

Annona Nova

2010

A Kerényi Károly Szakkollégium évkönyve

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Kerényi Károly Szakkollégium

Pécs, 2011

Köszönjük a tanulmányokat lektoráló oktatók és kutatók lelkiismeretes munkáját:

Bertók Rózsa  
Böhm Gábor  
Guld Ádám  
Kleiber Judit  
Mándi Nikoletta  
Medve Anna  
Platthy István  
Rosner Krisztina  
Szabó Ádám

A kötet megjelenését támogatta:



PTE EHÖK



Pécsi Bölcsész



Oktatási Közalapítvány OKA-I-059

ISSN: 2061-4926

Felelős kiadó: Bagi Zsolt  
Felelős szerkesztő: Vörös Dóra  
Borítóterv: Vörös Zoltán, Glied Viktor  
Borítófotó: Bihari Szilvia Anna

© A szerzők, 2011  
© A szerkesztők, 2011  
Minden jog fenntartva.

# Tartalom

***Dr. Jankovics László***

Előszó

7

## **Theoria – Megismerés és tudás**

***Mátyási Róbert***

„Minket csak úgy elfog a természet” –

Cselekvési normák, indokok, és vágyak viszonyáról

11

***Zárdai István Zoltán***

Analitikus cselekvésfilozófia, avagy mit tudhatunk meg cselekvéseinkről a nyelv által?

19

## **Praxis – Társadalom és művészet**

***Danilezsk Rita***

A magyarul hallható film

31

***Galambos Attila***

Európa, mint dezertáló társadalom

43

***Kornai Lilla***

Beszédakadályozottak anyanyelvi nevelése integrált oktatásban

53

***Lengyel Ibolya***

Az orosz társadalom képe Fonvizin komédiáiban

69

***Orbán Ida***

Drogfüggés és felépülés családdinamikai megközelítése –

A másodfokú változás jelentősége

83

***Szabó Ernő***

Magánegyesületek temetkezési hozzájárulása Pannoniában

97

***Szigeti Eszter***

A homoszexualitás médiareprezentációja –

Összehasonlító mikroelemzés: index.hu vs. Company

113

***Takács Bálint***

Hová tűnnek a gyerekrajzok? –

A kifejezőkészség és a grafikus tevékenység motivációjának alakulása a fejlődés és az iskolai elvárások tükrében

129

**Hermeneia – Értelmezés és megértés**

***Balassa Zsófia***

Önreflexivitás a színházban – Párhuzamosság, játék

145

***Komjáthy Zsuzsanna***

A Kegyetlenség Színházának karcolatai

163

***Márjánovics Diána***

„Milyen faluba tévedhettem? Hát van itt valami kastély?” –

Franz Kafka A kastély című regénytöredékének hermetikussága

177

***Tóth Viktória***

Kréta kör történetek –

A nézői magatartás megváltozása Schilling Árpád rendezéseiben

195

***Vörös Dóra***

Az önéletrajzi dráma fogalma felé –

Arthur Miller A bűnbeesés után című drámáján keresztül

207

# Hová tűnnek a gyerekrajzok? –

## A kifejezőképesség és a grafikus tevékenység motivációjának alakulása a fejlődés és az iskolai elvárások tükrében

KÉSZÍTETTE: TAKÁCS BÁLINT

### BEVEZETŐ

Mi az, ami olyan különleges a gyerekek rajzaiban? Miért szeretnek egyáltalán annyira rajzolni, festeni, firkálni? Hová tűnik ez a beleélési képesség, ez az elemi kifejező erő a legtöbb emberből, már ha eltűnik?

Ezek a kérdések előrevetítik dolgozatom témáját, mely alapvetően a grafikus/képi kifejezés fejlődésével; a kreativitás és az oktatás kapcsolatával foglalkozik.

Először is röviden vázoljuk fel, mi az, amit tudhatunk, és mit tudunk eddig a vizualitás és kifejezés fejlődéséről, csak úgy a törzsfejlődés, mint az egyedfejlődés szempontjából.

Nagyon általános, de esetünkben nem megkerülhető az állítás, hogy az ember „természetéből fakadóan” késztetést érez a világról szerzett benyomásai, gondolatai, önmaga kifejezésére. Legyen szó bármilyen kifejezésről, megnyilvánulásról, azt egy konstrukciós folyamatnak kell megelőznie. Az észlelés során a külvilágot képezzük le, alkotjuk meg magunkban, majd gondolatainkat sajátos formába öntve hozzuk mások tudtára. Ezek persze még jórészt önműködő, vegetatív folyamatok és nem neveznénk például egy mondat kimondását feltétlenül alkotásnak, de a mozzanat lényeges, vagy legalábbis érdekes, ha csak azt vesszük, hogy nyelvünk is jelzi: „mondatot alkotok” vagy „világot konstruálok”. Mindenféleképpen tevékenységről, *munkáról* van szó, ez a gondolat pedig fejtegetéseim későbbi részében még visszatér.

