskoláját
Adatfelvétel módja	Csoportos épületprezentáció szóban, képpel illusztrálva hangrögzítéssel
Módszer	Grounded Theory, azaz a megalapozott elmélet Charmaz-féle konstruktivista iránya
<b>Második kutatás</b>	<b>Terepkutatás, ami egy iskolaépületet részvételi fotózás során kialakult reprezentációján keresztül azt vizsgálja, hogy a különböző megítélői csoportok milyen módon alkotnak véleményt az épületről</b>
Cím	A Budapesti Piarista Gimnázium épületének megítélése diákok, tanárok és építészek csoportjában, a diákok által készített fotó reprezentáció alapján
Kutatási kérdés	Hogyan ábrázolják a diákok, a tanárok és az építészek az épületet a diákok által készített fotók felhasználásával? Milyen jelentéseket és élményeket fogalmazznak meg az iskolaépület kapcsán?
Adatgyűjtés	<i>A részvételi fotózás során 377 fotó készült</i> <i>A képek interpretációs folyamatának eredményei:</i> a diákok által készített képek fókuszcsoportos beszélgetéseiről terepfeljegyzések vagy hangfelvételek készültek, ezeknek az átiratai és a megítélés folyamatának terepfeljegyzései, átiratai, illetve a megítélés eredményeként készített képi montázsok, fogalmak és szövegek együtt képezik a kutatás korpuszát
Résztevők	A képeket a Budapesti Piarista Gimnázium diákjai, 12-19 éves fiú diákjai készítették A fókuszcsoportos beszélgetéseken 10. és 11. évfolyamos diákok 15 fős csoportja, illetve a tanári karból öten vettek részt. A megítélés 7 csoportban zajlott: a diákok négy fős csoportjai a 7. 9. és a 11. évfolyamból kerültek összeállításra. A két tanár csoportban összesen 5 fő, a két építész csoportban 7 fő vett részt.
Módszer	Részvételi fotózás metodikája szerint a képeket és a hozzá tapadó szövegek együtt kerülnek interpretálásra A megítélés során saját fejlesztésű játékos eszköz és egy 4 etapban lezajló kötött folyamat mentén segítetttem elő a fókuszált munkát. A folyamatot rögzítettem, lejegyeztem. Az eredményeket az első kutatás GT-kódolás kategóriarendszeréhez és megalapozott elméletéhez illesztettem-

2. táblázat: Összegző táblázat a két kutatás összefüggéseinek láttatására

### 3 ELSŐ KUTATÁS: Építészek középiskolai környezetének saját élményű vizsgálata

Cím	Építészek saját élményű középiskolai környezetének retrospektív vizsgálata
Kutatási kérdés	<b>Hogyan látja és láttatja saját középiskolájának épületét az építész? Milyen élmény az iskolaépület az építészek bemutatója alapján? Hogyan befolyásolja-e a saját élmény egy épület bemutatását?</b>
Ontológiai és episztemológia kontextus	Fenomenológiai, hermeneutikai hagyomány
A kutatás perspektívája	Kvalitatív szemléletű interpretatív mikroelemzés
Elméletvezérelt adatgyűjtés	Terepmunka során pedagógiai szándékú, érzékenyítő egyetemi feladatból emelkedett ki a kutatás. Módja: fotóval és más vizuális eszközzel illusztrált csoportos épületprezentáció a Műegyetem K210-es termében Etapjai: 2015 és 2017 során: 22 fiatal (26-36 éves) önálló pályáját indító építész csoportos prezentációja zajlott (Műegyetem) 2016 tavaszán: 7 korábban már prezentáló építésszel „nem saját”, tehát idegen iskolára vonatkozó prezentáció készült 2018 során: 3 alkalommal érett építész alkotó és 1 alkalommal térlaikus 2019 tavaszán egy pszichológus láttatta saját középiskoláját saját irodai, iskolai környezetében
Résztvevők	A 22 fiatal, önálló pályáját indító építész, a BME Építőművészeti Doktori Iskolájának hallgatója életkor: 26-36 év, átlagéletkor 30 év A vizsgálatban 12 nő és 10 férfi vett részt Az iskolába 14 fő visszalátogatott, 8 fő internetes és archív képek segítségével idézte fel iskoláját. Az érett alkotók 50 feletti életkorúak (3 férfi) A térlaikus és a humán szakértő a fiatal építészekkel megegyező korosztályhoz tartozik (2 nő)
Elemzés módja	Grounded Theory, azaz megalapozott elmélet Charmaz-féle konstruktivista iránya

3.táblázat: Az első kutatás témája, szemlélete, módszere és folyamata



## 3.1 A MÓDSZER

### 3.1.1 A kutatás ontológiája és episztemológiája

A kutatás elhelyezése a kvalitatív módszertanok családjában korai, alapvető döntése a disszertációnak, mert a felvetés ontológiai szemléletmódja és episztemológiai kíváncsisága az interpretatív/hermeneutikus paradigmába illeszkedik. Ez a döntés egyben világnézeti kérdés is (Wertz et al., 2011), annak megfogalmazása, hogy a megismerést konstruálásnak tekintem. A pozitivista tudományfilozófiával szemben (amely a reáltudományok területén alapvető fontosságú eredményekhez vezet) ez az elméleti beállítódás a világot a megítélővel együtt tételezi értelmessé, tehát az interpretáló nézőpontja, szociális, morális, kulturális beállítódása, egészen távol az értékrendszere a kutatásban megjelenik. Ilyen értelemben a kutatás (maga a világ) nem objektív, azaz nem (lehet) független a kutatótól. Lételmélet és ismeretelmélet azért említődik ebben az esetben szorosán együtt, mert a kettő szétválaszthatatlan, hiszen a jelenségek interpretációk útján ismerhetők fel, mert közöttük olyan kapcsolatok vannak, amelyek folytonosan (újra)konstruálódnak.

Meggyőződésem, hogy az építészek térhez kötődő emlékeinek, élményeinek a jelenségét nem ok-okozati összefüggésekben, nem mérhető paraméterekben tapinthatjuk, hanem az élmény összességének megértésével sejtethetjük meg és tárhatjuk fel annak lényegességét. Lépésről lépésre követhető, transzparens folyamatú értelmezésen keresztül juthatunk el megbízható, konfirmálható és transzferálható tudáshoz. A szándék jelen esetben az árnyalt képalkotás az építésznek az épített környezetről való gondolkodásáról és a szakmai nézetet alteráló élményekről. Ez a kép ellentmondásaival, egyediségeivel, sajátosságaival együtt érdekes, a jelenségnek, az építész látásmódjának a megértése a maga teljességében hiteles. Ez a *megértés* Dilthey filozófiájában a társadalmi jelenségek megértésének kulcsmomentuma (Rácz, 2018). Az épített környezet ilyen összetett helyzet. A témában korábban születtek kutatások – amelyekről fentebb áttekintést adtam –, de jellemzően más módszertannal dolgoztak, az építészek megítélésének az elkülönítésére fókuszáltak, a nem-építész csoportoktól elkülönülő recepciós mintázatok, esztétikai preferenciák vagy attitűdök alapján alkottak véleményt. Kutatásom erre a tudásalapra épít, de kíváncsiságom más irányú: magára az építész nézetre kérdezek rá. Másféle *szenzibilitással* közelítek tehát a szakirodalomban felvetett témához és ehhez konstruktivista–interpretatív szemléletű kvalitatív kutatást szükséges illeszteni, hiszen „a

*konstruktivizmus célja, hogy a kutatót – vagy az olvasót – megszabadítsuk a »hagyományos« és commonse értelmezésektől, kinyitva a lehetőségek terét az új belátásokra»* (Rácz et al., 2018, 6.). A kutatás az épített környezetről alkotott reprezentációkat, szöveges és képi beszámolókat önmagukban is interpretációként értelmezi, a szemléletmódot helyezi nagyító alá. Az egyes épületek – legyenek azok a hétköznapi használatban megjelenő, instrumentális terek, vagy az emlékezetben magának biztos helyet foglaló épületek – értelemmel bíró textusok, amelyeknek értelmezése ugyanolyan létjogosultságú, mint az írott szövegek. Osztom azokat a strukturalista, szemiotikai véleményeket, amelyek a nyelv fogalmát egész tágan értelmezik, tehát vizuális nyelv vagy az építészet nyelve szóösszetételeket hasznosnak gondolom a kutatás szempontjából. A világ „beszédessé”: jelenségei gazdagok és egyre gyakrabban vizuális formában jelennek meg (Barthes, 1964; Eco, 1994; Mitchell, 2008). Az építészet nyelvként való értelmezhetőségére a disszertáció első fejezetében részletesen kitértem. A vizsgálatban a szöveges beszámolók mellett a képeknek is van szerepe, hiszen a szövegtörzs épület prezentációk sorozatából jött létre. Az iskolabemutatók értelmezése kapcsán a verbális anyag önmagában megállt, olyan erős és hiteles anyag, ami nem tette szükségessé, hogy a képeket is elemezzük, azonban az egyes szöveg vonatkozó pontjain, az interpretáció során a prezentáció képeit megnyitottam és a szöveg utalásait a fotókon visszakerestem. A képek segítették az interpretáció folyamatát. A képsorok vizuális narratívájának önálló megítélése a vizuális kommunikáció szempontjából izgalmas vállalkozás, azonban a kutatás keretrendszerében nem hozott volna újat. Az épületbemutatók között ugyanis egyetlen olyan sem volt, amely verbálisan alatta maradt volna az érthetőségnek és a prezentálók egyike sem döntött úgy, hogy csak vizuális narratívát tár a hallgatóság elé.

Fontos visszautalniom a tranzakcionális modellben (Altman & Rogoff, 1987), történő megközelítésére is: átfogalmazva a korábban leírtakat, ember és környezete között csendes párbeszéd helyzet van, ami kevésbé tudatosuló természetű. Azt remélem az épületekről készített képektől és személyes beszámolóktól, hogy ebbe a csendes párbeszédbe tudunk behallgatni. Az építész narrátorok kiemelt fontosságú társaim ebben a „hallgatóságban”, mert szakmai tudásuk és érdeklődésük okán élményeik lokalizálása és az épített környezetre tett reflexióik feltehetően elaboráltak. De ez a kutatás indításakor még csak sejtés volt, egyike azoknak a gondolatoknak, amelyek foglalkoztattak az épületbemutatók olvasása kapcsán.

Mielőtt az ontológiai és episztemológiai nézőpontról áttérnék a konkrét alkalmazott módszernek a tárgyalására, az interpretáció fogalmánál még teszek egy lényeges kitérőt. Az interpretáció szempontjából valójában kettős folyamat valósul meg a kvalitatív kutatásban. Egyfelől az épületek bemutatása, a róluk való beszéd és a fotórepresentációk önmagukban interpretációk. A kutatásnak éppen az a célja, hogy megértse, felfedje ezeknek a leképeződéseknek a sajátosságait és tetten érje azokat a jellemzőket, értelmezési mintázatokat, amelyek aktiválják a jelentéseket. Felvetésünkben nincsen tehát objektív leképezés, még a fotók sem tekinthetők annak (erről Pennartz & Elsinga 1990-es kutatása kapcsán értekeztem) hiszen minden képben jelen van a beszélő nézőpontja és számos más döntése. A beszámolók kapcsán nem ellenőriztük, hogy a bemutatott helyszínek mennyire felelnek meg a láttatásnak, az épületbemutatók mennyire pontosak. Realitásnak magát a beszámolót tekintettük, hiszünk a személyes élmények valóságában, abban, hogy az egyénenként és esetenként konstruálódik (Rácz et al., 2018). Éppen a konstruálás folyamata, a személyes perspektíva megértése a vizsgálat tárgya. A második interpretációs szint magára a kutatási korpusz értelmezésére vonatkozik. Amíg az első folyamat, a spontán létrejövő térinterpretáció és az ott megélt élmény csak kisebb részben reflektált annak okán, hogy a környezet csak részben tudatosuló természetű, addig a kutató munkája sokkal nagyobb fokú reflexivitás igényel. Utóbbinak egy hosszan tartó elemzés következetes, alapos, lépésről-lépésre haladó módszertanával próbálok megfelelni. Mindezt azért hangsúlyozom, hogy jelezzem, milyen kérdések foglalkoztattak, hiszen az elemzési folyamat transzparenciája alapvető szempont, így a kétféle interpretáció közötti distinkcióra való gondolás a folyamat egésze alatt fontos.

A kvalitatív kutatások, különös tekintettel a képelemzések kapcsán sokan fogalmaztak meg a tudományos jelleggel szemben kételyeket. Meggyőződésem, hogy rigorózan alkalmazott módszer hiteles és fontos kutatási eredményhez vezet. Ehhez természetesen szükség van arra, hogy a szabad asszociációk és a szövegben nem megalapozott szárnyalások helyett a szöveg belső, saját igazságához férközzünk hozzá. Két módszerünk adódik erre. Egyfelől a szöveg igazságához repetitív olvasattal jutunk közelebb, ami a „gyerekek, a bolondok és a tudósok” olvasási módja (Barthes, 1973. 16.). E repetitív olvasat során a személyes megértést elhagyva a szöveg történetisége tárul fel. E körkörös megértés folyamatában, amelyet Gadamer (1960) hermeneutikájában az időbeli kör fogalmával szemléltet, az olvasatok egyre jobban fókuszálnak a szöveg sajátosságára, a személyes „elő-ítéletekre” támaszkodva így épülnek fel általánosabb

igazsággá az olvasatok. Másfelől az alkalmazott kódolás, a GT módszere, mint többlépcsős absztrakciós folyamat az eszközünk.

### 3.1.2 A Grounded Theory (GT) vagy megalapozott elmélet – részletesen

A Barney G. Glaser és Anselm L. Strauss által 1967-ben kialakított GT neve egyszerre jelenti a módszert és annak eredményét, tehát egy konceptuális eszköz és maga a megalapozott elmélet, amely az eljárás végén emelkedik ki (Charmaz, 2005, 2011). Magyarul a módszerre való utalás során a GT, az elméletalkotás szintjén a *Megalapozott elmélet* szó használatát ajánlják a szerzők a Magyar Pszichológiai Szemle kvalitatív különszámában (Sallay & Martos, 2018). A GT alkalmazása során az elemzés induktív módon alulról felfelé építkezik, a szöveg absztrahálásának különböző szintjein halad át, hierarchikus struktúrává alakul, és így jut el a teória alkotásáig. Szisztematikus, induktív, iteratív és komparatív modellként beszél róla Charmaz (idézi Wertz et al., 2011) Olyan elemző módszer, amely igyekszik felfüggeszteni, de legalább is a pálya szélére tolni a kutató előzetes tudásait – ezt Henwood és Pidgeon-ra hivatkozva Charmaz egy kezdeti teoretikus agnoszticizmus állapotnak nevezi – és a szövegből kiemelni a benne jelenlévő tudásokat. A választott módszer elementárisan kötődik a szöveg saját mondanivalójához, az alkalmazott folyamat induktív, alulról-felfelé építkező. A GT-módszer kiválasztásának fontos szempontja volt, hogy a módszer különösen alkalmas az egyének élményinek és jelentésadási folyamatainak vizsgálatára. Az elemzés fenomenológia és legfőképpen hermeneutikai beágyazottságából adódóan a kölcsönkapcsolatok jelentősége ebben az elemzésben kitüntetett, a kutatás tárgya és a kutató közötti kapcsolat az elemzés folyamán egymásra ható jellegű. Ez szellemiségében rokon a környezetpszichológia korábban tárgyalt tranzakcionális szemléletével.

A GT-módszer elméletalkotó felvetés, ez azonban nem jelenti azt, hogy a kutatásban ne lett volna kiemelt fontossága az elméleti tudásnak, hiszen az elemzés alapját adó szövegtörzset alapvetően két szempont határozza meg: elsőként maga a tágra fogalmazott kutatói kérdés, amiben egy szakmai kíváncsiság fogalmazódik meg, másrészt a kérdéshez illesztett mintavétel. Mindkettő elmélet-vezérelt. Jelen kutatásban a vizsgált csoport elsődlegesen fiatal építészek csoportja. Fontos azonban, hogy a kódolással párhuzamosan addig bővül az anyaggyűjtés, amíg a kutató nem érzékeli a telítődést. A GT-elemzés kapcsán a körkörös elemzés logikájából következik az igény az elmélet-vezérelt anyaggyűjtésre: a kódolás során felmerülő témák újabb és újabb

szövegekhez vezettek, amelyeknek elemzése újabb kérdéseket vethet fel. A kódolás során kiemelkedő témák elaborálására újabb adatfelvétel történt, tehát elméletvezérelt adatgyűjtés (theoretical sampling) is folyt (Charmaz, 2011). 2016 tavaszán a kutatás alapját adó első pár szöveget a GT és az IPA módszereivel elemeztük, ebből született tanulmányunk az *Alkalmazott Pszichológia* folyóiratban megjelent (Somogyi, Birtalan, Einspach-Tisza, Jantek, Kassai, Karsai, Sebestyén, Düll & Rácz, 2018). Az adatgyűjtés és az elemzés ezt követően is folyt.

A kutatói kérdés tisztázásában az érdeklődés fókuszának a deklarációja segített. A két alapkérdés, hogy „Mit lát az építész és hogyan lát az építész, amikor saját középiskolájáról beszél?” Szervesen kötődik a módszertan megválasztásához, hiszen „*A konstruktivista GT-kutató a »mit« és »hogyan« kérdéseire fókuszál, és azt vallja, hogy a kutatott jelenségek megértése csakis a kutatási folyamat sajátos körülményeire vonatkoztatva lehetséges*” (Charmaz, 2008, idézi Sallay & Martos, 2018, 23.). A GT-módszer több lépcsőben válik absztrakt tudássá. A szövegben a kódok hierarchiáját az egyszerűbb nyílt kódoktól az egyre komplexebb szelektív kódok irányába építi fel.

A Nyílt kódok a szövegben lévő, a kutatás szempontjából érdekes és fontos szövegrészek. Ezeknek kategorizálása a kódolás egész folyamán megvalósul. A fontosabb kategóriák kiemelkedése a rendszerzés következménye. A kódolás kialakuló logikája visszahat a Nyílt kódokra, azoknak fontosságát, jellegét és nevét is megváltoztatja az interpretatív nézőpont következtében.

Az Axiális kódolás a kódhierarchia középső szintje, tengelykódként is használják a magyar szakirodalomban (Sallay & Martos, 2018). A kontextus absztrakt dimenziójaként meghatározó fontosságú és bizonyos szempontból sajátos karakterrel rendelkező dimenziója a kutatásnak. Az Axiális kódok kapcsán a szakirodalom arra hívja fel a figyelmet, hogy a kódolás érvényességét a folytonos összehasonlítás elve (Constant Comparison Method, Charmaz, 2008) biztosítja, amely a Nyílt kódokra vonatkozik, és a Theoretical Comparison tehát az Elméleti összehasonlítás, amely a kategóriák érvényességét segíti elő. Az Axiális kódolás is összehasonlító gesztus, az értelmezésnek és a kontextusban való viselkedésnek az összevetése, a helyre, időbeliségre, aktivitásra, előzményekre, kauzalitásra vagy aktivitási szintre vonatkozó kérdések megválaszolása során olyan összehasonlítási szempontok beemelése, amely lehetővé teszi, hogy a magasabb rendű kódok sajátosságai megmutatkozzanak.

A kódolás legmagasabb fogalmi kategóriája a Szelektív kód, amely kulcsfontosságú jelenségeket sűrít és amelyre az elmélet alapozható. A Szelektív

kódoknak nemcsak a jelenléte, hanem a relációja, tehát a többi kódhoz való viszonya is jelentésteli. A vizualizációnak folyamatos szerep jutott az elemzés során abban, hogy rátapintsunk a kiszűrhető tudás struktúrájára, a kódok hierarchiájára, ezt diagramok, folyamatábrák, strukturális modellek rajzolása segítette elő. A GT-módszer alkalmazásának szigorú, lépcsőzetes és követhető interpretációs folyamata elvárás, ezért a kódolás folyamatát annak teljességében teszem transzparenssé, abban az ideiglenes állapotokat és elvetett értelmezésekre is utalok.

### 3.1.3 Az adatgyűjtés folyamata

**Rátalálás a témára:** A kutatás egy egyetemi óra keretében kiadott feladat kapcsán emelkedett ki eredeti kontextusából és vált önálló feladattá, adatgyűjtéssé, kutatási témává. A kiinduló pont az építész kontra nem-építész nézetkülönbségből adódó nehézségek oldását szolgáló kommunikációs stratégiák keresése volt a Budapesti Műszaki Egyetem Építőművészeti Doktori Iskolájának (ÉDI) képzésén belül a Vizualis kommunikáció tárgyhoz kapcsolódóan (a tárgyat évek óta oktatom az ÉDI-ben). A saját élményű épületbemutató feladata a budapesti Szilágyi Erzsébet Gimnázium épületébe tervezett csoportos projekt előkészítése volt, a gimnazistákkal való közös munkára való ráhangolódást kívánta megsegíteni. A kommunikációs óra keretén belül a prezentációkat magnóra rögzítettem, hogy az építész hallgatókkal meg tudjuk beszélni kommunikációs stratégiájukat. Azt reméltem a prezentációktól, hogy az esztétizáló, építészeti szemléletű, alkotói attitűd oldását hozhatja, ha az építészeket emlékeztetem saját gimnáziumi élményeikre, egyben érzékenyítem őket a gimnazistákkal való közös munkára.

Rövid 5 perc/5 kép típusú, de szabadon értelmezett épületbemutatót kértem. Az épületbemutató az építészképzésben természetes feladat, a különböző bemutatói stratégiák, alkotói nézőpontok és fókuszpontok ellenére is jól követhető leíró-reflexív narratíva. „Iskolai feladatként” tekintettem rá, gyors, szakszerű, egymás után pörgősen lefutó képsorokat vártam a csoport tagjaitól, akiktől a doktori képzés sűrű elvárásrendjében nem elvárható, hogy a hétről hétre megtartott órákra hosszan és érdemben készülni tudjanak. A saját élményű iskolára való fókuszálásnak pedagógiai szándéka volt: a doktori képzésben résztvevő és egyben az egyetemi oktatásba is bevont fiatal építészek „közlés” üzemmódból való elmozdítása az építészet kommunikációs helyzetként való értelmezésének irányába, érzékenyítése a humán faktor irányába.

A legelső prezentációs alkalom során azonnal egyértelművé vált, hogy a feladat a kitűzött célnál összetettebb helyzetet teremtett, megszólította az építészeket, elmélyítő

jellegű volt, mögöttes dinamikákat mozgatott meg, amelyek önmagában izgalmasak és tanulmányozandók. Érzékelhető volt, hogy egy nagy hatású tapasztalás tanúi vagyunk a teremben. Az építészeti prezentációban fegyelmezett, nyelvileg pallérozott, az épületbemutatókban rutinos építészek egészen más hangon, egészen más módon szólaltak meg ebben a sajátos épületbemutatóban. Rögtön az első előadó sokszorosan túllépte mind az időkeretét, mind a képszámot: 30 feletti fotóval, hosszan elnyúló módon kívánta végig kalauzolni hallgatóságát a bemutatott gimnázium épületében. Ennek az első épületbemutatónak a hatására született meg a felismerés, hogy az építészek saját élményű helyszínei önálló kutatás alapját kell képezzék, azaz az építész nézet önmagában, de a maga komplexitásában megfigyelésre és környezetpszichológiai értelmezésre méltó. A környezetpszichológiai keretet fontosnak tartom hangsúlyozni: az elkészült szövegek ugyanis másféle pszichológiai keretrendszerben is izgalmas alapanyagok minősülhetnek, de a jelen disszertáció nem az egyéni életutak visszafejtését tűzte ki céljának. Az ezzel kapcsolatos nehézségek és dilemmák sokáig kísértettek.

**Adatgyűjtés a terepkutatáshoz:** Az első prezentációs alkalmat az építészekkel közösen megbeszéltük, a kutatás tényét rögzítettük, innentől kezdve az adatgyűjtést az elmélet vezérelte. A prezentáció 5 perc / 5 kép kerete végig megmaradt a kutatás során, instrukcióként mindenki ezt kapta, mégis minden megszólaló szabadon értelmezhetette a helyzetet. A kutatáshoz összesen 22 fiatal építész (26–36 év, átlagéletkor 30 év, nemek: 12 nő, 10 férfi) csatlakozott a 3 év során, az adatgyűjtés az elemzés telítődéséig folytatódott. Az építészek a pályájuk indító szakaszában vannak minimum 2 éve praktizálnak. A doktori képzés keretében a Műegyetem oktatásában aktívan részt vesznek, a tervezési stúdiumokban építészeti tervezést tanítanak.

A prezentációkra 2015 őszén 4 alkalommal a Műegyetem K210-es termében, 2017-ben az ARTICSÓK Stúdió Kft. grafikai műtermében került sor. A 22 fiatal építészből 14 vissza tudott menni a gimnáziumába és ott fotózott, 8-an archív fotókkal és a netről letöltött képekkel idézték meg az iskolájukat. Neveiket a szövegben – az etikai engedéllyel<sup>23</sup> összhangban – számokkal helyettesítettem és töröltem a szövegátiratokból minden olyan további nevet, amely beazonosíthatóvá teszi az iskolát, általa a megszólalót. A teljes beszámolókat a disszertáció mellékletében sem teszem közzé, mert bár a prezentációkat közösségben hallgattuk végig, és ilyen értelemben publikus térben, publikus alkalom során születtek meg, ennek ellenére úgy gondolom, hogy számos

---

<sup>23</sup> Az ELTE KEB által kiadott etikai engedélyek száma: 2015/348; 2016/149.

esetben mélyen személyesek, egy közösen dolgozó csoport bizalmának szóltak. Ezúton, itt is köszönöm az építészek nyitottságát, bizalmát és őszinteségét, hogy fontos élményükbe betekintést engedtek.

**Kontraszt helyzetek keresése az alakuló kódrendszer fogalmainak tisztázására:** Az építész szakmai tudásból adódó sajátosságokra való rékérdezés során, a szelektív kódok kiemelkedésének szakaszában felmerülő kérdések kapcsán újabb prezentációk készítése vált szükségserűvé. A tranzakcionális szemléletű kutatásokban a folyamatok több szempontból való megközelítése kiemelten fontos, hiszen ez fedi fel a kölcsönkapcsolatok összefüggésrendszerét. Bronfenbrenner (1977) fentebb említett ökológiai kutatásaiban is azt fogalmazza meg, hogy a rendszerben a kontrollált szemlélettel létrehozott változások segítenek rávilágítani a komplex működés belső folyamataira. Kutatásomban az elmélet vezérelt mintavétellel biztosítom ezt a sokféleséget, a kategóriák több szempontú vizsgálatát. A folyamatok tisztázását szolgálta, hogy a 2017-es saját élményű építész prezentációk mellé, azt követően 7 fiatal építész egy általuk kiválasztott másik iskolaépületet is bemutatott, annak érzékelésére, hogy az épületre vonatkozó felidézés hogyan megy végbe ebben az esetben. Az iskolában mindenki számára megélhető élményhez fontos anyag volt 2 térlaikus saját élményű iskolaprezentációja. Végül a körvonalazódó megalapozott elmélet során foglalkoztatott az a belső dinamika, amely az építészeket jellemezte, ezért az építész nézet alakulásához kötődően készült további 3 saját középiskolára vonatkozó épületbemutató érett, tehát gazdag alkotói pályát maga mögött tudó építész alkotókkal.

#### 3.1.4 Az elemzési folyamat reflexiója

Az alább részletesen bemutatott szövegekódolás absztrakciós folyamata több szakaszon, folyamatos visszalépésekkel, a kódolás során kiemelkedő témákhoz igazodóan ment keresztül. Az absztrahálódás során a nyílt kódok megfogalmazásában az in vivo jellegre törekedtem. A kódneveket jellemzően a szövegrészletből emeltem ki, ezt aláhúzással jelölöm. A fontosabb szövegtöréseket, mint „field note”-okat mindvégig „hurcoltam”, ezek a nyílt kódokhoz tapadtak, csak a végső, hierarchikus rendezés során tűntek el. Az idézetek a most bemutatásra kerülő kódolás logikájában is megjelennek a disszertációban az adott kódok alá sorolva, mert az értelmezhetőséget ez támogatja. Meggyőződésem, hogy ezekből az idézetekből hitelesen kirajzolódnak a forrásanyagok. Itt hangsúlyozom



újra, hogy a GT-elemzés lényege nem az egyes építészeti sajátosságainak vagy az alkotói személyiségeknek az azonosítása, hanem az építész nézetre vonatkozó érvényes állítások és az elméletalkotás volt.

Annak érdekében, hogy érthetővé váljon a disszertáció alapanyaga, a szövegek hangulata, az első épületbemutató szövegét részletesebben és a narratíva saját belső kronológiáját megtartva mutatom be kivágott idézetekkel és csatolt reflexiókkal. Ennek a szövegrésznek a végén egy képválogatást (30-ból 12 kép) is közzéteszek, amelyet a prezentáló építész vetített a beszámolója alatt, a képsorrendet megtartva. A szövegek világának érzékeltetése mellé hozzacsatolom azokat a szempontokat, interpretációs megjegyzéseket is, amelyek a kódolás során emelkedtek ki. Ezek a szempontok ugyan nem voltak adottak a szöveggel való első találkozás során, azonban a szövegelemek fontossága már akkor szemet szűrő volt. Inkább intuitív módon emelődtek ki elsőként a szövegből a részletek, később találták meg helyüket a gondolkodás struktúrájában.

#### **Egy iskola története szóban és képben:**

A 01-es megszólaló az iskola lakótelepi környezetben való lokalizálása és az iskola megnevezése után így indította narratíváját:

*„Akkor tudtam meg az épületről, hogy csúnya, amikor elsős építészhallgatókkal errefelé utaztunk. Mert, hogy amikor általános negyedeként mentem ide felvételizni, akkor mindenkinek meggyőződése volt, hogy ez egy gyönyörű szép épület.”*

**Építészeti kontextus:** A fotóprezentáció során az épület virtuális sétáján vettünk részt, amely a lakótelepi „agglomerációs környezetből” indított, innen közelített rá az épület főhomlokzatára. A közeledés/közelítés folyamatát a fotóprezentációin is megjeleníti. A képi indítás és az iskola térképszerű lokalizációja a városi környezetben a klasszikus épületbemutató logikába illeszkedő és az építészeti fotográfia esztétikáját követő, így centrális tengelyben, szimmetrikus elrendezésben, emberek hiányában csak az épületre fókuszáló. A tengely átfúrja a homlokzatot: a portásfülke még ebben az inerciarendszerben láttatott.

**Perspektíva váltás:** A beszélő perspektíva váltása olyan személyes nézőpont megjelenése, ami végig jellemző marad, fokozatosan elmélyül.

*„Néhány lépcsőn (kell) lemenni egy fél szintet, és akkor megérkezünk az iskola portájához, ahol még le tudunk menni ezekhez az öltözőszekrényekhez. Amit iszonyat menő dolognak érezte mindenki, hogy értsük, az amerikai filmekben láttuk, hogy*

*mindenkinek öltözőszekrénye van. Kis hátrány, hogy itt cipőt kellett cserélni papucsra, és köpenyt kellett húzni.”*

**Hely és élmény:** A terek bejárása kapcsán az építész megszólalónak az épületre vonatkozó reflexiói mellett megjelenik a személyes hang, felidéződik a középiskolai időszakhoz kapcsolódó egykori élmény. Lépésről lépésre a bejárás téri narratívája az élmény narratívájához igazodik.

*„Tulajdonképpen úgy működik az épület, mint egy gangos ház, mondjuk fedett udvarral, amibe az egyik nagyon jó dolog az, hogy ha szünet van, akkor azonnal mindenki ott terem ebben a térben. Lehet hátrahúzódni, tehát nem lát téged mindenki, de te érzed az embereket. Tehát, hogy történesek vannak, hogy el lehet dönteni, hogy lent a tér közepén randalírozik valaki, vagy csak egy kis sarokba húzódba beszélget, de hogy itt vagyunk. És ez szerintem nagyon jó ebben a térben.”*

**Idősík váltás:** A szövegben aláhúzással jelöltem a fontos nyelvi markereket, így ennél a megszólalásnál a jelen idejű igéket. Az első mondat jelen idejű igéje azért nem került jelölésre, mert általános érvényű kijelentés, nem az aktivitás cselekvő ideje. Az időbeli perspektívaváltásnak elsőként csak a stilitását érzékeli az olvasó – egyfajta zökkenője a szövegnek – az elemzés során emelkedtek ki azok a nyelvi és más markerek, amelyek beazonosítják a gimnáziumi élménybe való visszahelyezkedést. Ez a váltás itt a szünethez kapcsolódó tevékenységhez kapcsolódik, a narratíva az iskolalátogatásnak azon a pontján vált, az elbeszélő a középiskolai élményt veszi fel a jelen síkjának. A jelen idő az előtt és utána lévő szakaszok múlt idejű perspektívájával való kontrasztban igazán szembeötlő. A perspektívaváltások a szavak szintjén (szakszavak és szleng szóhasználat) és a nyelvi strukturáltság, az utalások és analógiák szintjén is olvasható.

**Élmény lokalitás:** a megszólalások fontos jellemzője, hogy nem egyenletesen láttatják a térszerkezetet, hanem egyes élményhelyszínek kiemelt fontosságot kapnak a bemutatásban. Ezek az élmény lokalitások általánosabb érvénnyel is jellemzik a megszólalót, annak középiskolai élményét. Ennél a megszólalónál a 30 képből 8 ezt a központi aulateret láttatta és több másik az odavezető folyosókat, kapcsolódó közlekedő tereket. A megszólaló egy pár másodperces mozgóanyagot is mellékel, amin a diákok térben való mozgása látható. Az aula ebben az iskolában egyértelműen a hely és a közösség központja, az „iskola szíve”.

*„Ez a másik kép, ez azért érdekes, mert ebből a nagy térből ilyen kis csápok nyúlnak ki, amin keresztül még könyvtárba, vagy ebédlőbe, vagy tornateremhez (lehet jutni). Ezek sötét és keskeny folyosók. A fényképek elkészülte után jöttem rá, hogy tulajdonképpen se*

*nem keskenyek, se nem sötétek, de nem csak 8 éven át diákként láttam keskeny és sötétnek, hanem amikor visszamegyek, akkor is ugyanúgy látom.  
Comment a csoport egyik tagjától: és a fotón mégsem!  
A fotón nem. Fent felülvilágítók vannak, ami mindenki kedvence.”*

**Kettősség:** A szövegrész a kettősség egyidejű jelenlétére irányította a figyelmet a kódolás kezdeti szakaszában: „a keskeny és sötét folyosók” leírás kapcsán – amelyek a fotóreprezentáción nem látszanak – kétféle valóság válik láthatóvá. Az egyik a tér fizikai adottsága, amelyet az építész olvas, elemeit azonosítja, logikáját érti és eredményét a vizuális percepciója visszaigazolja. Ez a tér felülvilágítók irányából fénnel telített. A másik helyszín, a másik folyosó az emlékből élő élmény valósága: ez a hely sötét, keskeny és érzékelhetően kellemetlen. Az elbeszélő érzékeli a kettősséget és utóbbi valósága mellett teszi le a voksát.

**Folyosók:** A folyosók kapcsán fontos említenem, hogy a folyosó és lépcsőház nemcsak verbálisan, vizuálisan is erős reprezentálású.

**Nem fontos helyek:** Az előző szövegrészben említett „csápok” végén lévő terekbe verbálisan nem megy be a beszélő az iskolalátogatás során, képileg azonban reprezentálja, befotóz a tornaterembe, könyvtárba és az osztálytermekbe is. Ezek a helyek a térszerkezet szempontjából fontosak, de nem élményhelyszínek. A kettő szétválik.

*„Tehát már először azt hittem, hogy kész vagyok mindennel, majd szembejött egy matektanár, aki mondta, hogy de jó, hogy itt vagyok, segítek neki, menjek be ebbe a terembe, és amikor bementem, akkor jöttem rá, hogy egyetlen egy termet se fényképeztem le. Pedig, ami.... saját osztályterme van mindenkinek, hogy sok időt ugyanott töltünk. Ez kinagyított. Ez egy ilyen nagyon rövid videó, hogy így telik minden szünet. Tornaterem, ez nem olyan érdekes. Igazából ezek a kinyúló részek már nem olyan érdekesek. Nekem soha nem voltak azok, amibe így pluszba kell lenni.”*

**Az építész hangja:** A megszólaló időről-időre magabiztosan éli meg építész identitását: ezek a helyzetek gyakran az én és a másik ember, azaz az építész és a nem-építész ítéletek szétválása kapcsán körvonalazhatók. Az építészszerpbe való helyezkedés során a csoportvélemény megjelenése és az építész/építészek értékeinek egyetemessége is megformálódik. Itt utalok vissza az elméleti alapvetés és kutatások során többszörösen hangsúlyozott különbségekre az esztétikai/vizuális preferenciák kapcsán. Az építész „jobban lát”, mert „tudja, hogyan kell látni és mit kell nézni” szemléletmód az alábbi citátumban is explicit formában kimondott.

*„Most, amikor visszamentem, körülbelül 5 tanár kérdezte meg, hogy mit keresek itt? Mindegyiknek külön el kellett magyaráznom, hogy ezt az épületet jöttem fényképezni. Ezt a romhalmazt? Ezt a bénaságot? És mindenkinek el kellett mondanom, hogy nem, ők ezt*

*nagyon rosszul látják. Nagyon sajnálom, hogy épp beázik az épület, meg hullik a homlokzatburkolati elem, de, hogy ezt nem így kellene, vagy nem csak így kéne nézni.”*  
**Én és ők:** Az én, mint az iskolába látogató építész és az „ők” mint a gimnáziumhoz tartozó emberek szétválasztása ebben a szövegrészben, az épületre vonatkozó vélemény kapcsán a legélesebb. Itt jelzem, hogy az épületre vonatkozó első esztétikai megállapítás az „akkor tudtam meg, hogy csúnya” átfordul a prezentáció során egy pozitív megítélésé a prezentáló számára is és a közösségben lefolytatott építészeti fókuszú beszélgetés konklúziója is az lett, hogy „ez egy jó iskola építészeti szempontból is”. A jelen disszertáció nem építészeti–esztétikai fókuszú, így a vonatkozó beszélgetés nem eleme a szöveggörpuzsának. A környezetpszichológiai disszertáció számára az építész pozíciója, identitása, hangja azonban lényeges. A középiskolával azonosuló „én” és az építész „én” különállósága akkor válik plasztikussá, ha összehasonlítjuk a pár sorral korább megidézett aulatér passzussal vagy az idézetet után rögtön követő szövegrésszel:

*„És ezen kívül mindenki azt akarta megmutatni, hogy készült egy kis bővítés, egy táncterem. Merthogy mióta 5 teszi óra van, azóta itt ez a középső színpad, itt folyamatosan táncórák vannak. Ez egy furcsa dolog, mert amikor én idejártam, itt néha volt táncóra délután. És akkor azt minden teremben lehet hallani. Tehát ülök fizika fakton, és hallom, hogy táncóra van. De nem annyira zavaró. Most ők folyamatosan reggeltől estig ezt hallják, hogy mi van itt. Mindegy. De mindenki ezt az új kis bővítést akarta megcsinálni. Nem tudom, hogy TT-sek terveztek, középtanszék. De nincs vele baj. Nekem nem az az érdekessége ennek a háznak, hogy van egy kicsi bővítés.”*

**Ambiens ingerek:** Az ambiens ingerekre való utalás, a hangok, szagok, fények, felületek, a hűvösség vagy melegség leírása számos szövegben váratlanul bukkan fel. Hall proxemikai megállapításaira utalok vissza és jelzem, hogy a közelítések, a körülölelő jelleg érzékelése pszichológiailag is értelmezendő, nemcsak fizikai értelemben jelent közeledést és „benne-levést.” Végül az első megszólaló zárómondatait idézem, annak jelzésére, hogy a társas interakciókra való emlékezés is megjelent a beszámolómban.

*„Tulajdonképpen, amikor elindult az iskola, akkor úgy voltak ezek a külön órák, azért volt nekünk táncóra, meg mindenféle, mert például volt egy ilyen szabály, ami azóta is van, hogy a tantermeket az osztály takarítja, a hetes. És például van egy furulya tanár, (XY), aki matematikus is amúgy, most az Egyik Egyetemen tanít zenét, tehát, hogy egy komoly zenész, aki úgy került ide, hogy bejött az épületbe, és mondta, hogy neki annyira tetszik ez az épület, hogy ő itt szeretné a gyerekeket tanítani. Nem ő az egyetlen, mert igen sokan, például hivatalosan takarítói pozícióban voltak délutáni óraadó tanárok. Mert, hogy erre lehetett pénzt kapni. Szóval, ez nagyon furcsa, de tényleg olyan volt ez az igazgató, hogy így valahogy így sokszor keresztül tudta vinni az elképzeléseit, és komoly közösségformáló erő is volt, hogy valaki ilyen dolgokat megtesz értünk.”*



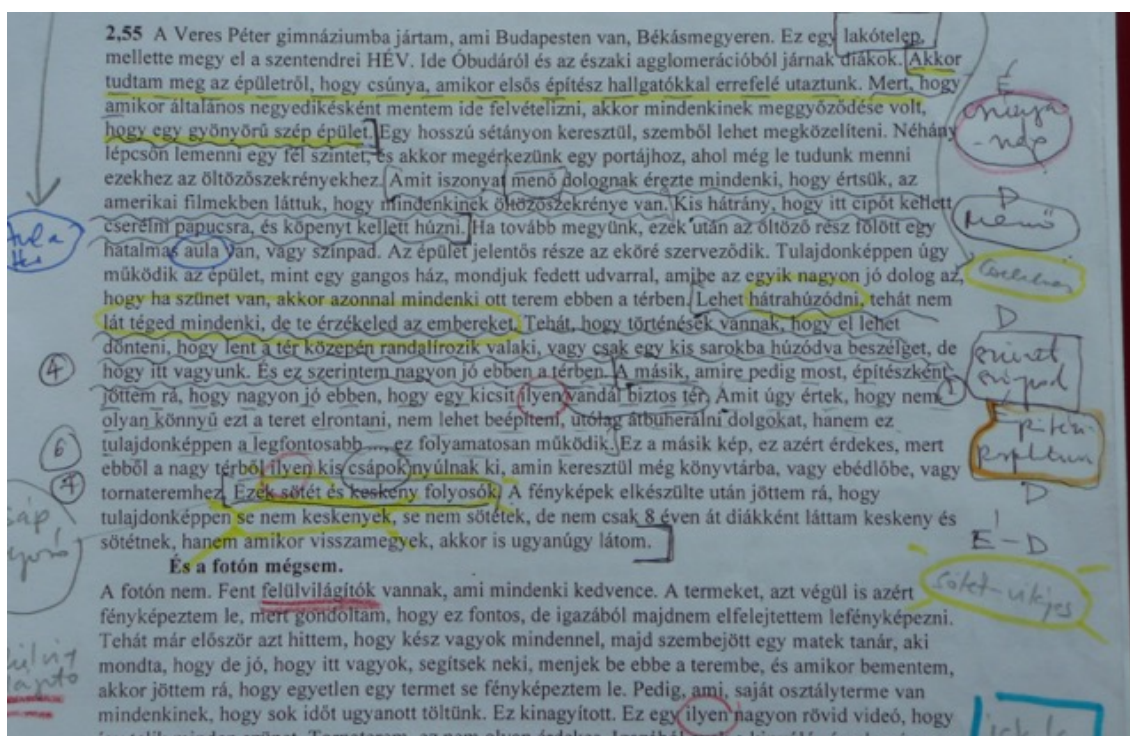
2. ábra: A 01-es megszólást kísérő 30 diából 12 került a tablóra a bejárás sorrendjében

### 3.1.5 A Nyílt kódolás folyamata

A nyílt kódolási folyamat / open coding (Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2006) intenzív párbeszéd a szöveggel. A fontos elemeket a szöveg melletti margóra emeljük ki tömör kivonatként és memókat, megjegyzéseket fűzünk hozzájuk. Elindítjuk az absztrakciós folyamatot azzal, hogy idézeteket, rövid kivonatokat készítünk a szövegből, adatredukciót végzünk. Az elemzés alapját képező szövegkorpuszban a kérdések kódolásának nehézségével nem kellett külön foglalkozni, mert a szövegek nem kérdés-felelet formájában létrejött interjúk, hanem prezentációk, azaz inkább monológok. A szövegben lévő kérdések ezért csak az elhangzottak elaborálására vagy tisztázására vonatkozó besúrák, a bemutatás folytatására vonatkozó kérdések, de nem adnak önállóan értékelendő szempontok nincsenek tehát „érzékenyítő fogalmak” a szövegben.

A nyílt kódolás kezdeti nehézségeit nehéz érzékeltetni. Az előbb láttatott, első épületbemutatás nyitóállapotában minden szó fontosnak tűnt. A mában nehezen megidézhető a kezdeti bizonytalanság, hiszen már rendelkezésre állnak azok az értelmezési mintázatok, amelyek a teória alkotás következményei. Itt hangsúlyozom, hogy a GT-kódolás körkörös kódolási folyamat, amely során az adatnak hitt szövegrészek kiemelődnek, nyílt kódokká válnak. Ez a kiválasztás a nyitóhelyzetben még keresgélő: ez a lényege. A későbbiek során belülről születik meg, emelkedik ki a rendezőelv, aminek a perspektívájából már tisztábban látszik, hogy mi a fontos és mi nem az. Így később visszatérve a szöveghez, sok esetben egyes jelölések szinte érdektelenné minősültek utólagosan, míg más, korábban lényegtelennek tűnő szövegelemek fontossága később csillant fel és került reflektorfénybe.

A kezdeti nehézségek láttatására képként beillesztem a nyílt kódolás folyamatának indítását gazdagon rögzítő kéziratoldalt. Mivel a kódolási folyamat a kvalitatív módszertan csoport szemináriumán indult el, amelyben különböző kompetenciájú és érdeklődésű kódolók vettek részt, ezért alapvető tapasztalat, hogy a megjelölések, kiemelések és felcímkézések során sokféle szempont érvényesíthető. A közös munka sajátosságairól, a csoportos kódolásról másutt írtunk (Somogyi et al., 2018). A publikáció a Dr. Rácz József által vezetett kvalitatív doktori szeminárium keretei között végzett kódolási módszertanra vonatkozott, de ahogyan azt a cikkben is megfogalmaztuk, a folyamat nem volt egészes, így az axiális kódolás sem valósult meg abban a munkafázisban és nem jutott el az elemzés az eredmények rendszerezéséig, hanem a publikáció kizárólag a módszertanra vonatkozott.



3. ábra: A kódolásra átalakított első, preparált szövegoldal részlete

A kódolás a publikáció után folytatódott, ezt a munkát egyedül végeztem (konzultálva kollégáimmal és témavezetőimmal) és ennek során felülírtam a közös munka eredményét részint a szöveg továbbkódolása miatt, részint a bővülő szöveggalappal való impulzusok okán. Az átalakulás szerves következménye a GT módszertani sajátosságának, a nyílt kódolás körkörös jellegéből önmagából is adódik. A gondolkodás lényegülését és a kódolás telítődését jelzi, hogy a kezdeti túlbujánzó jelölések, színkódolások, memók, és a különböző léptékű nyílt kódok megritkultak, a jelölések célirányossá váltak, csak az új elemek, új karakterek azonosítására koncentráltak, a kódolás elcsendesült, beállt. A kezdeti keresgélés a 6. épületbemutató olvasása során már kezdett tisztulni, akkor már kiemelkedtek a kutatás szempontjából fontos szövegelemek. A folyamat láttatására beilleszttek a 4-es, 6-os, 7-es és 21-es megszólalók anyagából szövegrészleteket, az alkalmazott színezéssel és nyílt kódokkal, kódkezdeményekkel.

A színek kódolásáról:

A sárga kiemelés a fontos szövegrészek megjelölését szolgálja,

a piros a terekre, fizikai környezet elemeinek megnevezése,

zölddel az aktorokat jelöltem,

szürkével a mentális folyamatokra való utalást.

Az aláhúzás szerepe a szöveg különböző fázisaiban mást jelentett, jellemzően kiemelés, fókuszálás, egy-egy fontos nyelvi markerre való rámutatás egy hosszabb szövegrészen belül, amely végül in vivo kódnévvé változott a kódolásnak egy későbbi fázisában.

A lila szín pedig mindig az aktuálisan belépő új kategóriát vagy gondolatot emeli ki, hogy a gondolkodás folyamatának etapjai megjelenjenek, az új elemeket utólagosan nyomon tudjam követni.

#### A 4-es megszólaló nyitómondatát idézem:

„Igazából én nem vagyok református, és nekem nem is volt egyáltalán fontos az egyházi dolga az egésznek, vagy az egyházi vonala. Viszont a Városnak akkor ez volt a legjobb gimnáziuma, és én még másik kettő ilyen, akkor elitnek nevezett gimnáziumba jelentkeztem, és oda, amikor elmentem személyesen, akkor nem tetszett annyira. És nem a külsejét néztem az épületeknek, hogy igazából az most így utólag úgy rémlik, hogy nem tudatosult bennem, hogy milyen ajtón megyek be, viszont a belső terek nagyon fontosak voltak. És ami nagyon furcsa, hogy valahogy azok nem tetszettek, ahol nagy élet volt. Ez nagyon furcsa visszatekintve, hogy ahol ilyen nagyon zsibongós, vagy ilyen nagy aulák voltak, vagy így össze-vissza voltak dobálva a gyerekek cuccai, vagy nem tudom, az nekem olyan furcsa volt. Nem tudom az indokát.”

A szöveghez tartozó nyílt kódok és memók:

Identitás: nem vagyok református- nem is fontos

Identitás: A város legjobb gimnáziuma

Identitás: másik elit gimnázium nem tetszett

Iskolaválasztás NV: nem a külsejét, a belső terek nagyon fontosak voltak

Főbejárat: nem tudatosult bennem, hogy milyen ajtón megyek be MEMO: a belépés

nem, csak a belső világ

Nagy zsibongós terek

#### 6-os szövegrészlet

„És akkor még egyáltalán nem így nézett ki, tehát nem volt még ez az utcabál hangulat így mindig, hanem például autók jöttek-mentek. Ez utána indult el. És hát ez maga az épület, itt hátul. És ilyen, hát ilyen iszonyú nyomasztó volt oda így jönni minden reggel. Én a villamosról leszálltam, és akkor ugye, a körüttől, így a K. utcán lehetett így ballagni befelé, és végig ott a végén, mint egy ilyen végzet. Csináltam így képeket, mert ez így előjött ez az emlék, hogy tényleg, mindig ott úgy nézte az embert a ház, és akkor így nem lehetett tőle szabadulni. És akkor egyszer megérkezett az ember, és akkor be is kellett menni. Aztán lehetett a körút felől is jönni, az egy kicsit jobb volt. Ott nem volt ez a hosszú szemkontaktus.”



Nyílt kódok:

Nyomasztó végzet MEMO: jönni be (nem menni) az az iskolában lévő szemszögéből meséli, még benn van

Börtön: Nem lehetett tőle szabadulni // börtön, szorongás

Szemkontaktus: a ház figyel, néz téged és te is a házat MEMO: A ház, mint aktor ÚJ!

### 7-es szövegrészlet:

„Alul egy másik iskola volt. És emiatt az udvar nem volt használható egyáltalán, egyik iskolának sem a diákjainak. Csak akkor, hogyha valamilyen közös rendezvény volt, akkor használhattuk. Szóval, ez ilyen nagy-nagy csalódás volt számomra, mert az összes terem, az a folyosóra nyílt. Az oktatásban meg, hát nagyon-nagyon más volt, mint amit én gondoltam. Vagy, hát nem is gondoltam semmit, csak azt hittem, hogy jó lesz, de nem volt jó. Viszont olyan szempontból jó volt, hogy egy olyan osztályba járhattam, amelyik, hát nagyon nagy neve lesz. Világbanki pénzből támogatott osztály volt, és olyan tantárgyaim voltak, ami egy általános gimiben nem szokott lenni. Ezek, az ilyen pszichológia, a pályaorientáció, kommunikáció. Tanultunk jogát teszi helyett, önismeretet, és mondjuk az összes ilyen ismereti órákból ezek ragadtak meg a legjobban, és ezeket tudom használni, mondjuk. Ennyit az iskoláról, meg a csalódásokról.”

Nyílt kódok:

Udvar: Az udvar nem volt használható MEMO: Vágyott udvar másoké\_ csalódás

Osztályterem folyosóra nyílik, MEMO: nem közös térre

Jó-rossz ambivalencia: jó volt, de nem volt jó

Oktatás: nagyon-nagyon más, pszichológia, jog, kommunikáció, pályaorientáció, önismeret

Iskola = csalódás

### 21-es szövegrészlet:

„Olyan szerencsés voltam, hogy nekem pont az az osztályfőnököm, akit nagyon szerettem, ott volt, és ő beengedett a saját termünkbe, és azt a képet onnan készítettem, ezt a panorámát, ahol én ültem. Én ezt láttam. Már mögöttem csak egy ilyen akasztós fal van, meg mellettem ült a barátnőm, és aztán most később nézegetve rájöttem, hogy basszus, milyen hülyeség ezek a háromfős asztalok, szerintem ez is egy ilyen társadalombomlasztó dolog, három főt ültetni egy padba. Az valahogy soha nem jó, ha hárman vannak. És ez most tűnt fel először, ahogy a képeket néztem. Még két érdekesség van a képen. Ott hátul az a két szekrény. Pont ugyanúgy nézett ki a terem akkor is, csak azóta kifestették – gondolom – jó párszor, mert ez 17 évvel ezelőtt volt.”

Nyílt kódok:

saját hely: Én ezt láttam

Hárman egy padban: KN Integ

Háromfős asztalok

A nyílt kódok kapcsán jellemzően négy típusú szövegrész került kijelölésre, elsőként ezek csoportosítása indult meg elsőként.

#### **4 témakör, amely a nyílt kódok „házaiként” kerültek elsőként elképzelésre**

1. **Fizikai helyre** való utalás akár építészeti szempontból, akár az élmény lokalizálásaként: pl. aula, közösségi tér, udvar, folyosó, saját hely, pad, bejárat
2. **Absztrakt hely:** metaforikusan vagy analogikusan értett helyek: pl. színház, börtön, otthon, csáp, mint egy gangos ház
3. **Szociofizikai környezetre** való utalás: fontos személyek említése, máskor cselekvésbe ágyazódó, aktivitással rendelkező emberek: az igazgató komoly közösségformáló erő
4. **Viszonyok:** reflexió a helyre, az élményre, az oktatásra, az iskola értékrendjére, önmagára: pl. iszonyú nyomasztó volt odajönni minden reggel, nem vagyok református

##### **3.1.6 A struktúra keresése: a szelektív kódok ideiglenes fázisa**

A nyílt kódolás során viszonylag hamar jelentkezett a strukturálás igénye, mert a szövegtörzs nagyon gazdag volt és a fókusz a kutatói kérdés tágassága miatt sokáig nehezen rajzolódott. A belső logikáknak, mintázatoknak és összefüggéseknek a hatékony módja volt a vizuális ábrázolás, amely természetes módon követte a gondolkodásmódot. A nyílt kódokból tehát elsőként a hierarchia építkezése felé, a szelektív kódok irányába léptünk el. A szelektív kódok első etapját az említett publikációban közreadtuk (Somogyi et al., 2018), ezért ezeket a disszertációban nem részletezem, csak összegzem az eredményét, mert a nyílt kódolás folytatásában ezek a szelektív kódkezdemenyek már megjelentek, és visszafelé is jelölésre kerültek a szövegben, tehát módosítják a gondolkodást és a szöveg megjelenését is.

#### **A nyílt kódok csoportosításának első próbája:**

A fizikai tér mellett megjelenő absztrakt hely és a szociofizikai hely két kategóriaként emelkedett ki:

**Tér-élmény** és **élmény-tér** szóval különítettük el a fizikai térből induló élményeket és az élményből a tér irányába mutató, tehát a lokalizációs folyamatokat.

A helyek és élménytípusok mellett kiemelkedett a különböző **perspektívák** vagy **nézetek** fontossága, tehát a *Mit néz?* helyett a *Hogyan látja?* kérdés került előtérbe.

Ebben a kódolási fázisban **naiv nézetnek** és **építész nézetnek** neveztük a kétféle, elkülönülő szemléletű megfogalmazásokat és az élménnyel való kontinuitás- vagy diszkontinuitás-érzet felől értelmeztük. A szelektív kód próbálkozásokat kapitálissal jelölöm:

TÉR-ÉLMÉNY: építész nézet, diszkontinuitás, fizikai elemek, jelzők, analógiák, térkontroll, és értékítélet kódokat soroltuk alá és az építész szelf uralkodik ilyenkor

ÉLMÉNY-TÉR: naiv nézet, kontinuitás, központi helyek, terek, lokalizált élmények kerültek ebbe a kategóriába és a diákkori szelf szólal meg ilyenkor

METAFORIKUS TÉR: színház, otthon börtön kódokat soroltuk ide

KÖZÖSSÉGI TÉR: a többi ember, az interperszonális kapcsolatok helye

A négy fő kategória mellett azonosítottunk viszonyokat és olyan absztrakt témaköröket is, amelyek foglalkoztatták a megszólalókat:

Önálló kategóriaként jelöltük:

az AMBIVALENCIÁT: a két nézet ütközéséből adódó feszültséget, együtt élő nézeteket

az IDENTITÁST: „lakótelepi vagyok”, „nem vagyok vallásos”, „waldorfos vagyok”

az ÁTJÁRÁST: a mozgásban lévő élményeket és összefüggéseket jelölte

<b>ÉLMÉNY – TÉR</b>	saját élmény felől naiv nézet kontinuitás központi hely – marginális hely
<b>TÉR – ÉLMÉNY</b>	építész szakmai nézet felől fizikai jellemzők tér-kontroll érték
<b>METAFORIKUS TÉR</b>	színház otthon
<b>KÖZÖSSÉGI TÉR</b>	a többi ember felől igazgató, tanár, többiek
<b>+ AMBIVALENCIÁK</b>	együttélő nézetek természetes hozadéka bevonódás következménye viszonyok
<b>++ IDENTITÁS</b>	waldorfos, lakótelepi közösségi is és metaforikus is
<b>+++ ÁTJÁRÁS</b>	mozgás, ambivalencia

4. ábra. Egy köztes folyamat ábrázolása

Az ideiglenes, vagy köztes fázisú szelektív kódolás jelentős mértékben hozzájárult a gondolkodás letisztulásához, ugyanakkor érzékelhető volt, hogy a kategóriák még nem tiszták, nem rendezik a szövegből érzékelhető anyagot, nem sejlett fel belőle olyan tudás, amely a teória alkotás irányába vezetett.

