



Test/tér/kép – kísérlet a múzeumi tér és térélmény gyermeki test felőli megközelítésére

Albrecht Zsófia

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola*

A múzeumok kulturális- és társadalmi szerepe, státusza, küldetése és értelmezése jelentős változásokon ment át az idők során. A múzeum, mint térben és időben, érzékszerveinkkel felfogható fizikai létező, alapvető eleme a múzeummal való interakciónknak. John Dewey és Alfred Lichtwark a (múzeum)pedagógiát megújító elképzelései hozzásegítettek a nevelési-oktatási tér kiterjesztéséhez: mára az egyik fontos feladatává vált az oktatás a múzeumoknak, a múzeumok pedig valódi részévé váltak az oktatási folyamatnak. A múzeum épületébe való belépéssel egyidőben elindul a befogadás folyamata; ennek aspektusai közül a tanulmány a múzeumi tér, a térélmény és térfoglalás gyermeki test felőli meghatározottságát járja körbe a nemzetközi és a magyar jó példák áttekintésének segítségével.

Kulcsszavak: múzeum, test, térélmény, gyermek, múzeumpedagógia

Múzeum, múzeumi tér, oktatási tér

Nemcsak a Covid-19 pandémia alatt megerősödött digitális világ felé való erőteljes elmozdulás, hanem már az elmúlt évtizedek technológiai fejlődése, a társadalmi változások és a mindezekből eredő új kihívások és elvárások a múzeum mint intézmény fogalmának újragondolását, újraértelmezését kívánták meg a múzeumi szakmától. Új módokon kell viszonyulni a kutatáshoz, a kiállításhoz és a kommunikációhoz (Fleming, 2019). A Múzeumok Nemzetközi Tanácsa (ICOM) 1946-os alapítása óta többször is meghatározta a múzeum definícióját, melynek aktuális, 2022 augusztusában elfogadott verziója szerint „a múzeum profitra nem törekvő, a társadalom fejlődése szolgálatában álló, a köz számára nyitott, állandó intézmény, amely az emberiség és környezete tárgyi és szellemi örökségét gyűjti, megőrzi, kutatja, közvetíti és kiállítja közművelődési, tudományos és szórakoztató céllal.”¹ *Társadalom, köz(össég), részvétel(iség), inkluzív, diverzív, oktatás* – az új definíciókból kiemelt néhány kulcsszó összhangban van azzal az iránnyal, amelyre már Ébli (2005) is felhívta a figyelmet:

¹ <https://icomhungary.hu/hu/muzeumok-etikai-kodexe> (2022.06.01.)

„A múzeum szervező elve egyre inkább az emberközpontúság lesz. Nem a világon és tárgyain uralkodó emberé, hanem az azokkal számtalan formációban együtt élő, s ennek a történetileg különböző, és a jelenbe nyúló változatait a maga teremtette múzeumokban bemutató emberé. A múzeum fő témája az ember és a környezetének tárgyai között meghúzó, igen összetett viszony. (...) A tárgy csak ürügy, alkalom lesz az emberi lét rétegzettségének megidézésére. (...) Ennek lett helyszíne az «antropologizált» múzeum, gyökeresen megváltoztatva a közgyűjteményi tevékenységet.” (Ébli, 2005, p. 16).

1. ábra

*A Gyökerek Tábor résztvevői a Magyar Nemzeti Galéria kupolaterében 2021-ben
(Forrás: A szerző felvétele)*



A múzeumi tér átértékelésére és más nézőpontból való megközelítésére – így például, mint az oktatás elsődleges helyszíne – a 19. század végétől kerül sor, angolszász és német területen, elsősorban John Dewey-nek és Alfred Lichtwarknak köszönhetően. Munkásságuk egybeesik az első reformpedagógiai irányzatok megszületésével, amelyekben szintén nagy hangsúly kerül a különböző művészeti ágakra, a közvetlen élmény- és tapasztalatszerzésen alapuló oktatásra. A művészetpedagógia születésének időszaka ez, „a kor életérzésében, kultúra-, ember- és világfelfogásának új elemeiben gyökerező, az életfilozófia és a modern művészeti törekvések szellemi atmoszféráját sugárzó, azoknak sajátos pedagógiai vetületét adó irányzat” (Németh, 1998, p. 49).