Négy fontos következményét kell hangsúlyozzuk ennek a vizualizációban is testet öltött absztrakciónak:

1. Újabb épületbemutatók készítéséhez vezetett, mert a telítődés nem következett be.
2. A nézetek / perspektívák fontossága itt jelent meg elsőként.
3. Arra kötelezett, hogy visszalépjek a szöveg saját kontextusába, tehát az axiális kódok felé mutatott.
4. Kiemelődött a mozgás fontossága.

### 3.1.7 Az egyes beszámolók egyenkénti fogalmi elemzésétől a szöveg egészére vonatkozó, kategóriák szerinti csoportosításig

Az újabb saját élményű iskolabemutatók kapcsán komoly dilemma volt, hogy az egyes beszámolók narratíváján belül, ennek a kontextusában volt kezelhető és értelmezhető a kódolás. Az egyes épületbemutatók íve és struktúrája is informatívnak mutatta magát, miközben a szöveg egészén alapuló teóriának a megalkotása volt a célkitűzés. Ez komoly nehézség volt. Az absztrakciós folyamatba ezért beillesztettem egy olyan szövegfázist, amely átmeneti térként köztes állapot az eredeti szöveg és a kódok absztrakt világa között. Az összes szöveget egyben, de megszólalásokra tagolva kezeltem, a nyílt kódokat és a hozzá tapadó szövegrészeket és memókat tartottam csak meg. Tehát a narratíváknak a kutatás szempontjából nem fontos részei leváltak ebben a fázisban. A kódnevekkel felcímkézett idézetek felsőbbrendű kategóriákba való sorolása ebben az etapban valósult meg. A kiemelkedő kategóriák neve, mint sorvezető minden egyes megszólaló kapcsán következetesen megjelenik.

#### **Ennek láttatására a 4-es megszólaló kódolt szövegrészét választottam:**

HELYEK (szociofizikai hely)

Konkrét:

Ajtó: „nem tudatosult bennem, hogy milyen ajtón megyek be”

zárt közösségi terek: díszterem

tanterem: inkább mindenki a termekben marad bent

Kapu:

Folyosók: csendes helyek (POZ): „nagyon szélesek a folyosók, viszont nagyon kevés helyen biztosítanak leülő felületet. Hanem inkább a szobrok vannak kint”

Díszterem: a díszterem volt az, ahol igazából nagy közösségben együtt tudunk mozogni, de ezt csak nagy rendezvény esetén nyitották ki.

Udvar: vágyott hely, a kicsiké

Szimbolikus

zsibongós nagy aulák terek= nagy élet, rendetlenség

belső terek: „a belső terek meg nagyon fontosak voltak”

kollégium: nálunk is a kollégium volt az, ahol zajlott az élet. (átvitt értelemben az iskola az élet helyszíne, de inkább ez a kolesz) naiv nézet, hisz az élmény a fontos

HÁZ=érzések, élmények fizikai helye? // Test?

Kötődés: „Annyira nem. Így szellemileg igen, de úgy, hogy fizikailag visszamenjek, vagy nem tudom, az nem.”

IDENTITÁS

„nem vagyok református: nem is fontos”

„én a rend és a rendszer embere vagyok.”

KETTŐS NÉZET EGYÜTT \_ Integráló

Nagy élet: „azok nem tetszettek, ahol nagy élet volt. Ez nagyon furcsa visszatekintve, hogy ahol ilyen nagyon zsbongós, vagy ilyen nagy aulás terek voltak, vagy így összevissza voltak dobálva a gyerekek cuccai, vagy nem tudom, az nekem olyan furcsa volt. Nem tudom az indokát.”

Szociofizikai tér általános leírása: Konzolidált az egész: „nem volt bent semmi. Nem kiürülve voltak, hanem olyan konzolidáltak tűnt az egész. Tehát a folyosón lévő mozgás.”

Zárt közösségi terek: „nincsenek nagy közösségi terei ennek az iskolának, amik nyitva vannak. Tehát van díszterem, meg vannak, de ezek zárva vannak, és csak rendezvényekkor nyílnak ki.”

Kapu az élménybe: „Mert, hogyha végiggondolom, hogy mondjuk, mi az, ami így eszembe jut az iskoláról, akkor ez, amikor megyek oda, a főtéren megyek az épület felé, és bemegyek a főbejáraton, és megyek fel a széles lépcsőn. És utána pedig így, hát a folyosó nem szűkül, de úgy átalakul. Mert van egy határvonal, hogy ameddig márvány van, meg ilyen bordóra van festve a fal, addig a régi épület, és nincsen külön ajtó. Nem is tudom, hogy így hogy lehet, de így utána is csak van egy burkolatváltás. Új burkolatok, fehér fal, és akkor megyek az új épületrészbe.” =megyek, megyek, mendegélek

NOTE: jelen idő, mentális igék. Naiv nézet?

NAIV nézet

személyes IDENTITÁS

iskolaválasztás\_ bejárat: „nem a külsejét néztem az épületeknek, hogy igazából az most így utólag úgy rémlik, hogy nem tudatosult bennem, hogy milyen ajtón megyek be, viszont a belső terek meg nagyon fontosak voltak.”

„faluból jöttem, és én is kollégista voltam”

Visszajárás, kötődés: kollégium „A kollégiumban voltam többször, a suliban nem.”

Ambiens ingerekre utalások: sok volt a fény

KÖZÖSSÉG és IDENTITÁS - HELYEK

Kollégium: „koliba simán volt olyan, hogy a 20-25 fő is tudott együtt mozgolódni.”

NOTE: Beszédstílus váltás. Laza, szlenges

Ebédlő: „Mi csak feldobtuk a táskánkat, és mentünk le együtt ebédelni, mert a kólialjában volt az étkező.”

AMBIVALENCIA - viszony vagy kategória?

MÁSOKÉ

Nagyság a régi épületben: „a szép régi iskolaszárnyban „Hatalmas nagy ablakok voltak ott. Nálunk is nagyok voltak az ablakok, meg sok volt a fény. Nem ebből a szempontból, hanem valahogy az egésznek így a megjelenése, hogy az olyan. Lehet, hogy azért, mert hogy egy falusi iskolából jöttem, és ott minden olyan pici volt, meg minden olyan nem tudom, lehet, hogy ez volt a vonzó számomra, nem tudom.”

Mások udvara (a kicsiké, vágyott hely?)

Udvar: „Az udvarról hoztam egy képet, ami azért mutatja jól a dolgot, vagy azért furcsa számomra, hogy csak pici gyerekek vannak lent. Mi a gimnazisták, soha nem mentünk le az udvarra. A folyosó ablakáról leláttunk, de egyszer sem.”

Udvar: kihajtották őket és álltak a betonon

Saját folyosórész: „új épületrészben az az egész folyosó szakasz, ahol a mi, tehát 4 osztály volt egy évfolyamban, és így egymás mellett sorakoztunk. És akkor, hogyha kijöttünk az osztálytermekből, mert éppen volt kedvünk valamelyik másik osztályból valakihez hozzászólni, akkor úgy az a folyosórész volt, ahova, mondjuk a kicsik soha nem jöhettek be, vagy nem jöttek.”

MEMO: a kicsikhez hasonlítja mindig magukat

Kötődés: „Annyira nem. Így szellemileg igen, de úgy, hogy fizikailag visszamenjek, vagy nem tudom, az nem.”

MEMO: érzelmileg nem annyira kötődik, hogy fizikailag visszamenjen.

Az iskola az érzések helye? Újraélés?

MÁS SZEREPLŐK:

Régi nevelőnő a koleszban

### 3.1.8 A szövegkorpusz összeolvadása

A kódolás következő etapjában eltűnt az egyéni megszólalási tagolás, immáron a kialakuló kategóriák alatt kerültek már csoportosításra a nyílt kódok. Ekkor történt meg a prezentációknak egy szövegkorpuszá váló összeolvadása. A szöveg részletek mögötti szám az eredetszövegre utal vissza, azt szolgálja, hogy a későbbiekben az axiális kódolás folyamán az értelmezés visszaellenőrizhetősége megmaradjon. Ebben a fázisban a nyílt kódok nevei és a csoportosítás még nem a végleges formában jelent meg.

**Példa a kategóriák szerinti csoportosításra a KAPU kódcsaláddal illusztrálva**

**Szerettem itt a főbejáraton bemenni:** „feljöttem faluból, és én nagyon szerettem itt a főbejáraton bemenni. Itt is be lehetett oldalt egyébként, aki sietett, az itt jött be. De be lehetett itt a főbejáraton is jönni, mert volt ennek egy ilyen reprezentált, egy ilyen megérkezése,” 03

**Nem tudatosult bennem:** „nem a külsejét néztem az épületeknek, hogy igazából az most így utólag úgy rémlik, hogy nem tudatosult bennem, hogy milyen ajtón megyek be, viszont a belső terek meg nagyon fontosak voltak.” 04

**Kapu az élménybe:** „Mert, hogyha végiggondolom, hogy mondjuk, mi az, ami így eszembe jut az iskoláról, akkor ez, amikor megyek oda, a főtéren megyek az épület felé, és bemegyek a főbejáraton, és megyek fel a széles lépcsőn. És utána pedig így, hát a folyosó nem szűkül, de úgy átalakul. Mert van egy határvonal, hogy ameddig márvány van, meg ilyen bordóra van festve a fal, addig a régi épület, és nincsen külön ajtó. Nem is tudom, hogy így hogy lehet, de így utána is csak van egy burkolatváltás. Új burkolatok, fehér fal, és akkor megyek az új épületrészbe.” 04

**visszahelyezkedtem:** „amint visszaértünk, visszahelyezkedtem ebbe a menjünk már el innen állapotba, és nem is a főbejáratnál kezdtük, hanem elvittem gyorsan a hátsó bejárathoz, hogy na, akkor innen talán fussunk neki.” 09

**Bejárat:** „Egyébként ez a bejáratról készült. Tehát, amikor reggel bejött az ember az iskolába, akkor mindig ez fogadott.” 13

**Bezárt ajtók:** „ez engem annyira megviselt, hogy én a végére nagyon beteg voltam, kórházba kerültem. És nagyon nehezen zártam le. És mindig azt hiszem, hogy túl vagyok rajta, és nem. És járok egy pszichoanalízisre, amit igazából a kisfiam miatt kezdtem el, de ott ragadtam, mert kiderült, hogy vannak ilyen **bezárt ajtók**, amiket ki kell nyitni.” 21

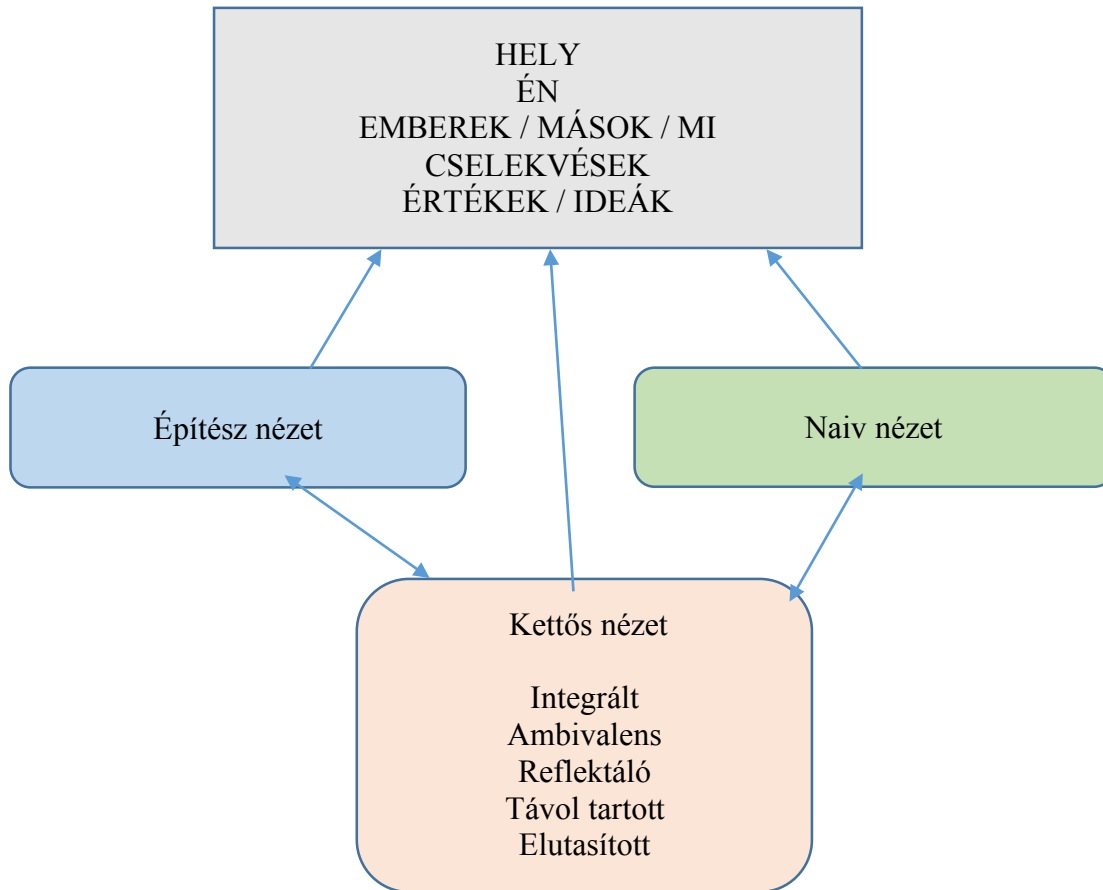
**miért ilyen nehéz:** „nehéz volt bemenni. És a legérdekesebb az, hogy nem tudom megmondani, hogy miért. Tehát hogy most én ezen dolgozom, hogy kiderüljön, hogy mi ez, miért ilyen nehéz.” 21

**kapu=megnyílt lehetőség.** „azért gondoltam a **nyitóképnek ezt a kaput** – vagyis, hogy az iskolaajtót – megmutatni, merthogy ez egy kicsit így jelképesen talán szimbolizálja azt, hogy itt nekem **nemcsak egy iskolának az ajtaja nyílt ki**, hanem ezer meg ezer lehetőség azzal, hogy bekerültem ebbe a gimnáziumba.” 17

**A kódcsaládok kialakításának két központi dilemmája:** A kódolás hierarchikus rendjének felállítása során azonosított legnagyobb dilemma, hogy egyes kódok több helyen szerepeltek, tehát kategorizálásuk nem volt egyértelmű, következetes. A magasabb rendű kategóriák egyik típusa a látásmóddal tartott kapcsolatot, tehát azzal, hogy miként, milyen nézetből szemléli a megszólaló a környezetét. A 4-es megszólaló előbb láttatott szövegében ilyen a Kettős nézet és a Naiv nézet perspektíva, amely a Helyek kategóriában lévő fizikai helyekre vonatkozik. Tehát a nézet mellett jelen voltak azok az entitások, amire a nézés irányult: épületek, tárgyak, emberek, értékek, vagy a beszélő maga. A kódolásnak ebben a szakaszában a szükségszerű duplikálás felismerése volt a legnagyobb eredmény. A másik fontos dilemma az ambivalencia érzékelése kapcsán fogalmazódott meg: önálló kategóriaként vagy kategóriák közötti viszonyként való értelmezése sokáig kérdés volt.

Az ábra azt az átmeneti állapotot szemlélteti, amelyben a nézetek és nézés tárgyai egy absztrakciós szinten jelennek meg. A 4-es megszólaló szövegében lévő „mások udvara” vagy „saját folyosó” nyílt kódok ebben a modellben a *Hely kód alatt* és a *Kettős nézet, ambivalens alkategória* kódja alatt is szerepeltek. Vajon a helyre vagy a nézőpontra való utalás a fontosabb? Mi szolgálja jobban az elemzést? Az ilyen dilemmák fedték fel a modell hibás mivoltát, ezért elvettem, ennek ellenére fontos, megkerülhetetlen etapja volt a gondolkodásnak.





5. ábra: Átmeneti „tentatív” azaz puhatólózó rendszerezés vizualizációja

### 3.1.9 A különböző nézőpontból készített új iskolabemutatók beillesztése

Az *Elmélet-vezérelt adatgyűjtés* során a kódolás folyamatában kiemelkedő logikák, fogalmak és relációk, magának a folyamat sajátosságainak a tisztázására három különböző irányba tágult ki az adatgyűjtés:

A: A fiatal építészek nem saját élményű iskolabemutatójában afelé fordult a kíváncsiság, hogy az épületbemutatók személyes narratívaként való láttatása egy építész részéről megjelenik-e egy személyesen bejárt, de nem élethelyszíneként megélt iskolaépületben.

B: A térlaikus és a humánszakértő saját élményű épületbemutatója során az volt érdekes, hogy az épület fizikai megjelenése, az erre való reflektálás megjelenik-e, tehát arra kérdeztek rá, hogy a hely tudatosulása tetten érhető-e beszámolóikban.

C: Az érett építész alkotók saját élményű iskolabemutatója a kódok közötti relációkra kérdezek rá, a különböző nézetek közötti dinamika szempontjából voltak érdekesek.

A: Építészeti prezentáció egy választott iskolaépületről

Az építészek iskolaprezentációi jól összevethetők a saját élményű iskolabeszámolókkal, hiszen ugyanazokat az építészeket kérdeztem. A 01, 05, 06, 08, 11, 14 és 15-ös megszólalók tehát két épületbemutatót készítettek két év különbséggel. Fontos, alapvető megfigyelés, hogy az előzmény ellenére egészen más nyelvezettel, dramaturgiával és képanyaggal mutatták be ezeket az iskolákat. Ezek az iskolabemutatók kontraszthatással segítették a fókuszálást a saját gimnáziumról szóló narratívák sajátosságaira. Ugyanakkor a más épületre vonatkozó szövegek kódolása sikeres volt a korábban kialakult kategóriarendszerben: az érvényes, használható kódok azt a „féloldalúságot” tükrözik, amik az eltérő prezentációs fókuszról felsejlik.

### **Építész nézet megjelenése**

Alaprajzok és felülnézetek: „gondolkoztam, hogy tegyek-e be alaprajzokat meg felülnézeteket, de szerintem mindenki ismeri, hogy ez a négyhasábos, nagyon szikár tömb, egyik kibillentve, van egy ilyen kvázi folding-jellegű főépületnek – talán – szánt érdekes folyosó, utána egy félkör alakú kiállítótér, a végén egy nagyon impozáns, de viszont szűk könyvtárral, és a legvégére fölteszi a pontot azzal a műteremházzal, ami mindennek így – legalábbis ott nekünk akkor – az alfája volt, és a következő két évünket arra szántuk, hogy csináljunk valami hasonló műteremházat Budapesten”

ezen a légi felvételen látszik „A Jókai igazából 1858 óta mint iskola, és ez a szecessziós épület viszont 1929-től látható a mai formájában. Ez valahol itt a XII. kerületben a Költő utca sarkánál helyezkedik el. A legnagyobb problémája az, ami ezen a légi felvételen látszik, hogy nincsen igazából udvara.”

### **Ambivalenciák észlelése**

**Közösség - iskola:** „úgy néz ki, minthogyha az ilyen építészeti kérdések és a közösség minősége vagy összetettsége között mintha nem lenne kapcsolat. Ez egy nagyon jó iskola.”

### **Reflektáló kettősségek, integrálás**

az alfája volt: „a legvégére fölteszi a pontot azzal a műteremházzal, ami mindennek így – legalábbis ott nekünk akkor – az alfája volt, és a következő két évünket arra szántuk, hogy csináljunk valami hasonló műteremházat Budapesten.”

B. Humán szakértő: Az iskolapszichológus saját élményű iskolabemutatóját a szöveg belső kronológiájának a sorrendjében közlöm (az első építész megszólaláshoz hasonlatosan), mert ez teszi lehetővé, hogy a szöveg sajátosságai érvényesüljenek. A térlaikus iskolaprezentációkhoz az az érdeklődés vitt el, hogy a korábbi, építészek által készített szövegekben általános érvényű, tehát minden gimnáziumba járt emberre jellemző folyamatokat vettem észre. Kíváncsiságomat a készített iskolabemutató gazdagon jutalmazta. (A humánszakértő megjelöléssel a megszólaló szakmai kompetenciáját emelem ki, ami egy iskolai környezetben sajátos nézőpontot jelöl ki.)

### **A bemutatás nyitómondata: belépés az iskolába**

Az igazgató úr fogadott: „Én 20 éve érettségiztem a Gimnáziumban, és a tegnapi napon, március 27-én tértem vissza a gimnáziumomba, és az igazgató úr nagyon szívesen fogadott és örült neki, hogy újra lát. Mert nekem a teszi tanárom volt annak idején, és akkor még nem igazgató volt, de hogy azóta lett. És nagyon jó élmény volt. Azóta én nem léptem be az épületbe.”

**A megérkezés első említett élményhelyszíne, lokalizációja, kedvenc hely megjelölése** olyan, mint egy vadászles: „És az első, ami igazán megfogott, az, hogy ugyanaz az illat volt, és mindenféle emlékeket ez így felhozott, és főleg a könyvtárban az a... az tényleg nem változott semmit 20 éve. Én ezen a létrán olvastam ki egy csomó könyvet. Tehát ez egy létra, és a tetején van egy ilyen kis... olyan, mint egy vadászles. És ezt elég gyakran használtam, ezt a létrát. Tologattam ott a sorok között, kerestem könyveket. Az a könyvtáros néni már nem volt ott, aki az én időmben, de hogy így nagyon feljöttek az emlékek. Szóval ott szerettem lenni nagyon.”

### **A közösségi helyek fontossága**

Emlékek jöttek föl: „Bár nem ezt mondanám az elsődlegesnek, vagy az első képnek, ami eszembe jut az iskoláról, hanem az inkább a folyosó az osztálytermünk előtt, merthogy elég sok időt töltöttünk ott, minden szünetet. Így mászkáltunk föl-alá. A végén van a női mosdó, akkor oda kísértük egymást, vissza, tehát hogy ilyen emlékek jöttek fel.”  
Lokalizált élmény

### **Az épület állapota, mint a folytonosságot magában hordozó élmény elem**

Folytonosság a térben: „És pont most, azt mondta az igazgató, hogy milyen jókor jövök, merthogy utolsó pillanat, merthogy át fogják alakítani az egész épületet. Átépitik 2 év alatt. (...) örülök neki, hogy megújul az épület, nagyon ráfér, utolsó utáni pillanat, mert katasztrófa-állapotok vannak, de gondolom, már tudták, hogy jön a felújítás, úgyhogy semmit nem csináltak benne.”

### **Saját hely megjelölése**

Itt ültem: „Tehát így értem az indokot, de hogy azért ez az emlék nagyon jó volt tegnap, amiket így felhozott, az emlékek, hogy ez az én osztálytermem volt 3 évig, másodiktól negyedig. Itt ültem, általában mindig hátul.”

A szövegszemelvényekből érzékelhető, hogy a humánszakértő élménybeszámolója a narratív struktúra szempontjából is megegyező, tehát az épületbe való belépéstől a tereken át haladva épül fel az élmény, és a hely itt is aktiválja az emlékezetet, a bevonódás érzékelhető. Az élmény lokalizációja is megjelenik és a kedvenc hely beazonosítása is megtörténik. Ugyanakkor érzékelhető egy másfajta érdeklődés is, ami az aktív szereplők, jelen szövegrészletben az iskolaigazgató, volt tornatanár és a könyvtáros említése, ami sajátossága ennek a megszólalásnak. A terekben a cselekvésekre való utalásban a MI is körvonalazódik. Összességében interperszonális kapcsolatokra való utalásokban gazdag ez a szöveg. A korábban kialakult kategóriarendszer alkalmas volt ennek a szövegnek a befogadására és segített rávilágítani a sajátosságokra is.

C: Az érett építészek saját élményű iskolabemutatói

Két érett építész alkotótól idézem a következő passzusokat: iskolabemutatóik érdekességét az adja, hogy a két neves építész alkotó ugyanabba a középiskolába járt, így épületbeszámolójuk egyfelől az érett építész kategória általánosító tulajdonságait és az alkotói személyiségek sajátosságait is érzékelteti. Az egyik megszólaló a rá jellemző tömörséggel, az alkotói folyamat során spontán születű képletszerű vonalas rajz készítése közben fogalmazta meg, hogy mit gondol az iskolájáról. Az ő alkotói attitűdjére a redukció, a koncentrált, pontos és visszafogott fogalmazásmód jellemző. A másik építész alkotói karaktere egészen más: bőséges rajzokkal, ötletekkel, felvetések sokaságával, utalásokkal és a részletrajzok kidolgozottsági szintjén is megjelenő intenzív érdeklődéssel, szerteágazóan fogalmaz.

**Tisztán leírja az iskoláról alkotott gondolatot:** „A vonal egy dinamikus tér alaprajzát jelöli. Két hangsúlyos centrális térre utal, a spontán szerveződő aktív közösségi jelenlét helyeire, ami az óráközi szünetekben működik. Barátságok alakulnak itt és párbeszéd, esti és hétfélig/nyári programok csírái. A két centrális teret hosszú folyosó köti össze. Egyik irányba (Bécs felé) a messzire tekintés lehetősége, másik oldalon a tanterem sora (utóbbi jelöli a hat vonal). A folyosó átmenet, a rá fűződő osztályterem szervezett, fegyelmezett rendje pedig a tanulás, a tudásra koncentráció helye. Ez a kettősség tisztán leírja az iskoláról alkotott huszadik századi gondolatot.” A1

**én mégis vonzódok ehhez:** „Egyébként a ház ennél szebb volt, mert műanyag ablakok vannak, ott a kis négyzetes részen, és ezt is kicserélték, ezt az üvegfalat. Az még az eredeti. Azt nem mondom, hogy feltétlenül rosszul, de amit rátettek, az nem nyerő. Nagyon keveset tettek rá szerencsére. És hát valószínűleg ez a hangulat, engem mindig elgondolkoztatott így később, utólag, hogy mi a francért lehet az, hogy ugye, amikor már vagyunk az egyetemen, akkor dübörög – ha még nem is teljes erővel, de már nagyon ott van – a posztmodern, a végén már teljes gázzal. Előtte pedig nem nagyon szeretik a

modernizmust, tehát nekünk nem nagyon mutatnak modernista építészeti és házakat, teljesen kikerüljük. És hogy van az, hogy én mégis vonzódok ehhez? (...) Tehát hogy egyáltalán nem tudom ellenszenvvel nézni. Nem szeretem azokat a megjegyzéseket, amelyek ezt ilyen nagy erővel kritizálják. Az egyetem alatt sem, utána még kevésbé. Hogy ez hol jött be? De hát valószínű, hogy például itt, ebben az iskolában, aminek ilyen volt az alapállása, hogy egy ilyen nagyon tisztán szerkesztett ház volt, és minden részlete megfontolt és okos és használatra figyelő.” A2

Érdekessége a kódolásnak, hogy az építészeti helyekre vonatkozó kialakult szemléletmód, az érett építész reflexiói mellett ebben az esetben is megjelennek új élménymorzsák a felidézés során

**szokások:** „egy ház, ahová 4 éven át ilyen útvonalon jársz, az feltehetően olyan szokásokat vagy olyan szempontokat erősít fel, amiket amúgy nem gondolnál.”

**Fénykép a családi archívumban:** Anyámék évente egyszer jöttek el, mert ők soha nem tudtak eljönni szülői értekezletre. De minden évben egyszer eljöttek, akkor itt, ezen a folyosón ültek le a folyosón lévő padokra, és akkor ott mesélte el az osztályfőnököm – ide ült a mama, ide ült a papa, ő középen volt, és akkor elmondta nekik, hogy mi történt velem az elmúlt egy évben. És akkor utána... van olyan fényképünk a családi archívumban, amikor itt van lefényképezve a család a lépcsőn.

**Nem tudom építészként látni** „Nem tudom építészként látni. Ez nem biztos, hogy kár, csak inkább érdekes...”

**kipöcköltük a magot:** „Ez a belső udvar, ahová a tantermek néznek. Jó kis sztorik fűződnek hozzá. Beálltak ugyanis a tanárok a kocsikkal, és egyszer cseresznyéztünk, amikor a 2. emeleten voltunk, és hát ilyen lazán mindig kipöcköltük a magot, hogy ki tudunk-e találni az ablakon. Nem tudtuk, hogy alul kocsi van, csak hogy ki tudunk-e találni az ablakon. És ki tudtunk elég sokat, több száz magocskát. De hát kiderült, hogy mindez egy fehér színű Wartburgon landolt, és bele is égett, mert hát ott volt egész nap. Hihetetlen volt. Azt hitték, hogy szándékos volt.”

A két karakterében más építész megszólalásai a karakterbeli különbözőségek ellenére, a kutatás szempontjából hasonló folyamatokat érzékeltetnek: az iskolaépület reflektált, általánosított nézetben jelenik meg, ekként illeszkedik a meglévő kódrendszerbe. Mindkét megszólalás során a bevonódás korábban követett folyamatát is azonosíthatjuk, így vannak olyan élménymorzsák, amelyek visszahelyezkednek a múlt platformjára.

Az elmélet vezérelt adatgyűjtés elemzése megerősítette a kategóriákat, a tanulságokat a diszkusszióban tárgyalom. A három különböző nézőpontból készített prezentációk igénye egyben a kutatás érvényességét is szolgálta. A kutatási folyamat „auditálását” (Fassinger, 2005, hivatkozva Sallay & Martos, 2018) támogatja a több szempontú vizsgálat, az adatoknak több pozícióból, helyről való megszerzése.

### 3.1.10 Az axiális kódok kialakulásának folyamata

A visszakeresés és a szelektív kódok alá rendezés során oldódott fel a kódok ábrával is érzékeltetett dupla elhelyezkedése: ekkor vált evidenssé, hogy ezek két különböző aspektusai a kódolásnak. A kódok összefüggéseinek megtalálása elnyúló folyamat volt. Az Axiális, tehát a tengelykódok kialakítása során elsőként a szövegbe való visszaüllesztés során megjelenő absztrakt kontextushoz kötődő viszonyok emelkedtek ki. Ezek a helyre, időbeliségre, aktivitásra és abban résztvevő emberekre vonatkoztak, de a feladat jellegéből adódóan a belső összefüggések fókuszja a helyhez kötöttség volt, hiszen a feladat az iskolaépület bemutatása volt. A kettős kódolás problematikája feloldódott és az elemzés hierarchiába rendeződése kialakult. Ez a megközelítés elősegítette a legmagasabb szintű kategóriáknak, a szelektív kódoknak a kiemelkedését, a hasonló és különböző természetű jellegek beazonosítását. Egy kivétellel a szelektív kódok mindegyike szépen elrendezhető volt *a Helyek, az Én, a Cselekvések, az Emberek/mások/mi és Értékek/ideák Axiális kódok* mentén. Egy kategória ettől elkülönült: sajátosságára éppen a más kontextuális viselkedés hívta fel a figyelmet.

A kódok hierarchiájának kialakulása után, az interpretációval kapcsolatos dilemmákba bevont szakértőkkel folytatott diskurzus rávilágított az axiális kódok ellentmondására. Az Axiális kódok témákra, konkrét helyekre vonatkozó karaktere nem tűnt tarthatónak, nem illeszkedett szervesen a kutatási kérdéshez, az elemzés folyamatszerűségére vonatkozó fókuszhoz (Sallay & Martos, 2018). Az Axiális kódokhoz való visszatérés során, a GT-módszer cirkuláris logikáját alkalmazva a kódokat újabb elemzésnek vettem alá, ami magával hozta mind az axiális kódok, mind a szelektív kódok átlényegülését. Ennek során elsőként a *Helyek kategória* differenciálódott: ebben árnyalatok, eltérő viszonyok, belső dinamikák és értelmezések jelentek meg a különböző nézetekkel összhangban. Így a környezetpszichológiai értelemben vett helynek, mint összetett konstruktumnak különböző aspektusai és jelentései kerültek előtérbe. Fizikai adottságként, szociofizikai környezetként, az élmény lokalizációjaként, identitást megfogalmazó mikrotérként vagy szimbolikus értelmezésben interpretálódott. A korábbi *Hely axiális kód* mellett a további kategóriák is átalakultak, így pontosan tükrözik a különböző nézetekhez kapcsolható belső dinamikák természetét. Az Axiális és Szelektív kódok felsorolását a 4. táblázatban teszem közzé.

### 3.1.11 Szelektív kódok

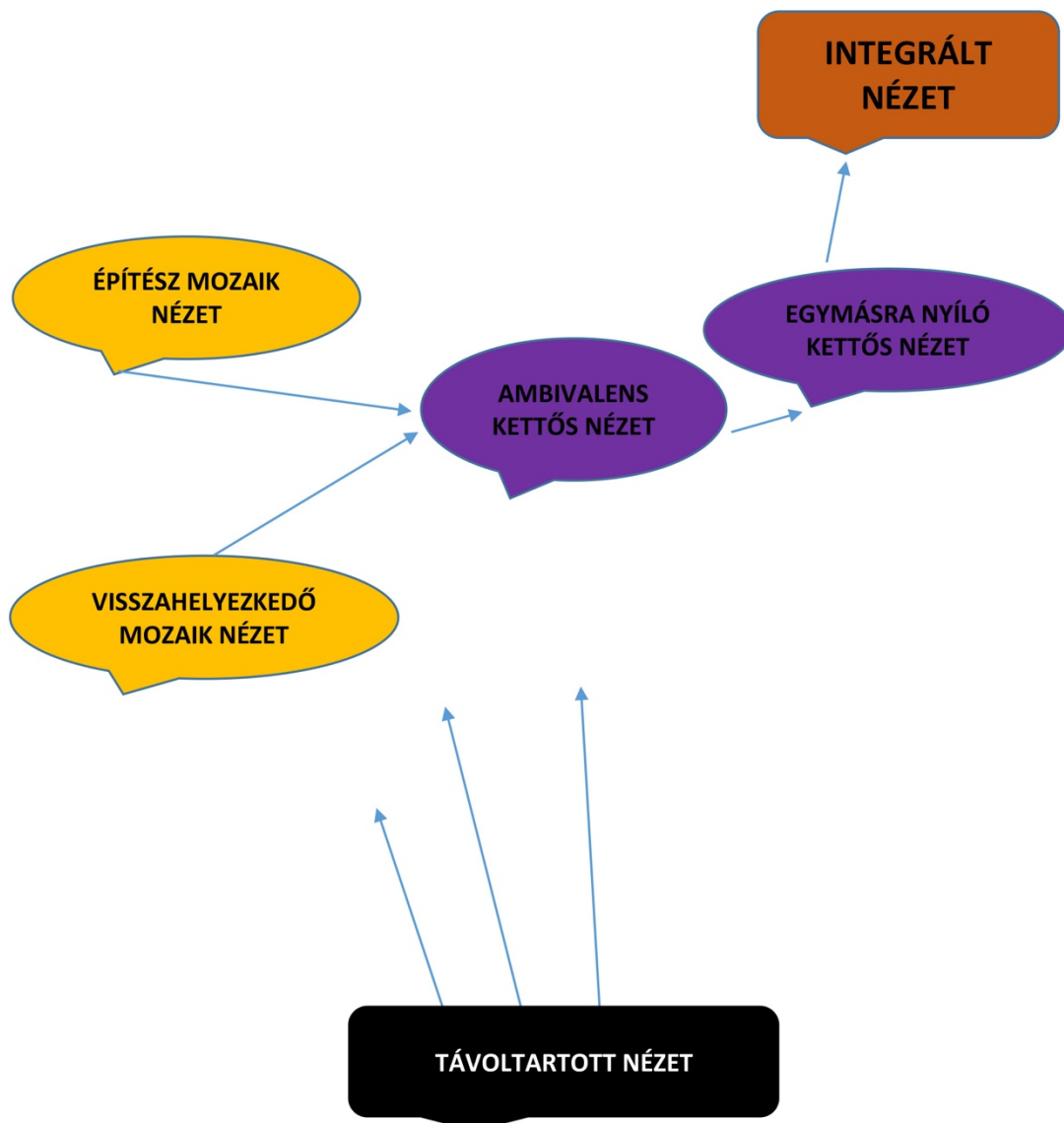
A kódolás lezárását a szelektív kódok és a köztük lévő hierarchia megrajzolása jelentette. A Grounded Theory kódolás során az absztrakció legmagasabb szintje és egyben a kódok hierarchiájának a legmagasabb pontja a Szelektív kód. Ezek azok a központi fogalmak, vagy alapvető fontosságú kategóriák, amelyre alapozható az elmélet. A fogalmak sűrűsödésén túl a Szelektív kódok közötti relációk meghatározása is szükségszerűség: alanya és állítmánya ez annak az állításnak, ami a kódolás során igazságként kiemelkedik. A végleges Szelektív kódok az előbb említett axiális kódolási folyamat, tehát a szöveg absztrakt kontextusába való visszaillesztés során vált véglegessé. A kódolás lezárása előtt, a körkörös folyamat részeként a kódneveken változtattunk: a szelektív kódok karakteréhez pontosabban illő, hitelesebb fogalmakat adtunk a Nyílt kódoknak, amelyek kivétel nélkül majdnem minden esetben *in vivo* jellegűek, tehát kódhoz tapadó idézetből verbatim kiemelték. A kódnevek átírása azt a célt szolgálta, hogy az utolsó fázisban leválasztott idézetek nélkül is utaljanak karakterükre, felismerhetők maradjanak.

A Szelektív kódok végső fázisában a korábban alkalmazott kategória nevek is átalakultak. A kategóriák fogalmi sűrűsödése több fázisban ment végbe, a végső állapot kialakulásában a kódrendszer megvitatása során kapott szakértői visszajelzések, a szelektív kódokról folytatott pábeszéd hatását fontos említeni. A diagramon (6. ábra) láttatott szelektív kódoknak és kapcsolati rendszerüknek a kialakulásában a kódolás belső logikája mellett már érzékelhető a szakirodalomból ismert tudás (a disszertáció előző fejezeteiben részletesen tárgyalt szemléletmódok, teóriák és kutatások), amely ezen a szinten már segítheti az interpretáció véglegessé válását.

## 3.2 AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

### 3.2.1 A kódolás eredményének vizualizációja: összegző diagram

Elsőként a kódolás végeredményét vizualizálom, a szelektív kódokat és összefüggéseiket ábrázoló diagrammot mutatom. Majd a kódok hierarchiáját láttató kódfát adom közre táblázat formájában (4. táblázat). Ezt követően a főkategóriákat magyarázom, ami a megalapozott elmélet alapja. Ezt követően adom közre a kódfát, amely tartalmazza a nyílt, az axiális és a szelektív kódokat. A szelektív kategóriákat és belső struktúrájukat példákkal illusztrálom.



6. ábra: A megalapozott elmélet alapját adó hat szelektív kód és kapcsolatainak diagramja



### 3.2.2 A kódfa táblázatos ábrázolása

SZELEKTÍV KÓD	AXIÁLIS KÓD	NYÍLT KÓD
<b>VISSZAHELYEZKEDŐ MOZAIK NÉZET</b>		
	<b>MOZGÁS A TÉRBEN</b>	
	Közelítés az épülethez a városon át	Nézte az embert a ház
		Megyek az épület felé
		Mindig ugyanúgy jutottunk el
		Oldalsó ajtón át
		A börtönt kerülgetve
		sétálok, sétálok, sétálok
	Kapu	A kilincs babonája
		Ez fogadott
	Folyosók - közlekedők	Itt vagyunk
		Csimpaszkodni
		Falusi iskolából jöttem
		Ott fõnn jó lenni
		Mindenki a térben
		Senki sem szólt be senkinek
		Préselõdtünk
	Kitekintések	Történet
		Én ezt láttam
	Udvar	Az udvarra áramlani
		Üldögéltünk ilyen fák alatt
		Kihajtották õket a tanárok
		Ki lehetett ugrálni az ablakon
		kimásztunk
		Ki tud hamarabb kiérni?
	<b>AZ ÉLMÉNYEK LOKALIZÁLÁSA</b>	Sejtelmes fények a tornateremben
		Erkélyes szoba a koleszban
		Színnel próbálkoztunk
		Zöldet szerettünk volna
		Emlékek jöttek fel
		Fénykép a családi archívumban
		Kipöcköltük a magot

	A SAJÁT HELY MEGTALÁLÁSA A TÉRBE	Sut
		A szekrény belsejében
		Kitömött állat
		Díszítetlenség
		Itt ültem
		Saját hely a térben
	ÉN ÉS MÁSOK VISZONYA	Alternatív voltam
		Amit a gyerek akar
		Áldozatos pedagógusok
		Mumus
		Az igazgató úr fogadott
<b>ÉPÍTÉSZ MOZAIK NÉZET</b>		
	A FIZIKAI KONTEXTUS KIEMELÉSE	
	Város és épület	Agglomeráció
		Telep a város szélén
		Parasztelosztó
		A légi felvételen látszik
		Racionális szerkesztésű ház
		Alaprajzok és felülnézetek ezen a légi felvételen
		Érdekes szituáció
		Viakolor az udvaron
		Egyik helyről át a másikra nagyon kis szöveget látok be
	Épület	Homlokzatburkolati elem
		Nyaktag
		Dufartos épület
		Homlokzat
		Új rész
		Izgalmas épület
	Belső terek	Vandálbiztos tér
		Csápok
		Összeépítés
		Nem is akadálymentes
		Bonyolult közlekedőrendszer
		Nagylégterű termék
		Kupolaként hat
	MI ÉS ŐK LEVÁLÁSA	Rosszul látni
<b>AMBIVALENS KETTŐS NÉZET</b>		

	A MEGÍTÉLT TÉR ÉS A MEGÉLT TÉR FESZÜLTSEGE	Szellemi és fizikai értelemben
		Szennyvíztisztító - temető
		Széles dolgok - gyenge színvonal
		Centrum - periféria
		Szép - csúnya
		Külsín - belbecs
		Lepattant - kötődünk
		Organikus - történelmi épület
		Csúnya épület - kedves emlék
		Főbejárat - oldalbejárat / stresszes pont - fontos pont
		Keskeny - sötét
		Nyomasztó - otthonos
		régiből az újba
		Hátsó ajtó - középtengely
		Közösségi hely - mások helye
		Izgalmas - tágas
		Lépcső tér akkor és most
		Nyitva - zárva
		Templom - profán használatban
		Tök érdekes - tök unalmas
		Fontos - nem fontos
		Műemlék könyvtár - eldugott raktárhelyiség
		Jó gyerek - rossz gyerek
		Elzárva - kikémleni
		Kitekintés = sóvárgás
		Ünnep - hétköznapi
		Hiányzik - fontos
		diszponált kampusz
		Nehéz bejutás - szerethető belső
		Közösség - iskola
		Folytonosság - felújítás
	ELLENTMONDÁSOK A SZOCIOFIZIKAI KÖRNYEZETBEN	Massza - közösség
		Belakottság - rendezetlenség
		Ismerős - ismeretlen
		Kerítés - nevelés
		Elitás negatív - pozitív

<b>EGYMÁSRA NYÍLÓ KETTŐS NÉZET</b>		
	<b>A BEJÁRT ÚT SZELLEMI ÉS FIZIKAI ÉRTELEMBEN</b>	Át tudott ez fordulni
		Bejárt érzelmi út
		Legfontosabb lényeg
		Kihelyezték
		Közös út volt mindig
		Ez fogadott minket
		Meghatározó motívumok
		Utólag visszanezve építészetileg
		Visszahelyezkedtem
		Szerettem itt a főbejáraton bemenni
		Miért ilyen nehéz?
		Nem tudatosult bennem át tudott ez fordulni
		Mint a freskók a templomban
		Csak most láttam utólag
		Ahová végül is megérkeztél
		Aztán rájöttem
		Felszabadító volt
		Belénk ivódott
		Ami a legszuperebb volt
		Akkor is gond volt már
		Rendes kompenzáció volt
		De én nagyon szerettem
		Vizuális kapcsolat
		Úgy működik az épület
		Az udvar a kezdetekben
		Helyére került
		Templom a hét minden napján
		Megharagudtam az egész városra
		Felújítás - fellendülés
		Ez volt a szellemiség
		Helyére kerültek a dolgok
		Kántus / az énekkar előtere
	<b>ÁLTALÁNOSAN ÉRTVE</b>	Végül is lehetett nézni
		Nem tudtuk belakni
		Ez az élet dolog
		Térbővület, ami alkalmas
		Pozitívnak éltem meg

		Hatalmi jelkép szerintem
		Térileg pozitív volt
		Szervesen hozzákapcsolódó tér
		Szabadon használtuk
		Aula
	EZ A HELYEM A SZOCIOFIZIKAI KÖRNYEZETBEN	Kint is vagyok, bent is vagyok
		Tanárok szeme elől védve
		Most tűnt fel először
		Ajtó = titkos átjáró
		Már homályos a kép
		Ez az alapvető emberi ösztön
		Udvaros, kertes srác vagyok
		Udvar - Közösség
		Örökmozgó voltam
		Jobban mutatja
	TÉRBEN ALAKULÓ ÉPÍTÉSZ IDENTITÁS	Minden részét nagyon ismerem
		Ezért jöttem az építészeti karra
		Mindig házakat
		Esztétikai indíttatás
		Építész akarok lenni
		A tudás átadás helye
		Elmélyülési pontok
		Ne legyen rajta ember
		Az alfája volt
		Hogy kellene kezelni
		Nem jó képeket csinálok
		Nem tudom építészként látni
<b>INTEGRÁLT NÉZET</b>		
	SZIMBOLIKUS TÉR MEGFOGALMAZÁSA	Ezer lehetőség nyílt ki.
		Az én helyem és az ideális tér
		Szétszóródva a térben
		Nem vagyok jóban már a várossal
		Arctalan hely
	A TUDÁS TERE	Adaptálható örökség
		Lezáródása az épületnek
		Nem fontos hely
		Műemlékiség
		Régi történet

		Tisztán leírja az iskoláról alkotott gondolatot
		Szokások
		Én mégis vonzódok ehhez
	AZ IDENTITÁS MEGFOGALMAZOTT ÉRTÉKEI	Református
		Mellettem a barátnőim
		Tanáregyéniségek
		Összefüggő sorozat
		Közösséget alkottunk
		Női építész
<b>TÁVOLTARTOTT NÉZET</b>		
	FIZIKAI AKADÁLY JELENLÉTE	Sehova sem vezet
		Megint csalódás volt
		Átalakították
		Megsemmisült
		Nem is lehetett bemenni hozzá
		Múzeum van benne
		Nem ismertem rá
		Kizárva
		Le van zárva
		Zárva vannak
		Elzárt tetőterasz
		Nem volt közösségi tér
		Kötelező volt
		Soha nem mentünk le
		Alárendelték
	CSALÓDÁS	Két csalódás
		Nagyon más volt
		Köszönőviszonyban sem
		Idegennek éreztem
	ELUTASÍTÁS /ELUTASÍTOTTSÁG	Kikukáztam
		Kilógó ügy volt
		Agymosás
		Amiért én nem
		Nem megyek bele
		Elit iskola
		Leáldozott dicsőség
		Nem normális
	ELTÁVOLODÁS	El voltam veszve
		Iskola messzire került
		Legidegenebb számomra
		Az ajtót kicserélték
		Fekete folt

		Kifele állt a rúdja
		Én soha
	SZEMÉLYTELENSÉG	Távolságok
		Nem kimondva
		Hogyha megérkezik
		A szobrok vannak kint
		Beülök a közösségi térben
		Radiátor helye
		Egy kis történelem
	LÁTHATATLANSÁG	nem is gondoltam soha
		soha nem figyeltem meg

4.táblázat: A GT- elemzés kódjaként láttatva

### 3.2.3 A Szelektív kódok és Axiális kódok részletes bemutatása

#### VISSZAHELYEZKEDŐ MOZAIK NÉZET

Szelektív kód	Axiális kód	Nyílt kódok tartalmai
Visszahelyezkedő mozaik nézet	Mozgás a térben	Közelítés az épülethez a városon át
		Folyosók-közlekedők
		kitekintések
		udvar
	Az élmények megtalálása	
	Saját hely a térben	
	Én és mások viszonya	

5. táblázat: A Visszatekintő mozaik nézet kódfája

Az elemzés kezdeti lépéseitől azonosításra került egy olyan nézet, amely a bevonódás következtében visszahelyezkedik a középiskolás korszakba és annak élményeit intenzíven megélve láttatja az iskola szociofizikai környezetét. Sokáig *Naiiv nézetként* kódoltam, majd az elnevezés lecserélésre került: *Visszahelyezkedő mozaik nézetté* vált. Ennek a döntésnek szakirodalmi háttérét szükséges hangsúlyozni, hiszen az építész akkor sem tekinthető érintetlennek az építészeti helyek, terek és interperszonális élmények megfogalmazása során, ha éppen a benne továbbélő serdülő aktiválódott. A mozaik szó a megszólalás töredékességére való utalás, mert a szövegben ezek a megszólalások jellemzően az építész beszámolók mellett jelenik meg. A kétféle perspektívából való szemlélés bár egy azon helyre irányul, mégsem keveredik.

A *Visszahelyezkedő mozaik nézet* axiális kódjai a *Mozgás a térben*, amely a bejárás dramaturgiáját követi, de csak az élményhelyszínekre vonatkozik. A mobilitás jellemzője ennek a kódcsaládnak, téri értelemben a külső városi térből, a kapukon, bejáratokon át a közlekedőkön és közösségi tereken keresztül járja át az iskolát, majd kijut újra a külső térbe fizikai értelemben az udvarra, optikai értelemben kinézés formájában az ablakon át. A *lokalizált élmény axiális kód* jellemzően pontszerű helyszínekre, belső terekre fókuszál. A tereknek önálló mikroléptékű egyszemélyes terét a *Saját hely a térben* kóddal címkéztem. Az interperszonális kapcsolatokban is jelenlévő a mozaikos jelleg, *Én és Mások* kódnév alatt találhatók az idevonatkozó nyílt kódok.

Példák a MOZGÁS A TÉRBEN axiális kódra

**sétálok, sétálok, sétálok:** „ennek része Debrecen nevezetessége, a Nagytemplom, amihez nem tudom, valamiért egy, azon kívül, hogy egy ilyen közhely, nem tudom, de hogy egy ilyen nagyon erős élmény bennem ennek az útnak a folyamán, mivelhogy nagyjából az út felében efelé a templom felé sétálok, sétálok, sétálok, és elfordulok balra.”

**Csimpaszkodni:** „Most nem tudom jól elmondani, az osztályteremben magas volt, és akkor az ember így kiment, akkor valahogy ez egy ilyen jó dolog volt. Ezeket el lehetett érni, és így rá lehetett valamennyire így csimpaszkodni.”

**Senki sem szólt be senkinek:** „széles, nagy lépcső volt, amiből aztán kettő kicsi kar vitt fel a folyosóra. És ezt a nagy kart használta mindenki arra, hogy végig ott ült rajta az egész iskola, és senki nem szólt be senkinek.”

Példa az ÉLMÉNYEK LOKALIZÁLÁSA axiális kódra

**Sejtelmes fények a tornateremben:** „ahogy így bement az ember, így teljesen, mint egy ilyen, nem tudom, lehetett volna ilyen templom is, mert annyira ilyen sejtelmes fények voltak. Aztán nem történt semmi borzasztó, de ilyen, benézni oda, azt tudom, hogy emlékszem arra az érzésre, ilyen szörnyű volt. Tehát ilyen, nem tudtam, hogy mi fog történni, atya úristen. Tényleg ilyen szörnyű volt.”

Példa az ÉN ÉS MÁSOK VISZONYA axiális kódra

**amit a gyerek akar:** „Apám volt az, aki leginkább ezt ellenezte, és azt mondta, hogy azért, mert ez a rendszerváltás után volt, és akkor volt egy ilyen ... hangulata ennek az egész dolognak, és azért nem akarják, hogy az emberek azt mondják ránk, hogy azért járok oda, meg így, meg úgy. És anyám meg mondta, hogy de hát, amit a gyerek akar, legyen az.”

Példa a SAJÁT HELY MEGTALÁLÁSA A TÉRBEN axiális kódra

**Sut:** „És ott vannak ebben a, igazából azok voltak a legjobb helyek, most már meg tudom fogalmazni, ez a folyosó szakasz, ahol volt a folyosó túloldalkán egy ilyen, körülbelül ekkora padka, amin tők jól lehetett üldögelni, és mögötte radiátor volt, ami melengette az ember hátát.”



A *Visszahelyezkedő nézet* azonosítása során a múltbéli esemény kapcsán a jelen időben való fogalmazásmód árukkodó. A szövegen belül ezek a váltások drasztikusak: a múlt idejű narratívába beékelődnek az élmény-mozaikok. Ennek a zárt élményvilágnak a jele a sok deiktikus utalás: az itt utalószó egy olyan helyzetre, ami valójában távol van.

A narratív nyelvezete is fontos támpont: a szinte mesei fordulatok: „*sétálok, sétálok, sétálok*” és elfordulok fogalmazásmód a megyek, megyek, mendegélek narratív toposzhoz kapcsolható.

A „*csimpaszkodni*” igenév egyfelől visszahozza a gyerekkori viselkedést, azt ahogyan a beszélő akkor utalt arra, amit csinált, de a szöveg belső nézőpontja is érzékelhetően lejjebb kerül a felnőtt szemmagasságához képest: egyértelmű, hogy a középiskolás diák szemén keresztül látjuk az iskolát.

„*A senki sem szólt be senkinek*” nyílt kód arra példa, hogy az iskola fontos helye, mint egy örök idilli állapot jelenik meg, ahol soha, semmilyen konfliktus nem történhetett: ez fogalmazás egyértelmű jele, hogy a megszólaló kizárólag egy nézőpontból látja a teret: ez a sajátja, abban a helyzetben, közösségi élményben, amiben diákkorában létezett. Ez a tér egocentrikus.

Az „*amit a gyerek akar*” kód már-már egyenes beszéd formájában idézi vissza azt a konfliktushelyzetet, ami az iskolaválasztás kapcsán a családban a megszólaló szülei között kialakult. A dialógusra való utalás, ennek megidézése önmagában is fontos tény

A „*Sejtelmes fények a tornateremben*” kód kapcsán pedig arra látunk példát, hogy a narratíva a fontos élmények közelében stiláris értelemben zavarttá válik, az újraélés kapcsán a szintaktikai fegyelem felbomlik, a megfogalmazás pontatlanná, körülírttá válik. A nyelv dadog, mert az esemény intenzitása nagy.

A „*Sut*”, mint mikrotér nemcsak méretében, hanem a láttatás módjában is közelítés, szűkítés. A közelséggel együtt megjelennek az ambiens ingerek, a melegség érzékelésének a felidézése.

#### ÉPÍTÉS MOZAIK NÉZET

Szelektív kód	Axiális kód	Nyílt kódok tartalmia
Építész mozaik nézet	A fizikai kontextus kiemelése	Város és épület
		Épület
		Belső terek
	Mi és Ők leválása	

6. táblázat: az Építész mozaik nézet kódja

Az Építész nézet a kódolás folyamán végig jelenlévő, jól azonosítható kategória, amely nyelvezetben, szóhasználatban, értékítéletben és deklarált pozícióban is megjelenik. Önálló kategóriaként azonban a lényegét az adja ennek a kategóriának, hogy a többi élménytől elkülönülő, mozaik-szerűen van jelen ez az identitás elem a megszólalóban. Tehát az egyik pillanatban visszahelyezkedően nem-építészeként máskor építész szemmel látatja a világot. Ennek az elkülönülésnek a megszólaló nincsen tudatában, vagy a szövegben nem reflektál erre.

Az Építész nézet szelektív kódjaiban a környezet fizikai természete dominál, fizikai kontextusként kódolom, így a helyszínekre vonatkozóan külső városi kontextus, az épület és annak belső terei szerint csoportosulnak. Ebben az erőteljesen fizikai jellegű térben a többi ember, mint az építészről leváló mások jelennek meg. A *Mi és Ők* kódnevben a Mi az építészre, az Ők az iskolában lévő többiekre utal.

Példák az A FIZIKAI KONTEXTUS KIEMELÉSE axiális kódjára

*Nyaktag:* „Maga az épület, tehát egy ilyen környezetben van. Ez egy 1800-as évek végi épület, és van egy új épület, azt 1970-ben adták át. A kettőt összeköti egy nyaktag.”

*Dufartos épület:* „ezt a két képet –, az egyik ugye a főhomlokzat, a másik pedig hátulról ez a bejárat rész, ugyanis ez is egy dufartos épület, és a múltkori nyíregyházi előadásig teljesen abban a hitben voltunk, hogy a dufartos épületek az egy sárospataki jellegzetesség, ugyanis minden sárospataki középület dufartos, és annyira ebben a tudatban voltunk, nemcsak mi, hanem volt egy budapesti – és itt Budapesten a Műegyetemen végzett – hallgató, aki diplomamunkájának a sárospataki dufartos épületek felújítását tűzte ki célul úgy, hogy életében nem járt még Sárospatakon. Ez is egy ilyen dufartos épület, és itt kell bejönni.”

*Vandálbiztos tér:* „Építészként jöttem rá, hogy nagyon jó ebben, hogy egy kicsit ilyen vandál biztos tér. Amit úgy értek, hogy nem olyan könnyű ezt a teret elrontani, nem lehet beépíteni, utólag átbuherálni dolgokat.”

*Nem is akadálymentes:* „elég bizarrul néz ki, most már így építészként, nem egy túl logikus dolog. Egyébként az aulának valószínűleg más sorrendben kéne lenni. Tehát ez a lépcsőház után van még ez az aula. Itt kéne lenni a lépcsőnek, és a lépcsőház helyén kéne lenni ennek a nagy zsibongónak. De nem így van. És ráadásul nem is szintben van, tehát nem is akadálymentes, föl kell menni még egy lépcsőt, lövésem sincs, hogy mit csináltak”

Példa a MI ÉS ŐK LEVÁLÁSA axiális kódra

*Roszzul látni:* „mindenkinek el kellett mondanom, hogy nem, ők ezt nagyon rosszul látják”

Az ÉPÍTÉSZ NÉZET a szakzsargon használatán túl a távolsággal is jellemezhető: a történeti távlatok és a nagyobb téri összefüggések megfogalmazása jellemző. A leíró

szemlélet mellett megjelenik az esztétikai vélemény és a kreatív alkotó gondolkodásmódja, a tervezési szemléletet, így a hasznosság, az időtállóság, arányosság, funkció vagy a környezet szempontjából értelmezhető helyénvaló viselkedésre utal. Az Építész nézetet olvasva nem érzékeljük, hogy saját élményű környezetben járunk. Az ilyen megszólalások a szövegkorpuszban jellemzően a Visszahelyezkedő nézet közelében helyezkedtek el ugyanakkor. Még nem kerültek konkrét kapcsolatba, de ennek ellenére a két Mozaik nézet egymásmellettsége már jelentkezik.

#### AMBIVALENS KETTŐS NÉZET

Szelektív kód	Axiális kód
Ambivalens kettős nézet	A fizikai tér és a megítélt tér feszültsége
	Kettősségek a szociofizikai környezetben

7. táblázat: az Ambivalens kettős nézet kódja

A kettős nézet és az ambivalenciák érzékelése is a kódolás kezdete óta megfigyelt minőségek. Összekapcsolódásuk fontos döntése a kódolásnak. Az iskolába való visszalátogatás vagy visszagondolás kapcsán előtérbe kerülő különböző vélemények és élmények jelennek meg ebben a kódban. Ezek az élmények a elbeszélőben még nem integráltak. A kettős nézet sok esetben az ambivalencia kimondása: szépnek láttam és most csúnyának. Az iskola nagyon híres, de a személy tapasztalásai rosszak. A folyosó az emlémben sötét volt és keskeny, de a bejárás során tágasnak és fényesnek látszik. Az Ambivalens kettős nézet axiális kódjai a Fizikai tér–Megítélt tér, amely jellemzően a két időszakban tapasztalt eltérő élményből ered, de lehet a hely meglévő adottsága is.

A Kettősségek a szociofizikai környezetben axiális kód esetén a használat és a téri adottság ambivalenciája explikálódik.

#### Példák A FIZIKAI TÉR ÉS A MEGÍTÉLT TÉR FESZÜLTSÉGE axiális kódjára

**Szép és csúnya:** „Akkor tudtam meg az épületről, hogy csúnya, amikor elsős építész hallgatókkal errefelé utaztunk. Mert, hogy amikor általános negyedikésként mentem ide felvételizni, akkor mindenkinek meggyőződése volt, hogy egy gyönyörű szép épület.”

**Lepattant - kötődünk** „muszáj kezdeni azzal a helyzettel valamit, hogy az iskola meg az épület ennyire lepattant, és mégis kötődünk hozzá valamiért.”

**Keskeny és sötét:** „Ezek sötét és keskeny folyosók. A fényképek elkészülte után jöttem rá, hogy tulajdonképpen se nem keskenyek, se nem sötétek, de nem csak 8 éven át

diákként láttam keskeny és sötétnek, hanem amikor visszamegyek, akkor is ugyanúgy látom.”

Példák a KETTŐSSÉGEK A SZOCIOFIZIKAI KÖRNYEZETBEN axiális kód:

*Belakottság - rendezetlenség:* „amúgy meg egy ilyen jó hangulatú meg diákokért való iskola, viszont... Most így utólag én felvisitanék, ha az én épületelem lenne. De amúgy meg mégis nem igaz, merthogy tök jó, hogy használják.”

Az *Ambivalens kettős* nézet kód tehát egy olyan állapotú narratíva, amelyben az előzőekben még különálló Visszahelyezkedő és Építész nézet kerül relációba egymással. Éppen az axiális szinten érnek össze ezek a „nézések” hiszen jellemzően ugyanarra a helyre, értékre, emberekre vagy magára a beszélőre vonatkoznak, de ellentmondások formájában léteznek. A nyílt kódok elnevezéseiben is artikulálásra került az ambivalencia megfogalmazása: ez az elnevezés nemcsak azt szolgálta, hogy az idézetek elhagyása után is érzékeljük a kód besorolását, hanem egyben visszahatott magára a besorolásra is. Azok a kódok, amelyeknek jelentését nem lehetett bináris szópárban megfogalmazni, nem ebbe a kategóriába tartoztak. A kódnevezés tehát a lényeg megfogalmazása is volt egyben: ez a szellemi értelemben vett redukció volt az egyik próbája a besorolásnak.

#### EGYMÁSRA NYÍLÓ KETTŐS NÉZET

Szelektív kód	Axiális kód
Egymásra nyíló kettős nézet	A bejárt út szellemi és fizikai értelemben
	Általánosan értve
	Ez az én helyem a szociofizikai környezetben
	A térben alakuló építész identitás

8. táblázat: az Egymásra nyíló kettős nézet kódja

A nyers ambivalencia deklaráció mellett megjelenik egy olyan kettős nézet is, amely megkísérli értelmezni, feloldani, kontextusba rakni, átkeretezni az egymás mellé kerülő tapasztalásokat. Ebben az esetben a reflexió tárgya maga a kettősség és a narratíva lényege éppen ennek a változásnak az észlelése, kimondása. A korábban *Reflektáló nézetként* kódolt jellemző a végleges diagramban *Egymásra nyíló kettős nézetként* szerepel. Ennek oka, hogy az értelmező folyamatok mellett az egymásmellettséget, időbeli változást elfogadó és az integrálásra törekvő szándékok egyaránt jelen vannak. A kettősségek sok esetben már nem ellenkező pólusok, hanem többféle nézőpontból, idősíkból való megvizsgálás, így akár a személyes vélemény és az általános vélekedés összhangja, vagy annak a deklarációja, hogy valami korábban is és most is érték. Az

Egymásra nyíló elnevezés a kölcsönösséget kívánja hangsúlyozni. Az identitást több szobás lakás analógiájával jeleníti meg: ajtók nyílnak, átjárások valósulnak meg az emlék korábban külön terembe zárt eseményei között, sőt akár terek olvadnak érzetként egyé. Ez az átjárás megfogalmazás jelzi, hogy dinamikus folyamatokról van szó a kettős nézet kialakulása kapcsán. Az átjárás egyben utalás a kódolás elején említett, ideiglenes szelektív kód állapotában jelölt mozgásokra: az átjárás és a közelítések fogalom is arra utal, hogy nem statikus állapotokként kell értelmezzük a szövegeket, hanem fontosak a folyamatok.

Az Egymásra nyíló kettős nézet axiális kódjaiban a szociofizikai környezet metaforikus vagy általánosító értelmezése megjelenik.

*A bejárt út szellemi és fizikai értelemben a Visszahelyezkedő nézet Mozgás a térben* kategóriájával rokon, de egészen más síkon is értelmezett ez a mozgás.

*Az Általánosan értve kód a Visszahelyezkedő nézet Lokalizál élmény kódjával* tart kapcsolatot, de megszólalás a szociofizikai környezet tranzakcionális összefüggéseire és a kialakuló jelentésekre reflektál.

*Ez az helyem a szociofizikai környezetben* kód sem csupán egy hely a térben, hanem egyben otthonra találás egy közösségben, egy iskolai kultúrában.

*A Térben alakuló építész identitás axiális kód* alatt azokat a nyílt kódokat csoportosítom, amelyekben a szociofizikai környezetre vonatkoztatott reflexió az építész identitás alakulásával van kapcsolatban.

Példa BEJÁRT ÚT SZELLEMI ÉS FIZIKAI ÉRTELEMBEN axiális kódra  
*visszahelyezkedtem:* „amint visszaértünk, visszahelyezkedtem ebbe a menjünk már el innen állapotba, és nem is a főbejáratnál kezdtük, hanem elvittem gyorsan a hátsó bejáratához, hogy na, akkor innen talán fussunk neki.”

*szerettem itt a főbejáraton bemenni:* „feljöttem faluból, és én nagyon szerettem itt a főbejáraton bemenni. Itt is be lehetett oldalt egyébként, aki sietett, az itt jött be. De be lehetett itt a főbejáraton is jönni, mert volt ennek egy ilyen reprezentált, egy ilyen megérkezése.”

*át tudott ez fordulni:* „a bejárás végére, meg a fotózás végére már át tudott ez fordulni, hogy valószínűleg már ... a végére már abszolút a pozitív emlékek kerültek előtérbe.”

*ez fogadott minket:* „egy nagyon fontos dolog, ez fogadott minket, ez a timpanon, Ora et labora. Végig kísérte az egész 4 évet, imádkozva és dolgozva, ez az iskolának a jelmondata. És akkor ez, így ahogy átjöttünk, és úgy átszellemültünk szerintem így a városi közegekből.”

példa: ÁLTALÁNOSAN ÉRTVE axiális kódra  
*Nem tudtuk belakni:* „...nem tudtuk belakni. Abszolút steril volt. A legolcsóbb járólappal lerakott, de voltak közös terek a folyosókon, de annyira steril volt, hogy nem volt. Tehát a folyosón lévő mozgás.”

Példa EZ A HELYEM A SZOCIOFIZIKAI KÖRNYEZETBEN Axiális kódra  
*kint is vagyok, bent is vagyok:* „Ezek padok, mert, hogy itt a kerítés, és ezek a betonelemek, ezek belülről padok. Ezekben a padokon ülve, ilyen kint is vagyok, bent is vagyok érzés volt.”

*Ajtó = titkos átjáró:* „itt van egy másik szekrény, meg a tábla. És ha a tábla bal szélét behajtod, akkor ott van egy ajtó. És ez igazából egy ilyen titkos átjáró egy olyan világba, amiben én túléltem azt a négy évet. Hogyha megnézzük a következő képet, ez egy ilyen szertárhoz meg egy kicsi teremhez vezet, ahol teljesen más volt a léptéke az oktatásnak.”

Példa A TÉRBEN ALAKULÓ ÉPÍTÉSZ IDENTITÁS axiális kódra  
*minden részét nagyon ismerem:* „...úgy álltam szerintem hozzá, most ezt utólag jöttem rá, mint ahogy így a saját házunkhoz. Tehát ez egy pici hely. Azóta is sokszor voltam, és igazából szerintem minden részét nagyon ismerem a bútorokkal együtt, és mindennel.”

*ezért jöttem az építészeti karra:* „Az egy ilyen emlékezetes dolog, hogy soha nem tetszett, de ez egyáltalán nem zavart, sőt! Végül arra a dologra jutottam, hogy biztos itt van valami, amit nem értek. És igazából ezért jöttem az építészeti karra, mert hogy tőkre érdekelt, hogy így ez a dolog hogy van. És nem csak ez az épület volt így, hanem ugyanúgy a saját házunk is, meg egy csomó ilyen dolog, hogy nem tudtam, hogy hogy kell hozzáállni. Ilyen fura, de nagyon szerettem.”

#### Az INTEGRÁLT NÉZET

Szelektív kód	Axiális kód
Integrált nézet	A szimbolikus tér megfogalmazása
	A tudás tere
	Az identitás megfogalmazott értékei

10. táblázat: az Integrált nézet kódja

Az *Integrált nézet* tulajdonképpen egy fejlődési szakasz lezárása, a különböző perspektívákból látszó helyzetek megállapodását, az élménynek az integrálását jelenti az identitásba. Az iskolaépület ebben a nézetben jó vagy rossz, szép vagy csúnya mivolta ellenére, jobban mondva azzal együtt kap helyet a megszólaló narratívájában. Olyan épület, amely a megszólaló életének fontos helyszíne volt egy életszakasz során és amelyet, mint emléket értékekhez, fontos személyekhez és helyekhez köt.

A hely az *Integrált nézet*ben nemcsak szociofizikai entitás, hanem általános jellemzője egy helyzetnek, metaforikus és szimbolikus értelemű fogalmi kategória.

Axiális kódjai ezt rögzítik, így *a Szimbolikus tér megfogalmazása axiális kódban* a megnyíló kapu egyben lehetőség, az iskola leromló állapota a város hanyatlása is.

*A tudás tere* az építész gondolkodáshoz kapcsolható: az egyes élmény általános tudássá generalizálódik.

Az integráltság tehát nem a különböző nézetek összepárosítását és a köztük lévő feszültségek feloldását jelenti, hanem a személyiség egészébe való illesztését és a fontosság átrendeződését.

**Az identitás megfogalmazott értékei** axiális kód elnevezés utal arra, hogy az Integrált nézet alatt lévő nyílt kódokban az iskola az identitás szempontjából kitüntetett fontosságú, a helyidentitásban a hely, a társas kapcsolatok és az értékek integrációja, összeolvadása.

Példa SZIMBOLIKUS TÉR MEGFOGALMAZÁSA Axiális kódra

*Ezer lehetőség nyílt ki:* „azért gondoltam a nyitóképnek ezt a kaput – vagyis hogy az iskolaajtót – megmutatni, merthogy ez egy kicsit így jelképesen talán szimbolizálja azt, hogy itt nekem nemcsak egy iskolának az ajtaja nyílt ki, hanem ezer meg ezer lehetőség azzal, hogy bekerültem ebbe a gimnáziumba.”

*Az én helyem és az ideális tér:* „a terem, az talán a legtöbbet használt tér (...): ahol a kép készült, a panoráma, az az én helyem, mert ott ültem a legtöbbet. (...) a kisterem, az a tudásátadás helyei, és ez pedig talán egy ideális hely.”

*Nem vagyok jóban már a várossal:* „nem vagyok jóban már a várossal, merthogy nem őrzi az értékeit, nem vigyáz az értékeire, nem folytatja ezt a múltat, hanem egy borzalmas lepusztulás tapasztalható az egész városban”

Példa A TUDÁS TERE axiális kódra

*Nem fontos hely:* „nem beszéltem az osztálytermekről, meg az előadótermekről, meg az ilyenekről, mert az nekem nem volt fontos ebben a házban, hanem ami inkább, az a társaság, és az a miliő, ami itt volt. Egyébként meg itt van, ez volt a tantermünk, itt rögtön a sarokban, még jó helyen is volt ez.”

*Szokások:* „egy ház, ahová 4 éven át ilyen útvonalon jársz, az feltehetően olyan szokásokat vagy olyan szempontokat erősít fel, amiket amúgy nem gondolnál.”

Példa AZ IDENTITÁS MEGFOGALMAZOTT ÉRTÉKEI Axiális kódra

*Mellettem a Barátnőim:* „a legfontosabb az, hogy tők jó osztályom volt. Igen, mellettem a barátnőim.”

*Női építész:* „Egy lány nem mehet építésznek.”

A három szelektív kód alatt eddig tárgyalt nézettől adódik egy negyedik elkülönülő nézet, amely belső struktúrájában és kapcsolati hálójában is önálló.

## A TÁVOLTARTOTT NÉZET

Szelektív kód	Axiális kód
Integrált nézet	Fizikai akadály jelenléte
	Csalódás
	Elutasítás, elutasítottság
	Eltávolodás az élménytől
	Személytelenség
	Láthatatlanság

11. táblázat: a Távoltartott nézet kódja

A *Távoltartott nézet* a kódolás legutolsó fázisában nyugodott meg, akkor találta meg a helyét, ha lehet ilyet mondani egy leszakadó kategória kapcsán. Két korábbi kategória összevonásából jött létre. Sokáig a *Naiv nézet* alatt önálló kategóriaként létezett egy *Elutasított nézet*. A *Kettős nézet* alatt pedig volt egy *Távoltartott nézet* alkategória. A két kategória rokon volt olyan értelemben, hogy negatív élmények domináltak benne. Az *Elutasított nézet* a *Naiv nézettel* úgy tartott rokonságot, hogy úgy tűnt, a múltbéli élmény dominált benne. A *Távoltartott nézet* pedig elsőként úgy viselkedett, mintha a jelenben való visszalátogatás okozná a negatív élményt, tehát a mából adódó nézet és az emlék perspektívájának kettőse okozná a negatív érzetet. Az axiális kódolási folyamat azonban nem igazolta ezt az elképzelést: sem az időbeliség, sem a térbeliség nem voltak olyan jellemzők, amelyek mentén közel férközhettünk volna a kategória igazságához. A besorolás bizonyos esetekben bizonytalan volt a két kategória között, ez világított rá a belső összefüggésekre. Összevont kategóriaként sajátosságai kerültek előtérbe, így vált megnyugtató, jól megfogalmazható önálló szelektív kóddá.

Példák a TÁVOLTARTOTT NÉZET axiális kódjaira

### FIZIKAI AKADÁLY JELENLÉTE AXIÁLIS KÓD

**sehova sem vezet:** „ez az ösvény, ami igazából sehova sem vezet most, mert én tudom, hogy ott egy kapu volt. Ez egy emlékből adódik vissza.”

**Megsemmisült:** „olyan érzés volt, minthogy nem csak nekem, hanem valószínűleg mindenkinek, aki odajár, és mondjuk, visszamegy, hogy az az 5 év, vagy 4 év, amíg odajártunk, olyan, mintha megsemmisült volna számomra.”

**Nem is lehetett bemenni hozzá:** „egy új helyen van ez az iskola, úgyhogy így nem is lehetett teljes mértékben bemenni hozzá.”

### CSALÓDÁS AXIÁLIS KÓD:



**Két csalódás:** „két csalódás ért engem a középiskolában. Az egyik az oktatás, a másik az épület. 07

**Köszönőviszonyban sem:** „az egész körülmények és az egész légkör viszont abszolút köszönőviszonyban nem volt ezzel a „hú, de nagy iskolába járunk”, és hogy érezzük és értsük meg már, hogy mennyire jó nekünk.”

Axiális: tanári szemszögből

Példa ELUTASÍTÁS/ELUTASÍTOTTSÁG Axiális kódra

*Nem megyek bele:* „ezekbe most nem megyek bele, de nekem is vannak történeteim. Szóval ez egy ilyen hely volt.” 20

*kikukáztam:* „ez a folyosó vezet el a mi osztálytermünkhöz, a folyosó végén balra. De azokat a képeket például kikukáztam, amikor próbáltam bent tartani azokat a képeket, ami ilyen fontos tér.”

Példa ELTÁVOLODÁS Axiális kódra

*Legidegenebb számomra:* „Csak a teret néztem, a belső teret, azt gondolván, hogy az használható. De nem ilyen építészeti szempontból. És ez a legutolsó, amit beraktam, a legidegenebb számomra, a bejárat. Ami azért ilyen szögből hoztam, mert ez bárhol lehet, bármihez köthető, ráadásul EU-s zászlóval. Ez számomra nem mond semmit”

*Én soha:* „nagyon erős elhatározás volt, hogy én soha, hogy én soha nem járok egyébként az osztálytalálkozókra, és mondjuk, most már vagyok ahhoz elég idős, hogy az ember azért ezt néha így elfelejti, meg most ez jó-e, meg hogy már így eltávolodott ettől az egészszől”

Példa SZEMÉLYTELENSÉG Axiális kódra

*Nem kimondva:* „Szerintem az építészek nagyjából korban el tudják helyezni, hogy mikor épült, és innentől kezdve van egy víziójuk arról, hogy ez milyen lehet akár kívül, akár belül. Kívülről látszik, belülről meg.”

Példa LÁTHATATLANSÁG Axiális kódra

*soha nem figyeltem meg:* „visszagondolva, gondolkodtam régen, hogy belülről, ugye, belülről, hogyha azokon a lépcsőkön átmegy az ember, akkor látja ezt a kaput belülről. Kívülről soha nem figyeltem meg.”

A TÁVOLTARTOTT NÉZET kategória axiális szintjei *a fizikai akadály, a csalódás, az eltávolodás személytelenség a láthatatlanság*. A megszólaló nem megy vissza az iskolaépületébe, sem fizikailag, sem lelki értelemben. A Szelektív kódok diagrammján a leszakadást eltávolítással is jelöltem és csak irányokat, elmozdulási lehetőségeket ábrázoltam, nem kapcsolatokat. A nyilak elindulnak a fogalomtól, de nem érnek célba. Annak a jelölését szolgálja az irányultságokkal rendelkező, de a semmibe vezető nyíl, hogy a jelenleg zárványként létező emlék feloldása természetesen lehetséges: belső utakon, külső esemény hatására vagy a feldolgozás megsegítésével elindítható az integrálás folyamata.

### 3.3 RÉSZ-DISZKUSSIÓ

A kódolás eredményét, a szelektív kódokat és a köztük lévő folyamatokat megalapozott elmélet formájában 5 pontban összegzem. Az egyes állítások előtt röviden, tézisszerűen összegzem az egyes állításokat. Ezt követően árnyalom, példákkal alátámasztom és a korábban tárgyalt szakirodalom felvetéseihez illesztem az elméletemet.

#### 3.3.1 Első elméleti állítás:

**Az építészek közvetlen élményű, kiemelt fontosságú helyszínrre vonatkozó épületbemutatója önéletrajzi narratívaként fogalmazódik meg. A kutatás első megfigyelése, hogy a fontos életesemények helyszíneiről nem épület-bemutatóként, hanem életút-narratívaként emlékezik meg az építész is. A saját iskola retrospektív felidézése során az épület helyszíne párhuzamosan bontakozott ki középiskolában megélt élménnyel, szociofizikai entitásként láttatott. A beszámolóiban az iskolában megélt élmény elevenedik meg, ez vonatkozik a középiskolás korszakra, az alakuló identitásra, a társas kapcsolatokra, és az iskolán kívüli tágabb környezetre, tehát általános érvénnyel szól a serdülőkori élményről. Ezt azt is jelenti, hogy a középiskola bemutatása során élményközösség van az építészek és a nem-építészek beszámolóiban. A disszertáció elején megfogalmazott szándék, hogy a környezetpszichológiai kutatás híd szerepet töltsön be a térlaikus és térszakértő populáció között ebben a megtalált élményközösségben szép lehetőségként azonosított.**

**Másképpen látszik:** Az építészek által készített iskolabemutatók során az első kiemelkedő ismérv volt, hogy az másképpen strukturálódik, mint a hagyományos épületbemutatók. Ez tettenérhető volt az elmélet-vezérelt mintavételnek köszönhetően azoknak az épület-prezentációknak az elemzése kapcsán, amelyet az építészek egy „idegen” épület kapcsán készítettek. Míg a hagyományos épület-bemutatókban az építész szakmában intézményesült logikák és nézetek dominálnak, így a fizikai–praktikus dimenzió (Brózik, 2006) a tériségre és irányokra való utalás (Cialone et al., 2017) a szerkesztés leírásai és a reflexiók (Gifford, 1994; Groat, 2000; Pennartz & Elsinga, 2011), addig a saját élményű fontos helyszínről szóló beszámolók az életút narratívájába illeszkednek. A személyes élmény hatása megváltoztatja az épületről szóló beszámolók

fókuszát, nézőpontját, bejárását, távolságát és nyelvezetét is. Az épületbemutatók személyes hangvételű narratívaként való prezentálása arra utal, hogy az iskolaépület felidézése olyan jelentős életesemény, amelyben az emberek önmagukat fogalmazzák meg (László 2005).

**Kettős nézet megjelenése:** A leíró és reflektáló építészeti prezentációt felváltja egy olyan narratíva, amely az élmény fonala mentén halad, így nem a fontos homlokzatok, kiemelt fontosságú funkciók, a térszervezés logikája és az épületről adott egészleges kép vetül a hallgató elé, hanem egy belső nézetből szemlélt, mozgásban lévő, természetes emberi perspektívából előtűnő szociofizikai környezetet érzékelünk. A bejárás dramaturgiáját az élmény vezérli. Az építész bevonódik az élménybe a felidézés során, bejárása kettős: az épületre és az élményre vonatkozik. A különleges fontosságú helyszínek kapcsán az építész nézet mellett aktiválódik egy nem-építész nézet is.

**Kettős szintű bejárás:** Ezt a kettős bejárást az elemzés két síkon is tetten éri: a *Visszahelyezkedő nézet / Mozgás a térben axiális kód* a fizikai útvonal élményszerűségét találja meg, az *Építész nézet / Fizikai kontextus* kiemelése axiális kód alatt kerül besorolásra a bejárás fizikai síkjára. A szellemi értelemben bejárt út, az átélt élmény fontossága az *Egymásra nyíló nézet A Bejárt út szellemi és fizikai értelemben, a Térben alakuló építész identitás axiális kódok* alatt kerülnek megfogalmazásra.

*megyek az épület felé:* „Mert, hogyha végig gondolom, hogy mondjuk, mi az, ami így eszembe jut az iskoláról, akkor ez, amikor megyek oda, a főtéren megyek az épület felé, és bemegek a főbejáraton, és megyek fel a széles lépcsőn. És utána pedig így, hát a folyosó nem szűkül, de úgy átalakul. Mert van egy határvonal, hogy ameddig márvány van, meg ilyen bordóra van festve a fal, addig a régi épület, és nincsen külön ajtó. Nem is tudom, hogy így, hogy lehet, de így utána is csak van egy burkolatváltás. Új burkolatok, fehér fal, és akkor megyek az új épületrészbe.”

*Az udvarra áramlani:* „Hatalmas kapukon át lehetett így áramlani, mint a filmekben, hogy így kiütik az ajtókat, akkor nem egy kis ajtó volt, hanem hat ilyen ajtó nyílt ki, és mindig így zúztak ki így a diákok”

*Bejárt érzelmi út:* „a személyes érzelmi kapcsolattól az elidegenedés felé.”

**Belső perspektívából való történetmesélés:** A terepvizsgálat során a megszólalók visszahelyezkedtek saját iskolai élményükbe, ez abból is érzékelhető, hogy nem külső perspektívában, hanem a rendszeren belülről tudósítottak. Erre utalnak az időbeli váltások, a múltba vonatkozó beszámolóban a jelenidő megjelenése, a deiktikus szavakban a jelenlétiség térisége (pl. itt, ide) és maga a belső mozgás érzékeltetése.

(Habermas, 2006). A szövegek reflexióinak a természetéből érzékelhető, hogy a tudatosuló élményben az ember és a környezet között lévő tranzakcionális helyzet elevenedik meg: a helyek élményeket hívnak elő, az élmények újabb helyekre mutatnak, miközben a narratíva élménye tovább alakul, maga is változik.

**át tudott ez fordulni:** „a bejárás végére, meg a fotózás végére már át tudott ez fordulni, hogy valószínűleg már ... a végére már abszolút a pozitív emlékek kerültek előtérbe.”

**visszahelyezkedtem:** „amint visszaértünk, visszahelyezkedtem ebbe a menjünk már el innen állapotba, és nem is a főbejáratnál kezdtük, hanem elvittem gyorsan a hátsó bejáratához, hogy na, akkor innen talán fussunk neki.”

Ebben a belső nézetben – Heath (1988) alapján – fontos említeni, hogy az instrumentális tekintet az esztétikai élmény irányába gátló hatású. Ezért nem megfelelő, hogy az építészek beszámolóiban az esztétikai megítélés nem elsődleges szempont. Az esztétikai ítélet másodlagossága az élmény kapcsán hozzájárul az építész és nem-építész közötti élményközösséghez, hiszen, mint azt a disszertáció első részében hosszan tárgyaltam a legnagyobb különbség a két csoportmegítélés között a szép–nem szép kérdéskörben mutatkozik.

**Az élmény lokalizálódik, a hely élménnyel telítődik:** A tranzakcionális viszony érhető tetten abban, hogy mind a hely, mind az élmény lehet egy történetrész elindítója. Fontos megfigyelés, hogy a nem-építész megszólalók is lokalizálták élményeiket a környezetben, az iskola fizikai környezete ezekben a beszámolókból is megjelenik. A fontos élmények mindig megtalálják helyüket a térben. McAdams (1988) és Knez (2005) arra hívja fel a figyelmet, hogy az önéletrajzi beszámolókból a helyeknek kitüntetett szerepe, a bejárás olyan tematikus útvonal, amelynek állomásaira fel lehet fűzni az időbe lezajló eseményeket. Dúll pedig azt hangsúlyozza, hogy a fizikai környezet „*tele van külső emlékeztetővel, kulcsingerekkel, a spontán és szándékos emlékezet számára*” (Dúll, 2018, 203.). Ez minden saját iskolára vonatkozó beszámolóban megfigyelhető, tehát az építész és a tér-laikus narratívák jellemzője.

*olyan, mint egy vadászles:* „És az első, ami igazán megfogott, az, hogy ugyanaz az illat volt, és mindenféle emlékeket ez így felhozott, és főleg a könyvtárban az a... az tényleg nem változott semmit 20 éve. Én ezen a létrán olvastam ki egy csomó könyvet. Tehát ez egy létra, és a tetején van egy ilyen kis... olyan, mint egy vadászles. És ezt elég gyakran használtam, ezt a létrát. Tologattam ott a sorok között, kerestem könyveket. Az a könyvtáros néni már nem volt ott, aki az én időmben, de hogy így nagyon feljöttek az emlékek. Szóval ott szerettem lenni nagyon.”

**Más és máshogyan látszik:** Az iskolába való visszalátogatás erős élmény volt a megszólalók számára, amelynek felidézése során mindkét időszakra, tehát a gimnáziumi évekre és a visszalátogatásra is reflektáltak, magát az észlelt változást is megfogalmazták. Ez a változás részben magából az eltelt időből adódik, de sajátossága, hogy ebben az időszakban az építész szakmai képzésnek köszönhetően az épületek megítélési szempontrendszere, szókészlete és értékrendszere megváltozott. Az épületre vonatkoztatott kétféle nézet ezért igen eltérő véleményekben is manifesztálódik, ami a történetben feszültségként, ambivalenciaként megmutatkozik, ennek feloldása indítja el a reflexiókat. Az iskola emlékének friss újraélése nyomán – amikor a megszólaló a kutatás kedvéért látogatott vissza az iskolájába, amit annak elhagyása óta nem vagy nem igazán keresett fel, gondolatban sem járt be – különállóan, kétféleképpen beszél az épületről. *Az Építész Mozaik nézet* és a *Visszahelyezkedő mozaik nézet* ezt az állapotot fogalmazza meg. A *Visszahelyezkedő mozaik nézet* jellemzően belülről láttatott, az *Építész mozaik nézet* külső perspektívából szemlélte: ez a téri perspektívaváltás önmagában is jelzi a megszólaló pozícióját. A saját gimnáziumra vonatkozó beszámolóiban is jelen van tehát a szakmai tudás, de nem marad magára. A helyzetből adódó kettősség a beszámolók legfontosabb ismérve, a kódolás első pillanataiban szembetűnő sajátosság. A kétféle megítélés dinamikája az, amit a szelektív kódok vizualizációjában ábrázolok: a mozaik nézetben a kettősség izoláltan van jelen, a kettős nézetekben ambivalencia, majd egy értékelő elfogadó, egymásra reflektáló viszony alakul ki, amelyet az Egymásra nyíló nézet fogalommal ragadok meg. Az élmény integrálása ennek a folyamatnak a végpontja.

**Épület és élmény integrálódása:** A kettősségekről való reflektív folyamat, az iskolának az önéletrajzi narratívába való integrálása, maga az integrációs folyamat az élményre és nem a megszólalóra vonatkozik. Így az érett építész alkotók megszólalásaiban az iskolaépületre vonatkozó momentumok az építész szakmai gondolkodásába már szervesen integráltak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lennének a középiskolához kapcsolódóan olyan élmény morzsáik, amelyek magát a megszólalót is meglepik, a hely meglátogatása kapcsán váratlanul bukkannak elő. Az ilyen „friss” újraélések során, a helyszín felidézése miatt aktiválódó emlékekben az érett alkotó is *Visszahelyezkedő nézetből* tekint élményre, és ezzel szerves összhangban az élmény helyszínére. Az említett tranzakcionális viszony láttatott ebben a folyamatban.

*Fénykép a családi archívumban:* Anyámék évente egyszer jöttek el, mert ők soha nem tudtak eljönni szülői értekezletre. De minden évben egyszer eljöttek, akkor itt, ezen a folyosón ültek le a folyosón lévő padokra, és akkor ott mesélte el az osztályfőnököm – ide ült a mama, ide ült a papa, ő középen volt, és akkor elmondta nekik, hogy mi történt velem az elmúlt egy évben. És akkor utána... van olyan fényképünk a családi archívumban, amikor itt van lefényképezve a család a lépcsőn.

Az első elmélet tehát alapvetően azt rögzíti, hogy az építész kettős szemlélettel közelítette meg a felidézését, tehát saját iskolájáról építészként és nem-építészként egyaránt megnyilatkozik. A kettős nézettel kapcsolatban elsőként azt fontos hangsúlyozni, hogy az építész ezekben a megszólalásokban az élmény szintjén közel van a nem-építészhez. Ez a tapasztalás felől evidens – hiszen mindenki, az orvos, az ügyvéd, a tanár stb. „ugyanolyan” gimnazista volt – másfelől a visszaidézés idősíkjából, az építész szakmai szocializációjából adódó különbözőség okán ez a hasonlóság érdekesség. Az élményközösség meglátása a disszertáció első és legfontosabb lehetősége.

### 3.3.2 A megalapozott elmélet második állítása:

**A hely a saját élményű iskoláról szóló történetekben rétegzett, érzelmekben és jelentéstartalmaiban gazdag, az élmény fontossága szempontjából rendezett gazdag konstruktum: nemcsak az iskola fizikai tere, élmények helye, történések lokalizálása, hanem az identitás metaforája, általános építészeti tudás és szimbolikus gondolatok kifejeződése is. Az építész szaktudásából adódóan a helynek kitüntetett szerep jut a történetekben, az életút narratívákban a környezet gazdagon és árnyaltan megélt és megfogalmazott, nemcsak fontos érdeklődése (és feladata) a megszólalásnak, hanem az élmény téri kivetüléseként is értelmezett. Az iskolaépület a beszámolóknak nem fizikai entitás, hanem élmény entitás, helyszín, környezetpszichológiai értelemben vett hely, amelynek kiterjedése, határai és terei mások, mint a konkrét iskolaépületé.**

**1.Tudatosuló kapcsolat a hellyel:** Az első tézis megfogalmazása során az élményközösségre mutattam rá, ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lenne sajátos karaktere az építész beszámolóknak. A szakirodalom (Pennartz & Elsinga, 1990; Groat,1994; Gifford, 2000; Brózik, 2006; Dúll, 2018) felhívja a figyelmet, hogy az építész több szót ismer, több kategóriát állít fel, differenciáltabban lát, ha az épített

környezetről van szó. Az komparatív kutatások mennyiségként érzékeltetik a különbséget, egy kvalitatív kutatás érdeklődése azonban más: az „építész-ség” jelenséget kívánja tetten érni a maga sajátosságaiban, belső jellemzőiben. A jelen kutatás is meglátja az építész érdeklődését a fizikai környezet iránt. Az építész erőteljesen vetíti vissza a térbe gondolatait és érzéseit. És fordítva is igaz, árnyaltan olvassa vissza a fizikai környezetet, Ismételten egy tranzakcionális kapcsolatról van tehát szó, a korábban használt *csendes párbeszéd* metaforát visszaidézve, az építésze sikeresen hallgat bele az emberi cselekvések, történések, mentális folyamatok és azok természetes közege között lévő kölcsönkapcsolatba.

*rendes kompenzáció volt:* „én úgy ültem, hogy nagyjából itt az ablakkal szemben a túloldalon, tehát csodálatos panoráma a foci pályára egész órán. És ezzel a viszonylag ingerszegény teremben, ahogy ültem, ez rendes kompenzáció volt.”

*műemlékiség:* „egy épület tényleg következetesen (megfelel) a műemléki szempontoknak, tehát, hogy rendszeren fel van készítve arra, hogy használják a diákok, az nem jelenti azt, hogy szerethető. Sőt, pont, hogy inkább távolságtartó volt. Mondjuk, a F. Gimnáziumnak az épülete, hogy minden új volt, semmihez nem lehetett hozzáérni, rossz érzéseket keltett, nem volt természetes.”

*felszabadító volt:* „átkerültünk egy olyan osztályterembe, ami szélesebb volt, meg rövidebb, és az úgy azért sokkal hangulatosabb volt, mint az első, vagy úgy felszabadító volt az egész, hogy kiláttunk a térre.”

**Az épület, mint aktor:** a személy-környezet kölcsönkapcsolatban az építész számára a fizikai környezet erőteljesen jelenlévő komponens, olyannyira, hogy aktivitással rendelkező, perszonalifikált aktorként is azonosítható.

*Nézte az embert a ház:* „hát ilyen iszonyú nyomasztó volt oda így jönni minden reggel. Én a villamosról leszálltam, és akkor ugye, a körüttől, így a K. utcán lehetett így ballagni befelé, és végig ott a végén, mint egy ilyen végzet. Csináltam így képeket, mert ez így előjött ez az emlék, hogy tényleg, mindig ott úgy nézte az embert a ház, és akkor így nem lehetett tőle szabadulni. És akkor egyszer megérkezett az ember, és akkor be is kellett menni.”

**Térisült élmények:** A helyről való gondolkodás a beszámolóban két szempontból is kitüntetett fontosságú: egyrészt a feladat a fizikai környezet leírására vonatkozott, másfelől a megszólalók szaktudása is ezen a területen van. A megalapozott elmélet második megállapítást, amely az építész beszámoló gazdag téri utalásait emeli ki, nem az első állítás élményközösségével szemben, tehát annak ellenpontjaként fogalmazom

meg: éppen ellenkezőleg kiegészítésének, újabb lehetőségének látom! Mivel az építészek beszámolói az épületekhez, terekhez tapadó, általános élményt teszik olvashatóvá, azt a kapcsolatot láttatják, így a hétköznapi használatban a térlaikusok számára nehezen tudatosuló természetű élmény közelébe segítenek ezek a beszámolók. Az építészek saját iskolára vonatkozó iskolabemutatóit ezért a középiskolában megélt élmény vizualizációjaként értelmezem, ebből adódóan a kutatás érvényességét tágasabbnak remélem a vizsgált populációnál.

**2. A hely szerepe a narratívában:** A kutatás első kérdése arra vonatkozott, hogy hogyan látja és láttatja az építész a középiskoláját. A megalapozott elmélet első állításában a nézetek kettősségét fogalmaztam meg, de a kérdésre ez csak részben válasz, hisz az arra is vonatkozott, hogy mi jelenik meg az élménybeszámolókból. Az axiális kódok csoportosítása kapcsán, a folyamatok vizsgálatában több sajátosságot fogalmaztam meg, ezeket csoportosítva értelmezem.

**A) A mozgás fontossága:** Az elemzés során került előtérbe, hogy a mozgásnak kitüntetett fontossága van a beszámolókból. Az első tézis megfogalmazása során már említettem, hogy a bejárás egyszerre valósul meg a fizikai térben és az élmény szintjén, tehát a mozgásnak dramaturgiai szerepe van. Most a mozgásnak egy másik aspektusára hívom fel a figyelmet. Visszautalok Merleau Ponty fenomenológiai megközelítésére, amely szerint a tér a test mozgása által, a bejárás során tárja fel magát. (Merleau Ponty, 2012). Berleant (1988) pedig a participációs modell (avagy tranzakcionális modell), kapcsán azt hangsúlyozza, hogy nemcsak a test érzékeli a teret, hanem a tér befolyásolja a mozgást, az élményt. A lokalizált élmény mellett a beszámolókból a terek és élmények közötti átjárások, maga a mozgás megélése, a tér explorációja is gazdagon reprezentált, különösen a *Visszahelyezkedő és az Építész nézet* alatt lévő nyílt kódokban a bejárás útvonala gazdagon dokumentált. A fizikai síkra visszafordítva mindez azt is jelenti, hogy kitüntetett figyelmet kapnak azok a helyek, amelyek mozgásra optimalizáltak: az élet, a társas interakció, a beszámolókból a külső tereken és belső közlekedőkön, folyosókon, lépcsőházakban, nyitott közösségi terekben és az udvaron zajlik.

*ez az élet dolog:* „akkor még mindig a folyosón volt ez az élet dolog.”



A *Közelítés az épülethez kód és az Udvar* kód a városi környezetből az iskolába tartó mozgás során megtapasztalt élményeket fogja össze. A prezentációk térképszerűen és útvonalszerűen lokalizálják az iskolát a városi szövetben. A reggel bejárt útvonalat, az iskola felé való közelítést, a szünetekben való kiszökődést, a városi élet szemlélését az ablakból és az iskolából való kiszabadulás élményét láttatják.

*Megyek az épület felé:* „Mert, hogyha végig gondolom, hogy mondjuk, mi az, ami így eszembe jut az iskoláról, akkor ez, amikor megyek oda, a főtéren megyek az épület felé, és bemegyek a főbejáraton, és megyek fel a széles lépcsőn. És utána pedig így, hát a folyosó nem szűkül, de úgy átalakul. Mert van egy határvonal, hogy ameddig márvány van, meg ilyen bordóra van festve a fal, addig a régi épület, és nincsen külön ajtó. Nem is tudom, hogy így hogy lehet, de így utána is csak van egy burkolatváltás. Új burkolatok, fehér fal, és akkor megyek az új épületrészbe.”

*Az udvarra áramlani:* „Hatalmas kapukon át lehetett így áramlani, mint a filmekben, hogy így kiütik az ajtókat, akkor nem egy kis ajtó volt, hanem hat ilyen ajtó nyílt ki, és mindig így zúztak ki így a diákok”

A beszámolókból a város, a külső kontextus olyan élményhelyszín, amelyet a megszólalók az iskolához kapcsolnak. Az iskola mentális tere tehát tágabb a fizikai térnél, határai kiterjednek az iskolai léthez kapcsolt helyszínekre, nemcsak utakra és terekre, hanem olyan épületekre is, amelyek az élményhez kapcsolódnak, pl. reggeli áhítat idején napi rendszerességgel templom vagy városi térben lévő menza. Az iskola a beszámolókból tehát nem fizikai entitás, hanem élmény entitás.

*Oldalsó ajtón át:* „itt kijöttünk reggel az ajtón, itt elmentünk, itt a templom oldaláról be egy oldalsó ajtón. És akkor mindig volt *ilyen* reggeli áhítat, vagy reggeli együttlétnek nevezett dolog, de mindig a templomban. És akkor utána, ez egy mondjuk 20 perc volt, de ide mindenki bevonult, a teljes tanári kar, minden diák, mindenki.”

*legfontosabb lényeg:* „a legfontosabb lényeg a gimiben az volt, hogy a hely, hogy a gimnázium hol volt, ez teljesen kiterjedt a belvárosra, a Duna partra, a kocsomákra, meg a Károlyi kertre, meg az Egyetem térre.”

A disszertációnak nem feladata és nem lehetősége, hogy az iskolaépítészetre vonatkozó direkt ajánlásokat tegyen építészek számára, ugyanakkor az iskolák „helyénvalóságával” kapcsolatban az építészek beszámolóira alapozva a tágabb kontextus minősége és magának a megérkezésnek az élménye kiemelkedik. Az iskolák telepítése kapcsán lényeges szempont az a megközelítési útvonal, amely felvezeti térben és időben az élményt, egyszersmind rá is hangolja az iskolára a diákot. Az útnak két különböző irányból való bejárása környezetpszichológiai szempontból két elkülönülő élmény. Az egymás után feltároló terek, helyek, ezek ritmusa, váltakozása, mint összeolvasott szöveg

válík értelmezetté. A megékezés iránya és a hazamenetel iránya fizikai értelemben is más és pszichológiai szempontból is különbözik. Az épített környezeti neveléssel foglalkozó építészek és pedagógusok számára az iskolába vezető út kutatott terület, de főleg a tájékozódás és a biztonság szempontjából (Alonozo, 2005). Vizsgálatra érdemes témának gondolom az iskolába való megérkezésnek a tanulmányozását az élményen keresztül.

**A folyosók, közlekedők, közösségi terek** is a mozgás és a társas interakciók kitüntetett helyszínei. Az oda lokalizált élmények a társas interakciók fontosságára, a szűkösségre vagy tágasság érzékelésére, a téri vagy optikai kapcsolódások érzékelésére utalnak, ebben a kinetikus élményre is történik reflexió.

*Senki sem szólt be senkinek:* „széles, nagy lépcső volt, amiből aztán kettő kicsi kar vitt fel a folyosóra. És ezt a nagy kart használta mindenki arra, hogy végig ott ült rajta az egész iskola, és senki nem szólt be senkinek.”

A mozgás során megélt élmény a behelyezkedés okán nemcsak vizuális élmény, hanem multiszenzoriális is így fizikai kontaktus abban megjelenik.

*préslődtünk:* „És mindig megvan bennem az a kép, hogy mondjuk, reggel, amikor mentünk iskolába, vagy amikor szünetből mentünk ki, akkor mindig így préslődtünk, és nagyon nehezen tudtunk lemenni.”

A „préslődtünk” ige a terek szűkösségét és a tömegességet, tehát a pszichológiai értelemben vett tömegszerűséget jelenti. A megszólalás ugyan a fizikai tér látványából indít, de a testi kontaktus élményében teljesedik ki.

**Kitekintés az ablakon át:** A város és az iskola kapcsolatának egy fontos, az értelmezés során önálló kódként azonosított élmény a Kitekintések kód, ami az ablakon vagy kerítésen való kinézésre utal és az elvágyódás, a való élet iránti érdeklődés és a távlatok metaforikus jelentéssel jellemezhető.

*Kitekintés = sóvárgás:* „Az meg a matek terem volt, mert én matek tagozatos voltam, és az is így jó volt, tulajdonképpen így mindent láttunk, hogy ott ki jön-megy délután, meg így sóvárogtunk, hogy de jó nekik, ők már mehetnek haza.”

*De én nagyon szerettem:* „ezek a fotók, amik akkor készültek, ezekben nagyon sok ilyen elvágyódás, meg ilyen kifelé bámészkodás volt. Ez úgy tűnik, minthogyha ez nem egy jó élmény lett volna, de én nagyon szerettem.”

A kitekintés kód kapcsán fontos visszautalnunk Appleton kilátás–menedék elméletére (1984), amely ökológiai háttérrel ad a megfigyelési pozíciók preferálásának. A beszámolóban a megfigyelési szempontból optimális és a védelem szempontjából megfogalmazott szituációk gazdagon láttatottak.

*Tanárok szeme elől védve:* Itt van egy körülbelül egy méteres rész, két méteres magasságú, a ház hátulsó oldalán vannak a folyosók, erre néznek a tantermek, és itt le van zárva a tanterem, és ez az üveglak, ez egy-egy méter mély, két szint magas tér, ami így a folyosó végén balra így ott adódik. Iszonyú nagy póker partik voltak itt a tanárok szeme elől védve, a városi panorámát élvezve.

Dúllra hivatkozva említettük, hogy a magánszféra szabályozás, a személyes tér ellenőrzésének és az interperszonális kapcsolatok felett gyakorolt kontroll minden helyzetben fontos, de a szabályozott intézményi környezetben ennek lehetősége kitüntetett szerephez jut (Dúll, 2009). Az előző idézetben a kis közösség által használt, védett „zug” a beszámolóban fontos, kedvelt helyszín, egyben a felnőtté válás és önálló identitás alakulásban fontos szerepet betöltő csoportidentitáshoz köthető lokáció. A mozgás fontossága az iskolai környezetben nemcsak a fenomenológiai szakirodalomban megfogalmazott, hanem a serdülőkorra vonatkozó szakirodalomban is kitüntetett szerepet kap. A személy–környezet összeállítás gondolathoz kapcsol a folyosók és mozgásra alkalmas terek fontossága. Tranzakcionális szemléletből adódóan ezek a terek felelnek meg annak a cselekvésnek, amely a korosztályt jellemzi. Az interperszonális kapcsolattartás szempontjából a folyosók közlekedők optimális helyek. Hall kutatására emlékezve a távolság meghatározása egyben érzelemszabályozás is: a távolodás, akár elkerülő mozgás vagy az intim közelség keresése a serdülő korosztályban kitüntetett szerepet kap, az én meghatározásának része (Erikson, idézi Cole & Cole, 2006). A közlekedők, folyosók az iskolákban fontos élményhelyszínek, ugyanakkor sem a pedagógiai megközelítésben, az iskolaépületek funkcionális sémáiban, sem a hagyományos építészeti szerkesztésekben ez nem „megünnepelt” helyzet. Az iskoláról adott retrospektív beszámolók rávilágítanak a közlekedő terek és az ott megélt élmények fontosságára. A jelen disszertáció nem tárgyalja ennek komplex építészeti vonatkozásait, de fontosnak gondolom jelezni, hogy a 60-as évektől átalakuló iskolaépítészeti elképzelésekben, így például Hertzberger holland építész vagy Kismarty-Lechner Kamill

szemléletében az egyik fontos irány éppen a folyosók és közlekedők téri átalakulása, akár átértelmezése hibrid használatú helyyé. A kísérleti pedagógiákban pedig a mozgással, tevékenységgel összekötött tanulás lehetősége fogalmazódik meg. Magyarországon erről Gyarmathy Éva gondolatait a többször említett Tér // Idő építészeti mustra Oktatási terek kiállítás megnyitóján hallhatták az építészek (2019.06.12).

## ***B) Kiemelt fontosságú helyek***

### **Szimbolikus helyek:**

Az axiális kódok téri összefüggéseinek vizsgálata kapcsán került előtérbe a téri váltások helye, ezen belül a kapuknak, bejáratoknak, és ezzel összhangban a megérkezésnek és átlépésnek a fontossága. Azonosítottam szimbolikus tartalmukat is, tehát a megérkezés fizikai aktusa mellett az átváltozás, az új kezdet, a más világba való átlépés és az átlényegülés jelentésekkel gazdagodott ez a helymeghatározás. Ez nem mindig pozitív élmény, esetenként nyomasztó találkozás.

*Ezer lehetőség nyílt ki:* „azért gondoltam a nyitóképnek ezt a kaput – vagyis hogy az iskolaajtót – megmutatni, merthogy ez egy kicsit így jelképesen talán szimbolizálja azt, hogy itt nekem nemcsak egy iskolának az ajtaja nyílt ki, hanem ezer meg ezer lehetőség azzal, hogy bekerültem ebbe a gimnáziumba.”

*Miért ilyen nehéz?:* „nehéz volt bemenni. És a legérdekesebb az, hogy nem tudom megmondani, hogy miért. Tehát hogy most én ezen dolgozom, hogy kiderüljön, hogy mi ez, miért ilyen nehéz.”

A Kapu vagy bejárat tehát nemcsak téri, hanem idői pillanat is. Korszakhatár, két különböző életminőség közötti átjárás. A helyek szimbolikus fontosságáról az elbeszélői narratívákban Pohárnok Melindára (Pohárnok és mtsai., 2005) és Faragó Kornéliára (2001) és a fenomenológiai irodalomra utalva emlékeztem meg, a téri metaforák nemcsak az irodalmi textusoknak, hanem az elemzett megszólalásoknak és természetes elemei. A beszámolómban a helyek nemcsak fizikai entitások, hanem esetenként „sűrű” helyek, amelyben az élmény totalitása, általánossága és univerzalitása jelenik meg. Az ilyen reflektált, megdolgozott helyek az *Egymásra nyíló* és az *Integrált nézet* szelektív kód alatt található, hiszen az integrálás folyamata éppen az egyedi és konkrét helyzettől való elmozdulás a tágasabb szélesebb keretben való értelmezésig.

**Az én helyem és az ideális tér:** „a terem, az talán a legtöbbet használt tér (...): ahol a kép készült, a panoráma, az az én helyem, mert ott ültem a legtöbbet. (...) a kisterem, az a tudásátadás helyei, és ez pedig talán egy ideális hely.”

A kiemelt fontosságú helyek és azon belül a mikroterek témája átvezet a megalapozott elmélet következő állításához, a következőkben részletesen tárgyalom.

A 2. tézis lezárásaként a kutatás egyik kérdésére utalok vissza, ami arra vonatkozott, hogy miként látszik az iskola a beszámolókból. Gifford Lencse-modelljének fő állítását fogalmazom át ennek kapcsán: az építész is „mást és máshogyan lát”, ha saját, fontos helyszínéről ad beszámolót (Gifford et al., 2000, 167.). A mozgásban láttatott terek kapcsán a hagyományos statikus látványképekkel adódó kontrasztot emelem ki. A bejárt útvonal értelmezésekor azt tapasztaltam, hogy az iskolaépület a térben túlnyúlik a házon, a városi kontextusban is teret foglal magának. A belső terek kapcsán a folyosóknak és közlekedőknek a fontosságát emeltem ki, amely a hagyományos pedagógiai és építészeti szemléletben nem prioritás. Végül azt fogalmaztam meg, hogy a helyről való beszéd metaforikusan is értelmezett, ami összhangban van az önéletrajzi narratívák természetével.

### 3.3.3 A megalapozott elmélet harmadik állítása:

**A fontos helyek, így a saját középiskola kapcsán az identitás témája kerül előtérbe. Az építész beszámolókból az identitás megfogalmazása is kettős, vonatkozik a hovatartozásra és az építész identitására is. Az a tény, hogy a saját középiskola bemutatása önéletrajzi narratívaként értelmezhető, igazolja, hogy a sokáig használt, érzelmileg fontos helyek az identitás részévé válnak. A környezetpszichológiában intézményesült terminológiát használva a saját iskolával kapcsolatban helykötődés alakul ki, az iskola a helyidentitás szempontjából fontos helyszín. A középiskola az a hely, ahol a megszólalók eldöntötték építésznek tanulnak tovább, ezért a reflexiók az identitás kapcsán a szakmaválasztásra is gazdagon utalnak.**

Fried (1963), Proshansky és munkatársai (1983), és Düll (2009) írásaira hivatkozva (amelyekről önálló fejezetben a helykötődés és helyidentitás fogalmak kapcsán ejtettem szót) hangsúlyozom, hogy egyes kitüntetett fizikai helyszínek meghatározzák és strukturálják életünket. Mint fentebb említettem, a helyidentitás olyan összetett pszichológiai konstruktum, amely az identitás alstruktúrájaként értelmezett. Amikor a megszólalók saját iskolájukról beszéltek, akkor identitásuk egyik elemét mutatták be, megszólalásaikban saját magukról beszéltek a csoporttársak előtt. A szelektív kódok mindegyike relációban van az identitás kérdéskörével, hiszen a nézőpontok

meghatározása során a személyiség számára fontos nézeteket és nézőpontokat emeltem ki és a mentális térképek analógiáját használva, a beszámolómban amúgy is a pszichológiai szempontból fontos helyek jelennek meg. Másfelől az identitás azért is központi témája a kutatásnak, mert a retrospektív felidézés korszaka a serdülőkor, ennek központi konfliktusa – a korábban bemutatott Erikson nevéhez kötődő pszichoszociális fejlődésmodellben – a stabil identitás kialakítása. Az identitás alakulása szempontjából az iskola kitüntetett környezet.

A beszámoló során az identitás szempontjából elsőként a „kedvenc helyekről” (vö. Düll, 2017) fontos szót ejteni, ezek lokalizálása minden megszólalásban spontán módon megtörténik. A kedvenc hely nem térpreferencia, hanem egy összetett viszonyulás, amelyben önszabályozási stratégiák léphetnek életbe, így a visszavonulás a kedvenc helyre segítheti a stresszoldást, erősítheti a biztonság- és folytonosságérzetet. A serdülő korosztály számára a saját helyek olyan kitüntetett fontosságú belső vagy külső helyszínek, ahol a helyzetek vagy a belső problémák nyugodtan átgondolhatók. A belső világ ellenpontjaként gondolok rá: a kavargó, átalakuló, kaotikus belső világ átgondolása egy szeretett, megnyugtató saját hely biztonságában tud rendeződni. A beszámolómban az egyes megszólalásokon belüli nyílt kódolás során két kivétellel megjelent egy olyan hely, ahova a legbensőségebb élmény koncentrálódott. A kedvenc helyek a végső elemzésben jellemzően az *Egymásra nyíló és az Integrált nézetben* látszanak, tehát a megszólaló számára már tudatosult fontosságuk, megfogalmazódott az élmény és a hely összekapcsolódása, de legalább is kitüntetett szerepe. Egyes megszólalásokban ugyanakkor ez a reflexió még nem adott, tehát *Visszahelyezkedő nézetben* spontán erővel, érzelmekkel gazdagon fogalmazódik meg az Én helye a narratívákban. Visszaülve a helykötődés tárgyalt jellemzőire, a környezetpszichológusok egyetértenek abban, hogy a kötődés megléte nem függ a tudatosulástól. A kódolás során a *Visszahelyezkedő nézetben* látott kedvenc hely nincsen ellentmondásban az érzelem intenzitásával.

*Kántus/ az énekkar előtere:* „az épületnek az egyik sarkában egy kis helyiség, egy nagyon kis csúf előtere, de nekem élményeim származnak innen” 03

*aula:* „van egy aula, (...) körülötte van egy folyosó, ami egy ilyen tök jó hely volt. Oda nyílnak a felső emeleten az ajtók, és ugyanúgy megvan ez, hogy így vissza lehet húzódni, de le is lehet nézni. És az aulában vagy ilyen ünnepek vannak, vagy ott van az ebédelés egyébként, tehát nap közben is átrendezik ebédlőnek, meg visszarendezik, meg ott lehet találkozni.” 05

*kint is vagyok, bent is vagyok:* „Ezek padok, mert, hogy itt a kerítés, és ezek a betonelemek, ezek belülről padok. Ezeken a padokon ülve, ilyen kint is vagyok, bent is vagyok érzés volt.” 09

*összefüggő sorozat:* „én azóta is folyamatosan, hetente járok az iskolámba, mert használjuk a tornatermet, tehát nekem egy összefüggő sorozat, nem kellett visszamennem az iskolába körülnézni” 15

*Természeti környezet:* „ennek az iskolának kertje is volt, és én a kert alatt a Zagyva partnak egy részét értem, mert hogy ide mondjuk tesi órán mindig kimentünk legalább egy kört futni. De hogyha csak időnk engedte vagy ki lehetett menni, akkor itt mindig sétált az ember, és szerintem ez egy nagyon szervesen hozzákapcsolódó tér vagy térrész az iskolához.” 17

*Ajtó=titkos átjáró* „itt van egy másik szekrény, meg a tábla. És ha a tábla bal szélét behajtod, akkor ott van egy ajtó. És ez igazából egy ilyen titkos átjáró egy olyan világba, amiben én túléltem azt a négy évet. Hogyha megnézzük a következő képet, ez egy ilyen szertárhoz meg egy picit teremhez vezet, ahol teljesen más volt a léptéke az oktatásnak.” 21.