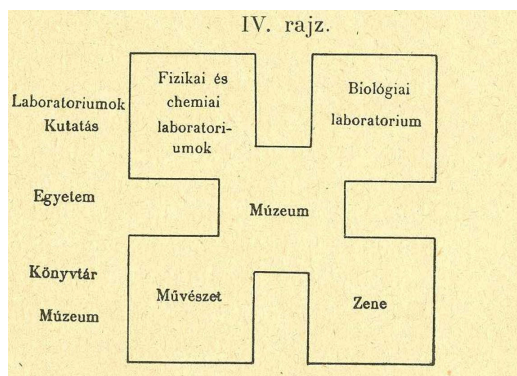
Alfred Lichtwark (1853–1914) német pedagógust, művészettörténészt miután kinevezték a hamburgi Kunsthalle igazgatójának 1886-ban, kezdeményezte – szoros együttműködésben a város tanárszövetségeivel – a művészeti és az esztétikai oktatás, a muzeológia haladó szellemiségű törekvéseinek elindítását. Az általa bevezetett új szemléletmód a közönséget és a(z eredeti) művet, egyben ezek kapcsolatát helyezte a középpontba; a múzeu-

mot a képzés helyszínének tekintette (mind a tanulók, mind a pedagógusok számára). Módszertana a „szem oktatása” (*Erziehung des Auges*), amelynek lényege a műalkotással való közvetlen kapcsolat, a mű megfigyelése, az arról való interaktív beszélgetés. A megfigyelés kulturális gyakorlatában nagy hangsúlyt fektetett a folyamat ágenseinek anyagiságának tudatosítására, azaz a műtárgyak kézzelfoghatóságára és a megfigyelő fizikai, testi jelenlétének összekapcsolására. Lichtwark szerint az esztétikai nevelés úgy valósulhat csak meg, ha minden érzékszerv interakcióba kerül (Priem & Mayer, 2017), kiemelte a testbeszéd, a gesztus és a mimika fontosságát (Joó, 2014).

Az amerikai filozófus, pedagógus John Dewey (1859–1952) névéhez köthetik a *learning by doing*, azaz a tevékenységen keresztüli tanulás elmélete. Iskolamodelljében fontos szerepet kap a múzeum (~művészet), a tapasztalatszerzésen alapuló nevelési program részeként, egyúttal a tanulás mindennapi helyszínékként. (2. ábra)

2. ábra

Dewey iskolamodelljének alaprajza a felső emelettel, középen a múzeum
(Forrás: Dewey, 1912, p. 61)



Az először 1899-ben megjelent *The School and Society* című művében utal arra, hogy a művészet(ek)nek minden érzékszervünkre szüksége van: „All art involves physical organs – the eye and hand, the ear and voice.” (Dewey, 1915, p. 78). Később, 1934-ben megjelent *Art as Experience* című munkájában részletesebben kifejti a művészeti oktatásról vallott nézeteit.

Dewey-hoz hasonlóan vélekedik művészet és oktatás integrált szerepéről Herbert Read (1893–1968) angol művészettörténész, filozófus, aki az 1943-ban megjelent *Education through Art* című könyvében már azt mondja ki, hogy „art should be the basis of education”, azaz az oktatás alapjául a művészetnek kell szolgálnia (Read, 1943, p. 1).

Lichtwark és Dewey szemlélete köszön vissza és határozza meg napjaink múzeumpedagógia gondolkodásmódját a látogató fókuszba helyezésével, a minél inkább interaktív környezetre és élményközpontú módszerek használatára való törekvéssel; a szórakozva tanulás (*edutainment*) elvének figyelem-

bevételeivel (Takács, 2013; Schlichter-Takács – Csimáné Pozsegovics, 2020). Az ebbe az irányba tartó szakmai erőfeszítéseknek feladata az is, hogy lebontsa azokat a korábbi elképzeléseket, hogy hogyan kell „jól” viselkedniük a gyerekeknek múzeumi közegben (például Ne legyetek ilyen hangosak! Ne érjetelek hozzá! Ne fussatok!). Míg a múzeumok egyre többször jelölik meg magukat és programjaikat család-és gyermekbarátként, a valóságban

„Az első múzeumlátogatását megelőzően kevés gyermeknek van elképzelése arról, mi várja őt ott. Néhány filmből, esetleg mesekönyvből szerzett előzetes tudásával próbál megfelelni az «elvárt» múzeumi viselkedési normáknak, de mind életkori sajátosságai, mind pedig tapasztalatának hiánya miatt óhatatlanul is vét a kimondott vagy kimondatlan szabályok ellen. Sok szülő és pedagógus számára éppen ez jelenti a legnagyobb akadályt a múzeumlátogatás előtt: attól tart, hogy a gyermek viselkedését nem tolerálja majd a múzeumi közeg, a személyzet és a többi látogató.” (Bárd et al., 2020, p. 119).