*Visszahelyezkedő nézetben:*

*Itt vagyunk:* „Lehet hátrahúzódní, tehát nem lát téged mindenki, de te érzékeled az embereket. Tehát, hogy történések vannak, hogy el lehet dönteni, hogy lent a tér közepén randalírozik valaki, vagy csak egy kis sarokba húzódní beszélget, de hogy itt vagyunk.” 01

A helyekhez való érzelmi kötődés a szövegekben erőteljesen megnyilvánul és a szakirodalommal egyetértésben a szociofizikai helyre vonatkozik, tehát abban a társas aktorok jelenléte is érzékelhető. Az érzelmi bevonódás a kedvenc helyleírásokban megmutatkozik a közeli nézetekben, a részletekben, akár ambiens érzetekre való utalásokban. Itt utalok ismét vissza Hall proxemika kutatásaira visszaülva, a közelség pszichológiai értelemben való értelmezhetőségére.

A kutatásban a kötődés a *Mikroterekre* is vonatkoztatható. *Mikrotér* alatt a megszólaló egyszemélyes, „saját helyét”, esetenként a két három fős szűk baráti kiscsoport számára fenntarott, nekik kisajátított ZUG-ot értem. Ennek kapcsán emlékeztetek, hogy a helykötődés a területiális viselkedés keretében értelmezett és a pszichológiai értelemben vett birtoklás jellemzi. Az „én helyem a világban” kitüntetett pont, az otthonosság és a kiszámíthatóság lehetőségét biztosítja a publikus térben. Tehát az iskola folyosóján, annak egy beszögellése is lehet mikrotér valaki számára, olyan helyszín, amely a térben akár meg sem jelölt, a mentális térképen azonban fontos pont. A mikrotérhez és a kedvenc helyhez kapcsolódó megszólalásokban válik érthetővé a

közismert mondás: az iskola második otthon. A kutatásban ez az élmény otthonosságként, kedvelt, melegséget árasztó menedékként megfogalmazott.

*Sut:* „És ott vannak ebben a, igazából azok voltak a legjobb helyek, most már meg tudom fogalmazni, ez a folyosó szakasz, ahol volt a folyosó túldalkán egy ilyen, körülbelül ekkora padka, amin tök jól lehetett üldögni, és mögötte radiátor volt, ami melengette az ember hátát.”

*Tanárok szeme elől védve:* „Itt van egy körülbelül egy méteres rész, két méteres magasságú, a ház hátulsó oldalon vannak a folyosók, erre néznek a tantermek, és itt le van zárva a tanterem, és ez az üveglak, ez 1-1 méter mély, két szint magas tér, ami így a folyosó végén balra így ott adódik. Iszonyú nagy póker partik voltak itt a tanárok szeme elől védve, a városi panorámát élvezve.”

A *Tanárok szem elől védve* megszólalás kapcsán, a prezentációt követően az építészek csoportja rákérdezett a megszólaló által leírt zug téri megjelenésére. Az építészeti beszámolóból egy olyan furcsa, a tervezés logikájából nem következő, tulajdonképpen téri anomália rajzolódott fel, amelyet akár tervezési hibának is elkönnyvelhetnénk. Más szempontból nézve azonban ez a téri sajátosság, kiszögellés a szabályosságból kieső ficakként magához hívta a rejtélyes hely jelentését. Kaplan és Kaplan (1979) kutatásai a környezet ökológiai preferenciáival kapcsolatban az olvashatóság–rejtélyesség dimenziók emeli ki. A pókerpartik helyszíne ilyen kettős karakterű hely: az iskola szerkesztési mátrixa, mint olvasható kontextus adott, a benne megtalált, kieső térrész pedig explorálásra invitáló sajátosság. Az ott kialakított zug olyan közös helye egy közösségnek, amelyik Knez (2005) emlékhely besorolásában a specifikus élményhelyszín kategóriájába tartoznak.

Végül a személyes hely a biztonság és az „otthon érzem magam” értelmezés kapcsán visszaülök az iskolák kapcsán készített angol kutatásra (Clark & Uzzel 2002), amely a középiskolás korosztályban az iskolát nemcsak a társas interakciók szempontjából találta fontosnak, hanem a kor növekedésével, különösen 13-14 év felett a menedék funkcióban tudta meghatározni. A közelség kapcsán az ambiens ingerekre való utalás – a SUT kódhoz tapadó idézetben egészen konkrétan a melegség érzésének felidézése – a narrátor bevonódott állapotát jelzi, erre utaltunk már az előző részben a perspektíva sajátosságai során.

A helykötődés alapja a helyidentitásnak, de nem egyenlő vele. Az identitás a szövegek elemzésében azonban nemcsak az egyén és a mikroterek szintjén értelmezett, hanem magára az iskolára is vonatkozhat. Fontos helyként maga az iskola kitüntetett



identitás helyszín olyan kiterjesztett eseményhelyszín (Knez, 2005) amellyel egy egész korszak jellemezhető.

A helyidentitás tézis zárásaként a negatív érzelmeket behívó helyeket is meg kell említenem, ezzel a következő tézis irányába is elmozdulok egyben. Az iskolaépületek – mint azt a bevezetőben kifejtettem – komplex üzeneteket fogalmaz meg nemcsak a konkrét helyről, de egy környékről, városról, az oktatásnak vagy a fiataloknak a társadalomban beöltött szerepéről is. (Bronfenbrenner, 1977; Düll & Lippai, 2015) Az épület adottságai, elhelyezkedése, fizikai állapota, karbantartottsága nemcsak direkt módon hat ki a tanulásra, hanem összetettebb módon üzenetként is értelmezhető még akkor is, ha ezt egy diák nem fogalmazza meg a maga számára.

*a lyukon:* „ez a hátsó épület, még ez is iskolához tartozik, ezen a lyukon lehetett bemenni, és itt voltak az ilyen kevésbé fontos órák. (...) Hát, ami ilyen kiscsoportos nyelvi órák, mondjuk, nem sok órám volt ott. Nekem mindig fontos óráim voltak.”

*Arctalan hely:* „Medgyesi Tamás tanár úr, amikor ír róla, akkor ő ezt így fordítja, hogy úgy is mondhatnánk, hogy a helyet csak érezni, a teret viszont látni is lehet. És akkor ezeken morfondírozva én azt mondtam, hogy számomra ez a gimnázium egy arctalan hely volt.”

*Nézte az embert a ház:* „hát ilyen iszonyú nyomasztó volt oda így jönni minden reggel. Én a villamosról leszálltam, és akkor ugye, a körüttől, így a K. utcán lehetett így ballagni befelé, és végig ott a végén, mint egy ilyen végzet. Csináltam így képeket, mert ez így előjött ez az emlék, hogy tényleg, mindig ott úgy nézte az embert a ház, és akkor így nem lehetett tőle szabadulni. És akkor egyszer megérkezett az ember, és akkor be is kellett menni. Aztán lehetett a M. körút felől is jönni, az egy kicsit jobb volt.”

A disszertációban megjelenő iskolaépületek az ország különböző részeiről származnak: vannak közöttük több évszázados múltú, kiemelt fontosságú műemlék épületben működő történelmi iskolák és a 80-as években épített típusépületek. Egyes épületek építészeti érelemben bár nem különlegesek, de újak, tiszták és világosak, míg más jeles építészeti alkotások rossz állapotúak, részben elzártak a tanulók előtt, vagy egyszerűen csak sötétek. A pedagógia szemléletre fókuszálva, vannak a kutatásban egyházi, magán és állami iskolák, hagyományos és kísérleti vagy alternatív pedagógia programmal működő intézmények. A beszámolómban, mint már említettem, az esztétikai megítélés nem volt fontos szempont. Ez elsőként meglepő, de az elemzés során értelmezett jellemzője volt az épületbemutatóknak. Ezzel szemben a karbantartottság és hozzáférhetőség kérdése

gazdagon reflektált minőség. A pusztulás, a dekadens jelleg véleményem szerint az identitás témán belül tárgyalandó, úgy rajzolódik ki a feszültsége. Mivel a helyazonosulás során a közös hely bizonyos értelemben közösé értékévé válik, és a hely, magáról a megszólalóról is üzen, így az épületek rossz állapota érzékenyen érinti a diákokat: erre a prezentációk során számos idézetet találunk. Különösen fontosnak gondolom említeni a hajdan nagy múltú iskolákat, amelyeknek történeti épületeiben a díszes terek a diákok előtt zárva vannak, vagy az épület állaga nagyon leromlott. Ez különösen akkor nehezen megélt helyzet, ha a tanítás és maguk a tanárok sem érik el azt a színvonalat, amit a hírnév sugall.

*Múzeum van benne:* „van egy ilyen nagyon erős történeti épület, ami ilyen nagyon csodás, meg múzeum van benne, meg meg lehet nézni ezeknek a nagy költőknek a versírás dolgozatukra kapott szekundás nem tudom miket, hogy az AJ-nek be van karikázva, hogy nem rímel, meg hogy lehet ilyen csinálni, meg nem tudom, és akkor ahhoz képest meg volt maga ez a... ez volt a gimnáziumtömb, ez most ilyen teológiai kollégium, és akkor ez meg egy ilyen teljesen katyvasz, meg biciklik meg kézilabda, autók, ilyen tök érdekes dolog volt.”

*Köszönőviszonyban sem:* „az egész körülmények és az egész légkör viszont abszolút köszönőviszonyban nem volt ezzel a „hú de nagy iskolába járunk”, és hogy érezzük és értjük meg már, hogy mennyire jó nekünk.”

A rossz karbantartottság, a tönkrement bútorok, a fizikai hely rossz állapota olyan jellemzője a fizikai környezetnek, amely szemet szúr és jelentésteli. Ezt azért fontos hangsúlyozzuk, mert az iskolaépítészet kapcsán sokféle gondolkodás folyik az ideális iskolaépületre vonatkozóan, ugyanakkor olyan alapvető szempontok, mint az iskolaépület általános állapota, rendezettsége nem kerül kellőképpen fókuszba. A méltatlan állapotok nemcsak behívják a deviáns viselkedéseket (mint arra a környezet pozitív–negatív megítélése kapcsán szót ejtettünk), hanem az értéktelenség üzenetét is hordozzák. Az iskola, mint identitáshelyszín ezzel azt is üzeni, hogy a társadalom számára nem fontos az oktatás: a nem kívánt jelentés tudatosítása társadalmi érdek.

Ide sorolnak azok a megszólalások is, amelyet az épületre reflektáló nézőpontból, jellemzően az EGYMÁSRA NYÍLÓ vagy az INTEGRÁLT NÉZET szelektív kódok alatt találunk meg és az iskolaépület alkalmatlanságáról szólnak.

*lezáródása az épületnek:* „így felnőtt szemmel, ez borzasztó, ami azóta így történt, ez a lezáródása az épületnek. És építészként azt gondolom, hogy már ez a bővítés is egy elhibázott gondolat volt, mert ebben a helyzetben, egy ekkora telken, egy ilyen városi pozícióban valószínűleg egy ekkora iskolát nem

szabadott volna elhelyezni és kialakítani. Nem alkalmas egész egyszerűen egy ekkora iskola funkciójának a betöltésére.”

Az építész megfogalmazott ítéletének kiindulópontja ugyanis a helyszínen megélt kellemetlen élmény, a rossz idejárási helyzet adta – csak a reflexió az, amely a mából érkezik. Az identitás alakulásának a szempontjából, megértve az iskolaépület szerepét ebben a folyamatban, az iskolák fizikai környezetéről komplexebb módon szükséges gondolkodni.

Az identitás téma egyik fontos aspektusa az építész identitás alakulása. A helyekkel való kapcsolat modellje bár a gyerekkorban alakul ki, de Erikson szocializációs modelljével összhangban hangsúlyozzuk, hogy a fejlődés élethosszig tart, a helyekhez való viszonyra is ez a kiterjedt időbeliség jellemző. A megszólaló építész korosztály számára Erikson-modelljében a két kulcs fogalom az alkotóképesség. Az önálló pályájáról gondolkodó építész számára ezért a középiskola kapcsán előtérbe kerül az építész identitás, az erről való reflexió. A kutatás során kétféle helyzetben azonosítottam a szakmai identitásra irányuló kíváncsiságot. Az egyik témaköre a folyamatra kérdez rá: honnan jöttem a gimnáziuma? Jól tettem, hogy oda mentem? Mi okozta, hogy építésznek jelentkeztem? Azaz a középiskola hogyan segítette, hátráltatja őt a jelenben?

*falusi iskolából jöttem:* „Hatalmas nagy ablakok voltak ott. Nálunk is nagyok voltak az ablakok, meg sok volt a fény. Nem ebből a szempontból, hanem valahogy az egésznek így a megjelenése, hogy az olyan. Lehet, hogy azért, mert hogy egy falusi iskolából jöttem, és ott minden olyan kicsi volt. meg minden olyan nem tudom, lehet, hogy ez volt a vonzó számomra, nem tudom.”

A másik kérdéscsoport arra vonatkozik, hogy egyáltalán miért lett építész a megszólaló, tehát a döntésre és nem a folyamatra kérdez rá.

*ezért jöttem az építészeti karra:* „Az egy ilyen emlékezetes dolog, hogy soha nem tetszett, de ez egyáltalán nem zavart, sőt! Végül arra a dologra jutottam, hogy biztos itt van valami, amit nem értek. És igazából ezért jöttem az építészeti karra, mert hogy tükre érdekelt, hogy így ez a dolog hogy van. És nem csak ez az épület volt így, hanem ugyanúgy a saját házuk is, meg egy csomó ilyen dolog, hogy nem tudtam, hogy hogy kell hozzáállni. Ilyen fura, de nagyon szerettem.”

*Alternatív voltam:* „én túlságosan alternatív voltam. Meg nem is tudom, valamiért fontos lett, mert aztán végül én beadtam az építész karra, az orvosira meg a tájépítészre. De igazából építész karra szerettem volna. És talán a tájépítészhez volt fontos, hogy rajzból érettségiztem. Hát az totál... Ember nem érettségizett rajzból. (...) Nekem mondjuk a rajz-érettségire való felkészülés volt az egyetlen igazából, amire készültem, semmi másra egy betűt nem készültem,

és erre azon a napon jöttem rá, amikor mentem érettségizni, és így bepánikoltam.”

Az identitás kérdése a saját iskola kapcsán megkerülhetetlen: bizonyos aspektusai a szakmai identitáshoz és a személyiség kialakulásához köthetők, más aspektusai a helyhez kötődően, a helyidentitás kapcsán modellként élnek tovább. (Downing, 1992; Dúll, 2008). Bronfenbrenner (1997) modelljére utalok vissza, aki a mikro-, mezo, exo- és makrokörnyezet kölcsönkapcsolatairól gondolkodott. A konkrét iskolai élmény ennek értelmében kihat arra, ahogyan az építész magáról az építészet egészéről gondolkodik, és fordítva is igaz, az építészet és pedagógia szemléletmódja, társadalmi elfogadottsága, értékrendszere is befolyásolja az egyes iskolaépület tervezését, magát az iskolát.

#### 3.3.4 A megalapozott elmélet negyedik állítása:

**A negatív élményű helyszínek, mint távoltartott helyek zárványként őrződnek meg az emlékezetben. Az odalátogatás gátolt mind fizikai, mind mentális értelemben.**

**Az épület-bemutatókban az iskola időről időre negatív helyként megfogalmazott.**

**A narratíva ezekben az esetekben távolságtartóvá válik, elkerülő mechanizmusok lépnek életbe. A negatív iskolai élmények is visszavetülnek az épületre, mint**

**ahogyan az épületből való kirekesztettség is módosítja az iskola élményét.**

**Zárványként találhatók meg ezek a helyek emlékezetben: bejárásuk sem fizikai, sem pszichológiai értelemben nem valósul meg. A nem feldolgozott negatív élmény jellemzőit a TÁVOLTARTOTT szelektív kódnév alatt összesítem, különálló viselkedését és az előzőktől leszakadó mivoltát azonosítom. Ez a leszakadás azonban nem végleges, csak a jelen állapotra vonatkozik.**

Hangsúlyozni szükséges, hogy a prezentálást tartó építészek közül nem tudott mindenki visszamenni saját iskolájába, különösen azok, akik messzebb lévő városok gimnáziumába jártak archív képekkel és a neten talált fotókkal készültek fel a bemutatóra. Általában elmondható, hogy fizikai bejárás során megelevenedő épület erőteljesebb, totálisabb és ellentmondásosabb narratívákhoz vezettek. Ugyanakkor a felidézett iskolabejárások is gazdagok voltak, volt olyan bemutató, amely során csak rákérdezésre derült ki, hogy a bejárás csak virtuális értelemben valósult meg.

Az eddig említett nézetek kapcsán a bemutatók során pozitív és negatív élmények, vélemények, gondolatok egyaránt megjelentek. Az *Integrált nézet* kapcsán is

megfogalmazódtak sommás kritikák egy várossal szemben, amely nem vigyáz történeti értékeire és az *Ambivalens nézet* kapcsán dúskálunk a különböző megítélések között. A meglévő feszültségek ellenére ezek a beszámolók, mint a korábbi idézetekből kitűnik, mégis rendszerezhetők, szétválaszthatók az idősíkok, a terek vagy akár az emberek felől. Tagolt, dramaturgiával illő eseményekként mutatják magukat. A kódolás során azonban találtunk olyan megszólalásokat, amelyek nem tisztán voltak strukturálhatók a tér-idő struktúrák mentén. A zaklatott narratíva problémás élmény indikátora (Habermas, 2006). *Távoltartott szelektív kód* alá sorolva tapinthatóvá vált az ilyen élmények közössége: egy fel nem dolgozott negatív élmény jelenléte.

*A Távoltartott nézet* megértése az alakuló identitás felől értelmezhető, amelynek alakulása Erikson sokszor említett szocializációs modelljében a 12-19 éves korosztály számára előtérben lévő konfliktus. Az egyén alakulása társas közegben és fizikai térben megy végbe és vonatkozik a pályaválasztásra is. A disszertációban bemutatott kutatás alanyai a bemutatott épületekben, iskolákban döntöttek arról, hogy építésznek tanulnak. A láttatott környezetben fordult figyelmük az épített környezet alakítására, ezért úgy gondolom, hogy különösen fontos érteni, hogy a negatív élmény milyen kapcsolatban van a jelen helyzettel, ez még beletartozik az építész nézetre fókuszáló környezetpszichológiai disszertáció körébe. A megszólalások ugyanakkor egyes esetekben komoly lelki sérüléseket sejtetnek, talán nem túlzás úgy fogalmazni, hogy az iskola akár traumahelyszín is lehet. Ezeknek meglétére, a „traumák” elemzésére és a megküzdés stratégiáira a jelen kutatás nem tér ki, kívül esik a jelen környezetpszichológiai fókuszú kutatás keretrendszerén.

*A Távoltartott szelektív kód* emléke zárványként létezik az emlékezetben, olyan hely, amelynek falai nem átléphetők. Ha vannak kapuk, akkor feltételes módra vált a beszéd a belépésre vonatkoztatva. A termek zárva vannak. Esetenként az megérkezés nehézségének fizikai adottságai vannak, mert az iskola a megváltozott funkciója okán már nem bejárható, egy bekövetkezett műemléki átalakítás következtében a korábbi bejárat bezáródott vagy a kapu áthelyezésre került. A visszalátogatás, mint Fizikai akadály az első és jellemző axiális kódja ennek a nézetnek. Mégsem mondhatjuk, hogy oka lenne. Számos korábbi szelektív kódok alá rendezett megszólalás bizonyítja, és hogy a fizikai adottság nem egyenlő az iskolaélmény adottságával. Az iskolába többen csak a virtuális térben utaztak vissza, „ráguglizva” a helyre és így keresve fotókat a prezentációhoz. Mások visszamentek, de nem jelentkeztek előre, így az iskolaudvarnál nem jutottak beljebb. Élményük ennek ellenére teljes volt. Akiket megállított a fizikai

akadály és mentális értelemben is elzárva tartott, akik végleg kinnrekedtek, azok számára az iskola jellemzően negatív élmény volt. Erről a beszámolóikban vallanak is, bár okát explicit módon egy alkalommal sem nevezik meg.

*megint csalódás volt:* „visszamentem az iskolába, megint csalódás volt, mert mindig úgy mentem az iskolába, hogy a Nagyváradi tér felől. És amikor a sarkon megfordulok, akkor egyből fogadott a bejárat, ami most ez. És egyetlen egy dolog emlékeztet arra, hogy itt valaha egy bejárat volt, ez az ösvény, ami itt látható. És akkor egy világ omlott össze bennem.”

Ez az „ok” jelenleg még nem tudatosuló, éppen ez zárja el attól, hogy permeabilissé váljon. Ugyanakkor a beszámolókból egy-két jellemző érzékelhető.

A problémák egyik jellemzője az építész szakmaválasztás irányába érzékelhető: főleg a különösen tehetséges női építészek találkoztak azzal a véleménnyel, hogy más szakma irányába terelgette őt az iskola.

*Nem normális:* Tehát konkrétan apukámnak a fogadóórán több tanár megfogalmazta, hogy ez a lány mennyire értelmes és minden tők jó, de nem normális, valami baj van vele, kitalálta, hogy építész akar lenni.”

Ebben az a vélemény jelenik meg, hogy az építészet férfi szakma. Ez az állítás ma is uralkodó, annak ellenére, hogy a Műegyetemen építésznek tanulók között jelenleg nagyobb a nők aránya. Az építészet kapcsán a gender-specifikus problémák még nem feltártak, nem értelmezettek a kellő mélységben. Ez a feladat még megoldandó: a jelen kutatás arra irányítja a figyelmet, hogy a kérdést korábbról, a középiskolai környezetből, a szakmai identitás nulladik pontjától érdemes indítani. A megfelelő–nem megfelelő iskolaválasztás kérdését már érintettük, azonban a kutatás során előkerült a nagyhírű intézményben megtapasztalt, nem megfelelő képzés élménye. Kiüresedett tartalommal való találkozás nehézsége abban áll, hogy jellemzően vidéki kisvárosban az ilyen intézmények presztízse hatalmas, odajárni dicsőség és kiváltság, generációs kötelezettség, maga a kontinuitás. A megszólalók az ilyen iskolák bemutatása kapcsán jellemzően elkerülő stratégiát alkalmaztak: az iskola múltjáról, a patinás épületről vagy a használaton kívüli reprezentatív terekről beszéltek.

**Agymosás:** „akkor magáról a gimnáziumról is, hogy hová is jártam: azért volt ezt nekem fontos elmondani, hogy ez a nagy történelem, mert minket állandóan szinte minden évben körbevittek, és akkor így nyomták az agyunkba mintegy ilyen agymosásként, hogy mi milyen fantasztikus helyen vagyunk”

*Leáldozott dicsőség:* „fantasztikus tanárok voltak, és hogy milyen híres diákjaink voltak, pl. K.L. is ide járt, és hogy M.Zs., és M.Zs.-t ki is rúgták, merthogy ez egy nagyon erős iskola és nagyon jó tanárok vannak itt. Hát,

valószínű, hogy az ő korában még voltak, de hogy ez köszönőviszonyban nem volt a valósággal. Ugyanis a valóság az az volt, hogy még akkor is egy erősnek számított a környéken, de hát konkrétan nem volt nem alkoholista tanárunk, és hát ugye elég lehangoló volt ott.”

*Hogyha megérkezik:* „egy kapuépítmény – ami átjáróként is szolgál – az épület belsejébe, illetve egy tengelyt is ad az épületnek. Jelen esetben ebben a tengelyben került szervezésre a szemben az iskolakert is, ott is a fő haladási útvonal, ami összeköti az iskolakerten túl a vasútállomással. Tehát igazából pont ide érkezik az ember, hogyha megérkezik. Illetve itt a Teológia bejárata, és itt, ahogy bejövünk az épületbe, itt a kapualjon kell felmenni a Teológiába, és ezen keresztül jutunk el a gimnáziumba is.”

*Egy kis történelem:* „Ez a legrégebb óta Magyarországon folyamatosan üzemelő középiskola, 1535-ös vagy ’38-as. Ez a jelmondatunk, hogy *Imádkozva és dolgozva*.”

A *Távoltartott nézet* nem a fizikai térre vonatkozik és nem a fizikai térből születik meg. Ezekben az esetekben nem a személy–környezet összeillés zavarával szembesülünk, hanem az emberi kapcsolatok terén való sérülés érzékelhető. Ahogyan a diszkusszió elején megfogalmaztuk, a saját élményű épületbemutatók életútnarratívák és mint ilyen, az identitás témakörével vannak kapcsolatban. Ebből a szempontból tehát általánosak. Sajátossága abban érzékelhető, hogy az építész érdeklődése és tudása okán az „építészet nyelvén”, az épületre visszavetítve artikulálódnak a személyt érintő érzések és gondolatok. Amikor a megszólalók történeteiben nincsen kapu, nem lehet bejutni az épületbe, vagy zárva vannak a helyek (vonzó udvarok, dísztermek, patinás könyvtárak, egy jobb épület), vagy a diák épületek között az utcán kering, akkor a metaforikus értelmezést kell szem előtt tartani. A kirekesztettség, kívülálló vagy sarokba szorított helyzet, a saját útját nem találó, keresgélve bolyongó személy vallomását olvassuk.

### 3.3.5 A megalapozott elmélet ötödik állítása:

**Az építész nézet dinamikusan változik az időben. Az építész szakmai látásmódjának az egyik fő iránya, hogy a különböző korból, helyszínről és élményekből származó épületek mentális képei integrálásra kerülnek, beépülnek az életútról és az építészetről szóló narratívába. A szelektív kódokat láttató diagramon három fontos etapot azonosítottunk, ezeket jelöli a Mozaik nézet, a Kettős nézet és az Integrált nézet szelektív kódnevezések. A kódok NEM a személyeket kategorizálják, hanem az egyes helyzetek, élmények integráltságát vagy különállóságát jelölik.**

A disszertáció és a jelen kutatás központi kérdése, hogy az építész személetmódja hogyan változik az időben. Két idevágó fontos kutatást mutattam be gondolati előzményként: Cooper-Marcus (2014) kutatásának különlegessége, hogy a tájépítész- és építészhallgatói emlékezetében különleges fontosságú mikrotereket talál mind beltérben, mind kültérben. Azt tapasztalja, hogy az emlékezet mélyén szunnyadó fontos helyek minden embernél adottak, 5 és 11 éves kor között kerülnek kialakításra és a privátszféra önálló szabályozásának eszközei. Arra is rámutat az amerikai kutató, hogy a nagymama kertjében kialakított kis zug, a kis barlang a hegyen vagy a tengerparton, a lakás egyik szekrényében kialakított kuckó felidézése erőteljes érzelmi reakciót vált ki és a helyek tudatosítása után is tovább él a tervezőkben. Downing Képbank (1992) elmélete is hangsúlyozza a gyerekkori helyek fontosságát az építész elméjében és arra hívja fel a figyelmet, hogy az épületekből és helyekből készített belső mentális repertoárban sokáig külön helyen vannak a laikus élet képei és a szakmai utakról, a tanulás során meglátogatott és képként megnézett építészeti alkotások. Építészhallgatók és érett alkotók között abban érte tetten a különbséget, hogy utóbbiak már integrálják a különböző forrásélményből származó helyélményeket. Erikson fejlődéslélektannal foglalkozó pszichológus pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a fejlődés nem zárul le a gyermekkorral, hanem élethosszig tartó.

Az élményközösség lehetőségének a megfogalmazása mellett, a kutatás másik lényegi eredménye a rátalálás erre a folyamatra a saját élményű iskoláról való beszéd során. A kódolás hierarchiájának keresgélése során 3 fontos etapot jelenít meg, ugyanakkor a köztük való átmenet érési folyamatként képzelem el. Vizuális szétválasztásuk a gondolkodási modell szükségszerűsége. A folyamat megértése az élmény felől követhető: a vizsgálatban résztvevő építészek egy része még nem foglalkozott gondolatban saját középiskolájával. Többen nem tartották szükségesnek, érdekesnek, hogy visszalátogassanak volt iskolájukba, a feladat kedvéért vállalkoztak erre. Mások számára a középiskola kifejezetten kellemetlen hely volt, így szándékosan nem akartak visszamenni, de a megszólalók közül többen úgy döntöttek, hogy már kellő távolságra vannak az időben ahhoz, hogy most kísérletet tegyenek. Végül voltak olyan megszólalók is, akik rendszeresen visszajárnak középiskolájukba, akár heti rendszerességgel ott sportolnak, tehát folyamatos kapcsolat maradt az iskolával. A beszámolókan az iskola élményének integrációjában az iskolával való kapcsolat a fontos tényező, de legalább ilyen fontos aspektus az is, hogy az építész holt tart szakmai fejlődésében. Ez is időben lezajló kölcsönkapcsolat, amelyben a hely és az építész folytat



belső párbeszédet, miközben a mentális képek memóriában történő helye és magának az emlékeknek az értelmezése és érzelmi töltete is változik

Azok a megszólalók, akik pozitív élményű iskolájukról hol kellemes, a fizikai térben lokalizált élményekről számoltak be, hol az építész hangján szólaltak meg, még nem integrálták a kétféle nézetet. A prezentáció okán, annak ideje alatt is volt olyan építész, akinél az integráció beindult pusztán azáltal, hogy a gondolkodás tárgyává tette saját iskoláját. Többen gondolkodtak már középiskolájukról és annak épületéről, vagy a visszalátogatás élménye indította el az iskoláról kialakított KETTŐS nézetet. Első állapotban ez a kettősség ambivalenciaként jelentkezik: a megszólaló két énállapota másképpen értékeli a helyszínt. Ez az élmény nem mentes a feszültségektől. Mégsem ezt, hanem sokkal inkább a dialógus jelleget szeretném kiemelni ennél a kategóriánál. A „nézetkülönbségek” mögött ugyanis különböző értékek húzódnak meg: ezeknek a mérlegelése különösen fontos az építész tervezés során. Tulajdonképpen bizonyos értelemben modellálja az építész és a nem-építész közötti párbeszédet ez a helyzet. Ennek okán érzékenyítésre, az empatikus építész attitűd kialakításában egy ilyen élmény tudatosításának fontos lehet a szerepe. (Az építészoktatásban ennek a megfontolása számomra érdekes kérdés, amelyet vizuális kommunikáció órámokon belül hasznosítani kívánok.)

Az Egymásra nyíló nézet is kettősség érzékelésén alapszik, de nem ellenpontként, hanem más mellé és alárendelő viszonyként valósul meg, egy érvelés és egy értékpreferencia deklarációja közben. A kategória fontos eleme a kölcsönösség: nem arról van szó tehát, hogy az építész nézet győzedelmeskedik a Visszahelyezkedő nézet felett, hanem arról, hogy a korábbi élmények és élményhelyszínek integrálása során egy új minőségű gondolkodás formálódik. Altman-Rogoff tranzakcionális szemléletéhez (1987) visszaülve: az élmények alakítják a véleményalkotást, amely újrakeretezi az élményt. Így érthető, hogy az Integrált nézet szelektív kód alatt is találunk kifejezetten negatív megítéléseket az élményre és ezzel szerves összhangban az épületre vonatkoztatva is. Az integrálásnak nem az élmény előjele, hanem a belső feldolgozottsághoz van kapcsolódása.

Downing utal arra, hogy a szigorúan vett építészeti szakmai példák és a gyerekkorban spontán módon „tudattalanul” megélt helyszínek mellett a gyakorló építész számára adódik egy harmadik csoport is: a felnőtt élet természetes helyszínei.

A kutatás Integrált nézet szelektív kód alatt egy olyan állapotot mutat, amelyben egy kialakult (alkotói)személyiség és ezzel összhangban az építészeti értékeiről és

gondolkodásmódjáról felépített struktúra befogadja és kapcsolatba hozza a hely élményeket. Az érett alkotóegyéniségek saját középiskolájuk bemutatásakor az integráció magas fokát mutatták: iskolájuk épületét más épületekkel, tervezési vagy látott helyszínekkel hozták kapcsolatba, de beszédmódjuk az alkotói személyiségek függvényében változott: nem tömörség vagy rövideg kérdéséről van tehát szó. Düll (2017) kutatásaiban Wilson 1996-os Smallest Space Analysis kutatásaira alapozva felrajzol egy ívet, amely a szakmai képzését kezdő építészhallgatótól indul, a harmadévesek etapján át a végzős építész hallgatókig terjed. Ezt a folyamatot úgy jellemzi, mint a hétköznapi világától való eltávolodást, amely harmadévben teljeseedik ki. A jelen kutatás ezt az ívet viszi tovább, a fejlődés következő etapját, a doktori képzésben résztvevő, szakmáját már elindító építészeket vonja be a megfigyelésbe. A kutatás eredménye, hogy az alkotói személyiség dinamikus változásáról adok képet, amelynek iránya az integráció. Tetteink érzük, ahogyan az élet területének különböző tudásait, helyszíneit közelíti gondolati értelemben az építész, egy átmeneti, mozgásban, átalakulásban lévő időszakot láttatunk a kutatás eredményeképpen. A folyamat lezáródásaként az érett építészegyéniségekkel készített iskolabemutatók kapcsán azt hangsúlyozzuk, hogy a mentális képek integrációja, a reflektáltság a különböző építészeti karakterek esetében is jelen van.

### 3.4 Önreflexió

1. Az épületbemutatók létrejötte, a csoportos prezentáció kontextusa alakította a megszólalásokat. Ez egyfelől a kölcsönkapcsolatban való gondolkodásban természetes adottsága is, de a speciális helyzet különlegessége is egyben. A prezentációk egyetemi környezetben az építész doktori hallgatók közössége előtt történt, vizuális kommunikáció órán indult el. Az óra jellemzően oldott hangulatban, az előadások után párbeszéd formájában zajlik, mert egyik célja az építészek gondolkodásának közlés módból párbeszéd módba való áthangolása. Az első épületbemutató – amelyet részletesen bemutatok a disszertációban – gazdag és személyes hangvételű prezentáció volt. Mint a diszkusszióban említettem az iskolákról szóló megszólalások során a hallgatók saját magukról beszéltek a csoporttársak előtt. A későbbi megszólalások során végig élveztem a megszólalók bizalmát, a hallgatók örültek annak, hogy megismerhetik jobban egymást, kimondatlanul és feltehetően nem tudatosulóan fel is használták ezt a helyzetet erre. Ez a megszólalások hangnemét és az élménybeszámoló mélységét befolyásolta a 2015-ös év

során. Ugyanakkor a később készített épületbemutatók megszólalói nem ismerték a korábbi narratívákat, ezek az épületbemutatók csoportosan, de nem egyetemi környezetben készültek: ezek az új megszólalások a saját iskolára vonatkozóan nem tértek el az első megszólalások világától. Hangvételnél, a nézőpontokban vagy témákban nem volt különbség érzékelhető, csak a prezentáció fegyelmezettségében. Az első év során hosszabb és több képpel operáló prezentációk születtek. A későbbi megszólalásokban az 5 kép 5 perc keretet erősebb viszonyulási pontnak kezelték.

**2.** Az épületbemutatók fotóanyagai jellemzően „építésesebb” módon láttatták az iskolákat, mint maguk a szóbeli beszámolók. Ez utal arra, hogy a prezentációra való felkészülés során egy szakmai hangon való megszólalás volt a szándék, de az élő beszéd során az épületek bejárása egyben visszahelyezkedés volt a középiskolai élménybe. A bevonódást képletesen úgy is ábrázolhatjuk tehát, hogy az építészek szándékai szerint építészként indultak el iskolájuk felé, de egy sokkal gazdagabb és összetettebb élménybeszámolóval léptek ki a prezentált iskola kapuján. A képek és a szöveg egymásra hatásáról a narratíva kialakulása során önálló vizsgálat nem készült, a képeket önálló, vizuális narratívaként nem kódoltam. Ez a kutatás eredményeire nincsen hatással, de nem zárhatom ki annak lehetőségét, hogy új gondolatok forrása lehetett volna a képi elemzés.

**3.** A megszólalások az építészekre fókuszáltak, a kategóriák kapcsán az elmélet vezérelt mintavétel részeként, a validitás szempontjából fontosnak gondoltam humánszakértőkkel is beszélni. Saját iskolájukra vonatkozó megszólalásaik szépen illeszkedtek a kialakuló kódrendszerbe, hozzájárultak ahhoz, hogy az értekezésben az élményközösség fogalmához jutok el, és kommunikációs lehetőségként azonosítom a hasonló élmények tudatosítását az építészek és nem-építészek populációja között. A második tézisem ugyanakkor a hely kapcsán az építész sajátos érzékenységét fogalmazza meg. Ennek kapcsán fogalmazom meg, hogy a humán-szakértők felvetésének is bizonyosan van sajátossága, így az iskolapszichológus megszólalásában gazdagon utal az interperszonális kapcsolatok fontosságára és az aktorokra. A kutatás elemzése a kutatói kérdéssel összhangban a helyre, az iskolaépületre koncentrált, de az éntörődés, az interperszonális kapcsolatok vagy a pedagógiai programok téma is kutatható lenne, ehhez új, elmélet vezérelt épületbeszámolók készítése lenne szükséges.

4. A helyre vonatkozó axiális kódok építészeti tartalmainak rendszerezése, ezek önálló kutatása nem valósult meg, mert ez kívül esik a kutatási kérdés fókuszán. Az iskolaépítészet szempontjából azonban fontos, hogy a tantermek, speciális termek, dísztermek hogyan jelennek meg. A közlekedők tériségének szerepéről a szociofizikai környezet alakulása során is fontos lenne még tovább gondolkodni. A kutatás anyagában vannak tartalékok, amelyek új kutatói kérdés kapcsán hozzájárulhatnak további gondolatok megszületéséhez.

5. A tanári szerep a kutatás indításakor szintén kihatott a beszámoló hangvételére és a megszólalók motivációjára. Az első prezentáció hallatán ismertem rá a kutatás témájára, ezt az adatgyűjtés kapcsán meg is fogalmazom. Lelkesedésem, azonnal megugró kíváncsiságom bizonyosan érzékelhető volt a hallgatók számára. A tanárunknak való megfelelés is közrejátszhatott abban, hogy ennyire gazdag anyag született meg.

6. A folyamat során kialakuló szerepek sokféleségére reflektálok. A saját szerepem kapcsán a tanár és kutatói pozíciókat már említettem, de az adatgyűjtés kiindulási célja a Szilágyi Erzsébet Gimnáziumban a DLA építész hallgatókkal készített közös munka volt, amelynek során partneri helyzetben dolgoztunk. A 2015-ös év során a beszélgetéseket több alkalommal rögzítettem. A 2017-es évben több építészet arra kértem, hogy egy másik, szakmai szempontból fontos iskolát is prezentáljon. Ezt tekinthetem úgy is, hogy a kutatásban is partnereim voltak. A hallgatókkal a kapcsolat azóta sem szűnt meg. A velük való beszélgetések bizonyosan alakították azt, ahogyan az építészetről és konkrétan a kutatásról gondolkodom.

7. A disszertációban sokszor hangsúlyozom a kölcsönkapcsolatok fontosságát, a vizsgálat során ezért nem tudom felsorolni az összes olyan hatást, amely alakította azt. Összességében azonban végig törekedtem arra, hogy az építészképzésben természetes módon jelenlévő helyzetekben és módokon járjak el. Az épületbemutatók feladata vagy a doktori hallgatók és köztem lévő viszony nem tért el attól, ami általában jellemzi ezt a folyamatot.

### 3.5 Kitekintés

\_Az önreflexióban megfogalmaztam olyan gondolatokat, amelyek a további kutatás irányait kijelölik. A környezetpszichológia keretrendszerén belül a humánszakértők irányába való érdeklődés vonzó vállalkozás. Az iskolaélmény szempontjából fontos lenne ebbe az irányba továbblépni.

\_A pszichológia keretrendszerében a meglévő egyes megszólalások más nézőpontból is vizsgálható: az egyéni életpályák kapcsán új tudások irányába mutatna egy új szempontú elemzés.

\_A Grounded Theory módszer célja az elméletalkotás: nem célja és nem lehetősége az egyes emberek saját történeteinek értékelése. A disszertáció környezetpszichológiai keretben történő kutatása az építész nézetre vonatkozik. Nem az egyes ember léptékében megfogalmazott a vállalás. A kutatás környezete is publikus térben történt tehát sem hely, sem mód, sem szándék nem volt arra, hogy belépünk a megszólalók zárt, titkos „hetedik szobájába”. A sok vidám epizód és gondolatébresztő beszámoló közben előkerült pár emléktöredék, ami töprengésre késztet. A kutatás során azzal szembesültem, hogy a doktori képzés különleges képességű és nagy sikerű építészei körében is felszínre került, hogy az iskola nemcsak második otthon, nemcsak színház, hanem börtön és kínzóhely is egyben. Az iskoláink sokkal nagyobb hatásúak, mint az ott megszerzett elméleti tudás. Egy-egy építész megszólalása kapcsán késztetést éreztem, hogy átlépjem a környezetpszichológiai keretrendszert. Bár ez nem történt meg, fontosnak gondolom kutatást készíteni a magyar iskolarendszerben megtapasztalt élmények, így a nyomasztó megfelelési vágy, a teljesítménykényszer, a hibáztatás vagy a gender-specifikus problémák hosszútávú hatásairól.

\_A kutatás az építészet témakörében is azonosít lehetőségeket. Tantermekről, szaktermekről a beszámolómban alig esett szó: udvarokon, aulákban, folyosókon és az iskola mellett a parkban, az utcán és a plázában zajlik az az iskolai élet, ami az emlékezetben élénken fennmarad. Az iskolával, mint középülettel a közösség szempontjából is kiemelten szükséges foglalkozni. Örülök annak, hogy a BME Középülettervezési Tanszékén egy ilyen nézőpont elfogadott, de sajnálom, hogy a szociofizikai környezet belső folyamatai iránti érdeklődés még nem része az építész gondolkodásának Magyarországon.

## 4 Második kutatás: A Budapesti Piarista Gimnázium épületének a megítélése diákok, tanárok és építészek csoportjában, az iskoláról a diákok által készített fotók alapján

### 4.1 A két kutatás összekapcsolása

Az első kutatás az építész szemléletmódjára fókuszált és a diszkusszióban kiemelem, hogy a saját, fontos környezetről alkotott közvetlen tapasztalás élményközösség az építészek és nem-építészek között. Az első kutatás diszkussziójában úgy érvelek, hogy a képzést megelőző hely kapcsán lévő kettős nézet, az építész és a nem-építész nézőpontok jelenléte elősegítheti a szakmagyakorlásban a laikus populációhoz való empatikusabb odafordulást. Az építész érzékenyítése a nem építészek irányába a saját élmény kettősségén keresztül megtámogatható. A jelen vizsgálat fókusza erre a lehetőségre kérdez rá. Egy kiválasztott iskola kapcsán arra kíváncsi, hogy egy iskola szociofizikai környezetének alapos megismerése során hogyan alakul az építész nézet? A GT-kutatásban kiemelkedett nézőpontok és sajátosságok érvényességét, transzponálhatóságát vizsgálom egy új környezetben, ilyen értelemben a korábbi kutatást terjesztem ki egy új helyszínre.

A budapesti Piarista Gimnáziummal a kapcsolatomban immáron több éves. Az ott folyó munka 2017-ben indult egy jubileumi kiállításra készülve és még mindig tart: két építészcsapat részeként különböző léptékben, módszerrel és szándékkal alakulnak át az iskola terei, hogy az új pedagógiai elvárások ismeretében az iskola „jobb hely” legyen a diákok, tanárok és más közreműködők számára. A disszertációban az elhúzódó és sok szálon futó folyamat egészét nem mutatom be: az előzményeket röviden felvillantom, előkutatásként összegzem, és csak egy elemet mutatok be részletesen. Ez a diákok, tanárok és építészek élményközösségének a lehetőségére kérdez rá, arra kíváncsi, hogy az iskolaépület interpretációja során hogyan jelenik meg az épület. Tehát: **Hogyan értelmezik az iskolát a megítélők az iskoláról készült fotók alapján? Milyen gondolatokat fogalmaznak meg az iskolaépület kapcsán? Milyennek látják a Budapesti Piarista Gimnázium épületét a diákok, tanárok és az építészek? Az iskoláról szerzett közvetlen élmény milyen módon befolyásolja az építészek nézőpontját?**

## 4.2 A kutatás témája, módszere és kérdése

Második kutatás	<b>Részvételi fotográfia, terepkutatás, aminek során egy iskolaépületet fotórepresentációján keresztül vizsgálható, hogy a különböző megítélői csoportok milyen módon alkotnak véleményt az épületről</b>
Cím	A Budapesti Piarista Gimnázium épületének a megítélése diákok, tanárok és építészek csoportjában, az iskoláról a diákok által készített fotók alapján
Kutatási kérdés	Hogyan értelmezik az iskolát a megítélők az iskoláról készült fotók alapján? Milyen gondolatokat fogalmaznak meg az iskolaépület kapcsán? Milyennek látják a Budapesti Piarista Gimnázium épületét a diákok, tanárok és az építészek? Az iskoláról szerzett közvetlen élmény milyen módon befolyásolja az építészek nézőpontját?
Ontológia és episztemológia	Fenomenológiai, hermeneutikai hagyomány
A kutatás perspektívája	Kvalitatív szemléletű interpretatív mikroelemzés
Adatgyűjtés	<i>A részvételi fotózás során 377 fotó készült</i> <i>A képek interpretációs folyamatának eredményei:</i> a diákok által készített képek fókuszcsoportos beszélgetéseiről terepfeljegyzések vagy hangfelvételek készültek, ezeknek az átiratai és a megítélés folyamatának terepfeljegyzései, átiratai, illetve a megítélés eredményeként készített képi montázsok, fogalmak és szövegek együtt képezik a kutatás korpuszát
Résztevők	A képeket a Budapesti Piarista Gimnázium diákjai, 12-19 éves fiú diákjai készítették A fókuszcsoportos beszélgetéseken 10. és 11. évfolyamos diákok 15 fős csoportja, illetve a tanári karból öten vettek részt. A megítélés 7 csoportban zajlott: a diákok négy fős csoportjai a 7. 9. és a 11. évfolyamból kerültek összeállításra. A két tanár csoportban összesen 5 fő, a két építész csoportban 7 fő vett részt.
Módszer	<i>Első lépés:</i> Részvételi fotográfia módszerével összhangban fotók készítése és interpretációja. A fotók tartalomelemzése 3 független kódolóval: két építész és egy pszichológus bevonásával készült, a képek jelentését fókuszcsoportos beszélgetéseken hívtam elő <i>Megítélés:</i> A csoportos megítélés saját fejlesztésű játékos eszköz segítségével történt. 4 etapban rögzítettem, az interpretációs folyamatot és eredményeit az első kutatás GT-kódolás kategóriarendszeréhez és megalapozott elméletéhez illesztettem

12. táblázat: A második kutatás témafelvetések kutatói kérdése, perspektívája és módszertana

### 4.3 A kutatás kontextusa

*Közvetlen élmény az épületről:* A Budapesti Piarista Gimnázium épületét régóta ismerem, az ELTE BTK főépületeként 1989-ben itt indítottam egyetemi tanulmányaimat. Az épületbe 2007. 07. 14-én, az átépítés közben mentem vissza, Golda János építész kalauzolt végig a szétvert falak között, az épület átlényegülése akkor indult útjára. 2017-ben egy kiállítás kapcsán új szemmel kellett ránézzek erre a helyre: az épület 100 éves fennállása, a rend 300 éves magyarországi működése és a rendalapítás 400. évfordulója alkalmából szervezett ünnepség részeként az épületben építészeti kiállítás készült, melyet Golda János rendi főépítésszel, az épület átalakításának vezetőtervezőjével<sup>24</sup> együtt készítettünk. A kiállításon a Budapesti Piarista Központ épületét makettel, rajzokkal és építészeti fotókkal reprezentáltuk. Ellentmondásosnak éreztem, hogy a megnyitóra majd összegyűlő, érdeklődő építészek mellett azoknak a diákoknak készülünk bemutatni az épületet, akik azt legalább olyan jól ismerik, mint a tervezők. A *Piar-tér-idő 100 kiállításra* való készülődés kapcsán mondtam ki elsőként, hogy miképpen az *építész nézet* érdekes a diákok és tanárok számára, úgy az a kép is fontos, amit a diákok vetíthetnek az építészek elé.

*A szociofizikai környezet sajátossága:* A másik érv a kutatási helyszín kiválasztásában maga az épület, amely alkotásként különleges. Két korhoz kötődik, színvonala kimagasló, szituációját tekintve központi, használata hibrid. Az épületben 1917-ben indult meg az oktatás. Hüttl Dezső historizáló neobarokk palotát tervezett, modern szerkezetekkel, anyagtakarékos módon. Az iskola a hagyományos középfolyosós térstruktúrát követi, előképe a kolostor, amely kvadrumot zár körbe, működési logikája a kaszárnya. A második világháborút követően az épület az ELTE központi épülete volt, a hajdani kápolna termében működött a kultikus Egyetemi Színpad. Az egyházi épületek 1989-es reprivatizációja után a rend visszakapta az épületet és hosszas és heves viták után végül a visszaköltözés mellett döntött. A belvárosi iskola kialakítása számos nehézséget jelentett, ellene szólt a visszaköltözésnek. Ugyanakkor a téri folytonosság és a centrális elhelyezkedés szimbolikája perdöntő lett a döntésben. Mindezt azért hangsúlyozom, mert a jelen disszertációban többször esett már szó a helyek szimbolikus és metafizikus jelentőségéről, amely ebben az esetben meghatározta a piarista rend döntését. Az iskoláról közreadok egy tablót (07. ábra), amelyen Bujnovszky Tamás építészeti fotográfus képeiből válogattam annak érzékeltetésére, hogy a hivatalos megjelenések

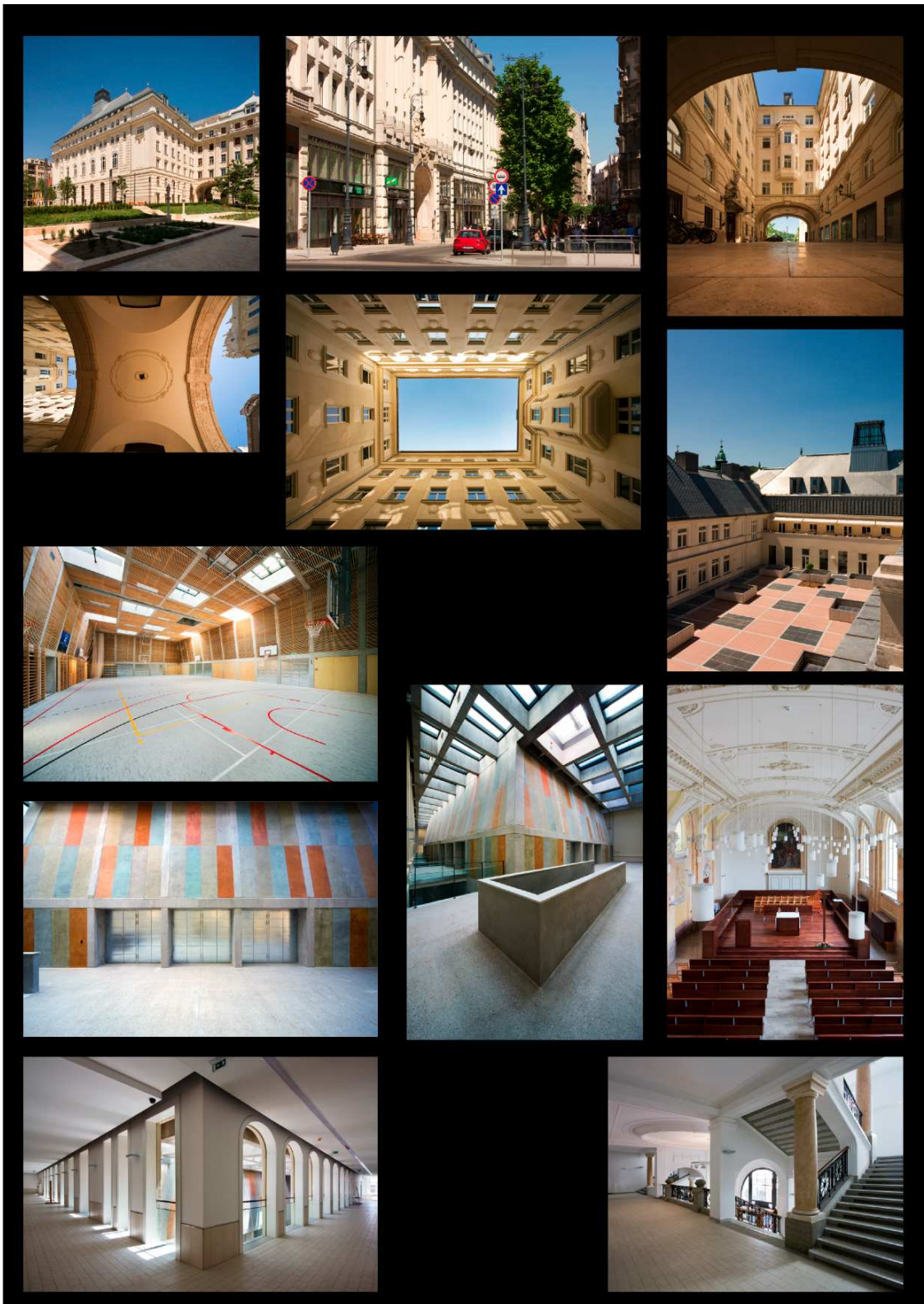
---

<sup>24</sup> Tervezők: Golda János, Kovács Zoltán, Mészáros Erzsébet



során jellemzően mely nézetek milyen módon látszanak. Ez a fotográfus nézet, mint sztenderd vizuális nyelv reprezentatív.

Az épület működtetése a rend számára komoly kihívás: az anyagi háttér biztosítása érdekében az iskola alsó szintjei megnyílnak a városi közterületek irányába és a turisztikai belvárossal összhangban kereskedelmi és vendéglátói funkciókat fogadnak be. Az iskolának otthont adó 'A' épület dunai tetőterében amerikaiak számára készült luxurodaház, a Váci utca és Pesti Barnabás utca irányába szerzetesi lakások nyílnak. Az iskola az épület II-IV-ig emeletén, tehát három közbülső szinten található. Ez az elhelyezkedés különösen érdekessé tette a kutatásban azt a kérdést, hogy az iskolaépület hogyan reprezentálódik a diákok fotóin.



7. ábra: a Piarista Tömb épülete Bujnovszky Tamás fotóin reprezentálva

## 4.4 A kutatás módszere

### 4.4.1 A képek episztemológiai szerepe, a részvételi fotográfia módszertana

Az előkutatásban az épület vizuális reprezentációjának megismerése volt a cél. Ehhez a résztvevői fotózás eszközéhez nyúltam. A Participatory Photography (Prins, 2010), fotónovella (Yefinova et al., 2015) és Photovoice (Wang & Burris, 1997) módszerek alapja a résztvevők által készített fotódokumentáció, amellyel jellemzően hétköznapi környezetük eseményeit érik tetten. A képi rögzítés oka egyfelől a nehezen tudatosuló, vagy a résztvevő számára nem értelmezett helyzetek természetes módon történő tettenérése, tulajdonképpen a dokumentációs technikák egyik válfaja. A képeken keresztül árnyalt és összetett tudás közvetítődik a világ vizsgált jelenségével kapcsolatban „*A vizuális ábrázolások és a vizuális jelenségek közösen alkotják a társadalom vizuális univerzumát (más szavakkal a társadalom ikonozsféráját) és mindez együttesen képezi a vizuális szociológia tárgyát*” (Sztompka, 2009, 2.).

A részvételi fotózás használatának áttekintése során szembevetendő, hogy a módszer a kisebbségi helyzetek dokumentálására (szexmunkások, migránsok, peremhelyzetben élők, indián közösségek, hajléktalanok), kritikai nézetek megfogalmazására (pl. feminizmus) és oktatási környezetben jellemző (pl. egészségnevelésben Wallerstein & Bernstein, 1988). Ennek oka esetenként a nyelvi kifejezés nehézségeivel függ össze, más esetben a nehezen tudatosuló karakter megragadása a cél, de ennél is fontosabb, hogy a képalkotás a kontrollgyakorlás kérdéskörével tart kapcsolatot, tehát az intézményesült fogalmi kategóriák helyett egy társadalmi helyzet más aspektusát láttató, kritikai nézőpontot érvényesítését támogatja. Alulról felfele, tehát induktív logikával építkező kutatások számára biztosít fontos adatot a részvételi fotózás. A téma szakértője, Wang így foglalja össze a módszer az erősségeit: a részvételi fotográfia (1) elősegíti, hogy a résztvevők rögzítsék, majd a képek által megfogalmazzák a közösségükre jellemző pozitív sajátosságokat és a nehézségeket; (2) támogatja a kritikai szemléletű dialógus és tudás kialakulását fontos közösségi kérdésekben; (3) a témákat a döntéshozók számára láthatóvá teszi (Wang, 1997, 370.), Negyedik pontként említi, hogy a participatív kutatásoknak lényeges alapja az ekként gyűjtött adat.

Esther Prins a kritikai szemlélet és a hatalom kérdéskörében emeli ki a módszer lehetőségeit és felhívja a figyelmet arra, hogy a fényképezőgép ellentmondásos eszköz. Foucault-ra hivatkozik, és a „nézést” (inspecting gaze) a hatalomgyakorlás eszközeként láttatja (Foucault, 1980, idézi Prins, 2010) A fotográfiát kontrollgyakorlásként feltételezve a szociális reprezentációk kérdésköréhez jutunk el, tehát a részvételi fotózás

kapcsán a szociális erőviszonyok, értékek és viszonyok kifejezhetőségének lehetősége fogalmazódik meg. A kisebbségi csoportok társadalmi reprezentációja jellemzően a többségi társadalom kameráján keresztül kerülnek ábrázolásra. Az ettől eltérő helyzetek és a sajátos látásmódok felmutatásának az eszköze a „kézbe adott” fényképezőgép, amely során a résztvevőt arra szólítja fel a kutatást készítő, hogy saját helyzetét dokumentálja, vagy akár egy megfogalmazott tematikát láttasson a képeken (vö. Sallay, 2014). A részvételi kutatás a társadalmi változás eszköze. A fotózás oktatási környezetben való használata is azt a célt szolgálja, hogy hangot adjunk eddig meg nem fogalmazott véleményeknek, behelyezkedhessünk abba a perspektívába, amely a diákoké és elmozduljunk új válaszok megtalálásának az irányába. A részvételi fotográfiát (a photovoicing technikát) Magyarországon iskolai környezetben az ELTE TTK humánökológus képzésén belül Horváth Janka és Kelemen Eszter vezetésével alkalmazták iskolakert építés kapcsán, 2018 őszén.