A mozgásra, az akár hangosabb beszédre azonban igenis szükség van! Hooper-Greenhill (1994), a múzeumpedagógia egyik alapvető szakirodalmát jelentő könyvében többek között arról is ír, hogy milyen összefüggés mutatható ki a tanulási módszerek és az emlékezés minőségének kapcsolatában. (3. ábra)

3. ábra

Tanulási módszerek és az emlékezés összefüggése
 (Forrás: Hooper-Greenhill, 1994, p. 145)

Amire emlékezünk	Cselekvés
Olvasás 10%	Szövegolvasás
Hallás 20%	Beszédhallgatás
Látás 30%	Képek, tárgyak, film, dioráma, bemutató, színháték megtekintése
Beszéd 70%	Beszéd tartása; részvétel egy beszélgetésben
Beszéd és cselekvés 90%	Bemutató megtartása; tárgyak megérintése és a róluk való beszélgetés; interaktív kiállítás használata; dramatizált előadás tartása

Eszerint az élményalapú, aktív részvételt megkövetelő cselekvés a leginkább hatékony „rögzítő” módszer, ezért alkalmazható például nagyon jól a drámapedagógia eszköztára múzeumi környezetben is, motorja lehet szinte bármely élményközpontú ismeretátadásnak amellet, hogy fejleszti az egyéni kifejezőkészséget, kreativitást és a társas kompetenciákat is (Bárd, 2010).

A múzeum tere a gyermek tere?

A múzeumi környezetben tartott óráknak, foglalkozásoknak az egyik fő előnye magának a helyszínnek a másságában rejlik: a gyerekek feloldódhatnak a kötetlenebb, informális múzeumi térben (például az iskolai helyiségek sokszor szűkös, túlszabályozott rendszerével szemben). Ennek egyik különálló intézményi típusa az úgynevezett gyermekmúzeum, amely egymástól jelentősen különböző tematikájú múzeumot is magában foglalhat; ami összekapcsolja őket, hogy koncepciójuk középpontjában a gyermek (mint látogató) áll, a gyermekek aktív, életkori sajátosságaiknak megfelelő tevékenykedtetése, élményszerű tanulásuk motiválása.

Az egyik legismertebb gyermekkorral foglalkozó európai múzeum a londoni Museum of Childhood, amelynek felújított épületét és kiállításait 2023 nyarán tervezik átadni. Az intézmény új elnevezést is kap (Young V&A), „a gyermekkor társadalmi és tárgyi történetét bemutató múzeumból egy teljesen felújított és újragondolt, a fiatalokkal és a fiatalok számára tervezett múzeummá alakul át.”² A magyarországi példák közül a Soproni Múzeum Gyermek- és Ifjúságtörténelmi Múzeumát, a martonvásári Óvodatörténelmi Múzeumot és a Szent István Király Múzeum Hetedhét Játékmúzeumát emelhetjük ki. A két utóbbi helyszín és az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar együttműködésében 2017 és 2018 között „Kulturális játszótérek – Óvodások fejlesztése játékmúzeumi módszerekkel” címmel múzeumpedagógiai mintaprojekt (Kolosai, 2022) valósult meg, amelynek kiemelt célja volt a korosztály életkori sajátosságainak figyelembe vétele és igényeinek kielégítése, a múzeumlátogatói attitűd megalapozása élményszerű foglalkozások keretében, emellett az óvodapedagógusok megismertetése a múzeumpedagógia módszereivel (Hári, 2018), de egy online játékgyűjteményi adatbázis létrehozása is kapcsolódott a projekthez (célja a hazai játékkiállítások, játékgyűjtemények feltérképezése)³.

2019-től a firenzei Uffizi több új kezdeményezéssel is törekszik a gyermekközpontúságra: így például lejjebb került az egyik 15. századi reneszánsz festmény – hogy a műtárgy ne a felnőtt látogatók, hanem a gyerekek *szemmagasságában* legyen (4. ábra), és elindították az UffiziKids programot is, melynek keretében egyrészt egy külön honlapon lehet a gyerekekkel érkező családoknak és iskoláknak tájékozódniuk, másrészt meg lehet szólítani, és a felmerülő kérdésekre segítséget kérni azoktól a teremőröktől, akik a program logóját viselik a ruhájukon – egy mosolygó arcot ábrázoló matricát. A New York-i The Metropolitan Museum of Art MetKids programja volt az egyik első, amely külön weblapon⁴ és közösségi médiafelületen szólítja meg a fiatalabb korosztályt és velük együtt alakítja tartalmát.

² <https://www.vam.ac.uk/blog/museum-life/developing-a-new-operation-for-young-va> (2022.11.27.)

³ <https://mokk.skanzen.hu/hetedhet-jatekmuseum-kulturalis-jatszoterek-ovodasok-fejlesztese-jatekmuseumi-modszerekkel> (2022.11.27.)

⁴ <https://www.metmuseum.org/art/online-features/metkids/> és <https://www.instagram.com/metteens/?hl=en> (2022.11.27.)

4. ábra

Gyerekek kísérőjükkel Beato Angelico: Tebaide című festménye előtt az Uffizi képtárban⁵



Az Uffizihez hasonló nézőpontváltásra szükség van, ha a múzeumok valóban a gyermekek felől próbálják meg a világot értelmezni, abban a múzeum fizikai valóját elhelyezni. Ennek fontossága egyrészt a gyermekek térérzékelésében kap hangsúlyt: „(...) a gyermek téri fogalmak használata révén jelentést ad a világnak (*common sense*), ugyanakkor a valós világ téri mozzanataihoz, az aktuálisan regisztrált élményekhez, perceptuális elemekhez individuális tapasztalatokat társít, a maga élményforrásai alapján teremti meg életterét.” (Kállai et al., 1998, p. 51). Másrészt a múzeumok képesek közvetíteni és formálni a gyermeki nézőpontú világértelmezést azzal, hogy különböző identitásokat, tudományterületeket, idősíkokat és dimenziókat kötnek össze (Castells, 2012). A gyermeki testkép pedig a külvilágban látott képek mentén alakul, formálja az identitást, létrejön az azonosság és különbözőség felismerése (Borgos, 2002).

A gyermeki test bevonása a múzeum terébe több szinten lehetséges: a múzeum épületének és berendezésének alakításában (például bútorok, gyerekek számára kialakított mosdók), a kiállítótér alakításában (például gyermeki szemmagasságban elhelyezett műtárgyak és képcédulák; interaktív játékok és feladatlapok), valamint a múzeumpedagógiai foglalkozások során. Utóbbi esetében a taktilis, multiszenzoriális feladatok egyre gyakoribb használata nagyon jól példázza a felismerését annak, hogy gyermekkorban „a tér (...) észlelése alapvetően multimodális, több érzékszervből érkező információ-ra épít, melyen belül egyetlen érzékszerv sem élvez prioritást” (Kállai et al., 1998, p. 57). A tapintásra épülő múzeumi kezdeményezések gyakran használják a „kezet rá” elnevezést, amely az angol „hands on” kifejezés fordítása. A Gyerekek a Múzeumban Nemzetközi Egyesület is ezt választotta nevének (Hands On! International Association of Children in Museums), amely

⁵ <https://www.uffizi.it/en/pages/uffizi-kids>, 2022.06.01.

45 ország különböző múzeumát és szakemberét tömöríti. A szövetségnek a budapesti Iparművészeti Múzeum is tagja⁶.

A taktilitás fogalmát járja körül részletesen, többirányú megközelítésből egy kortárs kiállítási gyakorlatot, példát felhasználva Veres (2019), és rámutat arra, hogy a múzeumi taktilitás kérdésének kontextusba helyezéséhez mindegyik a 20. század végén kibontakozó „testi fordulat” (*corporeal turn*) jelenségét kell vizsgálni, amely a testet újra a tudományos érdeklődés középpontjába helyezte, azt metaforaként és fizikai anyagosságában egyaránt értelmezve. A taktilitás fontosságát emeli ki Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) is:

„Észlelésünk a tárgyakhoz vezet és a tárgy, mihelyst konstituáltuk, úgy jelenik meg, mint minden korábbi és minden jövőbeli tapasztalat alapja. [...] Az, ami kezem „taktilis érzeteit” egyesíti és hozzákapcsolja ugyanezen kéz vizuális észleléseihez valamint a test más részeinek észleléseihez, nem más, mint a kezem gesztusainak bizonyos stílusa, ami ujjaim mozgásának bizonyos stílusát implikálja, másfelől pedig hozzájárul a testem bizonyos megjelenéséhez. Nem a fizikai tárgy az, amihez testemet hasonlítani lehet, hanem inkább a műalkotás. Egy festménynél vagy egy zeneműnél az idea nem kommunikálódhat másként, csakis a színek vagy a hangok kibomlása révén. Cézanne művészetének elemzése, ha nem láttam a képeit, meghagyja a lehetőséget számomra, hogy különböző Cézanne-ok közül válasszak és a képek észlelése az, ami az egyetlen létező Cézanne-t adja: ez az, amiben az elemzés megtalálja a maga teljes értelmét” (Merleau-Ponty, 2012, pp. 89., 174).

Témánkhöz kapcsolódóan még Marcel Mauss (1872-1950) francia szociológus, antropológus test-techniká-elméletére is utalhatunk, amelyben kifejti, hogy a testi tevékenységeket meghatározzák a szociálisan közvetett tanulási folyamatok, „a testkontroll kulturálisan előregyártott, megtanult technikáit helyezi előtérbe” (Douglas, 1995). A Mauss-i test-technikák osztályozása a gyermekek múzeumi térben való mozgásának értelmezésekor válhat izgalmassá, például a guggolás, mint a gyermeki életkorhoz társított test-technika.

A múzeumi tér és a gyermeki test kapcsolatának kutatási lehetőségei – kitekintés

A közelmúlt pedagógiatörténeti kutatásaiban is előtérbe kerültek a korporeális különböző meg tapasztalási formái a test és az oktatás kapcsolatában (Polenghi et al., 2021). Ide sorolható Hofmann (2016) kutatása is, aki egy fenomenológiai szociológiai elemzés (múzeumpedagógiai foglalkozások során rögzített fotó-és videófelvevételek) keretében vezette be az általa „pedagógiai művészeti kommunikációnak” elnevezett modellt, melynek jövőbeni szerepét abban látja, hogy használatával a művészet-és múzeumpedagógiának

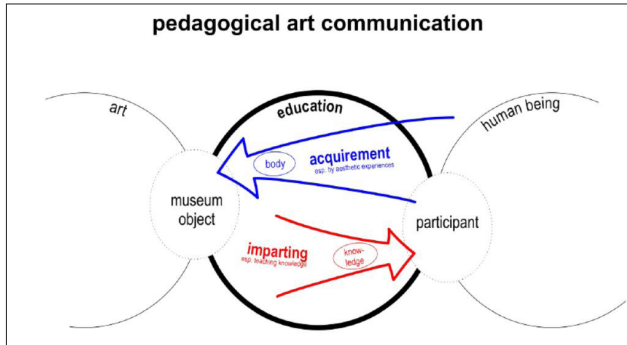
³ <https://www.hands-on-international.net/> (2022.06.01.)

arra kell inkább a hangsúlyt fektetnie, hogy sokkal érzékenyebb módon kezelje a művészetről való (információ) átadás (*impart*) – és fogadás (*acquire*) közti különbséget. Modelljében a (be)fogadás részhez társítja a testet, míg az átadáshoz a tudást. (5. ábra)

5. ábra

A pedagógiai művészeti kommunikáció modellje

(Forrás: Hofmann, 2016, Figure 9)



Egy közelmúltban angolszász területen végzett kutatásban, amely a gyermeki testet és a múzeumi teret, mint az élményszerzés folyamatát állította középpontba (Birch, 2018), Hofmann kutatásához hasonlóan a fotó és a videó, mint médium és a résztvevői megfigyelő módszer került a középpontba. Így például a gyerekek által, a múzeumban készített fotóikat elemezték. Az angol nyelvű szakirodalomban az egyik legfrissebb kötet (Hackett et al., 2020) szerzői közreműködtek a brit főváros progresszív nézetet valló múzeumának, a Museum of London kifejezetten gyerekek látogatásával foglalkozó honlapján megjelenő ajánlások elkészülésében is⁷.