A disszertáció kapcsán a részvételi fotográfia módszer alkalmazását három szempontból tartom fontosnak. Egyfelől a módszer jól illeszthető mind a transzdiszciplináris környezetpszichológiai kutatások szemléletéhez, hiszen a rendszeren belül, természetes helyzetben éri tetten a szociofizikai környezetben végbemenő folyamatokat, másfelől a korábban tárgyalt GT-kutatáshoz is, hiszen mindkettő az adatokból kiemelkedő, a rendszer belső logikájából megszülető kategorizálásból indul ki, abból jut el témák, kategóriák megfogalmazásához. A témához kapcsolódó szakirodalom felfüggesztése jellemzi mind a GT-módszert, mind a részvételi fotográfiát, közös szándék, hogy a terepmunka kapcsán megszülető adatokra frissen, előítélet-mentesen tekintsünk, az interpretáció során az anyag belső logikájára nyíljon meg a kutató.

A részvételi fotográfia alkalmazásának harmadik oka az építészet korábban tárgyalt, intézményesül fotóreprezentációjához csatol vissza. Az építészeti fotóval kapcsolatban a bevezetőben az esztétikai alapú preferenciavizsgálatok kapcsán ejtettem szót, a fotó alapú megítélésrel kapcsolatos kritikáimat Pennartz és Elsinga (1990) cikkének elemzése kapcsán fogalmaztam meg. Visszaidézve az érvelést, a fotóban rögzült nézéseket kritikai szempontként értékelem, a felnőtt és építészeti szaktudással rendelkező nézet hatalmi pozícióját azonosítom benne. A kutatás célkitűzése a diákok szemléletmódjának tettenérése volt: a részvételi fotográfia módszerében ezt lehetőségként azonosítom.

A képek jelentéseinek azonosítása a verbális jelentésekhez képest más folyamat.

Roland Barthes (1973) vonatkozó írásainak, így *A kép retorikája* című elméleti okfejtésére hivatkozva fontos hangsúlyozni a vizuális és verbális nyelv közötti különbség fontosságát. A verbális nyelv ebben a megközelítésben digitális, azaz meghatározott, kötött számú elem rögzített szabályokhoz alkalmazkodó permutációja. Ezzel szemben a kép természete analóg: a fotó olyan kópiának mutatja magát, amely semmiképpen sem rendelkezik az előbbi ismérvekkel, és nem „kettős” artikuláció következménye, ezért a nyelvészek egy része elutasítja a kép nyelvként való értelmezését. A képi jelentés és a képi közlés ténye azonban nehezen távoltartható. Barthes szinteket különböztet meg, tehát strukturálja a jelentést, jelölőket azonosít, amikhez jelentéseket párosít egy adott kontextusban. A kutatások során a kép jelentéseinek az azonosítása ésszerű elvárás. A vizuális szemiotika keretében elsődleges és másodlagos jelentések válnak szét.

A részvételi fotográfia módszerének fontos eleme a képek interpretálása, ez jellemzően a szándékok verbális megfogalmazását jelenti, tehát nem szorítkozik csupán képi tartalomelemzésre. A képek verbalizálását a módszer adatként kezeli, esetenként az elemzés a szövegre vonatkozik. Flexibilis, hogy ez a folyamat milyen módon történik meg, függ elsősorban a kísérletben résztvevők számától. Yefimova a mexikói határon, a fal tövében élőkkel készített vizsgálat során 5 nap alatt 7 emberrel vett fel adatokat. (Yefimova et al., 2015) Ilyen kis létszámú résztvevő esetén adódik az interjúkészítés lehetősége a képek jelentéseinek megbeszélésre. Nagyobb elemszám esetén kérdőívvezés, félig strukturált interjúk, fókuszcsoportos beszélgetés során kerülnek elő a képek jelentéstartalmai. A piarista iskolában a részvételi fotográfiában az iskola összes diákja részt vehetett, a nagyszámú képi anyag mögöttes tartalmainak azonosítása kihívás volt, fókuszbeszélgetések formájában indult el.

A képek jelentéseinek azonosítására, a szöveges adatok megszerzésére egyedi, játékos eszközt fejlesztettem, ezt az adatgyűjtés fejezetben részletesen tárgyalom. A megítélés folyamatát, a kategória alkotást terepjegyzetek formájában és magnón is rögzítettem, ezeket is adatként kezelem. Az interpretációs folyamat során képi montázsokat és szöveges anyagokat hoztak létre a megítélők, amelyek a képekkel együtt értelmezhető adatok. A csoportos képválogatás a megítélői csoportok saját kategóriaalkotását tartja fontosnak szemben a kutató által meghatározott szempontok szerinti csoportosítással. Pennartz és Elsinga (1990) sokat hivatkozott kutatásának módszertani felvezetőjében meggyőzően érvelnek amellett, hogy a megítélő által történő kategóriaállítás önmagában is lényegi pontja a kutatásnak, hiszen azokban a környezetről való gondolkodás szempontrendszeréről rögzül. A szerzők hivatkoznak Deutsch 1973-as és

Sanoff 1988-as lakókörnyezeti vizsgálatára, akik hasonlóságokra kérdeztek rá, így csoportosítottak képeket a válogatás során. Groat (1994) fentebb szintén részletesen bemutatott, a posztmodern építészet megítélésére vonatkozó kutatása is a többféle szempontú választást helyezte előtérbe az egyéni szemléletmódok érzékelésére. Ezeknek a kutatásoknak a közös ismérve, hogy interpretatív sémákra kérdeznek rá. Az önálló kategóriaállítást magát az interpretáció módját állítja a fókuszba. Én is ehhez a metodikához csatlakozom, hiszen a kutatás fókusza a „*Mit lát?*” és a „*Hogyan lát?*” két kérdésével foglalható össze, nem pedig a „*Milyennek látja?*” esztétikai érdeklődéssel.

A képek, terepjegyzetek és a megítélők által készített szöveges anyagokat a korábban tárgyalt GT-módszer eredményeként megfogalmazott megalapozott elmélet szempontrendszeréhez illeszttem. A két kutatás ezen a pontos szervesen összekapcsolódik. A GT-módszerről korábban önálló fejezetben értekeztem.

#### 4.4.2 Az adatgyűjtés folyamata: a résztvevői fotózás

A diákok számára résztvevői fotózásra a pályázatot 2017 februárjában írtam ki. Két hónap állt rendelkezésre a képek elkészítésére. A munkát az iskola rajztanára segítette, a diákok az iskola által létrehozott felületre küldték meg anyagaikat. A diákok képeit átneveztem, kódoltam. A neveket az etikai engedéllyel összhangban külön őrzöm. A fotózás kettős célt szolgált: részvételi fotográfia módszereként a kutatást segítette. A kiírás megfogalmazása illeszkedett a párhuzamosan készülő, az előzőekben bemutatott retrospektív kutatáshoz. Tehát az iskolai környezetben készülő kutatás egyik aspektusára akartam ránézni a diákok fotói keresztül, a GT-kódolás során felmerülő kérdésekre kerestem kutatóként választ, ehhez az elmélet vezérelt adatgyűjtés logikáját követve újabb szempontként gondoltam a piarista gimnáziumban adatot gyűjteni. Másfelől a már említett jubileumi kiállításához (megnyílt 2017. április 21-én) is ez a fotózás biztosította a képanyagot: a legszebb képekből 5 fős művészeti bíráló bizottság (építész, médiatanár, rajztanár, vizuális kommunikációs szakember és pedagógus) választotta ki a fotóesztétikai szempontból legjobb alkotásokat.

**A kiírás:** A diák fotópályázat kiírásában két kérdésre lehetett fotót beküldeni egy erre a célra az iskola által létrehozott gmail címre. Az egyik felvetés az épületben való személyes élmény fontosságát helyezte előtérbe, szándékosan és hangsúlyozottan a kedvenc helyre kérdezett rá (A), a másik kérdés az épület reprezentációját a hitelesség,

beazonosíthatóság felől hívta meg (B). A szándék ezzel nem két markánsan elkülönülő kategória összehasonlítása volt, hanem bátorításként szolgált, hogy a diákok saját habitusuk szerint reagáljanak, merjenek kifejezőeszközként tekinteni a fotóra, ne zárjanak ki a bemutatásból semmilyen képi kifejezőmódot, témát, véleményt. Kutatóként arra voltam kíváncsi, hogy mi és hogyan látszik egyáltalán az épületből, úgy is fogalmazhatunk, hogy a fotózásra, mint a mentális térképezés egyik sajátos példájára tekintettem, ezért a kiírásban a képi sztereotípiáktól való ellépés lehetőségét hangsúlyoztam. A kiírás tehát minél változatosabb, hitelesebb, őszintébb képként kívánta felfogni az iskolát. Interpretációként és művészi kifejezésként egyaránt értelmezhető volt a kiírás.

**A:** „*Az iskolám, ahogyan én látom*” címmel azokra a helyekre, részletekre és nézőpontokra vagyunk kíváncsiak, amelyek neked fontosak. Te hol szeretsz lenni? Melyik a kedvenc helyed? Mit mutatnál meg leginkább egy kedves barátodnak az iskolában?

Szeretnénk bátorítani téged arra, hogy a neked valamilyen okból érdekes és fontos helyeket mutasd meg, a tanulás, találkozás, pihenés, étkezés vagy a szórakozás helyszíneit fotózd le! Gondolataidat, véleményed, akár érzéseidet is fejezd ki a fotóval. Ha szükségét érzed annak, hogy ennek láttatásához a fotót szabad művészi eszköznek tekintsd, tehát a fotón utólag változtatni szeretnél fotótechnikai, digitális vagy bármilyen más módon, akkor azt tedd meg! Ha egy kép nem fejezi ki jól, amit akarsz mondani, akár képsorozatban is gondolkodhatsz. Kérjük azonban, hogy 5 képnél ne készíts többet!

**B:** „*Ilyen az én iskolám*” címmel olyan fotókat várunk, amelyek elősegítik, hogy az iskoláról egy látogató képet alkothasson, tehát hogy egy idegen megismerje az iskolaépületet, rátaláljon, ráismerhessen a fontosabb helyeire, a képed segítségével megértse akár a kiállításon, akár a honlapon, hogy milyen ez az iskola.

Itt is azt várjuk, hogy az iskoládat egy képpel vagy maximum 5 részből álló fotósorozattal mutasd be! Arra vagyunk tehát kíváncsiak, hogy szerinted milyen maga az épület, a környéke, belső terei, hova érkezel meg, milyen a tantermed, avagy az udvar. A legfontosabb szempontból mutasd meg az épületet! Fontos, jellemző, érdekes, szép, hiteles képeket várunk arról, hogy miként néz ki az iskolád. A te nézőpontod érdekel, az, hogy te hogyan mutatnád be az iskolát egy érdeklődőnek.

#### 4.4.3 A csoportos megítélés során létrejövő adatok

A kutatói kérdés az iskola reprezentációjára vonatkozik, ennek érdekében a nagyszámú kép szelekciója vált fontossá, amelyet különböző megítélői csoportok végeztek. A csoportos megítélés során elhangzó kategorizációs folyamatról a diákok és tanárok csoportjában terepfeljegyzéseket készítettem, az építészek csoportjában a megítélés hanganyagát rögzítettem és átiratot készítettem. A terepfeljegyzéseket adatként kezelem.

A megítélés végeredménye hármassal: képi montázs, egyéni szövegek és fogalmi meghatározások készültek. Ezeket is adatként kezelem.

A képek és interpretációjuk együtt alkot egészet.

**A képek megjelenítési módja:** A részvételi fotográfia során készített fotókat Czákó Zsolt grafikusművész közreműködésével játékkártyákra tettük és beszámoltuk. A kartonlapok lekerekített szélei és a kemény, csúsós felület a hagyományos kártyajátékokat idézte meg. A kis méret ellenére a képek jól láthatók voltak. A kártyalapokat tetszőleges sorrendben, könnyű újrakeveréssel lehetett átrendezni: általa teljesen véletlenszerű sorrend volt kialakítható.

#### **A csoportos megítélés jellemzői:**

A megítélést 7 csoport végezte.

A 3 diák csoport 3 korosztályt képviselt: 7. osztályos, 9. és 11. osztályos három fős csapatokból állt.

A tanárok két csapatot alkottak: az egyikben három, a másikban két tanár ítelt meg.

Két építészcsoporthoz is megítélt: az egyik az épület áttervezéséért felelős három fős építészcsapat, amelyben a rendi főépítész is helyet kapott. A másik csapat az iskola közösségi tereinek participációban történő áttervezését végző egyetemi tanárokból és fiatal építészekből álló teamje. Ebben a csapatban négy fő vett részt.

**A megítéltetés állomásai:** Az interpretáció 4 szakaszban zajlott. A diákok és a tanárok az iskola egyik különtermében, az egyik építészcsoporthoz az épületnek egy kisebb terében, a másik a Műegyetem egyik termében dolgozott. A csapatok külön-külön ítéltek. A megítélés 2019. áprilisában három egymást követő napon zajlott. A megítélés körülményeiben nem volt különbség, minden csoport ugyanazt az instrukciót kapta, a megítélés során kutatóként én voltam még jelen.

**A feladat:** Minden megítélő minden képet látott. A feladat elsőként egy 10 képből álló montázs közös, csoportos készítése volt, egy olyan összkép létrehozása, ami reprezentálja az iskola épületét. A feladat ismertetése után a megítélés és a véleményalkotás több etapban zajlott.



**1. feladat:** szabad válogatás: A képeket egy hatalmas asztalra szétterítettem és 10 perc állt rendelkezésre, hogy mindenki megnézze őket és szabadon válogasson belőlük.

**2. feladat:** a csapat tagjainak meg kellett egyezniük, hogy az egyénileg válogatott képekből melyik 10 kép az, amiben egyetértenek és az iskolaépületet a leghitelesebben láttatja. A folyamat során lehetőség volt visszatérni az első etaphoz és új képeket válogatni. A csoportos megbeszélésről jegyzetet készítettem, ebben felírtam az egyéni döntések és az egymással való egyezkedés momentumait.

**3. feladat:** Az egyetértés, a 10 elemes montázs megszületése után mindenki kapott egy lapot, amire önálló munkában, egyénileg elkészítette a saját leírását az iskolaépületről. A lap tetejére mindenki felírta emlékeztetőnek: *Milyennek látom az iskola ÉPÜLETÉT?*

**4. feladat:** Az egyéni feladat után csoportmunka következett: az iskolaépületet 5 főnév, 5 melléknév és 5 ige megadásával kellett kifejezni, ebben újra a csoportos egyetértés volt elvárt.

## 4.5 Eredmények

### 4.5.1 A részvételi fotográfia eredménye

A fotópályázatra összesen 393 kép érkezett, ebből a képek rendszerzése és nézegetése során a duplumok és értelmezhetetlen témájú fotók kiszűrése után 377 került bele az elemzésbe. Egy diák mindkét kategóriában beadhatott képet, és sorozatként vagy képpárként is küldhetett fotót. Minden egyes fotó önálló kódot kapott, amely a kategória nevét, a diák évfolyamát tette beazonosíthatóvá. Az A és B kategória szétválasztása nem tudott megvalósulni minden esetben, mert a diákok nem jelölték azt. Ezek a képek X kiterjesztést kaptak. A képeket elsőként rendszereztem. A képek tartalomelemzéséhez a működőképes kategóriák kidolgozása hosszú folyamat volt. A kód kategóriáit készítése során témavezetőmmel, Düll Andreával és Bedecs-Varga Éva építésszel konzultáltam. A kódolást a kategóriák kialakulása után három független kódoló végezte. Közös döntés volt, hogy az A, B és X kategóriák szerinti megítélést elvetettük, ennek nincs jelentősége az elemzés során.

#### **A képek három főkategóriába való besorolása:**

**I. ÁBRÁZOLÓ kategória:** Az idesorolható fotókon felismerhető az épület vagy annak akár csak egy kisebb részlete. Az elrontott vagy sajátos nézőpontból készített képek is ide

kerültek, ha felismerhető, hogy hol található az épületen. Az I-es főkategória a direkt válasz a feltett kérdésre: **A kép fókusza tehát a fizikai valóság.**

\_Az épület külső vagy belső fizikai adottságainak dokumentálása, látványának megjelenítése.

\_Helyek, felületek, akár tér részletek láttatását, megmutatását célzó képek, akár művészi igényel komponált építészeti fotográfiák, fekete-fehér építészeti fotók is.

\_Minden olyan kép, amelyről egyértelműen beazonosítható, hogy az épületnek melyik részét, helyét, külső, tágabb városi környezetét, akár a ház ablakából nézett külső téri kontextusát láttatja. Akkor is, ha a kép eltér a bevett láttatástól, nem éles vagy ferde.

\_A fotó denotatív, elsődleges jelentése az uralkodó, tehát megmondható, hogy mi látszik a képen pl. „A képen egy folyosó részlete van” vagy címként azt adhatnánk pl. Folyosó zöld növényel.

\_az ábrázoló kategória képei az ábrázolt helyszínekre vonatkozóan alkategóriákba oszthatók (pl. folyosó, tanterem, udvar, az épület kívülről).

**II. KÉP-ALKOTÓ kategória:** Amennyiben a fotó bár a fizikai környezetet mutatja, de az épület nem felismerhető rajta, hanem ehelyett műalkotást láttat vagy absztrakt kép, szűk részlet vagy tárgyakkal létrehozott kompozíció vagy a fotó maga is műalkotás azaz látványosan manipulált, valójában már nem is fotó, akkor a II. főkategóriába sorolandó.

**A kép fókusza szimbolikus jelentés, a műalkotás létrehozása.**

\_A képen csak egy műalkotás van: szobor, festmény, logó, felirat

\_nem beazonosítható, hogy hol készült a képrészlet, mert a fotó nem akarja megmutatni, hogy az hol van, jellemzően **tárgyi mikrokörnyezetre, szűkebb térrészletre** koncentráció kép

\_a képi manipuláció egyértelmű, tehát a kép már nem fotó, hanem montázs vagy grafika Ide tartoznak azok a képek, ahol átfestés, montírozása, optikai trükk alkalmazása látszik

**III. ÉLETKÉP kategória:** Amennyiben a képen ember van, azaz a kép témája nem az „üres” fizikai környezet, hanem szociofizikai, akkor a III. főkategóriába kerül.

\_Tehát az iskolát a benne folyó élettel, emberekkel együtt láttató fotó, spontán vagy beállított pillanatkép. A kép fókusza az emberek jelenléte, azok cselekvése, avagy a közösség. Kivétel: egyes város léptékű, tehát messziről fotózott kép. Ezekon elkerülhetetlenül vannak rajta az emberek, a kép nem elkészíthető másképpen, tehát pl. nagyon kicsi az ember. Ilyen esetben a kép az első, ábrázoló kategória része.

#### 4.5.2 4.5.2. A három kódoló összesített eredménye

	Teljes egyetértés				Többségi egyetértés (3-ból 2)	Teljes és többségi összesen	Összes kép
	Ábrázolás	Képalakítás	Életkép	Összesen			
Képek száma	192	70	24	286	91	377	377
a teljes egyetértéssel kódolt képek arányában	67,1%	24,5%	8,4%	100%			
az összes kép arányában	50,9%	18,6%	6,4%	75,9%	24,1%	100%	100%

13. táblázat: Teljes és többségi egyetértés a képek megítélésében a három kategória szerint

A 377 kép megítélése 377 döntés mindhárom kódolónál.

Teljes egyetértés: mindhárom független kódoló azonos kategóriába sorolta a képet, 192 esetben az Ábrázolás, 70 esetben a Képalakítás, 24 esetben pedig az Életkép kategóriába

Többségi egyetértés: 3 kódolóból 2 azonos kategóriába sorolta a képet

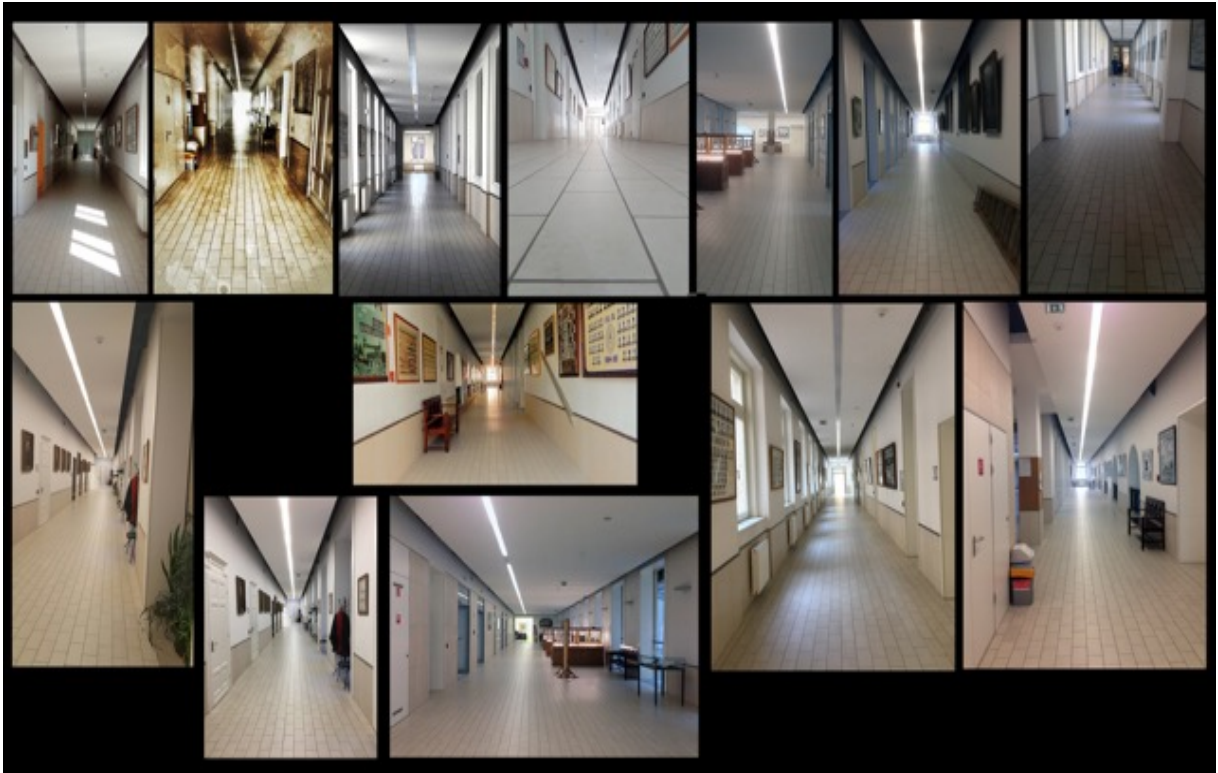
Teljes egyetértés mutatkozott a független megítélők között az esetek 75,9%-ában, míg többségi egyetértés az esetek 24,1%-ában. Olyan eset, hogy a három független kódoló egy képet három különböző kategóriába sorolt volna be, nem történt egyszer sem. Így a teljes és többségi egyetértés összesen eléri a 100%-ot. A kódolók között tehát az egyetértés megfelelően magas arányú – ha a többségi egyetértést is beleszámoljuk, akkor 100%-os –, ami alapján arra következtethetünk, hogy a kódrendszer jól működik.

	Ábrázolás	Képalakítás	Életkép
1. kódoló	225	116	36
2. kódoló	250	98	29
3. kódoló	241	103	33

14. táblázat: A kódolók által az egyes kategóriákba sorolt képek száma

A kódolási rendszer megbízhatóságát az is alátámasztja, hogy a három kódoló által adott kódszámok eloszlását tekintve azt mondhatjuk, nincs szignifikáns különbség az egyes kódok gyakoriságában a három független kódoló általi besorolások között változatok között (Khi-négyzet próba,  $\chi^2 = 3,733$ ,  $df = 4$ ,  $p > 0,05$ ). (A kódszámok eloszlásának vizsgálata a ROPstat 2.0 verziójával történt, Berze Iván Zsolt segítségével.)

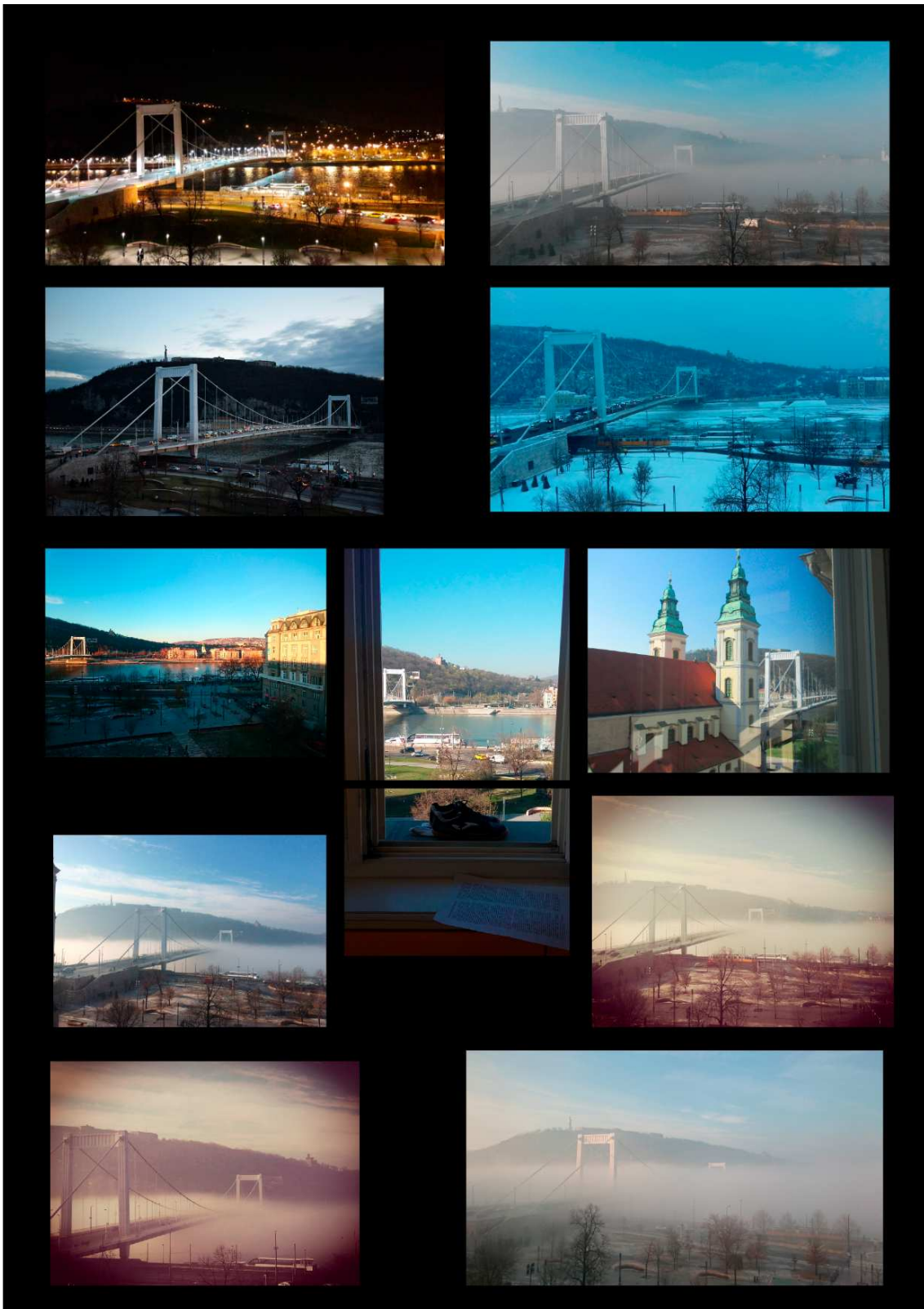
A kategóriákat képként is bemutatom a következő ábrákban, mozaikszerű elrendezésben, az Ábrázoló kategóriában egy-egy helyszínre vonatkoztatottan.



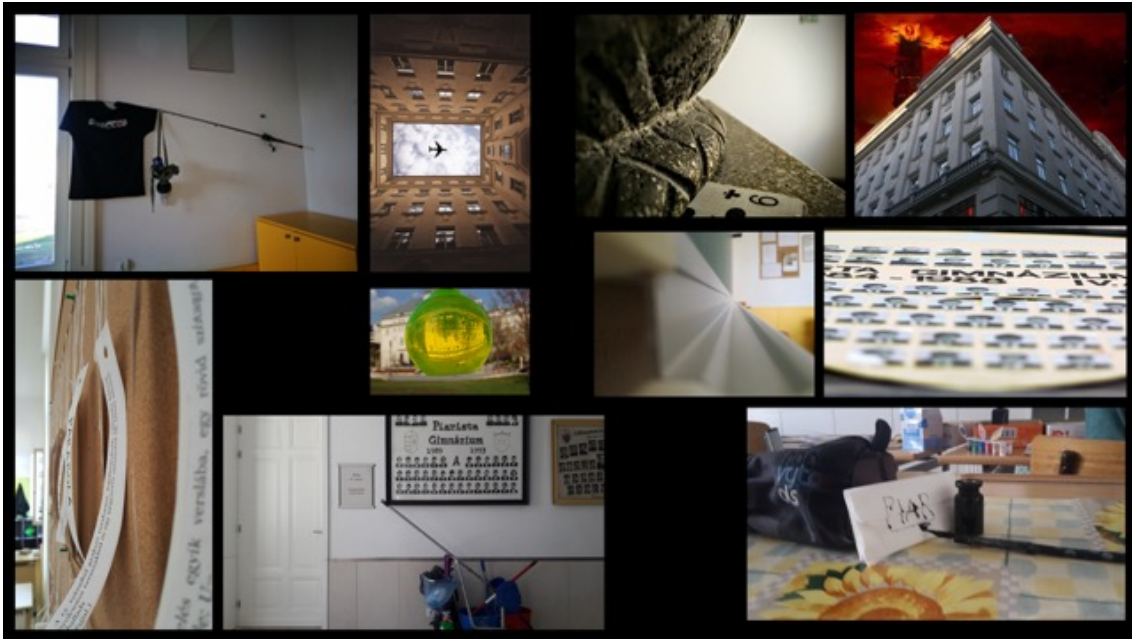
8. ábra: A közép folyosók megjelenítése



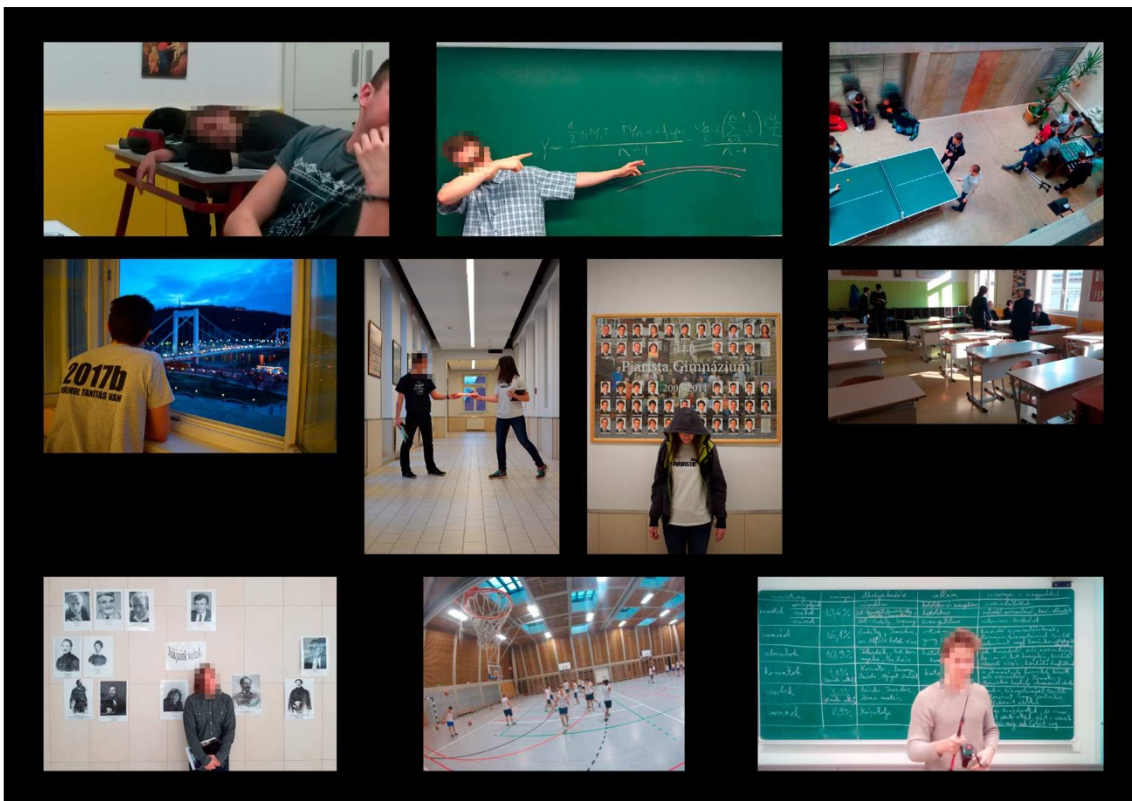
9. ábra: A résnek elnevezett tér a különböző fotókon



10.ábra: Ábrázoló kategória: látképek a 4. emeleti osztálytermekből



11.ábra: Válogatás a Kép-Alkotás kategória képeiből



12.ábra. Válogatás az Életkép kategória képeiből

#### 4.5.3 A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés terepjegyzetei

A képek kategorizálásával párhuzamosan az iskolában több alkalommal szerveztem fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést (Bedecs-Varga Éva segítségével). A jegyzőkönyvek a disszertáció terjedelmét indokolatlanul megnövelnék és a beszélgetések témája az átépítés lehetőségére is vonatkozott, ezért egy példát emelek be a dolgozatba az értelmezési folyamat illusztrálására. A diákok a **folyosó** hívószavakra a következőket mondták: „*kórházaszerű bazi nagy fehérség*”, „*steril, túl letisztult*”, „*nehéz megoldani ilyen bensőséges közösségi terek kialakítását ilyen rohadt nagy fehérségben*”, „*nincsenek emberek kinn, mert benn vannak az osztálytermekben*”, „*egyrésről olyan jól néz ki, olyan hosszú és olyan, mintha egy végtelen lenne*”, „*nagyon sterilnek tűnik az egész*”, „*steril, hosszú, viszonylag nyomasztó*”, „*nagyon fényes, serkentő hatású folyosók*”, „*nem annyira vékony, hogy nyomasztó legyen, de nem is olyan tágas, hogy nyomasztó legyen*”, „*ahol nincs ablak az borzasztóan nyomasztó, mert sötét*”, „*az iskolának az egyik legjellegzetesebb része*”, „*mindegyik ugyanúgy néz ki*”, „*nem jó, hogy bármerre megyünk, mindig ugyanaz van*”, „*ez a padlózat hetedikesként még újként, ez még így izgalmas, egy ilyen nagy folyosó, és utána kezd az egész így összemenni, és utána már nem találod benne a varázst. És ez egy kicsit ilyen szomorú is.*” Egy diák hosszan fejtette ki véleményét: „*Szerintem azért csináltunk ennyi képet, vagy a többiek azért csináltak ennyi képet pont ugyanolyan beállítással, mert ez az iskolának az egyik legjellegzetesebb része, ezek az ilyen hosszú folyosók, fönt a plafonon egy hosszú lámpa, és igazából ezek majdnem mind máshol is vannak a képeken, és mindegyik ugyanúgy néz ki. Ez szerintem annyira nem jó, hogy bármerre megyünk, mindenhol ugyanaz van. Tehát lehetne kicsit változatosabb.*” Az igazgató megfogalmazásában:<sup>25</sup> „*ezek a folyosók talán nincsenek belakva még eléggé, nekünk legalábbis, tanárkollégáknak van egy ilyen tapasztalatunk. Főleg a Mikszáth tér után, ami egy ilyen szűkebb, sötétebb közeg volt, ahol a gyerekek többet voltak közel egymáshoz, nem férték el a folyosón, lökdösték egymást, állandóan ilyen fizikai kontaktusban voltak, ahhoz képest itt a gyerekek ezekben a nagy terekben egy picit így elvesznek. Tehát a közösség ezeken a hatalmas folyosókon nem érzi talán annyira jól magát, így összehúzódnak a gyerekek bizonyos ilyen zugokba, nem töltik ki egyenletesen ezeket a nagy tereket. Szerintem az az élménye ezeknek a nagy folyosóknak, hogy nagyon tágasak, de nem kínálnak fel olyan zugokat vagy helyeket, ahol így jól össze lehetne találkozni.*”

---

<sup>25</sup> Az idézet 2018 telén készült saját készítésű interjúból került kiemelésre

#### 4.5.4 A csoportos megítélés eredménye

Alábbiakban csoportos bontásban adom közre az elkészült fotómontázsokat, szövegeket és fogalmakat. A terepfeljegyzések kivonatát a mellékletek között adom közre.

#### **D7 diákcsoport, tehát a 7. évfolyamra járó négy fős diákcsoport megítélése**

Képválogatás: 42, 60, 97, 125, 150, 227, 272, 282, 285, 292,



13.ábra: a D7 kategória képei

#### **Szövegek:**

##### 40\_DIÁK7

Szerintem kívülről szép, jó állapotban van, igényes. A 125-ös számú kép, amelyiken a szem van olyannak tünteti fel, mint egy rossz, gonoszok lakta hely, pedig ez nem igaz. Ezt a képet azért raktuk be, mert jól néz ki, szép művészeti alkotás. Fontos még, hogy ez egy vallásos iskola, és ezért vannak benne keresztek, szenteket ábrázoló festmények, szobrok. A csocsó és a pingpong-asztal jó szórakozást nyújt nekünk a szünetekben. Az udvar is egy pozitívum, nyugodt, kellemes hely.



#### 41\_DIÁK7

Nagyon szép, rendezett, egy jó helyen lévő iskola. Katolikus. Szünetekben a csocsó „tud segíteni” a lazulásban, illetve a pingpong. A tesiterem elég nagy hely, hogy bőven tudunk testünket edzeni, illetve játékra. Termek az udvarra néznek, az előadótermek az Erzsébet-hídra, illetve a Gellérthegyre.

#### 42\_DIÁK7

Szerintem ez az iskola nagyon szép, mégsem olyan giccses, mint más iskolák. A 82. kép szerintem azért jó, mert kifejezi az iskola vallásosságát (a szoborral és a festménnyel), de a pingpong-asztallal a játékosságát is. A 272-es kép azért tetszik, mert megmutatja a 4. emelet folyosóját, és így rálátást kapunk az iskola folyosóira. A 150-es kép nekem azért tetszik, mert megmutatja, ahogy egy diák kinéz az ablakon, így jelképezve a diákok előrelátását a jövőbe. Nekem tetszik a 42-es kép, mert belátást kapunk a piarista közi „életre.”

#### 43\_DIÁK7

Szerintem az iskola épülete elsősorban praktikus, hiszen a folyosók szélesek, valamint a testnevelés terem is inkább használhatóságot tartja szem előtt. A nagy tér előnyei, hogy gyorsan el lehet jutni bárhova, valamint a szünetekben lehet együtt csocsózni, pingpongozni, beszélgetni. Viszont kell egy-két hónap tapasztalat, hogy eligazodj az épületben, nálunk az első hónapban néhány osztálytársam késett, vagy a másik csoport órájára ment be véletlenül, mert találta pl. a fizikai termet. A csocsóasztalok szabad használata nagyon jó, segíti a közösség fejlődését. A 4.emeleti udvar is szerintem nagyon praktikus, és jól megvalósított.

#### Fogalmak:

D7 FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE
csocsó	katolikus	tanulunk
Kápolna	szigorú	kinézek
Udvar	kellemes	hógolyózunk
Festmény	modern	csocsózunk
tanterem	Jó állapotú	imádkozunk

15. táblázat: A D7 kategória fogalmai

## D9 diákcsoport, tehát a 9. évfolyamra járó négy fős diákcsoport megítélése

Képválogatás D9: 7, 222, 309, 318, 322, 329, 334, 339, 349, 367,



14.ábra: A D9 kategória képei

### Szövegek

#### 46\_DIÁK 9

Alapvetően én nagyon szeretem, hogy elég tiszta az épület. Amit kevésbé, az talán az, hogy kicsit túl letisztult, mégis nagyon sok az üres kihasználatlan tér. Kicsit nyomasztó, hogy a falakon a tablókon nincs semmi, ráadásul minden fehér. Mikor délután a folyosón sétálok, kicsit olyan üresség érzésem van, mintha kihalt lenne az egész. Az udvar nagyon jó, hogy van csak szerintem egyáltalán nincsen kihasználva. A legtöbb élet talán az osztályterekben van, mert azokat minden osztály feldíszíti magának, de a „közterületek” elég sivárak. Jó lenne egy kicsit több növény és szín. A kilátás nagyon szép a Duna felé, főleg a 4. Emeletről és néha nagyon jól fel tud tölteni egy unalmasabb fizika/biosz órán.

#### 47\_DIÁK 9

Az iskolám épülete szerintem alapvetően tanulásra volt tervezve, amire tökéletes is: a folyosók fehérek, hidegebb fényűek a lámpák, nem sok hely van szünetben leülni valahova. A folyosókon nincsen sok minden, ami elvonná a figyelmet. Nyilván jó volna valamiféle közösségi tér kialakítása, amit szünetekben lehetne használni, de ennek addig semmi értelme nincs, amíg 10 percünk van egyik óráról a terembe visszamenni, cuccot cserélni és menni a következőre. Engem a színvilága és az atmoszférája egyáltalán nem zavar az épületnek, erőt, kifejezetten tetszik, csupán a funkcióit jobban ki lehetne

használni. A környezete, amiben elhelyezkedik, kifejezetten vonzó, szembe a Gellértheggyel. A színessége elég könnyen magára vonja a figyelmét a diáknak.

#### 48 DIÁK 9

7. kép Exit tábla: Ebben az iskolában szerintem nagyon fontos, hogy hogyan kerül ki innen az ember. Időközben kihullik, vagy híres ember lesz és miatta fogják áldani az iskola „fáját”, vagy menekülni akar, már várja, hogy leérettségizhessen, vagy büszke, hogy „kibírta” vagy egyszerűen kirúgják.

309-es kép: Szögletes folyosó Szerintem a legnegatívabb dolog az iskola épületében, hogy nagyon nagyon nem otthonos. Nincsenek görbe folyosók, törött csempék, diákrajzok a falon, rámpák és hepehupák a lábunk alatt, színes falak, vagy növények !!! Ez a kép remekül ábrázolja ezt a helyzetet.

349-es kép Táj:

329-es kép Tabló: A folyosón a tablókat nézve nagyon furcsa érzés szokott magával ragadni. Mindenki öltönyben, mű-mosollyal az arcán, kellemetlen - fagyottan bájologva, de a személyes identitásnak teljes hiányában tetszeleg. Egyáltalán nem fontos, hogy ki milyen volt valójában csak hogy „piarista” volt, hogy tud szépen, egyenesen állni. Néha nevetünk a viccesebb arcú vagy nevű öregdiákokon, de egyébként inkább csak nyomasztanak a komor tanárok rendet parancsoló, szigorú érzelmetlen arca.

#### 49 DIÁK 9

Nagyon nagy, viszont néhány része olyan, mintha teljesen el lenne szigetelve. A tesiteremnél ez zavaró, mert olyan, mintha a tesiterem egy az iskola belsejében lebegő burok lenne, ahova csak néhány hídon lehetne eljutni. Az emeletek is el vannak szigetelve, ez alapvetően jó, viszont a lépcsőházak, amik összekötik őket, nagyon sötétek és üresek, olyan értelemben, hogy az egész nagyon ridegnek hat a sötétség és a fehér meg szürke falak miatt. Azok a folyosók, amik nem az aulák, nagyon hosszúak és üresek, olyan értelemben, hogy olyanok, mint egy végtelen hosszú cső. A látvány a felsőbb emeletek ablakaiból nagyon szép, viszont csak nagyon keveset látunk belőle.

#### Fogalmak:

D9 FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE
távolság	fehér	Fussunk!
tömeg	strukturált	elvagytok
egyéniség	szögletes	várunk
úr	tiszta	Laudetur
kijárat	modern	kitekintünk

16. táblázat: A D9 kategória fogalmai

## D11 diákcsoport, tehát a 11. évfolyamra járó négy fős diákcsoport megítélése

Képválogatás D11: 9, 44, 45, 67, 88, 89, 97, 140, 145, 187,



15.ábra: a D11 kategória képei

### Szövegek:

#### 36\_DIÁK 11

Budáról érkezve, az Erzsébet-híd pesti oldalán nehéz nem észrevenni az iskola épületét. Lólépszerű alakja egészen az útig tart, amire le is néz, mint valami nagyhatalmú jelvény, a piarista címer és jelszó. A bejárat meglehetősen el van dugva, de így legalább nincs akkora forgalom a kapu előtt. Belépve a közepméretű térbe jutunk, melyen egy portafülke van elhelyezve, illetve egy erkély / galéria nevű félémelet (bár ez már az I. emelet), amiről nem nagyon szoktak lenézni. Első benyomás általában a kórházszerű sterilség szokott lenni (bár a kisebb odafigyelés nagyon könnyen és nagyon gyorsan megdönthető, főleg a mellékhelyiségek körül). Felfelé a lépcsőn haladhatunk, ami az idő múlásával és az ezzel lineárisan egybekötött emeletek számának változásával egyre nehezebb és fárasztó. Azonban, ha fölértünk az éter labirintuson keresztül, a hosszú és letisztított folyosókon át legfölülre, a tetőteraszra, kaphatunk, mint egy jól megérdemelt jutalomként, némi természetességet és frissességet (eltekintve az ételszagtól).

#### 37\_DIÁK 11

Az iskola épülete kívülről szép, modern és világító fehérségével már-már vonzza a bámészkodó szemeket a budai oldalról. Kinézetében nem csak a ríktó fehér anyag, ami feltűnhet az arra járóknak, hanem a sok szobor, díszes lámpatartók vagy a szépen megmunkált oszlopok. Belül az épület rengeteg kis titkot rejt: sok az üres folyosó, a kihasználatlan szabad terek. Viszont ezek a folyosók, amint elkezdődik a tanítás, étellel

telnek meg, és már nme is tűnnek annyira szabadna. Az iskolába járók érezhetik, hogy az épületet, úgy, mint egy órarendet nagyon pontosan centiméterről centiméterre terveztek meg. Az épület középpontjának két helyet lehet tekinteni: lelki szempontból a kápolna a gyönyörűen megalkotott fa bútorokkal és nagyon szépen berendezett padokkal, míg a szüneteknek a középpontjában az az udvar, vagy aula áll, ahol a diákok összegyűlnek, hogy egy jót sütkérezzenek vagy barátaikkal közösen pingpongozzanak.

### 38\_DIÁK 11

Az épület hatalmas és gyönyörű. Viszonylag kevés diák jár benne a gigantikus méreteihez képest. Ezen paraméterek miatt rengeteg hosszú, általában üres folyosó helyezkedik el benne. Az a pár ember, aki mégis a folyosón lézeng, általában a szórakozást elősegítő eszközök körül gyűlik össze, zsvájával betöltve a hatalmas, jó akusztikájú tereket. Az épületről könnyű megállapítani, hogy keresztény vonatkozású, hiszen van benne egy monumentális kápolna, sok-sok szentet, avagy biblikus jelenetet ábrázoló kép és szobor. Nagyon szép helyen van a Dunaparton, egyes termek ablakaiból az Erzsébet-híd látható. Egyik kedvenc helyem benne a belső udvara, amely bár nem rendelkezik izgalmas •• lehetőségekkel, nagyon hangulatos és kiváló alkalmat ad egy kiadós snúrozásra.

- (csocsó, pingpongasztal) •• szórakozási

### 39\_DIÁK 11

A szobros, lámpás kép egyértelműen mutatja az iskola hagyományörző, hagyománytisztelő szemléletét. Érdekes a 3. És 4. Emeleti folyosó összehasonlítása, a 4-en össze van zsúfolva a 2 végén rengeteg növény, melyek így kicsit el is veszik a helyet, a 3-on pedig vitrinek sokaságával találkozunk, amelyek szintén így az irreálisan nagy folyosót közepesen nagygyá teszik. Az egyik legkihasználatlanabb tér a 44-es képen van, mely színezett tarka beton felületével se nme esztétikus, se nem praktikus, meglehetősen elüt a 67-es képen látható, az imént említett tárgyaktól, illetve az iskolaépület külsejétől. (187-es kép). Az aulák hatalmas belmagassága azon túl, hogy így „átlátható” belül az épület számára érthetetlen. Az udvar szerepe szintén nem elég világos, hiszen sportra nem alkalmas, viszonylag sivár és használaton kívüli. (esetleg ritkán igénybe vett)

### Fogalmak:

D11 FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE
műemlékiség	monumentális	hallgat
Kígyógerinc (lámpa csík a folyosón)	steril	Folyik (az épület északi csücskétől a templomot kikerülve)
tisztelet	szárnyatlan (nem tud kitörni belőle az energia és a feszültség bennragad)	kong - amikor a pingpong labda a csöndben leesik
Példa (jó példa, régi dolgok emléke)	érinthetetlen	lenéz
labirintus	üres	El van választva/határolódva a várostól

17. táblázat: A D11 kategória fogalmai

## T1 tanárcsoport, tehát a tanárok első, két fős csoportja

Képválogatás: 15, 59, 60, 72, 82, 89, 116, 222, 250, 383



16.ábra: a T1 kategória képei

### Szövegek:

#### 44\_TANÁR 1

Nagyon komplex. Egyrészt megtaláljuk benne a régit és újat (250), másrészt funkcionálisan nem meghitt (pl. 72). Teret ad a rekreációra (222, 89, 60) és elmélyült tanulásra (59). Kemény megélni az időbe szorítottságot - mindent ez ural. (Pavlov?!). Talán első helyen kéne megemlíteni a legfontosabbat: a piarista szemlélet gyakorlati megvalósítására való törekvést. Ennek fizikális helyszíne (383). Az iskola otthon is, de az elvagyódás helyszíne is. (természetesen). (116, 82)

#### 45\_TANÁR 1

Az épületen belül fontos szerepet kap a szakralitás. A sok óra az időkeretek tartására emlékeztet, zártságot sugall. A kilátás, a zárt terekből kitekintés oldja ezt az érzést. A folyosók tágasak, tér nyílik a közösségi életre: csocsó, pingpong. A terasz a relaxáció helye lehet. Az épületben a régi és modern megoldások világos elkülönítése esztétikai élmény. A tanterem is tágasak (van pár kivétel). Van néhány sötétebb tanterem (nyelvi termek), lehangoltságot eredményez.

Fogalmak:

<b>T1</b>	<b>FŐNÉV</b>	<b>MELLÉKNÉV</b>	<b>IGE</b>
	élénkség	tágas	Beleélem magam (az órákba)
	ellentétek	intenzív	Be vagyok szorítva az időbe
	mozgás	szívmelengető	sietek
	hangzavar	otthonos	kitekintek
	jelenlét	szigorú	Nem pihenek

18. táblázat: A T1 kategória fogalmai

## T2 tanárcsoport, tehát a tanárok második, három fős csoportja

Képválogatás: 17, 22, 59, 138, 141, 147, 158, 225, 231, 271



17. ábra: a T2 kategória képei

### Szövegek:

#### 50\_TANÁR 2

Összetett tartalmat közvetít, hagyomány és modernség szellemében szerkesztett, egyben átgondolandó is javítandó is egyben. A képsorozat tanulságai szerint a külsín szépen illik a belvárosi helyszínbe, szépségével és zajával együtt. Belső tere túl méretezett, üres, belakhatatlan és funkciótlan üres terek és folyosók, zsúfolt és kicsi rajzterem, Rendtelenséget, zavart és zajt indukáló étkező. A hasznos terek, tantermek mellett, szaktermek, funkcionális termek kialakítása nagyon hiányzik.

Összességében: reprezentációra kihegyezett épület, ami feladatára tökéletes, élettérnek ún. „második otthonnak” személytelen nagy, és nem követi a jelenlegi életet.

#### 51\_TANÁR 2

Gyönyörű, Duna-parti környezetben, a nyüzsgő belvárosban álló épület -ennek minden előnyével (jó megközelíthetőség, szívet melengető kilátás), ugyanakkor hátrányával is (zaj, szmog, tömeg, nincs parkolóhely). Az épület szép, modern, de megőrizte a száz éve épült eredeti épület hangulatát, több jellemzőjét is. Méltó egy nagy múltú, patinás, ám ma is virágzó modern intézményhez.

Az épület belső elrendezése, folyosói, belső terei is lenyűgözők, de sokszor nem jól használhatók, nem funkcionálisak. A folyosókon sok az üres, holt tér, az ebédlő-folyosó sötét, az ebédlő kicsi. A tantermek tágasak, sok közülük jó felszerelt, jól alkalmas a tantásra, és sokkal belakottabbak, személyesebb terek, mint a folyosók.



Az épületet a tanulók teszik. Tehetik élővé, miattuk van az egész. Az ő holmijuk, táblarajzaik, a faliújságra kitett posztereik, üzeneteik teszik otthonossá - vagy épp ezek hiánya teszi merevvé, hideggé, monumentalitásában lenyűgözővé.

## 52. TANÁR 2

Épületünk a város szívében, turistaközpontjában található, gyönyörű városi (belvárosi plébániatemplom) és természeti (Gellérthegy, Duna) környezetben (én pl. gyakran futok is a Gellérthegyre vagy a Duna-parton.) Ugyanakkor, ez a környezet súlyosan lég- és zajszennyezett is sajnos, ezzel valamit az épületnek is kezdenie kell. Az épület maga is gyönyörű, kívülről kár a modern toronyért. Ez a patinás szépség elősorban kívülről, de sok helyütt belülről is látszik (lépcsőkorilátok). Belülről tágas lett és sok helyütt fényes is, például a folyosók, termek elég nagyok, van bőven hely. ugyanakkor sok helyütt üres, rideg továbbra is. Sok modern építészeti megoldás nem jött be (például fény levezetés), emiatt bizonyos helyeken sötét is. Valahogy így kellene kitalálni, hogy még jobban szolgálja a diákok tanulását, motiválását, ugyanakkor nyújtson teret a rekreációhoz is.

### Fogalmak:

T2 FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE
lelketlenség	Monumentális	motiváljon
Rekreáció hiánya	Steril	siet
reprezentáció	Patinás	Csúnyán eszik
visszhang	üres	véd
erőd	áthallható	lenyűgöz

19. táblázat: A T2 kategória képei

## A1 építész csoport, tehát az építészek első, négy fős csoportja

Képválogatás: 40, 82, 89, 147, 162, 241, 253, 312, 327, 383



18. ábra: az A1 kategória képei

### Szövegek:

#### 53\_ÉPÍTÉSZ 1

383 / szakrális (is) Talán ezt a neobarokk stílus is erősíti

327 / Meghatározó a tudás, tudásközpontú

241 / Izolált - sziget a városban

82 / (?) Távlatokat ad

312, 147 / Nívós épület - minőségi építészet - részletgazdagabb

257 / korszakváltó, léptékváltó, karakterváltó

162 / hagyományosan, jellemzően hétköznapi - mondhatni, bántóan az - miért is árválkodnak gazdátlanul a növények? Mit keresnek itt? Hol a kitartás?

39 / itt is fontos a játék (Lehetne meghatározó?!)

40 / A meghitt párbeszéd lehetőségét magában hordozza

röviden: szakrális, neobarokk, pozór?, tudásközpontú, izolált, távlatokat, adó, minőségi, karakterváltó, bizonyos részleteiben bánóan hétköznapi, játékra szorító-serkentő, meghitt párbeszédet indukáló

#### 54\_ÉPÍTÉSZ 1

Nagy tágas, egymástól elszigetelődő egységek. Mindennek megvan az elegendő helye és tere. Minden erős, erősen megfogalmazott és lehatárolt. Talán túlságosan is. Jó lenne, ha egymásba folynának, kapcsolatba lépnének, párbeszédet kezdeményeznének egymással a terek, mint amikor a kis levél feltapad az üvegre, hogy magába szívja az udvarról érkező

fényt. Szeretne kijutni, de az üveg útjában áll. A gyerekek csocsót kapnak és pingpongasztalt, hogy játszhassanak, de ha nagyon belemerülnek már igazán élvezik, jön fentről a szigor: halkabban-lassabban-visszafogottabban. „Lábujjhegyen kiabáljatok!” - mondaná egy jó humorú rokonom. Itt kérem REND van.

### 55\_ÉPÍTÉS 1

Hatalmas. Átötlhetetlen. Képe valami nagyobbak, tele megfejthetetlen, otthagyt tárgy. Otthagyt és valahonnan odacipelt. Letisztult terek és formák keretezik a belső világot, amit szobrok és régi tárgyak próbálnak otthonossá tenni, de még idegenek ezen a helyen. A belakás története mindig lassú, hosszú folyamat, aminek a végén az iskola végül otthonos lesz a tereivel. Ezek hordozzák azt a megannyi emléket, mindazok fejében, akik részei ennek az iskolának. Tanárok és diákok egyaránt. A diákok itt rakják össze a világot. A zsilipszerűen működő bejárati szélfogó mögötti világban. A középső, misztikus felülről érkező fényekkel körülvett tornateremben, a széles és keskenyebb folyosókon, a tantermekben. A kápolnában. Azért jó az iskola épülete, mert sokkal többről van benne szó, mint tanulásról. Olyan összetett, mint a mostani világunk, vagy a pesti belváros, amin keresztül megközelíthetjük. Egy egész város, egyetlen házban. Izolál a külvilágtól, de egyben fel is készít rá, azáltal, ahogy jelen van benne.

### 56\_ÉPÍTÉS 1

Egy zárvány a nyüzsgő belvárosban, a szó teljes értelmében / vagyis annak minden pozitív és negatív jellemzője szerint. Az elvonulás tere, amely erős saját belső világot jelent, biztonságot, reményt, a tudás megszerzhetőségének biztos ígérését. Kifeje is fontos üzenetet közvetít: biztos, stabil, világképpé rajzolja, homlokzati párkánya lezár, elválaszt, a tetőn megjelenő torony pedig mindent újra megnyit, felmutat a tiszta kék ég felé. Erős vonás a terek összetettsége, a labirintusszerű megközelítés, az ellenőrzött megérkezés, a fokozatos feltárulás. Hiány a centrum. A kápolna tere lehetne az, de téri értelemben a periférián van. A terek sorozata egymáshoz való viszonya nem segíti annak az érzésnek a kialakulását, hogy én, mint a közösség tagja vagyok a középpontban. Pedig szeretném ezt az érzést megtapasztalni.

Fogalmak:

A1 FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE
Rend	léptékváltó	kontrollál
Hagyomány	paradox	Fölfele tekint
Kontraszt	rétegzett	lezár
Sziget	részletgazdag	tanít
Zsilip	Passzív téri szerkesztésű	vágyódnak

20.ábra: az A1 kategória képei

## A2 építész csoport, tehát az építészek második, három fős csoportja

Képválogatás: 40, 82, 89, 147, 162, 241, 253, 312, 327, 383



19. ábra: az A2 kategória képei

### Szövegek:

#### 57\_ÉPÍTÉSZ 2

Duna-parti: a Duna fővárosában a központi helyen. Mi van a gyűrűs-sugaras város középpontjában?

Rétegek egymások: régészeti emlékek, belvárosi üzletek, vendéglők, gimnázium, rendház, bérirodák egymásra rakódva.

Az iskola nyolc éve alatt még nem érkezett meg. Nincs belakva. Hogyan viseljük egy szép elegáns, nagyszülőtől örökölt öltönyt? Fazonírozni kell. Át kell szabni a mi alakunkra. Már hordjuk, de lötyög.

#### 58\_ÉPÍTÉSZ 2

Egy mag a város szívében, mely biztos pontot jelent, szervezi a környezetét. Város a városban, sikátorok, utcák, terek, barlangok szövevénye. Átível az időn, összeköti a múltat a jövővel, biztonságot ad. Néha felemelő, néha nyomasztó súlya van. Több mint iskola, identitást teremtő hely, a diákok számára tartást ad az idetartozás, de felelősséget, nehézséget is jelent a követelmények állandó jelenléte. Együtt él a szerzetesi közösség a diáksággal, egyszerre szakrális és profán hely. Saját univerzum.

## 59\_ÉPÍTÉS 2

1. Kölcsönhatásban van a környezetével (Duna, Tér, templom)
2. Régi és új épület kapcsolata (meglévő burokokban új élet)
3. Az új belső udvar kialakításával kisvárosi hangulat alakult ki a nagyvárosi térszövetben.
4. Az egyes részletek teszik érdekessé az egészet.
5. Ki mit lát fontosnak? Építésként csak megálmodni tudjuk, hogyan fogják használni a tereket. A fotókból az derült ki a számomra, hogy sokan értik az épület lényegét (fő tereket) még ha a fotók nem is voltak professzionálisan beállítva.
6. A fotók nagy részén letisztult építészeti elemek kerültek megjelenítésre, amiket mit is láttunk.

### Fogalmak:

A2	FŐNÉV	MELLÉKNÉV	IGE
	rétegek	nagyvonalú	felemel
	kisváros	feszült	bolyong
	rend	fehér	Visz (az élet felé)
	fény	kísérletező	kísér
	idő	tiszta	keres

21. táblázat: Az A2 kategória képei

## 4.6 RÉSZ-DISZKUZZIÓ

A részvételi fotózásra beérkezett képek a vártnál sokszínűbb képet adtak az iskoláról. A képek rendszerezési, kódolási folyamatát a rétegzett jelentések felbontása mentén terveztem: első mozzanatként a nagyobb és általánosabb érvényű kategóriák felállítására törekedtem. Rendszerezni kívántam, hogy milyen helyek, helyszínek váltak a diákok számára láthatóvá. Abban bízom, hogy a szöveges kódolás folyamatát lehet alkalmazni a képekre is, tehát a kép elsődleges, denotatív jelentésének a szintjén a jelentések beazonosítása egyértelmű. Számítottam változatosságra, jelentéseiben sűrű, megjelenésében sokféle képre, de úgy véltem, hogy ez nem a téma beazonosíthatóságát érinti, hanem a láttatás módjában jelentkezik és az interpretációs folyamat során fog plasztikussá válni. A változatosság természetes adottság egy ilyen feladatban, hiszen a diákok sokfélék, korban is változatosak, még ha Erikson pszichoszociális fejlődélméletében egy korcsoporthoz tartoznak (1968, Cole & Cole, 2006). Egy 12 éves gyerek és egy 19 éveshez fiatal felnőtt a térhasználat és az identitás alakulás szempontjából is más, az iskolában eltöltött évek számával a diákoknak az iskola szociofizikai környezetében elfoglalt helye átalakul. A kedvenc helyek fotózására vonatkozó felszólítással az érzelmileg telített helyek reprezentációját hívtuk meg, így a *mi látszott* (perceptuális sík), *hogyan reprezentált* (kognitív komponens) és *az érzéseket kiváltó* helyek (affektív komponens) jelennek meg a képeken. A fotóknak a megadott emailcímre való beküldése összetett döntés eredménye, azt is kijelöli, hogy hol szeretnek lenni a diákok a térben, és az is, hogy kik ők a térben. Itt utalok vissza arra, hogy „*az emberek helyzete a környezetekben nem véletlenszerű*” (Düll, 2009, 277.), hasonlóképpen a beküldött képek is jelentésteli pozíciókat artikulálnak a szociofizikai környezetben.

A szándék, hogy az elsődleges, denotatív jelentés alapján kategorizáljam a képeket meghiúsult: egyes képek kapcsán még a fotó témáját sem lehetett meghatározni, a képhez tapadó konnotatív jelentések hiányában a témamegjelölés is bizonytalanak mutatkozott, ezt független szakértői csoportban vizsgáltam. A képi intenciók azonosítására első körben a diákokkal, és külön csoportban a tanárokkal beszélgettem, ennek kapcsán megtapasztaltam, hogy a képeknek csoportszinten magától értetődően adódnak a jelentései. Párhuzamot vonva az előző, saját élményű narratívát láttató kutatással, **a fotóreprezentáció a személyes élmény felől volt megközelíthető, az egyes képek identitásnarratívaként értelmezendők.** Az építészek kapcsán megfogalmazott és már sokszor idézett korábbi állítás, miszerint „*az építész mást és máshogyan lát*”

(Gifford et al., 2000) a diákokra is érvényes, ennek a nézetnek is vannak sajátosságai. (vö. Pennartz & Elsinga, 1990). A *mást lát, másképpen lát* vonatkozik az élethelyzetek és a személyes üzenetek közlési igényére, a képi nyelv sajátosságára, így a kreatív képmanipulációkra és a fizikai terek kiválasztására is. A meginduló kategorizálás során a **folyosók, az udvar** és az onnan látszó ég, a tetők, magának a felfele nézésnek a fontossága és a **távlat, mint az ablakból adódó kép**, fontos helyként jelentek meg. Ezeket a helyeket, viszonyokat az első kutatásban is megtaláltuk. A közösségi helyszínek, a folyosók, és a szabad mozgásra invitáló helyek ebben a kutatásban is kiemelt fontosságú élményhelyszín. Ez a meglátás több ponton is összhangban van az előző kutatás során kiemelkedő iskolai helyekkel (vö. *Kitekintés kód és a Közelítés az épülethez a városon át nyílt kódok a Visszahelyezkedő nézet Mozgás a térben axiális kódjával*) és más kutatásokkal (vö. Düll, 2009). A fókuszcsoportos beszélgetések rávilágítottak arra, hogy egy ránézésre egyszerűnek és egyértelműnek tűnő kép, példának okáért egy üres, perspektivikusan ábrázolt folyosó sem egyszerű jelentésű, egy ilyen fotó is a szociofizikai komplexitásra irányul, jelentésgazdag. A fókuszcsoportos beszélgetésben a hiányokat fogalmazták meg: nincsen elég pad, nincs hangulata, bánatosak a növények, az affordanciák szűkösségére utaltak.

**Első állítás: A fotók kapcsán kialakult beszélgetésben a diákok és tanárok beszámolóiban a hely leválaszthatatlan volt a benne folyó élettől. Ahogyan az első kutatásban a megalapozott elméletben megfogalmaztam, ez az iskola is az élmény dramaturgiája felől került megközelítésre.**

Ennek okán a kategorizálás első, számszerűsítő megközelítését elvettem. A disszertációban csak a folyamat láttatásának érdekében, a transzparencia szempontjából tartom fontosnak szerepeltetni. Az episztemológia tisztaság fontosságát fogalmazom meg az elemzésnek ezen a pontján: a képanyagról külső, „objektív” nézőpontból és behelyezkedve, interpretatív szemlélettel nem lehetett közös platformon gondolkodni. A kategorizálás legfontosabb következtetése, hogy a képiség és a hozzá tapadó személyes interpretációk fenntartása elsődleges fontosságú. A fotók képesek sűrű, összetett, akár ellentmondásos gondolatok közlésére, kevésbé megformált és kidolgozott tartalmak megjelenítésére. Ezt a kép sűrűségének, tartalékának nevezem. Mivel a szándék az iskolaépület megítélése során a kevésbé tudatosuló jellemzők felfogása is volt, erre a kép, mind médium alkalmas. A fókuszcsoportos beszélgetések fontos tapasztalata, hogy a képek nemcsak sajátosan reprezentálják az iskolát, hanem kommunikációs eszközként

hatékonyan facilitálták a helyről és az identitásról szóló beszélgetéseket: fókuszot és támogatást adtak.

**Második állítás: Az épületről készült fotó, ha közvetlen téri élményre utal másféle mentális folyamatokat indít be, mint amikor közvetlenül nem megtapasztalt, nem (jól) ismert épületet reprezentál. Az építész és nem-építész csoportok összehasonlítása a közvetlen élményű helyekről lehetséges fotó alapján, mert a térlaikusnak nehézséget okozó transzponálásra, a képnek téri modalitássá való alakítására, a téri élmény megkonstruálására nincsen szükség. A teret nem kell kitalálni, „csak” felidézni. A közvetlenül megtapasztalt tér felidézését a térről készített természetes nézőpontú fotó jól támogatja, a fotó ezekben az esetekben alkalmas eszköz az épület megítélésére.**

Az interpretáció a csoportos megítélés során természetes módon ment végbe. A megítélés játékos, örömteli volt, különböző intrapszichés és interperszonális dinamikákat mozgató meg, a diákok és a tanárok csoportjai számára sem okozott nehézséget. A kép és az épület viszonyára vonatkozó dilemmáimat Pennart és Elsinga (1990) kutatása kapcsán részleteztem, ott úgy érveltem, hogy az épületfotó megítélése a laikusok számára a síkbeli képre és nem a térbeli épületre is vonatkozhatott. Az építész és nem-építész nézet kapcsán éppen a tér iránt „vakság” az egyik ismérve a komparatív vizsgálatoknak (Pennartz & Elsinga, 1990; Groat, 1994; Gifford, 2000; Brózik, 2006). A jelen kutatásban azonban a képeknek egészen más a szerepe: a fotó alapján nem kellett elképzelni a teret, hanem csak felidézni általa a közvetlen élményt a térről. Ebből a szempontból fontos, hogy a megítélés is az iskolában történt, tehát a laikus megítélők benne voltak az iskola terében, az interpretáció során nem léptek ki a feladat fizikai és szellemi kontextusából, természetes közegben ökológiai vizsgálat (Bronfenbrenner, 1977) készült. A diákok és a tanárok a fotók láttán a kép esztétikai jellemzőire bár utaltak, ez is megjelent szempontként, de összességében a mögöttes jelentésekre, az ábrázolt szociofizikai helyre vonatkoztak gondolataik, a kép által reprezentált komplex valóságról beszélgettek, a tranzakcionális szemlélethez hűen a téri és időbeli dimenziójával szerves egészben. Mind a diákok, tanárok és építészek csoportjában a közösség lelkesen és fókuszáltan dolgozott együtt, nem okozott nehézséget, hogy szándékaikat megfogalmazzák, nézőpontjukat érvényesítsék. A beszélgetés után a résztvevők azt fogalmazták meg, hogy más alkalommal és másokkal is részt vennének ebben a folyamatban, mert magukról, egymásról és az épületről is fontos dolgokat fogalmaztak meg.



**Harmadik állítás: Az épületről való gondolkodás során a résztvevők saját értékrendjükről, identitásukról és a világban elfoglalt helyükről is megfogalmaztak gondolatokat. Az iskolaépület nem fizikai hely, hanem környezetpszichológiai értelemben érett hely, élményhelyszín.**

Ennek jelentőségét két szempontból is hangsúlyoznám. Egyfelől a megítélés minden fázisában elhangzott, hogy az iskolaépületre vonatkozik a kutatás. Ennek ellenére mindegyik csoportban az iskola és az élet kettősére vonatkozott a képválogatás, a szöveges megfogalmazás és a megítélés kategóriarendszere is.

A disszertáció első kutatásában kirajzolódott, hogy az iskola fizikai tere és mentális tere nem esik egybe: az élmény a megérkezés folyamatára felfűzött, a városi térből induló és a terek a mozgás által kerülnek összeköttetésre. A mozgás által bejárt tér kapcsán dramaturgiai, pedagógiai és fenomenológiai észrevételeket fogalmaztam meg. A Piarista-kutatásban is megjelenik a mozgás által összekötött terek fontossága.

*Látvány a Duna felé:* A csoportos megítélésben az ablakon való kinézés aktusa, avagy az ablakból szemlélet látvány mind a 7 csoportban kiválasztásra került, a D9-es és T2-es csoportban két képpel is, tehát összesen 9 kép témája! A T1 és A1 csoport ugyanazt a 82-es képet választotta, ami az ablakból a Duna irányába kinéző két diákot láttatja. Ugyanez a D7 és A2 csoport választása is: a 150-es kép, az ablakon kinéző egy gyereket ábrázol. Az ablak a témája a D9-es csoport 349-es képének és maga a látott táj további 4 kép témája. A belvárosi és a közvetlen természeti környezet megjelenik az iskolaépület-bemutatókban, nemcsak a nézés, hanem a mozgás által is összekapcsolt.

„A 150-es kép nekem azért tetszik, mert megmutatja, ahogy egy diák kinéz az ablakon, így jelképezve a diákok előrelátását a jövőbe.” 42\_D7

„Épületünk a város szívében, turistaközpontjában található, gyönyörű városi (belvárosi plébániatemplom) és természeti (Gellérthegy, Duna) környezetben (én pl. gyakran futok is a Gellérthegyre vagy a Duna-parton.)” 52\_T2

„1. Kölcsönhatásban van a környezetével (Duna, Tér, templom)” 59\_A2

*A folyosók:* A folyosók és közlekedők állandó téma volt mindegyik csoportban, a fogalmak között is megjelenik, hogy az iskolát a hosszú, fehér folyosók labirintusa jellemzi. (D11, kígyógerinc lámpa a folyosón, labirintus) mindegyik megítélői csoport reprezentálja, a D11 és a T2 csoport két képpel is. A távoli fénypont perspektívája felé futó folyosót, a 309-es képet választotta ki a D9-es tanulói és az A2-es építész csapat is.

A folyosók nem egyféle nézetben, a korábbi tablón összerakott szűk középfolysóként láttatott homogén jelenség, hanem sokféle térrészként, aula-szerűen, beugrókkal jelenítik meg. Differenciált helyként láttatott. A D9-es csoport nehezen választott a folyosók között: számukra a folyosó az osztályhoz tartozik térileg. A D11-es csoport két képe egymás alatt lévő folyosók különböző karakterét kívánta láttatni. Helyként, nem problémaként beszéltek a terekről.

**Az iskola identitása:** A tanárok és az építészek csoportjai hangsúlyozták, hogy csoportépítőnek és gondolatébresztőnek tartották az egyórás folyamatot, elősegítette, hogy arról gondolkodjanak kik ők, hogyan dolgoznak és milyen változtatásokat látnának örömtelienek. Az iskolaépület ebben a kutatásban is a személyes (és csoport) identitás témaköréhez kapcsolódik.

*Az iskola szakrális helyként való azonosítása:* Az identitás megfogalmazásának a szempontjából a szakrális jelleg kiemelt szerepet kapott. A megítélés során mindegyik csoport reprezentálni kívánta, hogy az iskola katolikus, a megítélők addig keresgéltek a 377 kép között, amíg erre utaló képet találtak. A végső válogatásban ez a szándék elsikkadt az egyik diák- (D9) és az egyik tanárcsoportban (T2). A szakrális jelleget a T1, A1 és A2 felnőtt csoportok a kápolnával reprezentálták, a D7 és D11 válogatók feszülettel jelenítették meg. A diákok a szakralitást nem külön térként, hanem saját közegükben érezték hitelesebbnek és a piarista identitáshoz kapcsolták.

„A 82.kép szerintem azért jó, mert kifejezi az iskola vallásosságát (a szoborral és a festménnyel), de a pingpong asztallal a játékosságát is. 42\_D7

„Talán első helyen kéne megemlíteni a legfontosabbat: a piarista szemlélet gyakorlati megvalósítására való törekvést.” 44\_T1

„Több, mint iskola, identitást teremtő hely, a diákok számára tartást ad az idetartozás, de felelősséget, nehézséget is jelent a követelmények állandó jelenléte. Együtt él a szerzetesi közösség a diáksággal, egyszerre szakrális és profán hely.” 58\_A2

*Közösség:* Az iskola identitásával kapcsolatban a közösség megfogalmazása is mind az építészek, tanárok és diákok csoportjában megfogalmazódott. Központi kérdése volt ez a megítélésnek. Ezzel kapcsolatban a negatív érzések is felszínre kerültek. (Az iskola átalakítást célzó participatív építészeti folyamat a közösségi terekre, az üres folyosókra és az udvarra fókuszál. A problémák beazonosításban a jelen kutatás eredményei is közrejátszottak.) A közösség a szünetek aktivitásaiban megélt. A fotókban a

pingpongasztal és a csocsóasztal, mint a két kiemelt fontosságú a közösségi aktivitás erőteljesen ábrázoltak. A pingpongozást ábrázoló kép 4 csoportban is megjelenített, a 89-es kép három tablón is szerepel (!), D11-es, A T1-es és az A1-es csoport is kiválasztotta, tehát mindhárom megítélői kategória nézőpontjából fontos. A csocsóasztal izgalmas játékos, kreatív perspektívában a D7 és A2 csoportok választása, a két kép iker.

„Az épület középpontjának két helyet lehet tekinteni: lelki szempontból a kápolna a gyönyörűen megalkotott fa bútorokkal és nagyon szépen berendezett padokkal, míg a szüneteknek a középpontjában az az udvar, vagy aula áll, ahol a diákok összegyűlnek, hogy egy jót sütkérezzenek vagy barátaikkal közösen pingpongozzanak.” 37\_D11

„Az épület belső elrendezése, folyosói, belső terei is lenyűgözők, de sokszor nem jól használhatók, nem funkcionálisak. A folyosókon sok az üres, holt tér, az ebédlő-folyosó sötét, az ebédlő kicsi.” 51\_T2

„Hiány a centrum. A kápolna tere lehetne az, de téri értelemben a periférián van. A terek sorozata egymáshoz való viszonya nem segíti annak az érzésnek a kialakulását, hogy én, mint a közösség tagja vagyok a középpontban. Pedig szeretném ezt az érzést megtapasztalni.” 56\_A1

A megítélők előszeretettel lokalizálták saját élményeiket. Észrevételeiket helyekhez kapcsolják, személyes módon fogalmazzák meg, így megnevezik kedvenc helyeiket vagy a használatból adódó negatív érzéseiket. Azaz a személyes élmény megjelenik a beszámolóikban.

„Egyik kedvenc helyem benne a belső udvara, amely bár nem rendelkezik izgalmas lehetőségekkel, nagyon hangulatos és kiváló alkalmat ad egy kiadós snúrozásra.” 38\_D11

„A gyerekek csocsót kapnak és pingpongasztalt, hogy játszhassanak, de ha nagyon belemerülnek már igazán élvezik, jön fentről a szigor: halkabban-lassabban-visszafogottabban. „Lábujjhegyen kiabáljatok!” – mondaná egy jó humorú rokonom. Itt kérem REND van. 54\_A1

„Belső tere túl méretezett, üres, belakhatatlan és funkciótlan üres terek és folyosók, zsúfolt és kicsi a rajzterem.” 50\_T2

A disszertáció első, retrospektív vizsgálatában a tantermek kevésbé említett helyszínek voltak, a tanulás terei nem kompozíciós elemei az életútnarratíváknak. A Piarista gimnáziumban végzett kutatás a jelenre vonatkozik. A tanulás terei ezzel összhangban megjelentek a képeken és a megítélés interpretációs folyamatában is: kimondódott, hogy az iskola egyik lényegét adják.

*A tanterem és a tanulás világa:* a megítélői csoportok válogatása során explicit szempont volt, hogy az iskola elsődlegesen a tanulásról szól, ezért ezt erőteljesen kell megmutatni, de ez a végső válogatásban több helyen végül másodlagos szemponttá vált. A diákok közül csak a D9-es csoport láttat osztálytermet (igaz, hogy a megítélés végén megadott főnevek között a D7-es csoport említi), míg a T2-es csoport 3 képe is az osztályban lévő étellel foglalkozik, a T1-es a tornateremmel, az osztályteremmel és az ablakon való kitekintéssel (illetve a pingpongozó gyerekekkel) az iskola tevékenysége fontosságát hangsúlyozta. Ennek számos egészen különböző eszközét ismerhetjük fel a teremben ülő, fekvő, beszélgető vagy nézelődő diákoktól.

*Téri-idő összefüggés:* A diákok válogatása is artikulálja azokat az ambivalenciákat, amelyek a történeti épület és az átalakítás adottságaiból, illetve a mai használat konfliktusából adódnak. E konfliktus kapcsán az iskolát olyan viselkedéses környezetként értelmezik, amelyben a személy-környezet összeillés problémái kerülnek előtérbe (Altman & Rogoff, 1987). A rendszerszerű és dinamikus modellként való értelmezésre utalnak azok a képek, amelyek a tér-idő összefüggést érzékeltetik. Ismételten Altman és Rogoff a tranzakcionális modelljére utalok vissza, amelyik az időt és a változást a rendszer belső karakterének tételezi fel. A képekben megjelenik utalás a ciklikus időre, (szünetek tevékenységei: pingpong és csocsó, az órarend, a napok és évszakok változása, és au idő az ablakon kitekintve) a lineáris időre (dicsőségfal A2, tabló D9) és az időtartamra is, a beszorítottságra és az állandó sietségre utaló fogalmak és képek által (D11, T1) Az időben való beszorítottság különösen a tanárok beszámolóiban jelentkezik (a siet ige mindkét tanárcsoportban szerepel, a „be vagyok szorítva az időben és a „rekreáció hiánya” a zaklatottságra utal). Bár a kutatásnak nem volt célkitűzése, hogy elméleti felvetést igazoljon, az eredmények a tranzakcionális szemlélet vizualizációjaként is értelmezhetők.

**Negyedik állítás: Az élményközösség a helyről ki tud alakulni az építész és a nem-építész használók között a térrel való intenzív, közvetlen találkozás és empatikus foglalkozás során. Az élményközösség tudatosításában van helye a mediátori munkának, így a környezetpszichológus és kommunikációs szakember által támogatott folyamatban a kapcsolódások megtalálása és értelmezése segíthető. A folyamatot az épületről készített, a hétköznapi életet is láttató fotográfiák hatékonyan támogatják.**

Az előbb több szempontból is megmutattam, hogy a diákok, tanárok és építészek iskolareprezentációi között hasonlóságok, azonosságok jelennek meg. Ezek tetten érhetők a képválogatásban, a válogatók által írt szövegekben is. Az építész és nem-építész nézet összehasonlítása során hasonlóságokat sikerült azonosítanom. Ennek lehetőségét előrevetítette a disszertáció első kutatása, annak első tézise, amely ott az építész saját középiskolájára vonatkozott és azt fogalmazta meg, hogy a személyes élmény felidézése során kettős nézetben jelenik meg az iskola, építészként és nem-építészként is láttatott és ez élményközösséget jelentett. Ebben a kommunikáció lehetőségét reméltem felfedezni. A második kutatás során kíváncsiságom afelé fordult, hogy az építészen egy idegen iskolával való aktív találkozása milyen élmény alakul ki. Az élményközösség a tér-laikusokkal a helyről miben, miként és hogyan érhető tetten egy tervezési helyszín kapcsán? Azt találtam, hogy **az iskola lényegének a megfogalmazása során a három különböző nézet, a diákok, a tanárok és az építészek összekapcsolódik. A meglátott kép, az iskola kapcsán megfogalmazott lényeg szintjén azonosságok jelentkeznek, ezek túlmutatnak az épület fizikai adottságain.**

„Az épületet a tanulók teszik. Tehetik élővé, miattuk van az egész. Az ő holmijuk, táblarajzaik, a faliújságra kitett posztereik, üzeneteik teszik otthonossá vagy épp ezek hiánya teszi merevvé, hideggé, monumentalitásában lenyűgözővé.” 51\_T2

„A belakás története mindig lassú, hosszú folyamat, aminek a végén az iskola végül otthonos lesz a tereivel. Ezek hordozzák azt a megannyi emléket, mindazok fejében, akik részei ennek az iskolának. Tanárok és diákok egyaránt. A diákok itt rakják össze a világot.” 55\_A1

Ez a komparatív vizsgálati szakirodalom szempontjából meglepő. Ugyanakkor nem előzmény nélküli, hiszen Düll és Urbán (1997) kutatása már előrevetítette a térről való laikus megítélésben a közvetlen élmény módosító hatását, az építészeti praxis felől nézve pedig a megbízóra és a használóra való ráhangolódás a sikeres építészeti működés feltétele. A Piarista Gimnáziummal kapcsolatban Balázs Mihály építész ezt így fogalmazta meg: *„Van valami természetes is, hogy az építészek kezdik úgy is látni vagy úgy is megfogalmazni az építészeti kérdéseket, mint ahogyan azt egyébként nem várnák tőlük, hanem ahogyan azt inkább egy nem-építészről feltételeznénk. Közelít az építész a laikushoz. Mintha kezdené megérteni az építész-társadalom a nem-építész társadalmát. Ez szerintem azért érdekes csak, mert egy jó építész a megbízóját eddig is megértette, de ez a megértés nem a társadalomra, hanem csak egy szűkebb kapcsolatra vonatkozó jelenség, szűkebb körű együttműködés lenne.”* (Balázs, 2019. április 23. interjú) Az építészek

megszólalásaiban az épület nemcsak konkrétságában, hanem szimbolikus dimenzióban is megjelenik. Város is, univerzum is és világmodell.

„Egy mag a város szívében, mely biztos pontot jelent, szervezi a környezetét. Város a városban, sikátorok, utcák, terek, barlangok szövevénye. Átível az időn, összeköti a múltat a jövővel, biztonságot ad. Néha felemelő, néha nyomasztó súlya van. Több mint iskola, identitást teremtő hely, a diákok számára tartást ad az idetartozás, de felelősséget, nehézséget is jelent a követelmények állandó jelenléte. Együtt él a szerzetesi közösség a diáksággal, egyszerre szakrális és profán hely. Saját univerzum.” 58\_A2

#### 4.6.1 A megalapozott elmélet hatodik, kiterjesztett állítása:

**Egy meglévő épület átalakítása során az építész tervezők intenzív találkozási a használatban lévő környezettel olyan fontos, közvetlen élmény, amely támogatja a nem-építész vélemény megértését a helyre vonatkozóan. A szociofizikai helyzet sajátosságaira irányított figyelem segítségével kialakulhat élményközösség a használókkal. A térhasználatból és a térhez kapcsolódó jelentésekből következő sajátosságok térben rögzült következményei, az eredmények, lehetőségek, problémák és a közöttük lévő kapcsolódások érdekesek az építészek számára. A képzés során más nézőpontokból is meglátszik az épület.**

**A nem-építész számára az építészekkel és szakértőkkel való találkozás elősegíti az épület fizikai jellemzőinek, a működés logikáinak és az épületről szerzett közvetlen térhasználati élményeiknek a tudatosítását. Az épített környezeti nevelésnek vagy más érzékenyítő eseményeknek köszönhetően a nem-építész – gyerekek és felnőttek egyaránt – képesek rendszerezett kategóriák mentén fontos és érvényes állításokat megfogalmazni környezetükről.**

**Az építészek és a nem-építészek közös helyre vonatkozó élményközössége jó alap a közöttük lévő párbeszédhez. Az élményközösség kialakulása és a párbeszéd megindítása környezetpszichológiai szakértelemmel támogatható.**

#### 4.7 Reflexiók

\_A megítélés értelmezése során a két kutatás közötti kapcsolódások keresése prioritást kapott, ennek megtalálása örömteli. A megítélői csoportok közötti hasonlóságok mellett, az élményközösségre való rátaláláson túl azonban fontos különbségeket is jelen vannak az adatokban. Ezek egyfelől a válogatás kategorizálásában, másfelől a képek beválogatása során megfogalmazott jelentésekben és a megokolásokban jelentkeznek. A három csoport nagyon eltérő módszert választott magának a 10 kép szelektálásakor: a diákok egyfelől a spontán érő képi ingerre reagáltak és ezt kiegészítették konkrét helyek és cselekvések megmutatásával. A tanárok saját, közös történetüket mesélték el az iskolai életről. Az építészek fogalmak mentén, értékelő szempontok alapján a szociofizikai jellemzőket szimbolizáló, a funkciónak megfelelő értékeket fogalmazták meg és a fotó esztétikai értékét is figyelembe vették. Az építészek ok és okozati összefüggéseket, magyarázatokat és az adottságok értékítéletét is megfogalmazták. A válogatás fogalmi megközelítése eltérő. A különbség itt mutatkozik. Ennek vizsgálhatóságát a meglévő anyagok alapján elképzelhetőnek gondolom.

\_Az építész kettős nézete ebben a kutatásban is megnyilvánult, de másra vonatkozott. Az épületben megélt saját élményeiket, a használathoz kötött tapasztalásaikat és külső, értékelő nézőpontból is meglátták az épületet. Ennek kibontása az építészetelmélet szempontjából érdekes.

\_A megítélés során a tablókon több olyan kép megjelent, amely egyediségével kitűnik, sajátos jelentéstartalmakat közvetít. Ezeknek a képeknek a jelentéstartalmairól a képválogatók beszéltek és a fókuszcsoporthoz való találkozásuk során is kibontásra kerültek. Ezeknek a képeknek a jelentősége nem a jelen disszertáció értelmezési keretében van fontossága, ezért nem szerepelnek az elemzésben.

#### 4.8 Összefoglalás

**Összességében** meglepő, tulajdonképpen váratlan erejű, hogy a három nagyon különböző csoport képválogatása a képek szintjén nagyon hasonló. Ez az eredmény nagyon pozitív, hiszen van közös alap, egyezés arról, hogy az iskola milyen a három fontos csoportban. Ez a sikeres párbeszéd lehetőségét jeleníti meg építész és nem-építész között. A

párbeszédbe a diákokat is bevonhatók, az ő nézetük sem leváló. Bár a feladat az iskolaépület megjelenítése volt, ezt sokszor hangsúlyoztam, de mindhárom megítélő szociofizikai környezet láttatott. A képválogatásban nem a kép, hanem annak a jelentése, a mögöttes fogalmi szint a domináns mind a válogatás során, mint az összkép artikulálásakor. A kép tehát transzparens a jelentés irányába. Az esztétikai szempont ugyanakkor megjelenik, de másodlagos: a hasonló képek szelektálásában segít. Az iskolát nem fizikai térként, hanem humán környezetként ítélték meg, amelynek határai nem is egyeznek meg az épület határoló falainál: egyfelől sokkal tágasabbak a távlat irányába, másfelől szűkösebbek is, hiszen számos használati tér nem reprezentált. Az iskola kettős, külső–belső nézőponttól is láttatott: a távolságtartó, leválasztó kanti esztétika keretrendszerében tárgyként, és a fenomenológiai szemléletű participációs modellben is megjelenik. (Berleant, 1988) Az iskola egy épület a város kitüntetett pontján és egy környezet is, amelyet belülről ismernek. Ez az összefüggés a mikro- és exokörnyezet közötti szabad átjárás megjelenése is (Bronfenbrenner, 1977). A képek és a róla való beszéd egyértelműsíti, hogy az iskolát jól ismerő emberek számára leírható az iskola működése: ez a fontos állítás.

Zárásként a témához Peter Zumthor svájci építész gondolatát idézem, az *Atmospheres* könyvben így összegez az „építészet, mint környezet” mottó alatt. „...*Amiről gondolkodom, az általam létrehozott emberi környezetem – igaz, nem lesz mindig a sajátom – az épületeim, amelyek életszínterek, helyek, ahol gyerekek nőnek fel. És talán 25 év múlva az egyik ilyen házam az eszükbe jut, elővillan egy sarok, egy utca vagy egy tér, akaratlan, és nem gondolnak majd az építészre, és nem is ez itt a fontos. Hanem az, hogy ezek a dolgok akkor még ott lesznek –hiszen nagyon sok olyan ház van amire én is így emlékszem, amiket nem én terveztem, de amelyek megérintettek, megmozgattak bennem valamit, felszabadítók voltak, vagy segítettek engem. Növeli a munkám felett érzett örömet, amikor ezt képzelem magam elé, hogy valaki 25 év múlva majd az én házam kapcsán emlékezik.*” (Zumthor, 2006, 67.) Számos építészt ismerve, úgy hiszem, hogy az emberek számára szerethető, jó épület vágya legtöbbször alapmotiváció.



#### 4.9 Kitekintés

Két tranzakcionális szemléletű iskolai kutatást végeztem és kapcsoltam össze. Mindkettő alapja az iskoláról szerzett közvetlen élmény, az ezen keresztül értelmezett közvetlen építészet. Az első során építészek idézték fel saját iskolájukat: azt mutattam ki, hogy az épület és az élmény szétválaszthatatlan, ezért életút narratívában és nem épületbemutatóban manifesztálódik. A középiskola meghatározó identitáshelyszín, ami „egybegyűjti” a fontos emlékeket: pozitív és negatív eseményeket, tapasztalásokat és belső történéseket egyaránt. Az építészek beszámolóinak specifikussága, hogy ezeket az élményeket aktívabban lokalizálják. Az épületre kivetített élmény így a narratívákban képként jól meglátható, az iskolai tereinek bejárásával együtt elevenedik meg. Sajnálatos, elgondolkodtató látni, hogy az iskola negatív élmények helyszíne lehet még a sikeres doktori hallgatók körében is: nemcsak második otthon, hanem akár börtön, ahonnan kinézni, kimenni jó; mások számára zárvány az emlékezetben, ahova nincs bejárás. Végezetül az első kutatás az építész szakmai érésének folyamán a különböző életkorok helyélményeinek integrálása felé mutat. Az építész második szocializációját megelőző időből származó meghatározó helyszínek beépülnek az építészképzés során megtanult házak sorába, elfoglalják helyüket az építész mentális képbankjában. Az építésznek élményközössége van a térlaikusokkal a képzés előtti helyek felidézése során. Ennek az élményközösségnek a tudatosítása híd lehet a térlaikusokkal való párbeszédben.

A második kutatás egy gimnáziumépületre fókuszált és azt íteltette meg építészek, tanárok és diákok csoportjában. A hétköznapi használatban megismert iskolát a három csoport meglepő módon hasonlóan látta/láttatta, bár más mögöttes tudások, indokok és logikák bújnak meg a döntések hátterében. Ennek ellenére, a közvetlen élmény az iskoláról közös platform. Megnyugtató bizonyosság, hogy az épített környezetről konstruktív beszélgetés indítható. Az iskolaépület saját jelenlétével hat. „Tanító tér” olyan értelemben is, hogy minden iskolai élmény(ben) benne van. Ez nagy felelősség az építészek és a pedagógusok számára is. A jövő most jár iskolába. Keresi a helyét. Keresi a lehetőségét. Keresi a saját mozgásterét. Magát. Az építészek által támogatott épített környezeti nevelés komoly lehetőség, hogy ebben a keresésben, ebben a térben fizikai és szellemi értelemben is jobban tájékozódjanak, felkészültebbek és rátermettebbek legyenek, felelősségteljesen döntsenek. Az iskoláról indított mindkét kutatás alapja a kapcsolódások keresése volt épületek és használói, fiatalok és felnőttek, építészek és nem építészek, között. Ennek a folyamatnak a legszebb élménye, hogy a párbeszéd mind a két fél számára új tudásokkal, élményekkel, lehetőségekkel jár együtt.

## 5 KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Sokféle nézőpont található dolgozatomban, ebből adódóan nagyon sok embernek tartozom köszönettel. Többféle szakmához kapcsolódóan és természetesen barátaimtól és a családomtól is nagyon sok támogatást kaptam az elmúlt időszakban.

Jelenségorientált felvetésem fókusza, az építész és nem-építész nézet hasonlósága és különbözősége, amit saját élményű iskolai környezetben vizsgállok. A témát környezetpszichológiai kutatások közé ágyazom be. A terület magyarországi meghonosítása egyértelműen témavezetőm, Dúll Andrea nevéhez kötődik. Az ő érdeme. Meghatározó élmény volt számomra közel kerülni az általa közvetített tudáshoz: építészeti kommunikációval foglalkozó szakemberként egy világ billent bennem a helyére a két pólus, az épített környezet és a használók közös vizsgálatának lehetősége okán, számos dilemma évtizedes feszültsége oldódott fel. Köszönet érte.

Az elmúlt évtizedekre visszagondolva számos építész iránt is hálát érzek. Metaforikusan is érte: köszönöm, hogy megnyitották előttem házaikat, beengedtek a belső termekbe, leszálltak velem az alapokhoz és teret nyitottak számos érzékeny gondolat előtt. Alkotóként – ebben a nehéz, küzdelmes, összetett szakmában – vállalták annak a rizikóját, hogy egy nem-építész mondjon házaikról, életútjukról, szemléletükről véleményt. Bizalmukat ezúton is újra, meg újra köszönöm. Remélem, hogy szemléletmódom sajátossága nekik is adott valami hasznosat és újat, így bízom abban, hogy a jelen dolgozat is érdemes lesz olvasásukra.

Az építészek közösségén belül külön köszönöm a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Építész Szakmérnöki Képzésének, a Középülettervezési Tanszék és Építőművészeti Doktori Iskola tanárainak, alkotóinak és hallgatóinak, hogy az elmúlt több mint egy évtizedben támogatták munkámat, szellemi háttérrel adtak gondolataimnak. Cságoly Ferenc és Balázs Mihály nevét külön is szeretném kiemelni, hiszen a Tanszék és a Doktori Iskola vezetőiként ők hívtak be számos munkába. Cságoly Ferencnek külön köszönöm, hogy elvállalta, hogy témavezetőként is segíti kutatásomat.

Köszönöm a disszertációban bemutatott két kutatás résztvevőinek, hogy lehetővé tették a munkát: a Budapesti Piarista Gimnázium vezetőjének, Horváth Bálintnak, kollégáinak és a gimnázium diákjainak, a Piarista Tartományfőnökségnek és Golda János rendi főépítésznek a támogatását. Balázs Mihály, Bedecs-Varga Éva, Géczy Zsuzsa, Karácsony Tamás és Palicz Kata építészeknek az iskolában együtt készített participatív

munkafolyamatot. A gimnáziumi élmény felidézése témájú kvalitatív kutatásban résztvevő építészeknek is hálával tartozom azért, hogy életüknek egy kitüntetett fontosságú helyéről, saját iskolájukról szóló emlékeiket megosztották velem.

A kutatás kvalitatív módszertanának elsajátításáért és a Grounded Theory módszerének alkalmazásáért Rácz Józsefnek tartozom hálás köszönettel, illetve annak az alkotói közösségnek, akikkel megosztjuk a kvalitatív kutatás iránti érdeklődésünket.

Doktori kutatásom 2014-ben indult. Az eltelt időszakban nagyon sok izgalmas kutatóval találkoztam az ELTE Pszichológiai Doktori Iskolájában és konferenciákon. Mindenkinek köszönöm a gondolatait: gazdagabb lettem tőlük. Név szerint felsorolni lehetetlen lenne mindenkit, így most csak a környezetpszichológia témához és a cikkekhez közvetlenül kapcsolódókat említem. Amikor nekik köszönetet mondok, akkor azonban másokra is szeretettel gondolok. Birtalan Liliána, Brózik Péter, Bukovenszky Emőke, Frankó Luca, Horváth Gábor, Hülber Attila, Kassai Szilvia, Karsai Szilvia, Kántor Árpád, Keszei Barbara, Kiss Orhidea, Lippai Edit, Losonczy Anna, Sebestyén Edit, Tóth-Varga Violetta, Zelenák Fruzsina. Berze Iván Zsoltnak külön köszönöm a módszertani segítségét.

Köszönöm barátaimnak és a családomnak is ezt a munkát: nemcsak hagyták és számos módon segítették a kutatásomat, de sajátos nézőpontjukkal alakították is azt. Szüleim a dolgozat beadásakor sajnos már nincsenek fizikailag velem, de építész és zenetanár képesítésük és a gyerekkoromban tapasztalt, általuk teremtett gazdag világ érzékenyített engem a művészetekre és az emberi közösségekre. Férjem Czakó Zsolt grafikusként, fotográfusként és képszerkesztőként is nagy hatással van arra, ahogyan képeket nézek, látok, szerkesztek. A vizuális segédeszköz elkészítését is neki köszönöm.

Fiaimnak, Barnabásnak és Ádámnak is köszönettel tartozom: az ő szemükön keresztül újra meg újra megtapasztalom, hogy a látott kép és a tudott kép mennyire távol állhat egymástól. A felnőtt néző kialakult képnézegetési szokásait a legüdítőbben az frissíti fel, ha egy gyerek tiszta tekintettel tapad rá a látványra. Fiaim különböző korszakokból érkező kérdései, sajátos megfogalmazásaik, szókapcsolataik, a „félrenézések”, értetlenkedések és legfőképpen természetes és azonnali visszajelzéseik nagyon sokat segítenek abban, hogy a megszokás során mattá váló képek újra színessé és fényessé váljanak a számomra. A gyerekek szemén keresztül nézni a világot számomra nemcsak öröm, hanem hatalmas lehetőség is. Ez az élmény meghatározó abban, hogy a kutatásomat iskolai környezetbe helyezem és a gyerekek nézőpontjainak különleges figyelmet szenteljek.

Végül köszönöm az olvasónak, hogy átrágja magát a jelen íráson, egy multidiszciplináris kutatáson. Bármely tudás felől érkezik is, időnként feltehetően arra kényszerül majd, hogy saját komfortzónájából kilépjen, kanyarokat, kitérőket, leágazásokat tegyen, ismeretlen utakat is bejárjon. Köszönöm a türelmét, idejét, figyelmét. Remélem, hogy a végén minden gondolat hazatalál ebben az utazásban.

## 6 HIVATKOZÁSOK

- Alexander, Ch. (1979). Az építészet időtlen útja. A nyelv elpusztulása. In B. Kerényi (Ed.), (2004). *A mérhető és a mérhetetlen* (pp. 197–216). Budapest: Typotex
- Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives. In E. Stokols, I. Altman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: Wiley–Interscience Publishing
- Appleton, J. (1984 /1992). Prospect and refuges revisited. J. L. Nasar (Ed.), *Environmental Aesthetics, Theory, Research & Applications* (pp. 27–44). Cambridge University Press
- Balázs, M. (2004). Oktatási épületek. In Cságyoly, F. (Ed). *Középületek* (pp. 62–109). Budapest: Terc Kiadó
- Balázs, M (2010). *A józan ész építésze*. <https://www.mma.hu/epitomuveszet2/-/event/10180/balazs-mihaly-tiz-kep-epiteszetrol> [letöltve: 2019.06.10.]
- Balázs, M. (2017). Közvetlen élmény, képalkotás a közösségek építészetéről. In K. Somogyi & P. Klobusovszki (Eds). *Középületek közvetlen közelségben*. (pp. 46–59). Budapest: Épülettervezés Oktatásáért Alapítvány,
- Baird, J. C., Cassidy, B., & Kurr, J. (1978). Room preference as a function of architectural features and user activities, *Journal of Applied Psychology*, 63, 719–727
- Barthes, R. (1964 / 2010). A kép retorikája. In Á. Blaskó, B. Margitházi (Eds.), *Vizuális kommunikáció: Szöveggyűjtemény*. (pp. 109–124). Budapest: Typotex
- Barthes, R. (1973). *S/Z*, Paris: Éditions Du Sueil
- Bell, Ph. & Milic, M., (2002). Visszatérés Goffman gender advertisementjéhez: A tartalomlemezés és a szemiotikai elemzés kombinálása. In Á. Blaskó & B. Margitházi (Eds.), (2010). *Vizuális kommunikáció: Szöveggyűjtemény* (pp. 411–434). Budapest: Typotex Kiadó
- Berleant, A. (1988). Aesthetic perception in environmental design. In J.L. Nasar, (Ed.), *Environmental Aesthetics. Theory, research, practise*, (pp. 84-97). Cambridge: Cambridge University Press
- Berlyne, D.E. (1965 / 1983). Az esztétikai preferencia mutatói. In L. Halász (Ed.), *Művészetszichológia*. (pp. 499-513). Budapest: Gondolat Kiadó

- Bonaiuto, P., Giannini, A. M., Bonaiuto, M. (1987) *Piloting mental shemata on building images*. Róma: Univeritat degli Studi di Roma
- Bronfenbrenner, U., (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*. July 1977. 51–531
- Brózik, P. (2006) Épített környezet és személyes konstruktumok. *Magyar Pszichológiai Szemle* 61(1) 67–86
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21<sup>st</sup> Century. in. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research, Third Edition*, (pp. 507–553) Thousands Oaks, California: Sage Publications
- Cságyoly, F (2013). *Három könyv az építészetről: A szépség*, Budapest: Akadémiai kiadó
- Cseh A. (2018). Space Pedagogy: Responsive environments for learning. In *The 5th International Conference on Architecture and Built Environments with Awards*. Venice.  
[https://www.academia.edu/36853691/Space\\_Pedagogy\\_Responsive\\_Environments\\_for\\_Learning](https://www.academia.edu/36853691/Space_Pedagogy_Responsive_Environments_for_Learning) [utolsó megtekintés: 2019.06.10. ]
- Cseh, A. (2015). Pre architectura – Térbeli tanulás, MOME DLA dolgozat (témavezető: Göde András) <http://discovery.mome.monguz.hu/record-/record/MOME2999> [utolsó megtekintés: 2019.06.10. ]
- Child, I. L. (1969 / 1983). A művészi élmény hatása. In L. Halász (Ed.), *Művészetpszichológia* (pp. 451-476). Budapest: Gondolat Kiadó
- Cialone Cl., Tenbrink, Th., & Spiers, H. J. (2017). Sculptors, architects, and painters conceive of depicted space differently. *Cognitive Science*, 1–30
- Clark, Ch., Uzzell D. L. (2002). The Affordances of the home, neighbourhood, school and own centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, (22.) 95–107
- Cole, M. & Cole Sh. R. (Eds.) (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó
- Conway, M. A. & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The constructions of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 2, 261–288
- Cooper Marcus, C. (2014). *Environmental Autobiography*. Berkley: *Room one Thousand 2*, 31–41

- Dennett, D. C. (1996 / 2010) Hiszem, ha látom - vagy mégsem? In Á. Blaskó & B. Margitházi (Eds.), *Vizuális kommunikáció: Szöveggyűjtemény* (pp. 45–61) Budapest: Typotex Kiadó
- Downing, F. (1992). Image Banks: Dialogue between past and future. *Environment and Behavior* 24, 441–470
- Devlin, K. (1990). An examination of architectural interpretation: Architects versus non-architects. *Journal of Architectural Planning and Research*, 7, 235–244
- Devlin, A. S. (2007). Judging a book by its cover: Medical building facades and judgements of care. *Environment and Behaviour*. 2008:40, 307–329
- Deplazes, A (2005). *Constructing Architecture*. Basel: Birkhauser
- Dúll, A. 1996. A helyidentitásról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 36(4-6), 363–391
- Dúll, A. & Urbán, R. (1997). Az épített környezet konnotatív jelentésének vizsgálata: Módszertani megfontolások. *Pszichológia* (17) 2, 151–179
- Dúll, A. (2002.) Ember és környezet affektív kapcsolata: a helykötődés. *Alkalmazott Pszichológia*, IV(2), 49–65
- Dúll, A. (2007) Edukációs környezetek: oktatási–nevelési helyszínek környezetpszichológiája. In Zs. Demetrovics, R. Urbán, & Gy. Kökönyei (Eds.), *Iskolai egészségpszichológia* (pp. 44–69). Budapest: L'Harmattan.
- Dúll A. (2009). *A környezetpszichológia alapkérdései: Helyek, tárgyak, viselkedés*, Budapest, L'Harmattan Kiadó
- Dúll, A. (2012) Környezet–pszichológia–egészség. In Zs. Demetrovics, R. Urbán, A. Rigó, & A. Oláh (Eds.), *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I.: Személyiség, egészség, egészségfejlesztés* (pp. 337–392). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Dúll, A. (2014). „E fásvilághoz érzékeknek öt sebén” - a fa a környezetpszichológiában. Nyitóelőadás. Környezetpszichológiai Beszélgetések (KÖRBE), FA-Jel-Kép. Budapest, 2014. november 13. ELTE, Pszichológiai Intézet
- Dúll, A., & Lippai E. (2015). Az iskolai környezet üzenetei. In A. Dúll, & K. Varga (Eds.), *Rábeszélőtér: A szuggesztív kommunikáció környezetpszichológiája*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 47–73
- Dúll, A. (2015). Az identitás környezetpszichológiai értelmezése: helyérvény, helykötődés és helyidentitás. In P. Bodor (ed.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus*. (pp. 109–125). Budapest: L'Harmattan Kiadó.