2020 és 2022 között valósult meg az Európai Unió Horizon2020 AMASS projekt⁸ (Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture, magyarul: Művészetpedagógia a társadalom periferiájára sodródottakért). Magyarországon a koordináló Corvinus Egyetem partnerintézményei voltak a Ludwig Múzeum és a Magyar Nemzeti Galéria is. Az AMASS projektben résztvevő „hét ország felsőoktatási és művészeti intézményeit tömörítő kutatói közösség céljai:

1. Szisztematikus, összehasonlító szakirodalmi tanulmányban feltárni a művészet alapú társadalmi integráció formáit, módszereit, értékelési módjait és eredményeit az AMASS partnerországokban;
2. Nemzetközi, összehasonlító projekt elemzések végzésével vizsgálni a határos iskolai és iskolán kívüli, fiataloknak és fiatal felnőtteknek szóló művészeti módszereket, amelyekkel az iskolai, múzeumi és közösségi terekben a kulturális és szociális integráció megvalósul;

⁷ <https://www.museumoflondon.org.uk/toolkits/early-years-toolkit/full-toolkit> (2022.06.01.)

⁸ <http://amassprojekt.hu>

3. A tapasztalatokra alapozva, országonként öt-öt új művészeti-alapú projektet tervezni, megvalósítani az iskolában és azon kívül, formális, nemformális vagy informális keretben és értékelni a vizuális (média) művészetek és a dráma személyiségformáló, képességfejlesztő és integratív hatását” (Kárpáti, 2021, p. 41; Kárpáti, 2023).

A Magyar Nemzeti Galéria az AMASS projekt keretében fővárosi és vidéki oktatási intézmények számára fejlesztett olyan múzeumpedagógiai foglalkozásokat, amelyek hatékonyak lehetnek a társadalmi különbségekből adódó hátrányos helyzet leküzdésére, segíti a sajátos nevelési igényű diákokat és adaptálhatóak más múzeumok számára is. A program részeként 30 órás akkreditált tanártovábbképzés is indult (Összefüggések és párhuzamok a képzőművészet tükrében – a 19. századi magyar irodalom és történelem tanításának újszerű lehetőségei)⁹. A kutatás során megvalósított programok lehetőséget teremtettek a múzeumi térben való tanulásra (egyúttal kapcsolódva a tantárgyi tanulmányokhoz), a foglalkozások képességfejlesztést és az érzelmi intelligencia támogatását tűzték ki célul, valamint figyelembe vették a tanulók nehézségeit is (diszlexia, koncentrációs nehézségek, figyelemhiány, kommunikációs nehézségek, finommotoros képességek alacsony szintje).

A bemutatott példák, valamint mind Birch (2018), Hackett és munkatársai (2020) egyaránt hangsúlyozzák, hogy alapvető szemléletváltásra van szükség – és itt kapcsolódnak Hoffmann (2016) kutatásához is – annak kihasználásában, hogy a múzeumi térben az élményszerzés folyamata sokkal több rétegű, mint ahogyan azt korábban értelmezték. A szemléletváltásnak azonban intézményi szinten is szélesebb körben meg kell valósulnia, hogy a múzeum tere valóban a gyermekek tere is lehessen.

Irodalom

- Bárd, E. (2010). Drámapedagógia a múzeumban, az emlékházakban. In Gulyás, G. & H. Bagó, I. (Eds.), *Múzeumpedagógiai Füzetek 1. A kezdet az egésznek a fele* (pp. 109–121). Petőfi Irodalmi Múzeum.
- Bárd, E., Szabadhegyi, Z., Szigethy, M. & Szigethy, Zs. (2020). A gyermekbarát múzeum. In Nagy, M. (Ed.), *Múzeumi iránytű 28. Fókuszban a közönség. Útmutató a család-, gyermek- és iskolabarát múzeumi működéshez, a múzeumpedagógia, az önkéntesség és az IKSZ minőségmenedzsmentjéhez* (pp. 107–135). Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ Szentendre.
- Birch, J. (2018). Museum spaces and experiences for children – ambiguity and uncertainty in defining the space, the child and the experience. *Children's Geographies*, 16(5), 516–528. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1447088>
- Borgos, A. (2002). „Testkép-képek”. Áttekintés a fogalom filozófiai és pszichológiai értelmezéseiről. In Csabai, M. & Erős, F. (Eds.), *Test-beszédek. Köznapi és tudományos diskurzusok a testről* (pp. 46–60). Új Mandátum.