- Dúll Andrea (2017). A középület mindennapi élete - környezetpszichológiai elemzés (pp. 86-93). In K. Somogyi, & P. Klobusovszki (Eds.), *Középületek közvetlen közelségben*. Budapest: Épülettervezés Oktatásáért Alapítvány.
- Dúll, A. (2017) *Épített környezet és pszichológia: a lokalitásélmény környezetpszichológiai vizsgálatai*. Budapest: Akadémiai doktori értekezés.
- Dúll, A., Somogyi, K., Hülber, A., Brózik, P., & Szabó J., (2018) A szociofizikai önállóság első színtere: építészhallgatók és térlaikus egyetemi hallgatók mentális térképábrázolásainak összehasonlítása in: *Magyar Pszichológiai Szemle* 2018, 73. 1/6. 83–110
- Eco, U. (1998) *Comment voyager avec un saumon. Nouveau pastiches at postiches*. Paris: Grasset
- Eysenck, H. Y. (1957 / 1983). Az esztétikum pszichológiája In L. Halász. *Művészetpszichológia*. (pp. 375-399), Budapest: Gondolat Kiadó
- Erikson, E. H. (1968). In M. Cole & Sh. R. Cole (Eds.) (2006) *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó
- Fagg, J., Curtis, S., Clark, Ch., Congdon, P. & Stansfeld, S.A. (2008). Neighbourhood perceptions among inner-city adolescents: relationships with their individual characteristics and with independently assessed neighbourhood conditions. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 128–142.
- Faragó K. (2001) *Térirányok és távolságok*. Újvidék: Fórum kiadó
- Gadamer, H-G, (1960 / 2003). *Igazság és módszer. Egy filozófiai heremenutika vázlat*. Budapest: Isis kiadó
- Gaul E. (2017). *Épületek, építésszek: Tankönyv az építészeti környezetkultúra középfokú oktatásához*. Balti: Globe Edit
- Gibson, J.J. (1977). The theory of affordances. in R. Shaw & J. Brnasford (Eds.) *Perceiving, acting, knowing: Toward an ecological psychology*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale. 67–82
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gifford, R., Hine, D.W., Muller-Clemm W., Reynolds D'Arcy J. & Shaw T. K (2000). Decoding modern architecture: A lens modell approach for understanding the aesthetic differences of architects and laypersons. *Environment and Behavior*. 32(2) 163–187



- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gombrich (1977). *The sense of order. The study of in the psychology of decorative art*. Cornell university press.
- Groat, L., N., (1994). Carbuncles, columns, and pyramids: Lay and expert evaluations of contextual design strategies, In B.C. Scheer & W. F. E. Preiser (Eds.), *Design Review: Challenging Urban Aesthetic Control*. New York: Chapman & Hall
- Groat, L. & Wang, D. (2013) *Architectural Research Methods*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Guba, A., Pataky, G., Tóth, E (2019). *Épített környezeti nevelés az óvodában*. Pécs: Kultúraktív Egyesült
- Gyebnár, V. (1998). A képi építkezés és látásmód összefüggései. A. Farkas & V. Gyebnár (Eds.), *Vizuális művészetek pszichológiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Habermas, T. (2006). Who speaks? Who looks? Who feels? Point of view in autobiographical narratives. *International Journal of Psycho-Analysis*. 87: 497–518
- Hall, E. T (1966 / 1987). *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat kiadó
- Heath, T. F. (1988) Behavioral and perceptual aspects of the aesthetic of urban environments In J.L. Nasar (Ed.), *Environmental aesthetics, theory, research & applications*. (pp. 6-10). Cambridge: Cambridge University Press
- Illés, A. (2013). A narratív pszichológia mint a vizuális befogadás új értelmezési módja. In *Helikon. Irodalomtudományi Szemle. Narratív design*. 2013(1) 40-64
- Illés A., (2015). Kollázsselemezés: A ma és a holnap Európájának vizuális megfogalmazása egy fókuszcsoporthoz vizsgálat során. In P. Bodor, (Ed.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus* Budapest: L'Harmattan Kiadó. 197–217
- Innis, R.E., (2009). *Susanne Longer in Focus: The Public Mind*. Indiana University Press
- Jencks, Ch. (1977). *The Language of Post-Modern Architecture*. Rizzoli
- Joye, Y. (2007). Architectural Lessons from Environmental Psychology: The Case of Biophilic Architecture. *Review of General Psychology* 11(4) 305–328

- Kaye, S. M. & Murray, M. A. (1982). Evaluation of an architectural space as a function of variations in furniture arrangements, furniture density, and windows. *Human factors*, 24, 609–618
- Kaplan, S. (1979 / 1988). Perception and Landscape. In J. L. Nasar, (Ed.), *Environmental Aesthetics. Theory, research, practise* (pp.45-63). Cambridge: Cambridge University Press
- Kaplan, S. & Kaplan, R. (1982). *Cognition and environment: Functioning in an uncertain world*. New York: Praeger
- Kiss, Á. (2014). Cikizte már a szocreált? Rosszul tette! *V/S* 2014.12.13. <https://vs.hu/magazin/osszes/cikizte-mar-a-szocrealt-rosszul-tette-1213#!s6>  
[utolsó megtekintés: 2019. 06. 10]
- Knez, I. (2005). Autobiographical memories for places. *Memory. Psychology Press* 14 (3) 359–377
- Kovács J. B. (Ed.) (2016). *Főutcák, üzletutcák – megújulás és fejlesztés*. Budapest: L'Harmattan
- Lang, I. J. (1987). *Creating architectural theory*. Van Nostrand Reinhold, New York
- Lang (1988). Symbolic aesthetics in architecture: toward a research agenda. In J. L. Nasar, (Ed.), *Environmental Aesthetics. Theory, research, practise* (pp.11-26). Cambridge: Cambridge University Press
- László, J. (2005). A mai pszichológia emberképe. *Magyar Tudomány* 2005/11
- Lippai, E. (2014). Olvasható iskola – tanulási helyszínek környezetpszichológiai elemzése. PhD disszertáció (témavezető: A. Düll). Budapest: ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola
- Maas, A., Merici, I., Villafranca, E., Furlani, R., Gaburro E., Getrevi, A. & Masserini, M. (2000). Intimidating buildings: Can a courthouse architecture affect perceived likelihood of conviction? *Environment and Behavior* 2000(32) 674–683
- Marosi, B. (2008). *Az építészet mint nyílt rendszer*, DLA értekezés, BME Építőművészeti Doktori Iskola [http://dla.epitesz.bme.hu/appendfiles/487-marosi%20b\\_2008\\_t.pdf](http://dla.epitesz.bme.hu/appendfiles/487-marosi%20b_2008_t.pdf) [letöltés: 2019.09.10. ]
- Marosi, B (2017). Közvetlen élmény, képalkotás a közösségek építészetéről. In Somogyi, K. & Klobusovszki, P., (Eds.), *Középületek közvetlen közelségben* (pp. 136–145). Budapest: Épülettervezés Oktatásáért Alapítvány,

- Martindale, C., (1978) / 1983). Az angol költészet fejlődése. L. Halász. *Művészetpszichológia*. (pp. 332-355). Budapest: Gondolat Kiadó
- McAdams, D.P. (1988). *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*. New York: Guilford Press
- McCarter, R. (2015). *Herman Hertzberger*. Rotterdam: nai010
- Mérei, F. (1998). Az ízlésélmény elemzése. A. Farkas & V. Gyebnár (Eds.), *Vizuális művészetek pszichológiája* (pp. 231-248). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Az észlelés fenomenológiája*. Budapest: L'Harmattan kiadó
- Medvés, D. & Kovács, J. (2012). Emlékezet és környezet kapcsolata – kollektív emlékezet környezetpszichológiai vonatkozásai. In Á. Műnich, & Gy. Hunyady (Eds.), *A nemzeti emlékezet vizsgálatának pszichológiai szempontjai*. (pp. 155–170). Budapest: ELTE Eötvös kiadó
- Meggyesi T. (2016). Promenadológia /A séta költészete. *Utóirat* 2016.3 57–62
- Molnar, F., (1977 / 1983). A térbeli művészetek időbeli aspektusa. In L. Halász (Ed.), *Művészetpszichológia*. (pp. 375-399) Budapest: Gondolat Kiadó
- Mitchell, W.J T. (2008 / 2010). A képi fordulat. in Á. Blaskó, B. Margitházi (eds) *Vizuális kommunikáció: Szöveggyűjtemény* (pp. 171-197). Budapest: Typotex
- Nasar, J. L. (1992). Preface. In J.L. Nasar (Ed.), *Environmental aesthetics, theory, research & applications*. (pp. 11-17). Cambridge: Cambridge University Press
- Nasar, J. L. (1989). Symbolic meanings of house styles. *Environment and Behavior*, 21, 235–257
- Nasar, J. L., Stamps, A. E. & Kaunori, H. (2005). Form and function in public buildings. *Journal of Environmental Psychology*. 25 159–165
- Neisser, u. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Fransisco: Freeman.
- Norberg-Schulz, Ch. (1980 /2000). Hiteles építészet felé. In B. Kerékgyártó (Ed.), *A mérhető és a mérhetetlen: Építészeti írások a huszadik századból* (pp. 231–253). Budapest: Typotex Kiadó
- Pennartz, P. J. J & Elsinga, M. G. (1990). Adults, adolescents, and architects: differences in perception of the urban environment. *Environment and Behavior* 22. 675

- Peckham, M., (1978 / 1983). A perceptuális és szemiotikai folytonosság megszakítása a művészetben. In L. Halász. (Ed.), *Művészetpszichológia* (pp. 319–331). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pevsner, N. (1979) *History of Building Types*. New Jersey: Princeton University Press
- Pohárnok, M. Nagy, L. Bóna, A. Naszódi, M. Kis, B. & László, J. (2005). A kapcsolati mozgások számítógépes nyelvészeti vizsgálata élettörténeti narratívumokban. *Pszichológia*, 2005 (25) 2, 157-168
- Pozsár, P. (2016). *Builders, socially engaged architecture in Hungary*. Budapest: Hello Wood Kft.
- Prins, E. (2010). Participatory Photography: A tool for empowerment or surveillance. *Action Research*. 8:426
- Proshansky, H. M., Ittelson, W. H., & Rivlin, L. G. (Eds.) (1970) *Environmental Psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart, and Wilson.
- Rácz, J., Kassai Sz., Kaló Zs. (Eds.) (2018) Kvalitatív pszichológia. *Magyar Pszichológiai Szemle különszám (73.)1*
- Réti M. (2011). *Kívül-belül jó iskola. Tanító terek*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet
- Rosenberger, K. (2017). Az iskolabútorok hatása az oktatásra: alkalmazott kutatómódszertan. M. Tamáska (Ed.), *A tanulás helyei: Iskolaépítészet* (pp. 97–108). Budapest: Martin Opitz Kiadó
- Sallay, V. & Düll, A. (2006). „Érezd magad otthon!” Az otthonhoz fűződő viszony projektív, környezetpszichológiai szempontú vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle* 61(1) 35–52
- Sallay, V. 2014. *Környezeti-érzelmi önszabályozási folyamatok a családi otthon terében*. PhD-értekezés (témavezető: A. Düll). Budapest: ELTE Pszichológiai Doktori Iskola.
- Sallay V., & Martos T. (2018) A Grounded Theory módszertana. In J. Rácz, Sz. Kassai Sz. & Zs Kaló (Eds.), *Kvalitatív pszichológia. Magyar Pszichológiai Szemle különszám (73.)1* 18–41
- Somlyódi, N. (2005). *A Spenótház átépítése – A mérreg zöldje*. Építészfórum online folyóirat. <http://epiteszforum.hu/somlyody-nora-a-spenothaz-atepitese-a-mereg-zoldje> [utolsó megtekintés: 2019.06.10. ]
- Somogyi, K (2004). *Csángoly Ferenc*. Budapest: Kijarat kiadó
- Somogyi, K (2006). *Balázs Mihály*. Budapest: Kijarat kiadó

- Somogyi, K. (2010). *KÖZ\_TÉR\_KÖZ*. Pécs: Hungarofest Nemzeti Rendezvényszervező Nonprofit Kft. és a Dél-Dunántúli Építész Kamara
- Somogyi, K. (2015). Másképpen közelítve. Képkalkotás a kortárs építészetéről, In: Dúll, A. & Varga, K. (Eds.), *Rábeszélőtér, A szuggesztív kommunikáció környezetpszichológiája*. (pp. 403-418). Budapest: L'Harmattan
- Somogyi, K. (2016) Menza\_zona\_étterem\_közösségi tér\_helyszín. Építészeti kutatás és tervezés a Hegyvidék általános iskolában. In B. Kerékgyártó & L. Szabó (Eds.), *Építészet is oktatás* (pp. 268-279). Budapest: BME Építőművészeti Doktori Iskola
- Somogyi, K. (2017). Közvetlen élmény, képkalkotás a közösségek építészetéről. in: Somogyi, K. & Klobusovszki, P., (Eds.), *Középületek közvetlen közelségben* (pp. 94–124). Budapest: Épülettervezés Oktatásáért Alapítvány
- Somogyi, K., (2018). *Golda János*. Budapest: Terc kiadó
- Somogyi K., Birtalan L., Einspach-Tisza K., Jantek Gy, Kassai SZ., Karsai Sz., Sebestyén E., Dúll A. & Rácz J. (2018) Mi történik egy kvalitatív módszertani szemináriumon? A GT és az IPA elemzési menete. *Alkalmazott Pszichológia*. 2018, 18(2): 105–127
- Somogyi, K. & Dúll, A. (2018) Közös tér – személyes élmény. Árkádia építészetelméleti jegyzet. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 131–160
- Somogyi, K., Balázs, M. & Dúll, A. (2019) Meanings of symmetry: The legibility of symmetry of historic school buildings. *Symmetry: Culture and Science*. 30(1), 59–90
- Somogyi, K. (2019). Másképpen tanító tér. *Régi-Új Magyar Építőművészet* (3) 75–77
- Stamps, A. E. (2005). Enclosure and safety in urbanscapes. *Environment and Behavior* 37.102
- Stokols, D. & Shumaker, S.A. (1981). People in places: A transactional view of settings. In Harvey, J.H. (ed.), *Cognition, social behaviour, and the environment* (pp. 441–489). Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Szokolszky Á. & Kádár, E. (1999). James J. Gibson ökológiai pszichológiája. *Pszichológia*, (19) 3: 289–322
- Széphelyi F. Gy. (2009). *A megvetettségtől a befogadásig. A barokk megítélésének változása a 19. század második felétől az 1920-as évekig*. PhD Értekezése ELTE BTK, Művészettörténeti Doktori Iskola

- Sztompka P. (2006 / 2011). *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Budapest: Gondolat - PTE BTK Kommunikáció-és Médiatudományi Tanszék
- Tamáská, M. (2017). A tanulás helyei: társadalom és iskolaépítészet. In M. Tamáska (Ed.), *A tanulás helyei: Iskolaépítészet* (pp. 9-13). Budapest: Martin Opitz Kiadó
- Tánczos, T. (2016). *Téralakítás és dizájn mint oktatásmódszertani lehetőségek a kortárs iskolaépítészetben*, DLA dolgozat (témavezető: Szabó Levente), BME Építőművészeti Doktori Iskola
- Tánczos, T. (2017). Az iskolaépítészeti modellek evolúciója a történeti fejlődés tükrében. M. Tamáska (Ed.), *A tanulás helyei: Iskolaépítészet* (pp. 33–54). Budapest: Martin Opitz Kiadó
- Uttke, A. (2012). Towards the future design and development of cities with built environment education: Experiences of scale, methods, and outcomes. *Procedia Social and Behavioural Sciences* 45. 3–13
- Yefimova, K., Neils, M., Newell, B. C. & Gomez, R., (2015). *Fotohistorias: Participatory photography as a methodology to elicit the life experiences of migrants*. 48<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Science
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*. 1997.24:369
- Wertz, F., Charmaz, K., McMullen, L.M., Josselson, R., Anderson, R. & McSpadden, E. (2011). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry*. New York: The Guilford Press
- Whiting B.B. & Edwards, C. P. (1992). *Children of different worlds: The formation of Social behavior*. Harvard University Press
- Willerstein, N. & Bernstein, E. (1988) Empowerment education: Freires ideas adopted to health education. *Health Edu Q*. 15(4): 379–394
- Winkler, M. (2015). *Iskolapéllda - Kinek kaloda kinek fészek*. Budapest: Edge 2000
- Zajonc, R. B., (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist* 35(2). 151–175
- Zaharias, J., (2001) Pedestrian Behavior & Perception in Urban Walking Environment. *Journal of Planning Literature*. 16(3)
- Zumthor, P. (1998). *A way at looking at things. A+U, Extra Edition*
- Zumthor, P. (2006). *Atmospheres*. Basel: Birkhäuser

## 7 Mellékletek

### Beleegyző nyilatkozat

Hozzájárulok ahhoz, hogy Somogyi Krisztina környezetpszichológia területén készülő PhD kutatásához használja a gimnáziumomról készített prezentációm, annak rögzített hang- és képanyagát.

Beleegyezem abba, hogy az elhangzottakat elemezze és értelmezze.

A kutatásban önként vettem részt, annak témáját, az építészeti látásmód megértését szolgáló környezetpszichológiai felvetést megismertem.

Tájékoztatást kaptam arról, hogy a kutatásban a nevem nem kerül feltüntetésre, adataim külön file-ban kerülnek megőrzésre.

.....

Budapest, 2015.

**Prezentáció készítése „Az iskolám, ahogyan én látom” című vizsgálatához**

**Feladat:** A saját középiskola képi és szóbeli bemutatása csoportos prezentáció során körülbelül 5 perc hosszúságban, körülbelül 5 kép illusztrálásával, szabad megfogalmazásban.

Lehetőség szerint látogass vissza saját középiskoládba, úgy készülj fel a prezentációra!

A saját középiskola épületének képi bemutatása kétféle képpen is elkészíthető:  
Visszalátogatás: Amennyiben sikerül visszalátogatni az iskolába, úgy készíts fotókat a helyszínen tapasztaltakról. A fotózás során ügyelj arra, hogy a képeken esetlegesen megjelenő emberek arca ne jelenjen meg, tehát az emberek a képeken ne legyenek felismerhetők. Fotózási szándékról értesítsd az iskola igazgatóját, kérd beleegyezését!

Felidézés: Amennyiben a visszalátogatás nem megvalósítható, úgy idézd meg a saját középiskoládat archív fotókkal, netről letöltött képekkel. A képek forrását jelöld meg!

A fotók mellett a prezentáció során az építészeti ábrázolásban szokásos vizuális eszközöket szabadon lehet használni, amennyiben a prezentáció ezt megkívánja, de a rajzi dokumentálás nem elvárás ebben a feladatban.

Amennyiben az iskolalátogatáshoz szükséged van hivatalos kommunikációra, avagy kérdésed lenne a feladattal kapcsolatban, írd a [krisztina.somogyi@plusminus.hu](mailto:krisztina.somogyi@plusminus.hu) címre.

Várom a munkádat, részvételedet előre is köszönöm

Somogyi Krisztina

Budapest, 2015.



Beleegyező nyilatkozat

**Kedves Diák!**

**A Piarista Gimnázium épülete** címmel **fotópályázat** indul az iskolában, amelyet a rajzórák keretében és házi feladatként készítenek a diákok. A legérdekesebb munkák részt vesznek az iskola földszintjén 2017 áprilisában megrendezésre kerülő kiállításon, amelyet az iskola működésének 100 éves évfordulójából készítünk.

A kiállításhoz kapcsolódóan a képeket egy kutatáshoz is szeretnénk használni, amely a magyar iskolákról készül, célja, hogy több és jobb ismeret álljon rendelkezésre arról, hogy milyen a jól használható és szerethető iskolaépület a diákok számára. Ezt a kutatást Az ELTE Környezetpszichológiai kutatócsoportja végzi, amelynek vezetője Dr. Düll Andrea egyetemi docens, a kutatás készítője Somogyi Krisztina PhD hallgató.

A kutatásban az iskolában készült képek és szövegek név nélkül szerepelnek, a személyes adatok nem jelennek meg, azokat elkülönítve őrizzük meg. A kutatás semmilyen feladatot nem ró a diákokra. A kutatásban való részvétel ennek ellenére nem kötelező.

Jelen tájékoztató aláírásával lehet jelezni, hogy a kutatáshoz a kiállítás számára készült munkák megnézhetők és használhatók.

Közreműködésedet előre is köszönjük, bízunk abban, hogy a tőled kapott szövegek, képek és gondolatok segítenek megérteni, hogy az iskola épülete hogyan hat a gimnazistákra. Amennyiben szeretnél hallani a kutatás végeredményéről, kérlek jelezd ezt nekünk.

A kutatásban részt kívánok venni: .....

Köszönettel

Horváth Bálint  
Igazgató

Nyitrai Péter  
rajztanár

Somogyi Krisztina

A kutatásban részt veszek:

diák neve

Budapest, 2017 február.

**Kedves Diák!**

Az iskolában kiállítás készül 2017 áprilisában, amelynek témája a piarista iskolák épülete, apropója, hogy az iskola idén 100 éves. Az iskola vezetősége és a kiállítás készítői szeretnék, ha a te fotód is szerepelne ezen a kiállításon az iskola földszintjén, ezért a rajz órákon az épülettel kapcsolatos munkákat fogsz készíteni.

Mit várunk tőled? Elsőként is két fotót, esetleg fotósorozatot kérünk és egy rövid szöveget. Ezeket a munkákat a rajztanárod segítségével, részben rajzórán, részben házi feladatként készítheted el. A színvonalas munkák szerepelnek a kiállításon, a legszebb, legérdekesebb képek jutalomban részesülnek.

**A fotópályázat témája a Piarista Gimnázium épülete, 2 db képet avagy 2 db képsorozatot várunk tőled.**

**A: „Az iskolám, ahogyan én látom” címmel** azokra a helyekre, részletekre és nézőpontokra vagyunk kíváncsiak, amelyek neked fontosak. Te hol szeretsz lenni? Melyik a kedvenc helyed? Mit mutatnál meg leginkább egy kedves barátodnak az iskolában?

Szeretnénk bátorítani téged arra, hogy a neked valamilyen okból érdekes és fontos helyeket mutasd meg, a tanulás, találkozás, pihenés, étkezés vagy a szórakozás helyszíneit fotózd le! Gondolataidat, véleményed, akár érzéseidet is fejezd ki a fotóval. Ha szükségét érzed annak, hogy ennek láttatásához a fotót szabad művészi eszköznek tekintsd, tehát a fotón utólag változtatni szeretnél fotótechnikai, digitális vagy bármilyen más módon, akkor azt tedd meg! Ha egy kép nem fejezi ki jól amit akarsz mondani, akár képsorozatban is gondolkodhatsz. Kérjük azonban, hogy 5 képnél ne készíts többet!

**B: „Ilyen az én iskolám” címmel** olyan fotókat várunk, amelyek elősegítik, hogy az iskoláról egy látogató képet alkothasson, tehát hogy egy idegen megismerje az iskolaépületet, rátaláljon, ráismerhessen a fontosabb helyeire, a képed segítségével megértse akár a kiállításon, akár a honlapon, hogy milyen ez az iskola. Itt is azt várjuk, hogy az iskoládat egy képpel vagy maximum 5 részből álló fotósorozattal mutasd be! Arra vagyunk tehát kíváncsiak, hogy szerinted milyen maga az épület, a környéke, belső terei, hova érkezel meg, milyen a tantermed, avagy az udvar. A legfontosabb szempontból mutasd meg az épületet! Fontos, jellemző, érdekes, szép, hiteles képeket várunk arról, hogy miként néz ki az iskolád. A te nézőpontod érdekel, az, hogy te hogyan mutatnád be az iskolát egy érdeklődőnek.

**Mivel fotózz:** Használd a telefonodat vagy fényképezőgépet!

**Hogyan küldd el a képet:** a képedet digitális formában töltsd fel a piar100 címre, avagy küldd el a [piar100@gmail.hu](mailto:piar100@gmail.hu) email címre.

**A képek elnevezése:** A képeket a következő módon nevezd el:

kategória\_osztály\_névkezdőbetűk\_01.jpg Tehát Kovács János 10/A osztályos diák fotója A\_10A\_KJ\_01.jpg vagy B\_10A\_KJ\_01.jpg Sorozatnál 02, 03 számmal jelöld a további fotókat.

**RÖVID, kiegészítő SZÖVEG írása**

A képek készítése közben biztos megfogalmazódik benned pár gondolat arról, hogy mit és miért akartál lefényképezni. Kérjük írd meg ezt pár mondatban, hogy jobban értsük, mit akartál megmutatni. Különösen az „A” kategóriában készülő alkotások kapcsán megfogalmazódó gondolatok érdekesek, az, hogy számodra milyen az iskola. Ha akarod, akkor ebben a szövegben adhatsz címet is a képeidnek. A rövid írásod segít értelmezni, hogy a kedvenc helyedet, egy fontos zugot, találkozási pontot vagy éppen egy közösség törzshelyét ábrázolja a kép.

Ha úgy érzed, hogy valamit képpel nem sikerült jól elmondanod, azt is fogalmazd meg!

Nem kérünk tőled hosszú írást: 4-6 sornál hosszabb szöveget ne készíts!

A szöveget kézzel is írhatod, avagy számítógépen, doc formátumban mentve. Pl. Kovács János 10.A osztályos tanuló esetében a cím: KJ\_10A.doc

Tisztelt Szülők!

**A Piarista Gimnázium épülete** címmel **fotópályázat** indul gyermeke iskolájában, amelyet a rajzórák keretében és házi feladatként készítenek a diákok. A legérdekesebb munkák részt vesznek az iskola földszintjén 2017 áprilisában megrendezésre kerülő kiállításon, amelyet az iskola működésének 100 éves évfordulójából készít az iskola.

A kiállításhoz kapcsolódóan készülő képeket egy kutatáshoz is szeretnénk használni, amely a magyar iskolákról készül, célja, hogy több és jobb ismeret álljon rendelkezésre arról, hogy milyen a jól használható és szerethető iskolaépület a diákok számára. Ezt a kutatást Az ELTE Környezetpszichológiai kutatócsoportja végzi, amelynek vezetője Dr. Dúll Andrea egyetemi docens, a kutatás készítője Somogyi Krisztina PhD hallgató.

A kutatásban az iskolában készült képek és szövegek név nélkül szerepelnek, a személyes adatok nem jelennek meg, azokat elkülönítve őrizzük meg. A kutatás semmilyen feladatot nem ró a diákokra. A kutatásban való részvétel ennek ellenére nem kötelező.

Kérjük, amennyiben NEM egyezik bele, hogy gyermek a kutatásban részt vegyen a rajz órán elkészült munkájával, úgy ezt jelezze írásban az osztályfőnöknél avagy a rajz tanárnál.

Köszönettel

Horváth Bálint  
Igazgató

Nyitrai Péter  
rajztanár

Somogyi Krisztina

Budapest, 2017 február.

## Beleegyező nyilatkozat

Kedves Résztevő!

„Az iskolám, ahogyan én látom” – Középiskolások környezetpszichológiai vizsgálata címmel kutatást indítottunk, amelyet az ELTE Szervezet- és Környezetpszichológiai Tanszékének vezetője, Dr. Düll Andrea tanszékvezető egyetemi tanár vezetésével Somogyi Krisztina doktorjelölt végez.

A kutatás alapja az a fotópályázat, amit a Piarista Gimnázium épületében 2017-ben hirdettünk és amelyre 392 kép érkezett a piarista diákoktól. A képek az iskolát és annak életét ábrázolják. A szándék, hogy az iskoláról a diákok szemén keresztül kapjunk képet, ez legyen az elemzés kiindulópontja. A képek kapcsán már többször beszélgettünk építészekkel, tanárokkal és diákokkal is, számos érdekes gondolat fogalmazódott meg az iskolaépülettel kapcsolatban. **Kíváncsiak vagyunk arra, hogy Ön hogyan látja ezt az ÉPÜLETET, amiben az iskola működik, hogyan tudja bemutatni az épületet a diákok képeinek a felhasználásával?**

A megítélés során arra kérjük, hogy a diákok által készített és kis kártyákra kinyomatott fotókból csoportosan válasszon ki 10 képet, és abból készítsen montázst, amely bemutatja a Piarista Gimnázium épületét.

Ezt követően azt kérjük, hogy írjon pár sort a képek alapján arról, hogy **milyen ez az iskolaépület**. A szöveg egyben segítse megérteni, hogy miért ezeket a képeket választották. Kérem, hogy a szöveget egyedül írja meg!

Zárásként a csoportot arra kérem, hogy közösen válasszanak 5 főnevet, 5 melléknévet és 5 igét, ami ugyanerre a kérdésre válaszol.

Az Ön által készített leírás és képválogatás az említett kutatáson kívül Somogyi Krisztina doktorjelölt disszertációjában is szerepel, amely az épített környezet, azon belül az iskolák építészetének megítélésével foglalkozik. Köszönjük, hogy a kutatásban való részvételével segíti ezt a munkát. A kutatásba a montázs fotója és a rövid szöveg név nélkül kerül be, a személyes adatok sehol semmilyen formában nem jelennek meg. A résztvevők neveit és anyagit elkülönítve őrizzuk meg 5 évig az ELTE PPK épületében, a kutatócsoport elzárt szekrényében.

**Jelen tájékoztató aláírásával Ön beleegyezését adja, hogy a kutatásban Önként vesz részt és hozzájárul, hogy az Ön által készített anyagokat az említett helyen és módon őrizzuk, eredményeit és részleteit tudományos publikációkban felhasználjuk.**

Közreműködését előre is köszönjük, bízunk abban, hogy az Öntől kapott információk és gondolatok segítenek megérteni az iskola épületének fontos paramétereit.

Amennyiben szeretne hallani a kutatás végeredményéről, kérem, jelezze ezt nekünk, a [text@plusminus.hu](mailto:text@plusminus.hu) emailcímen.

A kutatásban részt kívánok venni: .....

Köszönettel  
Somogyi Krisztina  
Budapest, 2019, április

## Beleegyző nyilatkozat

Kedves Résztevő!

„Az iskolám, ahogyan én látom” – Középiskolások környezetpszichológiai vizsgálata címmel kutatást indítottunk, amelyet az ELTE Szervezet- és Környezetpszichológiai Tanszékének vezetője, Dr. Düll Andrea tanszékvezető egyetemi tanár vezetésével Somogyi Krisztina doktorjelölt végez.

A kutatás alapja az a fotópályázat, amit a Piarista Gimnázium épületében 2017-ben hirdettünk és amelyre 392 kép érkezett a piarista diákoktól, töletek. A képek az iskolát és annak életét ábrázolják. A mai alkalommal arra kérünk Téged, hogy csoporttársaiddal együtt segíts válogatni a képek közül és mondd el a képekről a véleményedet! Ha 2017-ben résztvettél a fotópályázaton és te is készítettél ilyen fotót, akkor a képek között megtalálod a saját fotódat is. Ismételten köszönöm, hogy elkészítetted a képet.

A mai találkozás során is **arra vagyunk kíváncsiak, hogy ítéld meg, hogy Te hogyan látod ezt az ÉPÜLETET, amiben az iskolád működik. Hogyan tudod bemutatni az épületet a diákok által készített képek a felhasználásával?**

A megítélés során arra kérünk, hogy a kis kártyákra kinyomatott fotókból válassz ki csoporttársaiddal 10 képet, és abból készítesek montázst, amely bemutatja a Piarista Gimnázium épületét.

### A megítélés sorrendje:

1. Válassz az asztalon lévő képekből annyit, amennyit fontosnak gondolsz!
2. Csoporttársaiddal egyezz meg, hogy melyik az a 10 kép, amelyik a legjobban ábrázolja, hogy milyen az iskolád épülete!
3. Írjál pár sort a képek alapján arról, hogy Te milyennek látod az iskolaépületet a kiválasztott fotók alapján. A szöveg segít majd megérteni, hogy miért ezeket a képeket választottátok. Kérem, hogy a szöveget egyedül írd meg!
4. Csoportoddal közösen válasszatok 5 főnevet, 5 melléknévet és 5 igét, ami elmondja, hogy milyen az iskolád épülete!

Az általad készített leírás, a szavak és a képválogatás Somogyi Krisztina doktorjelölt disszertációjában is szereplő kutatásban szerepel, amely az épített környezet, azon belül az iskolák építészetének megítélésével foglalkozik. Köszönöm, hogy segítettél ezt a munkát. A kutatásba a montázs (a kiválogatott 10 kép) fotója és a rövid szöveg a neved, nevedek nélkül kerül be, a személyes adatok sehol semmilyen formában nem jelennek meg. A résztvevők neveit és anyagot elkülönítve őrizzük meg 5 évig az ELTE PPK épületében, a kutatócsoport elzárt szekrényében.

**Jelen tájékoztató aláírásával beleegyezel abba, hogy a kutatásban önként veszel részt és hozzájárulsz, hogy az általad készített anyagokat az említett helyen és módon őrizzük, eredményeit és részleteit tudományos publikációkban felhasználjuk.**

Közreműködésedet előre is köszönöm, bízunk abban, hogy a tőled kapott információk és gondolatok segítenek megérteni az iskolaépületét. Amennyiben szeretnél hallani a kutatás végeredményéről, kérem, jelezd ezt nekem, a [text@plusminus.hu](mailto:text@plusminus.hu) emailcímen.

A kutatásban részt kívánok venni: .....

Köszönettel  
Somogyi Krisztina

Budapest, 2019, április

# SZELEKTÍV KÓDOK\_ AXIÁLIS KÓDOK\_NYÍLT KÓDOK

## VISSZAHELYEZKEDŐ MOZAIK NÉZET

### MOZGÁS A TÉRBEN

#### KÖZELÍTÉS AZ ÉPÜLETHEZ A VÁROSON ÁT

**Nézte az embert a ház:** „hát ilyen iszonyú nyomasztó volt oda így jönni minden reggel. Én a villamosról leszálltam, és akkor ugye, a körüttől, így a K. utcán lehetett így ballagni befelé, és végig ott a végén, mint egy ilyen végzet. Csináltam így képeket, mert ez így előjött ez az emlék, hogy tényleg, mindig ott úgy nézte az embert a ház, és akkor így nem lehetett tőle szabadulni. És akkor egyszer megérkezett az ember, és akkor be is kellett menni. Aztán lehetett a M. körút felől is jönni, az egy kicsit jobb volt.”

**megyek az épület felé:** „Mert, hogyha végig gondolom, hogy mondjuk, mi az, ami így eszembe jut az iskoláról, akkor ez, amikor megyek oda, a főtéren megyek az épület felé, és bemegyek a főbejáraton, és megyek fel a széles lépcsőn. És utána pedig így, hát a folyosó nem szűkül, de úgy átalakul. Mert van egy határvonal, hogy ameddig márvány van, meg ilyen bordóra van festve a fal, addig a régi épület, és nincsen külön ajtó. Nem is tudom, hogy így hogy lehet, de így utána is csak van egy burkolat váltás. Új burkolatok, fehér fal, és akkor megyek az új épületrészbe.”

**mindig ugyanúgy jutottunk el:** „amikor leszállsz a buszról, és keresztülmentünk a városon, akkor mindig azokon a reprezentatív dolgokon mentünk keresztül, ami mindig változott, akár karácsonyi vásár volt, vagy borfesztivál, vagy koncertek, vagy bármi, akkor láttuk, hogy akkor pakolják össze. Tehát mindig ugyanazon az útvonalon, mindig ugyanakkor, mindig ugyanúgy jutottunk el a suliba.”

**Oldalsó ajtón át:** itt kijöttünk reggel az ajtón, itt elmentünk, itt a templom oldaláról be egy oldalsó ajtón. És akkor mindig volt *ilyen* reggeli áhítat, vagy reggeli együttlétnek nevezett dolog, de mindig a templomban. És akkor utána, ez egy mondjuk 20 perc volt, de ide mindenki bevonult, a teljes tanári kar, minden diák, mindenki.

**A börtönt kerülgetve:** „A börtönt megkerülve jutottunk át ide tesi órán, és a börtönből dobták vissza a labdát, hogyha berúgtuk, a rabok.”

**sétálok, sétálok, sétálok:** „ennek része Debrecen nevezetessége, a Nagytemplom, amihez nem tudom, valamiért egy, azon kívül, hogy egy ilyen közhely, nem tudom, de hogy egy ilyen nagyon erős élmény bennem ennek az útnak a folyamán, mivelhogy nagyjából az út felében efelé a templom felé sétálok, sétálok, sétálok, és elfordulok balra.”

#### KAPU

**A kilincs babonája:** „5 perceket vártunk így összeverődve, míg nem jött egy tanár, és beengedett minket. Ez nagyon durva, de ez effektíve minden Révais ezt így tudomásul veszi, és körülbelül, így nem tudom, 10 érintéssel megússza reggelente ez a kilincs.”

**Ez fogadott:** Egyébként ez a bejáratról készült. Tehát, amikor reggel bejött az ember az iskolába, akkor mindig ez fogadott. Hátra kellett menni az udvarra, és akkor hátul balra volt a feljárat az osztályokba.

### KÖZLEKEDŐK - FOLYOSÓK

**Itt vagyunk:** „Lehet hátrahúzódni, tehát nem lát téged mindenki, de te érzékeled az embereket. Tehát, hogy történések vannak, hogy el lehet dönteni, hogy lent a tér közepén randalírozik valaki, vagy csak egy kis sarokba húzódba beszélget, de hogy itt vagyunk.”

**Csimpaszkodni:** „Most nem tudom jól elmondani, az osztályteremben magas volt, és akkor az ember így kiment, akkor valahogy ez egy ilyen jó dolog volt. Ezeket el lehetett érní, és így rá lehetett valamennyire így csimpaszkodni.

**falusi iskolából jöttem:** „Hatalmas nagy ablakok voltak ott. Nálunk is nagyok voltak az ablakok, meg sok volt a fény. Nem ebből a szempontból, hanem valahogy az egésznek így a megjelenése, hogy az olyan. Lehet, hogy azért, mert hogy egy falusi iskolából jöttem, és ott minden olyan kicsi volt, meg minden olyan nem tudom, lehet, hogy ez volt a vonzó számomra, nem tudom.”

**Ott fönn jó lenni:** „lent vannak elvileg ötödikig, hatodikig, és aztán lehet felmenni az emeletre, ami egy ilyen, amit az ember vár, hogy ott fönn legyen, mert ott jó lenni.”

**Mindenki a térben:** „ha szünet van, akkor mindenki ott terem abban a térben”<sup>01</sup>

**Senki sem szólt be senkinek:** „széles, nagy lépcső volt, amiből aztán kettő kicsi kar vitt fel a folyosóra. És ezt a nagy kart használta mindenki arra, hogy végig ott ült rajta az egész iskola, és senki nem szólt be senkinek.”

**préselődünk:** „Ehhez képest (elemi iskola) ez a nagy Mikó, ez egy ilyen sokkal bezártabb dolog volt. A belső terei, azok ilyen, ez a kék falburkolat, például ez így nagyon-nagyon megmaradt nekem. Ez a tanári feljárat, itt például nekünk nem is lehetett járni. A mi feljárataink, azokról sem találtam képeket, nagyon szűkek voltak. És mindig megvan bennem az a kép, hogy mondjuk, reggel, amikor mentünk iskolába, vagy amikor szünetből mentünk ki, akkor mindig így préselődünk, és nagyon nehezen tudunk lemenni.”

### KITEKINTÉSEK

**Történet:** „ugye lehetett látni, csak nem lehetett így kapcsolatba lépni velük, és akkor az tök érdekes volt. Meg egyszer egy osztálytársam kidobott innen egy narancsot. Ennyi a történet”

**Én ezt láttam:** „Olyan szerencsés voltam, hogy nekem pont az az osztályfőnököm, akit nagyon szerettem, ott volt, és ő beengedett a  saját termünkbe, és azt a képet onnan készítettem, ezt a panorámát, ahol én ültem. Én ezt láttam.”

### UDVAR

**Az udvarra áramlani:** „Hatalmas kapukon át lehetett így áramlani, mint a filmekben, hogy így kiütik az ajtókat, akkor nem egy kis ajtó volt, hanem hat ilyen ajtó nyílt ki, és mindig így zúztak ki így a diákok”

**Üldögéltünk ilyen fák alatt:** „Az a homokozónak volt egy ilyen része, *ahol* voltak *ilyen* fa kis építmények, és akkor ott üldögéltünk ilyen fák alatt.”

**kihajtották őket a tanárok:** „a kicsik is csak úgy mehettek ki, hogy kihajtották őket a tanárok, és ott álltak mellettük, és akkor a betonon így álltak.”

**ki lehetett ugrálni az ablakon:** „miután már megvoltak az eszközeink, hogy kimenjünk, akkor nagyon sokat mentünk ki például a parkba, mert itt össze kellett barátkozni a kapus nénivel, meg a takarító nénivel, mert mondjuk, a földszinten nagyon könnyen ki lehetett ugrálni az ablakon. És akkor így mindig odaállítottak olyan ablakokhoz, ahol ki lehetett ugrálni, takarító néniket, és volt a kapus néni a bejárati kapunál, és ha összebarátkozott velük az ember, akkor ki lehetett menni. Mert egyébként nem annyira szerették”.

**kimásztunk:** „voltak órák, amikor elmásztunk, vagy akár szünetekben is kimásztunk.”

**Ki tud hamarabb kiérni:** „az udvarról hoztam képeket, belülről annyira nem hatott meg nincsenek is közösségi terek, meg igazából nem voltunk ott, csak órán. Minden szünet arról szólt, hogy ki tud hamarabb kiérni az udvarra”

## AZ ÉLMÉNYEK LOKALIZÁLÁSA

**Sejtelmes fények a tornateremben:** „ahogy így bement az ember, így teljesen, mint egy ilyen, nem tudom, lehetett volna ilyen templom is, mert annyira ilyen sejtelmes fények voltak. Aztán nem történt semmi borzasztó, de ilyen, benézni oda, azt tudom, hogy emlékszem arra az érzésre, ilyen szörnyű volt. Tehát ilyen, nem tudtam, hogy mi fog történni, atya úristen. Tényleg ilyen szörnyű volt.”

**Erkélyes szoba a koleszban:** „amikor elsős voltam, itt az erkélyes szobába költöztem be, ott laktunk hatan. Egy ilyen tők ... nekem nagyon bejött. D. Város után ... nekem ez abszolút csúcs volt.”

**színnel próbálkoztunk:** „a falburkolat, ez ilyen nagyon meghatározó volt nekünk, mert az osztályban, ahova jártam, ugyanilyen volt, de ilyen nagyon sötétszürke. És minden évet azzal kezdtünk, hogy megpróbáltuk lefesteni, és az igazgatóság soha nem engedte, és minden évben egy másik színnel próbálkoztunk, és soha nem engedték nekünk.”

**zöldet szerettünk volna:** zöldet szerettünk volna, aztán narancssárgát, aztán valami kékeset, (...) azt mondták nem egy osztályterembe illő”

**Emlékek jöttek föl:** „Bár nem ezt mondanám az elsődlegesnek, vagy az első képnek, ami eszembe jut az iskoláról, hanem az inkább a folyosó az osztálytermünk előtt, merthogy elég sok időt töltöttünk ott, minden szünetet. Így mászkáltunk föl-alá. A végén van a női mosdó, akkor oda kísértük egymást, vissza, tehát hogy ilyen emlékek jöttek fel.”

**Fénykép a családi archívumban:** Anyámék évente egyszer jöttek el, mert ők soha nem tudtak eljönni szülői értekezletre. De minden évben egyszer eljöttek, akkor itt, ezen a folyosón ültek le a folyosón lévő padokra, és akkor ott mesélte el az osztályfőnököm – ide ült a mama, ide ült a papa, ő középen volt, és akkor elmondta nekik, hogy mi történt



velem az elmúlt egy évben. És akkor utána... van olyan fényképünk a családi archívumban, amikor itt van lefényképezve a család a lépcsőn.

**kipöcköltük a magot:** „Ez a belső udvar, ahová a tantermek néznek. Jó kis sztorik fűződnek hozzá. Beálltak ugyanis a tanárok a kocsikkal, és egyszer cseresznyéztünk, amikor a 2. emeleten voltunk, és hát ilyen lazán mindig kipöcköltük a magot, hogy ki tudunk-e találni az ablakon. Nem tudtuk, hogy alul kocsi van, csak hogy ki tudunk-e találni az ablakon. És ki tudtunk elég sokat, több száz magocskát. De hát kiderült, hogy mindez egy fehér színű Wartburgon landolt, és bele is égett, mert hát ott volt egész nap. Hihetetlen volt. Azt hitték, hogy szándékos volt.”

## A SAJÁT HELY MEGTALÁLÁSA A TÉRBEN

**Sut:** „És ott vannak ebben a, igazából azok voltak a legjobb helyek, most már meg tudom fogalmazni, ez a folyosó szakasz, ahol volt a folyosó túloldalkán egy ilyen, körülbelül ekkora padka, amin tők jól lehetett üldögni, és mögötte radiátor volt, ami melengette az ember hátát.”

**a szekrény belsejében:** „ezeket a szekrényeket például használtuk ilyenekre, hogy beleraktunk ilyen... például arra nagyon emlékszem, volt egy WC pumpánk, nem tudom, hogy találtuk, és fölnyomtuk a szekrénynek a belső falára, ráakasztgattunk ilyen fogasokat, amik nem voltak fölszerelve a falra, és akkor az úgy kb. 10 percig tartotta magát, utána elengedett, és az óra közepe táján így potyogtak le egyenként ezek a fogasok (...), a tanár meg nem tudta, hogy mi történik, hogy mi az, ami a szekrény belsejében van.”

**Kitömött állat:** „biológia-kémia előadó, és még ott látszódik, van egy kitömött állat az ajtó fölött. Régen több volt mondjuk ezen a falon. Én nagyon nem bírom az ilyesmit, és azt sem, hogyha az állatokat bántják, meg azért nehéz egy ilyen környezetben szerintem lenni.”

**Díszítetlenség:** „Tök fehér terem, semmi díszítés, egyetlen idézet volt a falon, mivel tesi tanár volt az osztályfőnökünk, hogy a sport nem csak a testnek, hanem az életnek ... eszköze. Amit mi elsőben átírtuk a sportot borra, ennyi volt a díszítés a teremben.

**olyan, mint egy vadászles:** „És az első, ami igazán megfogott, az, hogy ugyanaz az illat volt, és mindenféle emlékeket ez így felhozott, és főleg a könyvtárban az a... az tényleg nem változott semmit 20 éve. Én ezen a létrán olvastam ki egy csomó könyvet. Tehát ez egy létra, és a tetején van egy ilyen kis... olyan, mint egy vadászles. És ezt elég gyakran használtam, ezt a létrát. Tologattam ott a sorok között, kerestem könyveket. Az a könyvtáros néni már nem volt ott, aki az én időmben, de hogy így nagyon feljöttek az emlékek. Szóval ott szerettem lenni nagyon.”

**Itt ültem:** „Tehát így értem az indokot, de hogy azért ez az emlék nagyon jó volt tegnap, amiket így felhozott, az emlékek, hogy ez az én osztálytermem volt 3 évig, másodiktól negyedig. Itt ültem, általában mindig hátul.”

## ÉN ÉS MÁSOK VISZONYA

**Alternatív voltam:** „én túlságosan alternatív voltam. Meg nem is tudom, valamiért fontos lett, mert aztán végül én beadtam az építész karra, az orvosira meg a tájépítésre.

De igazából építész karra szerettem volna. És talán a tájépítészhez volt fontos, hogy rajzból érettségiztem. Hát az totál... Ember nem érettségizett rajzból. (...) Nekem mondjuk a rajz-érettségire való felkészülés volt az egyetlen igazából, amire készültem, semmi másra egy betűt nem készültem, és erre azon a napon jöttem rá, amikor mentem érettségizni, és így bepánikoltam.”

**amit a gyerekek akar:** „Apám volt az, aki leginkább ezt ellenezte, és azt mondta, hogy azért, mert ez a rendszerváltás után volt, és akkor volt egy ilyen ... hangulata ennek az egész dolognak, és azért nem akarják, hogy az emberek azt mondják ránk, hogy azért járok oda, meg így, meg úgy. És anyám meg mondta, hogy de hát, amit a gyerekek akar, legyen az.”

**Áldozatos pedagógusok:** „én ott tanultam meg rajzolni, és én nem jártam ide rajzfelkészítőre, mert a tanárok tényleg... ők ebből semmi pénzt nem kaptak, meg tőlünk sem kértek, de mindenben segítettek, rajzban vagy fizikai kísérleteket csináltunk órán”

**Mumus:** „pont aki most az igazgató, ő egy a nagy mumusok között, és emiatt volt még nehezebb. Akkor ő nem volt igazgató. Ott tanított. De hogy én csak úgy tudtam most bejutni, hogy őt kellett felhívnom telefonon, hogy bemehetek-e. Szóval ezt egy ideig húztam-halasztottam, megkérdeztem az anyukámat, hogy ő mit gondol. Én is így átrágtam, hogy hogy tudnék bejutni anélkül, de hát az igazgatót kell megkérdezni, hogy az ember fotózhat-e. Úgyhogy végül is megtettem, és így végül is tök jó, mert már most túl vagyok valamennyire rajta, vagy így egy kicsit lejjebb vagyok vagy ilyesmi, mert hát nem sírnék, ha már túl lennék rajta”

**Az igazgató úr fogadott:** „Én 20 éve érettségiztem a Gimnáziumban, és a tegnapi napon, március 27-én tértem vissza a gimnáziumomba, és az igazgató úr nagyon szívesen fogadott és örült neki, hogy újra lát. Mert nekem a teszi tanárom volt annak idején, és akkor még nem igazgató volt, de hogy azóta lett. És nagyon jó élmény volt. Azóta én nem léptem be az épületbe.”

## ÉPÍTÉSZ MOZAIK NÉZET

### A FIZIKAI KONTEXTUS KIEMELÉSE

#### VÁROS ÉS ÉPÜLET

**Agglomeráció:** „Ez egy lakótelep, mellette megy el a szentendrei HÉV. Ide Óbudáról és az északi agglomerációból járnak diákok.”

**telep a város szélén:** „Minden külön épületben, tehát ez egy ilyen telep a város szélén, a vasútállomás mellett.”

**Parasztelosztó:** Ez itt az R Gimi, amiről szó van. Ez itt a G. klub. Ez itt a börtön, ez itt a parasztelosztó.

**a légi felvételen látszik:** „A legnagyobb problémája az, ami ezen a légi felvételen látszik, hogy nincsen igazából udvara. Hiába van előtte egy viszonylag nagy zöld felület – a Diana-park –, ennek ellenére magának az épületnek nagyon kicsi gazdasági udvara van, illetve tartozik hozzá egy kis melléképület, amit most szintén használnak oktatásra, de ez

nagyon leszakadva ettől az épülettől, kicsit nehezen megközelíthető, ezen át járható. És jellemző az épületre az a karakteres homlokzati kiépítés, tehát ez a megjelenés, ami a népiskolánknak a kicsit hivatalosabb, kicsit emelkedett megjelenését mutatja.”

**raciónális szerkesztésű ház:** „Egyébként egy elég raciónális szerkesztésű háznak tűnik. C alakú alaprajza van, kb. 55 x 55 méteres befogadó mérettel, és ami számomra izgalmas ennél az épületnél, hogy ahogy így elkezdtem boncolgatni a tulajdonságait – sokszor járok mellette –, nagyon sok ellentmondás került felszínre, amit nem értek, és ezek az ellentmondások azok, amik most foglalkoztatnak. Például számomra nem egyértelmű, hogy a C alakú beépítésnek a főbejárata miatt a C betű egyik szárnyán van, és a fölépcsőház miatt vágja keresztbe úgy ezt a C alakú udvart, hogy egy nagyon szűk, nagyon sötét, nagyon kihasználatlan udvart hoz magával.”

**Alaprajzok és felülnézetek:** „gondolkoztam, hogy tegyek-e be alaprajzokat meg felülnézeteket, de szerintem mindenki ismeri, hogy ez a négyhasábos, nagyon szikár tömb, egyik kibillentve, van egy ilyen kvázi folding-jellegű főépületnek – talán – szánt érdekes folyosó, utána egy félkör alakú kiállítótér, a végén egy nagyon impozáns, de viszont szűk könyvtárral, és a legvégére fölteszi a pontot azzal a műteremházzal, ami mindennek így – legalábbis ott nekünk akkor – az alfája volt, és a következő két évünket arra szántuk, hogy csináljunk valami hasonló műteremházat Budapesten”

**ezen a légi felvételen látszik** „A Jókai igazából 1858 óta mint iskola, és ez a szecessziós épület viszont 1929-től látható a mai formájában. Ez valahol itt a XII. kerületben a Költő utca sarkánál helyezkedik el. A legnagyobb problémája az, ami ezen a légi felvételen látszik, hogy nincsen igazából udvara.”

**Érdekes szituáció:** 2-3-4 db betonozott, műfüves, füves focipályát, kézilabdapályát és egyébként technikai termeket és további osztályokat is magába foglal, és baromi érdekes inntől kezdve a szituáció szerintem, hogy hogyan lehet ez két tömb úgy, hogy közben elválasztja egy utca a dolgot.

**Viakolor az udvaron:** „a belső udvar, ami egy standard tipikus iskolai belső udvar, az egy viakolorral szépen lerakott udvar.”

**Egyik helyről át a másikra:** nem is volt bezárva a kapu, mert meg volt mondva a hallgatóknak vagy a diákoknak, hogy az iskolai szünetekben is, vagy mondjuk abban a 15 perces szünetben az egyik helyről át tudjanak menni a másikra.”

**nagyon kis szöveget látok be:** „Azt hiszem, hogy azért nem csináltam kívülről fényképet, mert zavart, hogy nagyon kis szöveget látok be a kamerámmal, szóval ugyanilyen kevés részletű fényképet tudtam volna csinálni, nem olyan jó szöveget, és akkor arra gondoltam, hogy majd biztos lesz ez még publikálva és majd biztos lesznek róla nagyon jó képek, profi fotós által.”

## ÉPÜLET

**homlokzatburkolati elem:** „Beázik...hullik a homlokzatburkolati elem”

**Nyaktag:** „Maga az épület, tehát egy ilyen környezetben van. Ez egy 1800-as évek végi épület, és van egy új épület, azt 1970-ben adták át. A kettőt összeköti egy nyaktag.”

**Dufartos épület:** „ezt a két képet –, az egyik ugye a főhomlokzat, a másik pedig hátulról ez a bejárati rész, ugyanis ez is egy dufartos épület, és a múltkori nyíregyházi előadásig teljesen abban a hitben voltunk, hogy a dufartos épületek az egy sárospataki jellegzetesség, ugyanis minden sárospataki középület dufartos, és annyira ebben a tudatban voltunk, nemcsak mi, hanem volt egy budapesti – és itt Budapesten a Műegyetemen végzett – hallgató, aki diplomamunkájának a sárospataki dufartos épületek felújítását tűzte ki célul úgy, hogy életében nem járt még Sárospatakon. Ez is egy ilyen dufartos épület, és itt kell bejönni.”

**Homlokzat:** egy ilyen jellemző nézete vagy jellemző homlokzata az iskolának. Ez egyébként most fel lett újítva azóta már, mióta oda jártam, de csak ez a kiemelt bejárati rész, a mellette lévő még nem, az még mutatja a régi formáját.

**új rész:** „a főbejáratától jobbra, az pedig egy tesiterem, tehát az is ilyen tornacsarnok rész. Azóta azt hiszem, még egy emeletet... tehát kétszintes az épület, és akkor még egyet felhúztak rá. De én azóta nem voltam bent abban a részben, amit csináltak.”

**Izgalmas épület:** „KJ tervezte amúgy az épületet. Számomra akkor is egy nagyon izgalmas épület volt, meg most is azt gondolom. És például amit itt kiképeztem, az volt a tantermünk. Itt az osztályal. És hogyha tovább megyünk, akkor látszik, hogy egy ideig az előző képen lévő kék, és utána pedig amit itt bejelöltem, terem, volt a mi tantermünk. És tulajdonképpen az iskola úgy épül fel, hogy van egy hosszanti tengely, és azon ilyen fogak. És köztük ilyen belső udvarok helyezkednek el, és akkor a fejrész tulajdonképpen a jobb oldalon van.”

## BELSŐ TEREK

**Vandálbiztos tér:** „Építésként jöttem rá, hogy nagyon jó ebben, hogy egy kicsit ilyen vandál biztos tér. Amit úgy értek, hogy nem olyan könnyű ezt a teret elrontani, nem lehet beépíteni, utólag átbuherálni dolgokat.”

**Csápok:** „ebből a nagy térből ilyen kis csápok nyúlnak ki, amin keresztül mész a könyvtárba, vagy ebédlőbe, vagy a tornateremhez. Ezek sötét és keskeny folyosók.”

**Összeépítés:** „2 ház lett, és ennek így sokkal keskenyebb a traktusa, de ugyanakkora folyosókat csináltak bele valahogy. És ez ilyen iszonyú keskeny osztálytermeget eredményezett.”

**Nem is akadálymentes:** „elég bizarul néz ki, most már így építésként, nem egy túl logikus dolog. Egyébként az aulának valószínűleg más sorrendben kéne lenni. Tehát ez a lépcsőház után van még ez az aula. Itt kéne lenni a lépcsőnek, és a lépcsőház helyén kéne lenni ennek a nagy zsibongónak. De nem így van. És ráadásul nem is szintben van, tehát nem is akadálymentes, föl kell menni még egy lépcsőt, lövésem sincs, hogy mit csináltak”

**bonyolult közlekedőrendszer:** „azt még el kell mondanom, hogy ez több épületből áll, és ilyen nagyon bonyolult közlekedőrendszere van neki.”

**Nagy légterű termek:** „Azok tényleg nagyobb termek, nyilvánvalóan, ezek voltak a nagyobb belmagasságú, nagy légterű termek, de szerintem csak azért volt ez, mert

ezekbe a termekbe fért el annyi számítógép, meg annyi rajzpad, meg bak, meg ilyenek, amit kellett rajzolni.”

**kupolaként hat:** „Érdekessége ennek a térnek ez a festett kupola, ez egy festmény, aminek az a története, hogy minden szögből hogyha nézzük, ez kupolaként hat, valójában pedig egy sík mennyezet”

## MI IS ŐK LEVÁLASZTÁSA

**Rosszul látni:** „mindenkinek el kellett mondanom, hogy nem, ők ezt nagyon rosszul látják”

## AMBIVALENS KETTŐS NÉZET

### A MEGÍTÉLT TÉR ÉS A MEGÉLT TÉR ÉSZLELÉSE

**szellemi és fizikai értelemben:** „Annyira nem. Így szellemileg igen, de úgy, hogy fizikailag visszamenjek, vagy nem tudom, az nem.”

**Szennyvíztisztító - temető:** „telep a város szélén, a vasútállomás mellett. Mögötte van egy szennyvíz tisztító, ahonnan jött a szag. A másik oldalt pedig egy nagyon szép, már nem használt zsidótemető, tehát a város szélén van”

**Széles dolgok - gyenge színvonal:** „Nagyon széles dolgokat mutattak, ami nagyon pozitív volt. De, hogy kiderült, hogy ez a széle Magyarországnak, és hogy ez nagyon gyenge színvonal.”

**Centrum-periféria:** „a belvárosban laktam, és egy kicsit rossz volt, hogy így mindig ki kellett menni, de amúgy meg érthető volt, hogy egy egységben lett újra ott egy ilyen iskolai központ, ami mellett még volt egy tornacsarnok is, meg egy óriási füves rész, meg izgalmas volt, hogy egy ilyen Duna-parti helyzetbe került az épület. De tény és való, hogy ez így jóval messzebb volt.”

**Szép és csúnya:** „Akkor tudtam meg az épületről, hogy csúnya, amikor elsős építész hallgatókkal errefelé utaztunk. Mert, hogy amikor általános negyedikésként mentem ide felvételizni, akkor mindenkinek meggyőződése volt, hogy egy gyönyörű szép épület.”

**Külcsín-belbecs:** „az A. Gimibe mentem, mert azt nagyon szerettem. Az érdekes kérdés, hogy miért oda. Egyébként a F. Giminek az épületét felújították, és nagyon penge, jól nézett ki. Ez már akkor is megvolt, amikor én odajártam. Az A. pedig nagyon lerobbant.”

**Lepattant- kötődünk** „muszáj kezdeni azzal a helyzettel valamit, hogy az iskola meg az épület ennyire lepattant, és mégis kötődünk hozzá valamiért.”

**Organikus - történelmi épület:** „az én időmben, amikor S városban éltem, kétféle épülettípus volt: a történelmi épületek, amik egytől egyig ilyen állapotban voltak, illetve az organikus. Tehát ez a kettő volt. És az organikus hiába olyan, amilyen, de egyszerűen jó volt abban lenni, mert újabb volt, és gyerekként az ivódott az emberbe – még úgy is, hogy építésznek készültem –, hogy egyszerűen nem jók a régi épületek meg a

történelmi épületek, mert azok mindig dohosak, lepusztultak, és egyszerűen használhatatlanok.”

**Csúnya épület - kedves emlék:** „két kapu van, ez akkor egy ilyen ótvar, barna színű kapu volt, és mindig nyitva volt, és itt bementünk, és ez az ilyen csúnyácska rész, ez volt a menza. És akkor oda bementünk, és ott reggeliztünk. Tehát így most már azt mondom, hogy nem egy ilyen impozáns épület, és amúgy is, majd lesz a ... kép az iskolának. Nem egy ilyen jellegzetes, nem is maradt meg bennem olyannak, hogy ez szép lenne, vagy bármi.”

**Főbejárat - oldalbejárat // stresszes pont - fontos pont:** „Az egy ilyen stresszes pont volt, hogy odaérek-e vagy sem. Egyébként egy ilyen furcsa helyzet van, merthogy az általános iskolának meg a gimnáziumnak máshol van a bejárata, és a következő képen fog látszani, hogy szerintem ez a fő homlokzat meg a főbejárat, de hogy innen csak az általános iskolai részre lehet bemenni, és a gimnáziumi részre pedig azon az oldalbejáraton jártunk be. Úgyhogy ezt azért raktam bele, merthogy ez egy ilyen fontos pont volt.”

**Keskeny és sötét:** „Ezek sötét és keskeny folyosók. A fényképek elkészülte után jöttem rá, hogy tulajdonképpen se nem keskenyek, se nem sötétek, de nem csak 8 éven át diákként láttam keskeny és sötétnek, hanem amikor visszamegyek, akkor is ugyanúgy látom.”

**Nyomasztó - otthonos:** „látszott, hogy foglalkoztak vele, meg tényleg érdekes volt az egész, csak átláthatatlan és zezugos és nyomasztó. Még az zezugossága azért vált otthonossá szerintem, mert én is egy ilyen régi budai házban nőttem föl, és egyszer megpróbáltam lerajzolni az alaprajzát így építészként, és akkor rájöttem, hogy te jó isten, tehát, hogy ilyen abszolút ilyen folyosók L alakban, ilyen nagyon vicces. És kicsit, mondjuk, lehet, hogy azért is vált nekem aztán otthonossá, mert hogy ez is ilyen valahol. Tehát, hogy ilyen, itt egy lépcső, ott egy folyosó összenyitva.”

**régiből az újba:** ”két egymás fölötti híd, ami az első és második emeleten összekötötte a régi és az új épületszárnyon. A hidakat szerettem is meg nem is. Szerettem, mert hogy ez egy izgalmas dolog szerintem az átlépés a régiből az újba, ugyanakkor soha nem értettem, és a mai napig sem értem, hogy tömör vasbeton, belülről lambériával burkolt falai vannak, és a legfelső sávjában volt egy világító. Nem lehetett kilátni onnan. És nem értem, utólag sem értem az építészeti szándékot, hogy miért ilyen tök sötét, vagy hát nem sötét, de hogy egy ilyen lezárt látványú folyosón kellett közlekednünk.”

**Hátsó ajtó - középtengely:** „tök fura volt, hogy ugyanabban az épületben vannak mások is, akik nyilván minket valamennyire nem szerettek, mert hogy kitúrjuk őket onnan. És ez ilyen fura dolog volt, hogy itt középen, a tengelyben, ahol főlépcsőház, aula, díszterem, minden van, ez már hozzájuk tartozott. Mi tudtuk, hogy majd megkapjuk, de amikor én elsős voltam, akkor még ilyen hátsó ajtókon kellett bemenni, meg ilyen surranó helyen.”

**Közösségi hely - mások helye:** „A lépcsőházakra gondolok. Merthogy például ott az aljában is látszik egy ilyen kis leülős/székes dolog, de mondjuk az a D-seknek a helye volt. És tényleg mondjuk a lépcső volt az, ami teljesen szabályrendszer nélkül működött. És azért, hogy egy kicsit ünnepibb hangulatot megüssek, ezért nem... Tehát

nagyon erős volt ez a konfrontálódás-érzés, meg nagyon-nagyon tanulságos volt, viszont azért nem akarok egy negatív hangot adni ennek a gimnazista öt évnek.”

**Izgalmas - tágas:** „az osztálytermünk előtti folyosó nem volt túl felemelő és izgalmas, nem tudom, miért egyébként, mert az ott viszonylag tágas, úgyhogy inkább ezt a részt használtuk ilyen közösségi szempontból.”

**Lépcső tér akkor és most:** „a lépcső, de igazából szerintem... Ja, ezt csak azért fotóztam le, mert az öt év alatt ezerszer elmondtam, hogy milyen jó lenne oda ilyen ülőkéket tervezni, és ott nem volt semmi. És most visszamentem és láttam, hogy beraktak oda ilyen balkon-ülőkéket meg ilyen kis asztalokat. Hát nincs jelentősége, csak ennek, hogy valami, amit amúgy nagyon sokszor hangoztattam, és nem volt semmi, és most meg... Milyen nagyon érdekesen megoldották.”

**Nyitva-zárva:** „a díszterem volt az, ahol igazából nagy közösségben együtt tudtunk mozogni, de ezt csak nagy rendezvény esetén nyitották ki.”

**Templom - profán használatban:** „ez a tér az, ami beugrik erről a suliról. ... Minden diák fönt ült a karzaton, megvolt, hogy hol ülnek a felsőbb évesek, nyilván ők voltak a menőbbek, őket néztük, mit csinálnak, hogy csinálnak. Itt ment a csajozás, a kajálás, tehát tükre ilyen, úgy használtuk, ahogy, nem a klasszikus értelemben ugyanolyan diákok voltunk, mint mindenki más, csak mi ezt laktuk be.”

**Tök érdekes - tök unalmas:** „Ez a kicsi lapos épület volt a rajzterem, ami egy ilyen tök külön lévő identitás, ami még nem is egy ilyen nagy épület, meg, tehát, hogy nem ilyen termék sorozata, hanem csak a rajzterem, egy ilyen külön kis épület, ami tök érdekes volt, mert mindig ott ültünk bent, tök unalmas volt a rajzóra, és itt meg kint fociztak tesi órán, legalább elfoglaltuk magunkat. Pedig egy elismert művész volt a rajztanár, de nem oktatónak született.”

**Fontos - nem fontos:** „ez a hátsó épület, még ez is iskolához tartozik, ezen a lyukon lehetett bemenni, és itt voltak az ilyen kevésbé fontos órák. (...) Hát, ami ilyen kiscsoportos nyelvi órák, mondjuk, nem sok órák volt ott. Nekem mindig fontos óráim voltak.”

**Műemlék könyvtár - eldugott raktárhelyiség:** „most el kell mondanom és végre kicsit népszerűsítem a várost –, hogy egy ilyen könyvtárunk van, amiről elég kevesen tudnak, ugyanis ez gyakorlatilag nem látogatható, mármint lehet látogatni, csak nem működik könyvtárként, hanem be kell menni egy pici eldugott raktárhelyiségbe, és hogyha bármilyen könyvet keres az ember, általában ilyen régi könyveket, akkor azt ott nagy műgonddal és textilkesztyűben veszik elő. Itt ez pedig csak mint ilyen kiállító tér meg ilyen történetmesélő helyként működik, ahová csakis textilpapucsban szabad bemenni stb., de sem egy nyitva tartása nem létezik, se semmije, tehát ide külön küzdelem bejutni bárkinek is, miközben ez egy gyönyörű tér.”

**Jó gyerek-rossz gyerek:** „az udvarnak egy ilyen kis zuga, ami röplabdapálya, ami most nem nagyon látszik. Illetve, ide jártak a rossz gyerekek cigizni, meg füvezni, ez egy ilyen kieső zug volt, soha nem jártam itt.”

**Elzárva - kikémleni:** „itt van a pláza meg a K. Központ, meg egyfajta ilyen főtér-jellegű helyzetben van ez is valahol, és akkor teljesen egy ilyen tömör homlokzattal elzárva ott a várostól, és akkor csak ott kikémleni lehetett a történésekre. Vagy nem tudom

**Kitekintés = sóvárgás:** „itt is kikékítettem. Az meg a matek terem volt, mert én matek tagozatos voltam, és az is így jó volt, tulajdonképpen így mindent láttunk, hogy ott ki jön-megy délután, meg így sóvárogtunk, hogy de jó nekik, ők már mehetnek haza.”

**Ünnep-hétköznap:** „Az udvar szerintem minden iskola életében nagyon fontos elem, és énnekem ez abszolút ünnepi hangulatként maradt meg, mert szerintem mi semmi máskor nem voltunk ezen az iskolaudvaron, csak ilyen évzáró/évnyitó eseményeken.”

**Hiányzik - fontos:** ez volt a problémám, hogy hiányzik a hangulat. Az elején. Aztán ahogyan beljebb-beljebb mentünk, akkor észrevettük, hogy az egyetemnek sok más vietnámi egyetemmel szemben vannak olyan terei viszont, ahol a hallgatók így elterjeszkedhetnek és együtt dolgozhatnak, ami mondjuk építészhallgatók számára ez nagyon fontos.

**diszponált kampusz:** „egy kerítés nélküli, nagyon-nagyon szabadon formált, nagyon diszponált kampusz, kvázi amikor az autóból kiszállsz, akkor benne vagy egy ilyen nagyon-nagyon furcsa parkos, épületes, szobros térben, ahol nem is igazán érzed vagy látod azt, hogy hol kéne megfogni, megközelíteni ezt a komplexumot.”

**Nehéz bejutás - szerethető belső:** „Számomra nem egyértelmű a bejutásnak ez a módja, akkor sem, amikor épült ez az iskola, és mostanában, a mai nap sem. Egyébként használati szempontból, a belső világát tekintve jónak tűnik, akiket ismerek és oda jártak, ők szeretik is az épületet”

**Közösség - iskola:** „úgy néz ki, minthogyha az ilyen építészeti kérdések és a közösség minősége vagy összetettsége között mintha nem lenne kapcsolat. Ez egy nagyon jó iskola.”

**Folytonosság - felújítás:** „És pont most, azt mondta az igazgató, hogy milyen jókor jövök, merthogy utolsó pillanat, merthogy át fogják alakítani az egész épületet. Átépitik 2 év alatt. (...) örülök neki, hogy megújul az épület, nagyon ráfér, utolsó utáni pillanat, mert katasztrófa-állapotok vannak, de gondolom, már tudták, hogy jön a felújítás, úgyhogy semmit nem csináltak benne.”

## ELLENTMONDÁSOK A SZOCIOFIZIKAI KÖRNYEZETBEN

**Massza-közösség:** „És pont amit az előbb említettem, vagy a legelején, az elitsége miatt mondjuk volt egy ilyen massza, amiből én nagyon hamar kivettem magam, de egyébként ők is, tehát hogy ez rájuk is igaz. És egyébként nagyon jó volt a közösségi élet a gimiben.”

**Belakottság - rendezetlenség:** „amúgy meg egy ilyen jó hangulatú meg diákokért való iskola, viszont... Most így utólag én felvisitanék, ha az én épületem lenne. De amúgy meg mégis nem igaz, merthogy tök jó, hogy használják.”



**ismerős-ismeretlen:** „olyan szempontból ismerős volt, hogy ismertem, de olyan szempontból kicsit már idegen, hogy nem használtuk.”

**Kerítés-nevelés:** „Csináltak egy kerítést, szóval, hogy most már így lehet, hogy így tudják majd nevelni a gyerekeket, nem tudom”

**Elitség negatív - pozitív:**” Tehát ebben az elitségben egyrészt volt egy nagyon negatív dolog, amivel nem tudtam azonosulni, egyébként pedig volt egy pozitív része, ez az intelligencia része, ami viszont tök jó volt.”

## EGYMÁSRA NYÍLÓ KETTŐS NÉZET A BEJÁRT ÚT SZELLEMI ÉS FIZIKAI ÉRTELEMBEN

**át tudott ez fordulni:** „a bejárás végére, meg a fotózás végére már át tudott ez fordulni, hogy valószínűleg már ... a végére már abszolút a pozitív emlékek kerültek előtérbe.”

**Bejárta érzelmi út:** „a személyes érzelmi kapcsolattól az elidegenedés felé.”

**legfontosabb lényeg:** „a legfontosabb lényeg a gimiben az volt, hogy a hely, hogy a gimnázium hol volt, ez teljesen kiterjedt a belvárosra, a Duna partra, a kocsmákra, meg a Károlyi kertre, meg az Egyetem térre.”

**Kihelyezték:** „a mi iskolánkat kihelyezték a Szérűskertbe, az pedig ott látszik, az a fekete folt, az a jelenlegi helye a Boronkaynak, és akkor mellette van még a Keri meg a Madách, az is ilyen gimik meg szakközépiskolák. És tulajdonképpen ott is egy ilyen új iskolai központ jött létre”.

**közös út volt mindig:** „a kijárás is fontos volt, az is egy ilyen közös út volt mindig, meg az épület is szerintem izgalmas volt, de a legfontosabb az, hogy tök jó osztályom volt.”

**ez fogadott minket:** „egy nagyon fontos dolog, ez fogadott minket, ez a timpanon, Ora et labora. Végig kísérte az egész 4 évet, imádkozva és dolgozva, ez az iskolának a jelmondata. És akkor ez, így ahogy átjöttünk, és úgy átszellemültünk szerintem így a városi közegből,”

**meghatározó motívumok:** „Ezek a kapualjak és ezek az ívek egy meghatározó motívumok egész S. Városban, még gyerekként erre a motívumra terveztem szökőkutakat is ott a városnak, illetve a tablónkat is ez alapján csináltam.”

**utólag visszanezve építészetileg:** „2004-ben építették ezt az épületet. Szerintem így utólag visszanezve építészetileg, meg akkor is, igazából izgalmasnak gondoltam”

**visszahelyezkedtem:** „amint visszaértünk, visszahelyezkedtem ebbe a menjünk már el innen állapotba, és nem is a főbejáratnál kezdtük, hanem elvittem gyorsan a hátsó bejáratához, hogy na, akkor innen talán fussunk neki.”

**szerettem itt a főbejáraton bemenni:** „feljöttem faluból, és én nagyon szerettem itt a főbejáraton bemenni. Itt is be lehetett oldalt egyébként, aki sietett, az itt jött be. De be lehetett itt a főbejáraton is jönni, mert volt ennek egy ilyen reprezentált, egy ilyen megérkezése,”

**miért ilyen nehéz?:** „nehéz volt bemenni. És a legérdekesebb az, hogy nem tudom megmondani, hogy miért. Tehát hogy most én ezen dolgozom, hogy kiderüljön, hogy mi ez, miért ilyen nehéz.”

**nem tudatosult bennem:** „nem a külsejét néztem az épületeknek, hogy igazából az most így utólag úgy rémlik, hogy nem tudatosult bennem, hogy milyen ajtón megyek be, viszont a belső terek meg nagyon fontosak voltak.”

**át tudott ez fordulni:** „a bejárás végére, meg a fotózás végére már át tudott ez fordulni, hogy valószínűleg már ... a végére már abszolút a pozitív emlékek kerültek előtérbe.”

**Mint a freskók a templomban:** Most felújították a lépcsőházat, leszedték az összes csempét, kivéve, ahol kifestették, és most ezek úgy maradtak ott, mint a templomban, ahol előkerülnek ilyen foltokban a freskók. És ez például tök jó. Ilyenek is vannak.

**Csak most láttam utólag:** „Míg a lerobbantság az meg olyan szempontból jó volt, hogy egy kicsit összehozta az embereket, hogy mi itt közösen szívunk ezzel a helyzettel, illetve nagyon sok olyan más folyamatot beindított, mert csak most láttam utólag, hogy csempés volt a lépcsőház, leestek a csempék, a csempehelyeket kivakolták, utána a csempehelyekre, hogy ne egy vakolt rész legyen, oda lehetett rajzolni. Tehát tele volt festve a lépcsőház.”

**ahová végül is megérkeztél:** „Mehetünk tovább egy ilyen közösségi térbe. És hogyha még egy... Most új bútorok vannak. Marha régen volt, úgyhogy nyilván ők is kicsit fölújítanak, de térileg nem történt semmi változás, akkoriban is ez volt az a közösségi tér, ahová végül is megérkeztél, vagy hogyha hamarabb érkeztél, akkor mindenki itt beszélgetett a másikkal, és egyébként ez nagyon meghatározó is volt itt a gimnáziumban.”

**aztán rájöttem,:** „amikor oda mentem, és itt sétáltam, és azon gondolkodtam, hogy hány szintes az épület. És úgy gondoltam először, hogy csak egy emelete van, merthogy ez a földszint, ez a mi termünk, ez itt rögtön a földszinten volt, és aztán rájöttem, hogy nem. Kétemeletes.”

**felszabadító volt:** „átkerültünk egy olyan osztályterembe, ami szélesebb volt, meg rövidebb, és az úgy azért sokkal hangulatosabb volt, mint az első, vagy úgy felszabadító volt az egész, hogy kiláttunk a térre.”

**Belénk ivódott:** „kopogj a WC-n, mielőtt bemész, kopogj a WC-n, mert ott bent cigiznek a nagyok. És akkor nem tudom, miért gondolták, hogy a tanárok nem tudnak kopogni. De, hogy annyira durván belénk ivódott, hogy az egyetemen fél évig dörömböltem az ajtón, mielőtt bementem az egyetemen a WC-be”

**ami a legszuperebb volt:** És ami a legszuperebb volt, hogy ott volt a tetőkibúvója magának, ennek az egész új szárnynak, és néha, tényleg csak nagyon ritkán, kimásztunk

ennek az egész nagy épületnek a tetejére, és onnan viszont szuper látvány volt az egész városra.

**akkor is gond volt már:** „Nyilván akkor is gond volt már, hogy kirepül ott a labda, de úgy látszik, hogy ennek fizikai gátat is kellett szabni. Ez egy kicsit sajnálatos. Igen, és bekukucskálva így néz ki ez a pad, és igen, a másik börtön.”

**rendes kompenzáció volt:** „én úgy ültem, hogy nagyjából itt az ablakkal szemben a túloldalon, tehát csodálatos panoráma a focipályára egész órán. És ezzel a viszonylagingerszegény teremben, ahogy ültem, ez rendes kompenzáció volt.”

**De én nagyon szerettem:** „ezek a fotók, amik akkor készültek, ezekben nagyon sok ilyen elvágódás, meg ilyen kifelé bámészkodás volt. Ez úgy tűnik, minthogyha ez nem egy jó élmény lett volna, de én nagyon szerettem.”

**vizuális kapcsolat:** „A tornaterem fölötti szinten még vannak osztálytermek, amiknek van ilyen kijárója, tehát ki lehet menni a teraszokra, és volt egy ilyen vizuális kapcsolat a kettő között.”

**úgy működik az épület:** „Tulajdonképpen úgy működik az épület, mint egy gangos ház, mondjuk fedett udvarral, amibe az egyik nagyon jó dolog az, hogy ha szünet van, akkor azonnal mindenki ott terem ebben a térben.”

**Az udvar a kezdetekben:** „míg az udvar a kezdetekben inkább a kicsiké, és lakják be mondjuk, ezt az alsóbb, kertesebb részt, addig a focipálya mindig a nagyoké.”

**Helyére került.** „Aztán utána meg így feloldódtunk egész a végére. Meg akkor már kialakultak ilyen ma is tartó barátságok, és akkor így minden lassanként a helyére került.”

**Templom a hét minden napján:** „És minden a templomban volt, évnyitótól kezdve, ha valamilyen ünnepség volt, vagy valamilyen meghívott előadó, vagy valami koncert, vagy akármi. Tehát a hét minden napján mi voltunk a templomban ilyen-olyan oknál fogva.”

**megharagudtam az egész városra:** „megharagudtam az egész városra, hogy ennyire nem őrzi a hagyományait”

**felújítás-fellendülés:** „most talán, hogy elkezdődött ez a felújítás, talán most újra jön egy fellendülő korszaka a gimnáziumnak.”

**ez volt a szellemiség:** „ez ilyen nagyon liberális gimnázium volt, és akkor nem sokkal ezelőtt újították egyébként fel, amikor én oda kerültem, amikor egy ilyen plusz szint is került rá, meg ez az új bejárat. És az igazgató is elég új volt, és abszolút ez volt a szellemiség, hogy ez egy ilyen nagyon megengedő és... tehát hogy mindenkit nagyon motiválni akartak.”

**helyére kerültek a dolgok:** „így helyére kerültek a dolgok, de hogy ennyire valahogy ez így le van zárva ez a rész.”

## ÁLTALÁNOSAN ÉRTVE

**végül is lehetett nézni:** „van egy ilyen hatalmas tornaterem, ami így utólag épült hozzá a régi épületekhez, és annak van ilyen többszintes galériája, ami azért volt érdekes... Itt talán látszik valamennyire, hogy több szinten vannak ilyen galériás, ilyen erkélyes részek, ahonnan le lehet látni egyrészt a sportpályára, másrészt hogyha mondjuk voltak valamilyen iskolai rendezvények, akkor sokan innen nézték, vagy végül is lehetett nézni.”

**Nem tudtuk belakni:** „...nem tudtuk belakni. Abszolút steril volt. A legolcsóbb járólappal lerakott, de voltak közös terek a folyosókon, de annyira steril volt, hogy nem volt. Tehát a folyosón lévő mozgás. ”

**ez az élet dolog:** „akkor még mindig a folyosón volt ez az élet dolog.”

**Térbővület, ami alkalmas:** „Helyenként ilyen elfogyó, szinte ilyen nagyon keskeny folyosók, amik ilyen sötétek és nem annyira emelik fel az embert, úgyhogy én ezt a pontját azért szerettem az épületnek, mert ez egy ilyen tágulat, lépcsőház, és egy ilyen... tehát itt több folyosó összemetsződik, és létrejön egy kicsit ilyen térbővület, ami alkalmas volt arra, hogy az emberek itt találkozzanak, meg lehetett beszélgetni is.”

**Pozitívnak éltem meg:** „van egy csomó tornapálya. Az iskola körbeöleli ezt, és előszeretettel használják is a diákok ezeket a termeket. Látszanak az épületek, az épületeket összekötő hidak, amiket én pozitívnak éltem meg.”

**hatalmi jelkép szerintem:** „ezek az épületek szerintem, főleg a református egyháznak a keretén belül, ilyen hatalmi jelképek is. Én nem tudom, most ezt rosszul fogalmazom, de hogy a pozíciójuk az épületeknek, a megjelenésük.

**térileg pozitív volt:** „ami így térileg pozitív volt, hogy ezeket az ablakokat elég jól használtuk, tehát hogy ki lehetett nyitni és viszonylag széles volt a fal, úgyhogy akár itt be is lehetett ülni a falfülkébe vagy ilyesmi.”

**szervesen hozzákapcsolódó tér:** „ennek az iskolának kertje is volt, és én a kert alatt a Zagyva partnak egy részét értem, merthogy ide mondjuk tesi órán mindig kimentünk legalább egy kört futni. De hogyha csak időnk engedte vagy ki lehetett menni, akkor itt mindig sétált az ember, és szerintem ez egy nagyon szervesen hozzákapcsolódó tér vagy térrész az iskolához.”

**szabadon használtuk:** „Egyébként nem volt olyan veszélyes a városban, szerintem, tehát, hogy nagyon szabadon használtuk. Arra kellett vigyázni, hogy mondjuk, az ember egy tanárral vagy egy szülővel ne találkozzon. És akkor egy kicsit bujkáltunk, de hát!”

**aula:** „van egy aula, (...) körülötte van egy folyosó, ami egy ilyen tök jó hely volt. Oda nyílnak a felső emeleten az ajtók, és ugyanúgy megvan ez, hogy így vissza lehet húzódni, de le is lehet nézni. És az aulában vagy ilyen ünnepek vannak, vagy ott van az ebédelés egyébként, tehát nap közben is átrendezik ebédlőnek, meg visszarendezik, meg ott lehet találkozni.”

## EZ A HELYEM A SZOCIOFIZIKAI KÖRNYEZETBEN

**kint is vagyok, bent is vagyok:** „Ezek padok, mert, hogy itt a kerítés, és ezek a betonelemek, ezek belülről padok. Ezeken a padokon ülve, ilyen kint is vagyok, bent is vagyok érzés volt.”

**Tanárok szeme elől védve:** Itt van egy körülbelül egy méteres rész, két méteres magasságú, a ház hátulsó oldalán vannak a folyosók, erre néznek a tantermek, és itt le van zárva a tanterem, és ez az üveglak, ez egy egy méter mély, két szint magas tér, ami így a folyosó végén balra így ott adódik. Iszonyú nagy póker partik voltak itt a tanárok szeme elől védve, a városi panorámát élvezve.

**most tűnt fel először:** „mögöttem csak egy ilyen akasztós fal van, meg mellettem ült a barátnőm, és aztán most később nézegetve rájöttem, hogy basszus, milyen hülyeség ezek a háromfős asztalok, szerintem ez is egy ilyen társadalombomlasztó dolog, három főt ültetni egy padba. Az valahogy soha nem jó, ha hárman vannak. És ez most tűnt fel először, ahogy a képeket néztem.”

**Ajtó = titkos átjáró:** „itt van egy másik szekrény, meg a tábla. És ha a tábla bal szélét behajtod, akkor ott van egy ajtó. És ez igazából egy ilyen titkos átjáró egy olyan világba, amiben én túléltem azt a négy évet. Hogyha megnézzük a következő képet, ez egy ilyen szertárhoz meg egy kicsi teremhez vezet, ahol teljesen más volt a léptéke az oktatásnak.”

**már homályos a kép:** „a kicsi termeknek már ilyen... direkt homályosítottam el, most készítettem ezt a képet, hogy már homályos a kép, hogy mi is zajlott ott, és hogy tetszett, hogy így föl vannak rakva a székek, hogy már kitakarítás van és ott hagytuk ezt. De hogy ez volt a jó hely számomra.”

**ez az alapvető emberi ösztön:** „hoztam egy kedvenc helyet. A folyosón ez tök jó szerintem, hogy ilyen beülők vannak, és számomra ez egy ilyen tök jó helyzet, amikor oda leül az ember, és a háta védve van, viszont tök jó a kilátás a folyosón. Hogy ez az alapvető emberi ösztön, hogy a hátad védve legyen, de a kilátásod meg meglegyen, és közben ott tök jókat lehetett dumálni a szünetben.”

**Udvaros, kertés srác vagyok:** „Hát ez jó kis paneles szalagablakos sztori, olyan, amiről általában nem feltétlenül az a sztereotípiája az embernek, hogy ez egy szerethető jelző, és hogy jó ház. Én szerettem idejárni, én a többiekkel ellentétben egy udvaros, kertés srác vagyok.”

**Udvar-közösség:** „az udvarról hoztam képeket, belülről annyira nem hatott meg nincsenek is közösségi terek, meg igazából nem voltunk ott, csak órán. Minden szünet arról szólt, hogy ki tud hamarabb kiérni az udvarra.”

**Örökmozgó voltam:** „ott hátul, a bokrok mögött volt az iskola sportudvara, de ez csak ilyen... tehát vizuálisan nem igazán volt elválasztva. És az is nekem, mivelhogy én mindig ilyen örökmozgó voltam, nekem ez is egy ilyen boldogsághormon volt a tesi óra, úgyhogy nekem ez az ünnepi hangulat meg ez a boldog hangulat teljesen passzol ehhez a térhez”

**jobban mutatja:** „Ezek mind saját fotóim, ez az 5 darab, amit hoztam. Azért raktam be ezeket, mert ez tán jobban mutatja, hogy akkor én hogyan láttam az épületet, és nem utólag, mert nyilván ez megváltozott.”

**Kántus/énekkari terem előtere:** „az épületnek az egyik sarkában egy kis helyiség, egy nagyon kis csúf előtere, de nekem élményeim származnak innen

## A TÉRBEN ALAKULÓ ÉPÍTÉSZ IDENTITÁS

**minden részét nagyon ismerem:** „...úgy álltam szerintem hozzá, most ezt utólag jöttem rá, mint ahogy így a saját házunkhoz. Tehát ez egy kicsi hely. Azóta is sokszor voltam, és igazából szerintem minden részét nagyon ismerem a bútorokkal együtt, és mindennel.”

**ezért jöttem az építészeti karra:** „Az egy ilyen emlékezetes dolog, hogy soha nem tetszett, de ez egyáltalán nem zavart, sőt! Végül arra a dologra jutottam, hogy biztos itt van valami, amit nem értek. És igazából ezért jöttem az építészeti karra, mert hogy tökre érdekelt, hogy így ez a dolog hogy van. És nem csak ez az épület volt így, hanem ugyanúgy a saját házunk is, meg egy csomó ilyen dolog, hogy nem tudtam, hogy hogy kell hozzáállni. Ilyen fura, de nagyon szerettem.”

**Mindig házakat:** „Egyrészt érdekelt, meg mindig házakat néztem. Mindig autóval mentünk az iskolába, és az összes házat néztem az úton, egész kis koromban is.

**Esztétikai indíttatás:** „És ezen sokat gondolkodtam, de közben meg nem láttam semmit sem szépnek, se csúnyának, és ezen gondolkoztam régen, hogy hogy lehet az, hogy ezeket én nem látom szépnek, vagy ezek szépek-e? Szóval, hogy abszolút volt egy ilyen esztétikai indíttatásom akkor.”

**Építész akarok lenni:** „Igazából az érzéseim azért kicsit kettősek, merthogy amíg oda jártam, addig nem voltam építész, tehát hogy ott inkább a gimnáziumi tapasztalatok, mint egy ilyen gimnazista tapasztalata, viszont már ott is végig tudtam, hogy építész akarok lenni. Ugyanakkor építészként meg azért megemlítenék pár dolgot magáról az épületről, illetve a történetéről.”

**a tudásátadás helye:** „rengeteget kísérleteztünk, és számomra ez volt az igazi oktatás, a tudásátadás helye, ahol az ember így megismerheti a világot.”

**elmélyülési pontok:** „rajz és műalkotások elemzése, ez volt akkor talán a címe. Szóval az volt a másik kedvenc helyem, és abból még fakultációra is jártam, meg még külön jártam rajzolni valahová. Szóval ezek voltak azok az elmélyülési pontok, amik olyan fókuszot adtak, ami miatt jó volt az a 4 év.”

**ne legyen rajta ember:** „Mert ez egy dolog, hogy mondjuk építészeti fotó, azt mondja, hát ne legyen rajta ember. De hogy ő is úgy fotózta, hogy akkor azért, merthogy én kértem, akkor biztos az lesz a jó kép. Gyerekmentesen.”

**az alfája volt:** „a legvégére fölteszi a pontot azzal a műteremházzal, ami mindennek így – legalábbis ott nekünk akkor – az alfája volt, és a következő két évünket arra szántuk, hogy csináljunk valami hasonló műteremházat Budapesten.”

**hogy kellene kezelni:** „nekem ott nagyon sok minden megváltozott ezzel kapcsolatban, hogy hogy kellene kezelni mondjuk tereket, anyagokat belül.”

**nem jó képeket csinállok:** „Nagyon érdekes volt egyébként végignézni a fotóimat az ilyen tanulmányutakról, mert kiderült, hogy nagyon nem jó képeket csinállok ezeken a tanulmányutakon, sőt, inkább úgy készülnek a képek, hogy készül 10 kép ugyanarról, ugyanonnan, ugyanúgy rosszul, csak kicsit máshogy.”

**Nem tudom építészként látni** „Nem tudom építészként látni. Ez nem biztos, hogy kár, csak inkább érdekes...”

## INTEGRÁLT NÉZET

### A SZIMBOLIKUS TÉR MEGFOGALMAZÁSA

**Ezer lehetőség nyílt ki.** „azért gondoltam a nyitóképnek ezt a kaput – vagyis hogy az iskolaajtót – megmutatni, merthogy ez egy kicsit így jelképesen talán szimbolizálja azt, hogy itt nekem nemcsak egy iskolának az ajtaja nyílt ki, hanem ezer meg ezer lehetőség azzal, hogy bekerültem ebbe a gimnáziumba.”

**Az én helyem és az ideális tér:** „a terem, az talán a legtöbbet használt tér (...): ahol a kép készült, a panoráma, az az én helyem, mert ott ültem a legtöbbet. (...) a kisterem, az a tudásátadás helyei, és ez pedig talán egy ideális hely.”

**szétszóródva a térben:** „ebben a képben nagyon fontos a szabályos vastag határ, ami kereteket ad. És ebben vannak kicsi fénylő pontok, van ami kisebb, van ami nagyobb, ki jobban fénylik, ki kevésbé, néha mintha felfedezhetnénk, hogy ezek közelednek egymáshoz, mintha kialakulnának csoportosulások, de igazából nincsenek, mindenki csak úgy szétszórva elvan a térben. Mint ilyen magányos hősök. Kevés a csoport.”

**Nem vagyok jóban már a várossal:** „nem vagyok jóban már a várossal, merthogy nem őrzi az értékeit, nem vigyáz az értékeire, nem folytatja ezt a múltat, hanem egy borzalmas lepusztulás tapasztalható az egész városban”

**Arctalan hely:** „Medgyesi Tamás tanár úr, amikor ír róla, akkor ő ezt így fordítja, hogy úgy is mondhatnánk, hogy a helyet csak érezni, a teret viszont látni is lehet. És akkor ezeken morfondírozva én azt mondtam, hogy számomra ez a gimnázium egy arctalan hely volt.”

## A TUDÁS TERE

**Adaptálható örökség:** „Egy 100 éves épületről van szó. Nincs udvara, igazán nincsenek közösségi terei sem, de olyan folyosók, meg olyan méretek jellemzik, ami még a mai használatra is alkalmassá teszi.”

**lezáródása az épületnek:** „így felnőtt szemmel, ez borzasztó, ami azóta így történt, ez a lezáródása az épületnek. És építészként azt gondolom, hogy már ez a bővítés is egy elhibázott gondolat volt, mert ebben a helyzetben, egy ekkora telken, egy ilyen városi pozícióban valószínűleg egy ekkora iskolát nem szabadott volna elhelyezni és

kialakítani. Nem alkalmas egész egyszerűen egy ekkora iskola funkciójának a betöltésére.”

**Nem fontos hely:** „nem beszéltem az osztálytermekről, meg az előadótermekről, meg az ilyenekről, mert az nekem nem volt fontos ebben a házban, hanem ami inkább, az a társaság, és az a miliő, ami itt volt. Egyébként meg itt van, ez volt a tantermünk, itt rögtön a sarokban, még jó helyen is volt ez.”

**Műemlékiség:** „egy épület tényleg következetesen (megfelel) a műemléki szempontoknak, tehát, hogy rendszeren fel van készítve arra, hogy használják a diákok, az nem jelenti azt, hogy szerethető. Sőt, pont hogy inkább távolságtartó volt. Mondjuk, a F. Gimnáziumnak az épülete, hogy minden új volt, semmihez nem lehetett hozzáérni, rossz érzéseket keltett, nem volt természetes.”

**Régi történet:** „látszódott a lépcsőfokokon, hogy nagyjából a Csokonai is azokat használta vagy nem tudom, nagyon egy ilyen régi történet.”

**Tisztán leírja az iskoláról alkotott gondolatot:** „A vonal egy dinamikus tér alaprajzát jelöli. Két hangsúlyos centrális térre utal, a spontán szerveződő aktív közösségi jelenlét helyeire, ami az óráközi szünetekben működik. Barátságok alakulnak itt és párbeszéd, esti és hétfélig/nyári programok csírái. A két centrális teret hosszú folyosó köti össze. Egyik irányba (Bécs felé) a messzire tekintés lehetősége, másik oldalon a tanterem sora (utóbbit jelöli a hat vonal). A folyosó átmenet, a rá fűződő osztályterem szervezett, fegyelmezett rendje pedig a tanulás, a tudásra koncentráció helye. Ez a kettősség tisztán leírja az iskoláról alkotott huszadik századi gondolatot.”

**szokások:** „egy ház, ahová 4 éven át ilyen útvonalon jársz, az feltehetően olyan szokásokat vagy olyan szempontokat erősít fel, amiket amúgy nem gondolnál.”

**én mégis vonzódok ehhez:** „Egyébként a ház ennél szebb volt, mert műanyag ablakok vannak, ott a kis négyzetes részen, és ezt is kicserélték, ezt az üvegfalat. Az még az eredeti. Azt nem mondom, hogy feltétlenül rosszul, de amit rátettek, az nem nyerő. Nagyon keveset tettek rá szerencsére. És hát valószínűleg ez a hangulat, engem mindig elgondolkoztatott így később, utólag, hogy mi a francért lehet az, hogy ugye amikor már vagyunk az egyetemen, akkor dübörög – ha még nem is teljes erővel, de már nagyon ott van – a posztmodern, a végén már teljes gázzal. Előtte pedig nem nagyon szeretik a modernizmust, tehát nekünk nem nagyon mutatnak modernista építészetet és házakat, teljesen kikerüljük. És hogy van az, hogy én mégis vonzódok ehhez? (...) Tehát hogy egyáltalán nem tudom ellenszenvvel nézni. Nem szeretem azokat a megjegyzéseket, amelyek ezt ilyen nagy erővel kritizálják. Az egyetem alatt sem, utána még kevésbé. Hogy ez hol jött be? De hát valószínű, hogy például itt, ebben az iskolában, aminek ilyen volt az alapállása, hogy egy ilyen nagyon tisztán szerkesztett ház volt, és minden részlete megfontolt és okos és használatra figyelő.”

## AZ IDENTITÁS MEGFOGALMAZOTT ÉRTÉKEI

**Református:** „én nem vagyok református, és nekem nem is volt egyáltalán fontos” 04

**Mellettem a Barátnőim:** „a legfontosabb az, hogy tök jó osztályom volt. Igen, mellettem a barátnőim.”



**Tanáregyéniségek:** „ő volt a kedvenc tanárom, nagyon jó fej csávó, és igazából tök mindegy, milyen a tanterem szerintem, hogyha, mert én rá emlékszem, nem arra, hogy milyen padok voltak, meg milyen díszítés a falon.”

**Összefüggő sorozat:** „én azóta is folyamatosan, hetente járok az iskolába, mert használjuk a tornatermet, tehát nekem egy összefüggő sorozat, nem kellett visszamennem az iskolába körülnézni”

**Közösséget alkottunk:** „összegyűjtött, válogatott diákok voltunk, nekünk a képzés során kötelező volt a kollégium, úgyhogy mi öt év alatt ezzel az osztállyal nagyon-nagyon összenőttünk és egy nagyon erős közösséget alkottunk.”

**Női építész:** „Egy lány nem mehet építésznek.”

## TÁVOLTARTOTT NÉZET

### FIZIKAI AKADÁLY JELENLÉTE

**sehova sem vezet:** „ez az ösvény, ami igazából sehova sem vezet most, mert én tudom, hogy ott egy kapu volt. Ez egy emlékből adódik vissza.”

**megint csalódás volt:** „visszamentem az iskolába, megint csalódás volt, mert mindig úgy mentem az iskolába, hogy a Nagyvárad tér felől. És amikor a sarkon megfordulok, akkor egyből fogadott a bejárat, ami most ez. És egyetlen egy dolog emlékeztet arra, hogy itt valaha egy bejárat volt, ez az ösvény, ami itt látható. És akkor egy világ omlott össze bennem.”

**Átalakították:** És időközben az iskolát azt átalakították. A focipályát, készült a tornaterem, a tetejére felrakták a focipályát, és akkor ez most egy ilyen tér lett. Ez azután készült már, amiután én eljöttem.

**Megsemmisült:** „olyan érzés volt, minthogy nem csak nekem, hanem valószínűleg mindenkinek, aki odajár, és mondjuk, visszamegy, hogy az az 5 év, vagy 4 év, amíg odajártunk, olyan, mintha megsemmisült volna számomra.”

**Nem is lehetett bemenni hozzá:** „egy új helyen van ez az iskola, úgyhogy így nem is lehetett teljes mértékben bemenni hozzá.”

**Múzeum van benne:** „van egy ilyen nagyon erős történeti épület, ami ilyen nagyon csodás, meg múzeum van benne, meg meg lehet nézni ezeknek a nagy költőknek a versírás dolgozatukra kapott szekundás nem tudom miket, hogy az AJ-nek be van karikázva, hogy nem rímel, meg hogy lehet ilyen csinálni, meg nem tudom, és akkor ahhoz képest meg volt maga ez a... ez volt a gimnáziumtömb, ez most ilyen teológiai kollégium, és akkor ez meg egy ilyen teljesen katyvasz, meg biciklik meg kézilabda, autók, ilyen tök érdekes dolog volt.”

**Nem ismertem rá:** „Hogyha bejövünk a kapun, akkor ezeken a lépcsőkön kell végigmenni. „ (...) nem ismertem rá”

**Kizárva:** „most éppen reformáció 500 ünnepség van most nagyjából az egész országban az ilyen református intézményekben, és ebben a múzeumi részben, ahol még ez az udvar is van, ez egy belső kép, eddig beengedtek, és nagyjából innentől be van minden zárva. És amikor gondoltam, hogy ide a gimnáziumi részbe megyek, valahol itt állított meg a portás, és akkor mondtam, hogy akkor álljon odébb, mert egy fotót még innen intéznék, abban legyen szíves ne legyen benne, hogyha már engem nem enged be. Ennyi volt,”

**Le van zárva:** „bár most szétválasztották a két épületet, de az meg nagyon furcsa, hogy le van zárva a folyosó, ahol régen át lehetett menni.”

**Zárva vannak:** „nincsenek nagy közösségi terei ennek az iskolának, amik nyitva vannak. Tehát van díszterem, meg vannak, de ezek zárva vannak, és csak rendezvényekkor nyílnak ki.”

**Elzárt tetőterasz:** „van tetőterasa is, oda is kimentünk egyszer negyed év végén, de soha nem, tehát így nem voltunk oda kiengedve valahogy, vagy nem tudtunk a létezéséről”

**nem volt közösségi tér:** „az első évben, amikor még a P. gimnazistákkal megosztva használtuk, akkor ez volt itt a főbejárata a sulinak. És amúgy ez a Március 15. térre a látvány, tehát ez a ... most már itt járnak ki-be a diákok. És ez, amire rásüt a nap, ez a kolesz. Tehát itt sűrűsödött akkor a ... És azért mondom el ezt így, hogy hogy használtuk, meg minden, mert maga a, mivel csak az iskolának egy részét használhattuk, voltak nyilván osztálytermek a folyosón, de nem volt ilyen közösségi tér, meg semmi. És minden a templomban volt...”

**Kötelező volt:** „ezeken a lépcsőkön lehet fölmenni egy olyan terembe, aminek az a neve, hogy a sulinak az oratóriuma, ahol voltak ezek a hétfégi istentiszteletek, ami kötelező volt az embernek, ha kollégista, ha nem. És eléggé érdekes tér, vagy nem tudom, ami ilyen tipikusan oda vezetett. Sajnos nem tudtam most bemenni azt lefotózni,”

**Soha nem mentünk le:** „Az udvarról hoztam egy képet, ami azért mutatja jól a dolgot, vagy azért furcsa számomra, hogy csak pici gyerekek vannak lent. Mi a gimnazisták, soha nem mentünk le az udvarra. A folyosó ablakáról leláttunk, de egyszer sem.”

**alárendelték:** „az egészet alárendelték annak, hogy ezen a téren szokták az ilyen évzárókat tartani, meg ilyenek, és szerintem erre optimalizálták.”

## CSALÓDÁS

**Két csalódás:** „két csalódás ért engem a középiskolában. Az egyik az oktatás, a másik az épület.

**Nagyon más volt:** „Az oktatásban meg, hát nagyon-nagyon más volt, mint amit én gondoltam. Vagy, hát nem is gondoltam semmit, csak azt hittem, hogy jó lesz, de nem volt jó. Viszont olyan szempontból jó volt, hogy egy olyan osztályba járhattam, amelyik, hát nagyon nagy neve lesz. (...) Ennyit az iskoláról, meg a csalódásokról.”

**Köszönőviszonyban sem:** „az egész körülmények és az egész légkör viszont abszolút köszönő viszonyban nem volt ezzel a „hú de nagy iskolába járunk”, és hogy érezzük és értsük meg már, hogy mennyire jó nekünk.”

**Idegennek éreztem:** „több mint 10-szeres túljelentkezés volt akkoriban, amikor én bekerültem, szóval hogy egy ilyen nagyon vágyott dolog volt, és aztán amikor oda bekerültem... egyébként nagyon sok szempontból szerintem marha jó intézet volt, nagyon jó gimnázium volt, de tényleg elit gimnázium volt, és ez az, amiért én nagyon-nagyon hamar megutáltam, és így nem tudtam magam... tehát olyan idegennek éreztem ott magam, és igazából ez az, amiért nem járok oda vissza”

## ELUTASÍTÁS /ELUTASÍTOTTSÁG

**kikukáztam:** „ez a folyosó vezet el a mi osztálytermünkhöz, a folyosó végén balra. De azokat a képeket például kikukáztam, amikor próbáltam bent tartani azokat a képeket, ami ilyen fontos tér.”

**Kilógó ügy volt:** „ezt az egyet benne hagytam, mert ez az, ahol volt a rajzterem, meg aztán a rajzfakultáció. Én is jártam sokféle fakultációra, de ez például nekem egy ilyen nagyon kilógó ügy volt, ez nem illett bele ebbe az elitásba, merthogy...”

**Agymosás:** „akkor magáról a gimnáziumról is, hogy hová is jártam: azért volt ezt nekem fontos elmondani, hogy ez a nagy történelem, mert minket állandóan szinte minden évben körbevittek, és akkor így nyomták az agyunkba mintegy ilyen agymosásként, hogy mi milyen fantasztikus helyen vagyunk”

**amiért én nem:** „direkt lefotóztam a parkoló autókat, szóval ez akkoriban azért – 20 évvel ezelőttről beszélünk – egy csomó gimnazista ebbe a gimnáziumba autóval érkezett. Azért ebben a vidéki városban... Na... És ez volt az, amiért én nem.”

**Nem megyek bele:** „ezekbe most nem megyek bele, de nekem is vannak történeteim. Szóval ez egy ilyen hely volt.”

**Elit iskola:** „abban a hónapban, amikor én a felsőfokúmat megcsináltam, én 2-est kaptam angolból”

**Leáldozott dicsőség:** „fantasztikus tanárok voltak, és hogy milyen híres diákjaink voltak, pl. K.L. is ide járt, és hogy M.Zs., és M.Zs.-t ki is rúgták, merthogy ez egy nagyon erős iskola és nagyon jó tanárok vannak itt. Hát, valószínű, hogy az ő korában még voltak, de hogy ez köszönőviszonyban nem volt a valósággal. Ugyanis a valóság az az volt, hogy még akkor is egy erősnek számított a környéken, de hát konkrétan nem volt nem alkoholista tanárunk, és hát ugye elég lehangoló volt ott.”

**Nem normális:** Tehát konkrétan apukámnak a fogadóórán több tanár megfogalmazta, hogy ez a lány mennyire értelmes és minden tök jó, de nem normális, valami baj van vele, kitalálta, hogy építész akar lenni.”

## ELTÁVOLODÁS AZ ÉLMÉNYTŐL

**El voltam veszve:** „Ez a főépület. És egyébként a gimnáziumhoz tartozik ez a menzaépület, és hogyha még egyet megyünk, akkor pedig... ja, ez egy ilyen tehetséggondozós hely, és hogyha még tovább mész, akkor pedig van egy kolija. Igazából kicsit megint úgy el voltam veszve, hogy mennyire bemutatás meg mennyire a saját képünk.”

**Az iskola messzire került :** „hogypont az érettségire, rohadt messzire kell menni, meg a tanárok se jönnek el, meg mindig mindenki késik. De aztán, mint kiderült, nem vettük túl komolyan ezt az érettségit sem”

**Legidegenebb számomra:** „Csak a teret néztem, a belső teret, azt gondolván, hogy az használható. De nem ilyen építészeti szempontból. És ez a legutolsó, amit beraktam, a legidegenebb számomra, a bejárat. Ami azért ilyen szögéből hoztam, mert ez bárhol lehet, bármihez köthető, ráadásul EU-s zászlóval. Ez számomra nem mond semmit”

**Az ajtót kicserélték:** „Akkor most itt megérkezünk. És akkor mehetünk tovább. A bejárat, az mondjuk az én időmben nem ilyen bejárata volt, vagy legalábbis az ajtót kicserélték, de ezt mondjuk nem azért, merthogy persze mindenkinek ilyen nehéz volt bejutni gimnazistaként abban a korban, nem azért, de hogy nagyon sok minden történt, és ez is ez a liberális szemlélet része”

**Fekete folt:** „Ez nem fontos. De egyébként annyiban fontos, hogy majd lesz egy kép egy ilyen kiállítótérről, az a mögött a két ablak mögött van, igen, itt van az igazgatói iroda, ez az igazgatóhelyettes, ez az igazgató, de igazából belülről ők ott társalognak, és ott a fekete folt az pedig a tanári, ott arra feljebb”

**kifele állt a rúdja:** „negyedéveseknek már nagyon kifele állt a rúdja, mindenféle értelemben. És én is ugyanolyan hangulatban zártam az iskolaéveket. Egészen a fényképezésig én nem is mentem vissza, tehát az elmúlt érettségi találkozók alkalmával, magát az épület látogatást én mindig kihagytam.”

**Én soha:** „nagyon erős elhatározás volt, hogy én soha, hogy én soha nem járok egyébként az osztálytalálkozókra, és mondjuk, most már vagyok ahhoz elég idős, hogy az ember azért ezt néha így elfelejti, meg most ez jó-e, meg hogy már így eltávolodott ettől az egésztől”

## SZEMÉLYTELENSÉG

**Távolságok:** „Nem ballagtunk, mindig buszozni kellett, nem jártak lányok az iskolába, tehát ilyen hibaszázalék szinten. És azzal telt a szünet, hogy egyik épületből átmentünk a másikba.”

**Nem kimondva:** „Szerintem az építészek nagyjából korban el tudják helyezni, hogy mikor épült, és innentől kezdve van egy víziójuk arról, hogy ez milyen lehet akár kívül, akár belül. Kívülről látszik, belülről meg.”

**Hogyha megérkezik:** egy kapuépítmény – ami átjáróként is szolgál – az épület belsejébe, illetve egy tengelyt is ad az épületnek. Jelen esetben ebben a tengelyben került szervezésre a szemben az iskolakert is, ott is a fő haladási útvonal, ami összeköti

az iskolakerten túl a vasútállomással. Tehát igazából pont ide érkezik az ember, hogya megérkezik. Illetve itt a Teológia bejárata, és itt, ahogy bejövünk az épületbe, itt a kapualjon kell felmenni a Teológiába, és ezen keresztül jutunk el a gimnáziumba is.”

**a szobrok vannak kint:** „nagyon szélesek a folyosók, viszont nagyon kevés helyen biztosítanak leülő felületet. Hanem inkább a szobrok vannak kint.”

**Beülők a közösségi térben:** „ezekben a beülőkben majd lesz aztán kép. Tehát hogy szerintem így az órán kívüli időnek a 98 %-a vagy abban a közösségi térben, amit az elején mutattam, vagy ezekben az ülőkékben történt.”

**Radiátor helye:** „Ezt a mai napig nem tudom eldönteni, hogy ez a radiátor ott volt-e vagy nem. És a józanész azt diktálja, hogy nyilván ott volt, tehát hogy ez nem az a radiátor, amit most raktak oda.”

**Egy kis történelem:** Ez a legrégebb óta Magyarországon folyamatosan üzemelő középiskola, 1535-ös vagy ’38-as. Ez a jelmondatunk, hogy *Imádkozva és dolgozva*.

## LÁTHATATLANSÁG

**nem is gondoltam soha:** „Amikor én régen láttam, nem ilyen színei voltak, nem ilyen hatása volt, nem is gondoltam soha a homlokzatára, csak a bejáratra, illetve a belső részre.”

**soha nem figyeltem meg:** „visszagondolva, gondolkodtam régen, hogy belülről, ugye, belülről, hogyha azokon a lépcsőkön átmegy az ember, akkor látja ezt a kaput belülről. Kívülről soha nem figyeltem meg.”

**Terepfeljegyzések a piarista gimnázium képeinek megítélése során  
2019. április 22. 23. 25. 26 Piarista Gimnázium**

D7

**Megítélés terepfeljegyzés:**

Inkább találunk, mint keresünk

Legyen udvar, külső, csocsó asztal és tornaterem

A csocsóasztalok és az udvar kapcsán: a szebb képet rakjuk be

Kategóriák: külső-belső, folyosó, random képek

Válogatás az 5 db kiválasztott folyosó közül: melyik emeleten van? Üres és fehér legyen

Szagrális kép: legyen rajta minden, a kereszt, a piarista címes és a régi magyar címer

Kép az ablakból kinézve: legyen, de csak egy belőle

Csocsó: reprezentálja a szünetet

Szemes kép ( Gyűrűk ura) : biztos, hogy kell? A válogatás legyen inkább reális

Lépcsőkorlát: a rács szép, de nme tudjuk belőle kivenni milyen ez az iskola

D9

**Megítélés terepfeljegyzés**

Ránézek és azt figyelem, hogy tetszik-e avagy passzol ahhoz, amit gondolok

Keresek növényt

4 db folyosó van a válogatásban: sokféle kép van a folyosóról, van, amin van növény, van amin vannak fa tárlók. Hideg legyen, szögletes és precíz, a végleges. Ne legyen otthonos

Látkép a Duna felé 4 db: jégzajlás, esti kép, általános és benne van az ablak. Van, hogy télen még sötét van, amikor kinézünk és volt hogy a Duna befagyott. De legyen inkább általános kés.

Pingpong: már nincs rá időnk, csak 7-8-ban játszottunk, ma már nem jellemző, vegyük ki

De a múlt is fontos, a burok, is ahonnan jöttünk

Osztályterem: na jó de mindegyik más,

Tablókép alulról fotózva: tömegemberek, csak az látszik, hogy öltönyben vannak és szigorúak és hogy piaristák. Ha piarista vagy, akkor vagy valaki de az arcuk tökmindegy.

Azt mutassuk meg, hogy az épület fehér és szürke

„burokba születik bele a piarba”

rés kapcsán: nagy légterek, lebeg a tér közepén. Beszakadhatna a magma felé

távlát: a fizika óra

D11

**Megítélés terepfeljegyzés**

Általuk javasolt módszer a képek csökkentésére: mindenki válasszon 3-at majd kiveszünk kettőt

„Ez a kép kell, mert látszik rajta a dzsungel, az a pár szomorú növény”

Két kép van az ablakból a Dunára nézve: „Az egyiket vegyük ki! A téli reggelek miatt kell a sötét állapot, mert akkor amikor reggel érkezünk, még sötét van.”

„A másik viszont szebb.”

Hosszú üres folyosók: mindenképpen kellenek

„Műemlékiség jelenjen meg!”

Értintetlenség szó fontos

„Ez a jellemző az egészre, hogy ott állsz a táblánál és tele kell írni.”

Távlati kép az épületről a Duna túloldaláról: „édesapám mutatta, hogy abba az iskolába járt a túlpartról”

Órarend: „nagyobb mint az ember”

4-emeleti folyosó: „szabadabb, azt rakjuk be”

a résről: „óriási kihasználatlan tér van ott”

T1

### **Megítélés terepfeljegyzés**

kápolna: „keressünk a képek között, mert a szakralitás fontos”

82 kép: az elvágódás

15. Kép „az idő múlása van a képen sokszor”

tanterem: mindegyik más,

sivár és életteli terek: „pl. a folyosó az sivár. Szerinted is?”

modern és régi együtt, elkülönül, de ez jó,

relaxációs tér a terasz

kukatároló legyen bent: a szelektív hulladékgyűjtés miatt (nem került be a végén)

T2

### **Megítélés terepfeljegyzés**

3 különféle logika mentén válogattak, három teljes válogatás

Első: csak üres folyosó - perspektíva ábrázolás, semleges, jól néznek ki együtt, szépek

Második: „nem a képi minőség érdekel, sorozatot készítettem, kívülről a várostól haladok (balról jobbra) a gyerekekig”

Látkép: „köd, szmog a számomra. szennyezett hely. Zaj van, de ezt nehéz megmutatni”

Zajszennyezés: csukott ablakok

„Épület este is szép, legyen esti kép”

Vasrács-korlát: a 300 éves múlt szép

„Modernet nem választottam, mert múlandó”

Utolsó képen azért egy asztalon alvó gyereket mutat, mert nehéz motiválni. Kihívás

„A gyerekek miatt van az egész”

Rés: csili-vili furcsa épület ez

Osztályterem: teli tábla: „én írtam fel, ez az én képem, életközeli helyzet”

„Jók a termek, jó méretűek, csak a redőny hiányzik”

Folyosó: belakhatatlan szabad tér

A1

### **Megítélés terepfeljegyzés**

4 ember négy logika szerint, sok kép

első: „Én az alapján választottam, hogy széles folyosó, keskeny folyosó külső kép, udvarkép. Én nem ilyen kategóriák szerint, hanem tők érzésből dolgoztam. Az baj?

Tehát én totál érzésből. Tehát nem csináltam kategóriákat, nem voltak szempontjaim.

Ránéztem a képre, és amiről úgy gondoltam, hogy ehhez itt erősen kötődik, azt megtartottam, amiről meg úgy, hogy nem, vagy ismétlődik, azt meg kisedtem.”

második: „Én nehezen szabadultam attól, hogy az egésznek a miliójét megfogják bizonyos képek. Ami nem feltétlenül jó, nem mutatja be jól az épületet, de viszont nagyon jól megmutatja, hogy milyen a hangulat odabent. Aztán ezeket próbáltam úgy szűrni, hogy inkább azok kerüljenek előtérbe, amik a házat is megmutatják, de hát én ettől nehezen szabadultam. Az elején így indultam, úgy éreztem, hogy nem baj, aztán egy kicsit próbáltam rákorrigálni, hogy azért a ház is összeálljon.”

harmadik: Én fogalmakhoz kötöttem a képeket. Ugye van egy ilyen furcsa kötődésem ezekhez a sulikhoz. Azért mondom a többes számot, mert a lánnyal néhányat végig jártunk. És ott el is hangzott néhány szintén meglepő történet, ami így beugrott, mondjuk a kémény láttán – ha most konkrét akarok lenni. Mert ugye a háború alatt úgy fűtötték az iskolát, hogy a gyerekek hordták be az aprófát minden nap. És hogy milyen fontos kell legyen az, hogy a működőképesség vagy a működés, tehát szavak meg cselekvéssorok, meg fontosnak vélt pillanatok befolyásolták a választást. Mindegyik képhez tudnék tenni egy szót. Mondjuk itt a misére menet, vagy ez a dinamika. Nagyon szeretem ezt az előcsarnoki képet, vagy ez a kereszt, vagy a játék, a csocsó. Meg hogy annyira különböző karakterek voltak itt, amikor beszélgettünk velük, tehát a személyes kapcsolat – idézőjelben – „emléke”. A működés, a működőképesség érdekelt.

negyedik, az udvar fele forduló kép mellett érvel: Ezt a képet én kiválasztanám. Ez arról szól, hogy háttal a fénynek egy sötét teremben lehet ülni a kanapén. És balra, ugyancsak háttal a fénynek itt áll a nagy király. Szerintem ez egy nagyon jellemző kép erről a fegyelmezett világról. Nekem ez a beszüremkedő fény, és ezt használtam, ezt a képet.

Bejárati kép: „A bejárat? Ezt én beletenném! Ez a szélfogó. Szerintem ez állati lényeges, mert ez mindenféle rossz ártó szelet kint tart. Sőt, az ártó szellemiséget is kint tartja. Ez a szélfogó, ez a zsilip, ez az izoláltsága a nyüzsgő belvárostól, ez az egyik legjellemzőbb. Nekem az első élményem egyébként mindig, amikor ebben a házban járok, ez a szélfogó volt. Nem azért, mert fizikailag itt érkezem be, hanem mert ez egy annyira erős téri helyzet. Aki egyből... aztán odajön a portás élém. Bennem egy kicsit ilyen templomi oldal. Vagy zsilip, inkább ez a kifejezés lenne jó, ez a zsilip ez egy nagyon lényeges.”

Pingpong asztról: „Jó, én meg betennék... a játékról kettő szól, talán ez a kettőt, bocs, van egy harmadik. Nekem a játék baromi fontos, mert az a megismerésnek a legjobb terepe. Mármint egymás megismerésének a legjobb terepe. Bármelyiket a három közül.”

A2

### **Megítélés terepfeljegyzés**

Első válogató: Két kategória van. Van egy közepes, amit igazából dobhatunk. Csak azért raktam ki, mert mégiscsak vannak értékeik. Az egyik amit mondtam, hogy vannak olyanok, amik fotózásilag tök erősek, tehát olyan részleteket mutatnak meg, amik nem feltétlenül az épületnek a lényegét mutatják, de lehet, hogy mégis. Ezek például, ezek a fekete-fehér kontrasztos tök jó képek, ez a három. (...) Akkor választottam két olyat, hogy tényleg ne csak ez a steril épület jelenjen meg, hanem a használók, hogy a diákok vannak benne, de mégis olyan helyszínek vannak lefotózva, amik azért mutatják, hogy hol vagyunk. Akkor, ami szerintem fontos volt, az az iskolaudvar, de igazából ez talán jobb, de itt meg... hát, nem tudom. Tehát ez is jó kép viszonylag, ami ezt az udvarbeépítést mutatja meg, de ezt is lehet dobni. Akkor volt ez, hogy ez a részlet van lefotózva, ez is



tök jó. Szintén ilyen udvar-dolgok vannak még. És akkor van a másik, a belső tornatermes/aulás beépítés, és annak a különböző szegmensei. Mert ebben is az a jó, hogy az új épületrész is a maga tömegével, az eltartással, tehát erről mi is sokat fotóztunk, mert sok pozíció van, ahonnan értékes képeket lehet csinálni.

Második megszólaló: „De hogy egyrészt a Dunával és a budai oldallal való kapcsolat, ez egy kicsit költőibb, ez a szubjektívebb. Meg a másik oldallal való kapcsolat, tehát a környezettel való kapcsolat. Ez a történeti épületnek a költőisége, vagy arra való rácsodálkozás. Itt a belsőknék... én nem annyira a fotótechnikai megoldásra, hanem teljesen szubjektív, ilyen érzelmi, vagy ilyen emocionális megközelítésre hagyatkoztam. Tehát a külső táj, a régi épület, aztán a belsőnek azok a részletei, amik szerintem fontosak, egyrészt ez az udvar fönt a 4.-en, ez a köztes tér, a lépcsőház, a bejárat tér, meg a folyosóknak ez a kemény világa. És aztán beszűkítve a... hogy tényleg mit érezhet itt egy gyerek a táblák körül, vagy a csocsó körül, vagy a dicsőségfalnál, vagy a feszületnél, vagy az osztályteremben. Tehát hogy milyen valóságos hangulat jön létre. Ez már közelít a valósághoz. Ezek még mind kicsit így az esztétikumtól így mennek, mennek, mennek, és még mindig nem érkeztünk meg a valóságba, úgy érzem.”

Harmadik megszólaló: „Ezt én fontosnak érzem, a megérkezés, az elvagyódás, a környezet, a belső mozgás. Meg az, hogy lebeg itt valami ilyen nehéz kérdés a szakralitással kapcsolatban, hogy mi mit jelent. Mit jelent ma kereszténynek lenni, és azok milyen jelben jelennek meg.”