⁹ <https://mng.hu/amass/>

- Castells, M. (2012). Múzeumok az információs korszakban. In Palkó, G. (Ed.), *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig* (pp. 30–43). Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó.
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Lampel. https://mandadb.hu/tetel/215688/Az_iskola_es_a_tarsadalom_reszlet
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. The University of Chicago Press.
- Douglas, M. (1995): A két test. *Magyar Lettre Internationale*, 18, 8–11. <http://epa.oszk.hu/00000/00012/00002/04.htm>
- Ébli, G. (2005). *Az antropológizált múzeum*. Typotex.
- Fleming, D. (2019). Global Trends in Museums. *Museum International*, 71(1–2), 106–113. <https://doi.org/10.1080/13500775.2019.1638065>
- Hackett, A., Holmes, R. & MacRae, C. (2020). *Working with Young Children in Museums: Weaving Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429434457>
- Hári, K. (2018). *Múzeum? Gyerekjáték!* Hetedhét Játékmúzeum.
- Hofmann, F. (2016). Developing the Model of „Pedagogical Art Communication” Using Social Phenomenological Analysis: an Introduction to a Research Method and an Example for its Outcome. *Journal for Learning through the Arts*, 12(1), <https://escholarship.org/uc/item/6xw4f5c3>, <http://dx.doi.org/10.21977/D912130227>
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their Visitors*. Routledge.
- Joó, J. (2014). A német művészetpedagógia története 1900–1980 között. *Neveléstudomány*, 2(4), 79–91.
- Kállai, J., Karádi, K. & Tényi, T. (1998). *A térélmény kultúrtörténete és pszichopatológiája*. Tertia.
- Kárpáti, A. (2021). Művészetpedagógia a társadalom periferiájára sodródottakért: az AMASS kutatásról. *Vizuális kultúra*, 1(1), 41–44. <http://vizualiskulturausag.hu/2021/01/12/muveszetpedagogia-a-tarsadalom-periferiajara-sodrodottakert/>
- Kárpáti, A. (2023, Ed.). *Arts-Based Interventions and Social Change in Europe. Routledge Advances in Art and Visual Studies*. Routledge.
- Kolosai, N. (2022). *Anyá, menjünk ma múzeumba! – A múzeum mint innovatív kulturális játszótér kisgyerekeknek és családjaiknak*. Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium–ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Mauss, M. (2004). *Szociológia és antropológia*. Osiris.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Az észlelés fenomenológiája*. L’Harmattan.
- Németh, A. (1998). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Polenghi, S., Németh, A. & Kasper, T. (2021). *Education and the Body in Europe (1900–1950)*. Peter Lang Verlag.
- Priem, K. & Mayer, Ch. (2017). Learning how to see and feel: Alfred Lichtwark and his concept of artistic and aesthetic education. *Paedagogica Historica*, 53(3), 199–213. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1267779>

Read, H. (1943). *Education through Art*. Faber and Faber.

Schlichter-Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2020). Múzeumpedagógia újragondolva – A kaposvári Rippl-Rónai Múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásainak vizsgálata, módszertani megújítása. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 232–259. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.232.259>

Takács, A. (2013). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(2), 48–56.

Veres, B. (2019). Taktilis taktikák a kortárs kiállítási gyakorlatban. *Disegno: A designkultúra folyóirata*, 4(1–2), 22–37. https://doi.org/10.21096/disegno_2019_1-2vb



Albrecht, Zs.

**Body/space/image – an attempt to approach the museum space
and spatial experience from the perspective of the child's body**

The cultural and social role, status, mission and interpretation of museums have changed significantly over the years. The museum, as a physical body in space and time, perceptible to our senses, is a fundamental element of our interaction with the museum itself. John Dewey's and Alfred Lichtwark's innovative ideas on (museum) education have helped to expand the educational space: museums have become an important part of the educational process and education has become a major task of museums. Entering a museum building is a process of inclusion, and the paper explores aspects of this process in the context of the definition of museum space, experience and occupation of space from the perspective of the child's body, through a review of fine examples, both international and Hungarian.

Keywords: museum, body, spacial experience, child, museum education



Albrecht Zsófia: <https://orcid.org/0000-0003-3723-4081>