A nyelv és a beszéd példáját azonban hagyjuk, hiszen tárgyunk szempontjából nem releváns és félrevezető lehet. A nyelv ugyanis az ember mindennapi kommunikációjának része, társas tevékenység. Elmondható-e ez ugyanúgy a rajzról? Az, hogy mindennaposan használjuk, aligha. Ennek nyilván gazdaságossági, értelmezhetőségi, stb. okai vannak. De így volt-e

ez mindig? A kérdést viszont helyesebb most megkerülni, mert nyelv és gondolkodás kapcsolatának vitájába véletlenül sem akarom magam belekeverni. Az tény viszont, hogy az ember már jóval a történelem előtti időkből hagyott ránk barlangrajzokat, faragványokat, stb. ez azt jelenti, hogy a vokális közlést, illetve konkrétan a beszédet, legalábbis kísérte vagy kiegészítette a vizuális ábrázolás, tehát joggal mondhatjuk, hogy ősi, elemi formája ez az emberi megnyilvánulásnak.

Fejlődéslélektani szempontból felmerülhet, hogy párhuzamot állítsunk az ontogenikus fejlődés fázisaival, ahol még a verbális készségek alkalmazása előtt vagy kezdeti szakaszában megjelenik a firkálás; evolúciós szempontból például Schiller festő csimpánzai juthatnak eszünkbe, akik a festő eszközökkel való megismerkedés után, mindenféle jutalmazás nélkül nagyszámú képet készítenek, láthatóan nagy örömmel (Morris, 1962). Azonban ez ingoványos terület, amiből alaptalan spekulációk származhatnak. Hogy a képi kifejezés esetén nem áll fenn rekapituláció, arra Feuer Mária (2000) alapos összehasonlító elemzése az eddigi elméletek és megfigyelések felhasználásával, megbízható támpontként szolgál. Miután hosszasan elemzi a prehisztorikus forrásokat, archaikus alkotásokat és gyerekek rajzait, arra a következtetésre jut, hogy kifejező eszközök tekintetében: „Az egyezések ritkák, sőt időnként majdhogynem esetlegesek, nincs meg az a dinamikus szinkronicitás köztük, amely alapot adna arra a kijelentésre, hogy az ontogenezis ismétli a filogenezist.” (Feuer 2000). A jelen téma szempontjából viszont szükséges, és elégséges is annyi, hogy a képi ábrázolás alapvető, specifikus módja az emberi (alkotó) tevékenységeknek, nemcsak az elmúlt néhány évezred egy-két különecének vagy az elmúlt kétszáz év gyermekeinek hóbortja. A gyerekrajzok, mint „jelenség” első hivatalos feljegyzése, majd vizsgálata ugyanis csak a XIX. század végére, a múlt század elejére datálódik.

## **ELMÉLETI HÁTTÉR**

Ezzel át is térek a bevezető rész egyik fő elemére, a gyerekrajzok fejlődésének elméleti áttekintésére. Elsőként egy Corrado Ricci nevű olasz művészettörténész volt, aki a gyerekrajzok sajátos esztétikumát és kifejezőerejét „felfedezte” és vizsgálni kezdte (*L'arte dei Bambini*, 1887.). Az ő nyomán kialakult az a nézet a kor művészettörténészei és esztétái között, mint például J. Ruskin, hogy a művészet gyökereit a gyerekek rajzain keresztül lehet feltárni. Ám ezzel ma már nem feltétlenül érthetünk egyet. Először is a gyermekrajzok fejlődése láthatóan az elemi vizuális jelekből indul ki, majd

válík egyre komplexebbé, ezzel ellentétben az ősi művészet, amely a mai képzőművészetek gyökerének vagy legalábbis rokonának tekinthető, már eleve bizonyos céllal született és nem mutatható ki az elemi formákból kiinduló szerveződés (Feuer 2000.). Ezért mindenekelőtt meg szeretnénk különböztetni a művészetet, melyhez technikai és elméleti tudás, tehetség, kontroll, stb. szükséges és a gyermeki, „ösztönös” alkotótevékenységet.

Ezzel szemben annak az állításnak is kétségtelenül van alapja, hogy az ábrázolás általában az alapvető mozgásformákból alakul ki (Gerő 1974.). Ha ezt az állítást elfogadjuk (márpedig elfogadjuk, mert később látni fogjuk, hogy a fejlődépszichológiával foglalkozó szakemberek, ha sokban nem is, de abban egyetértenek, hogy elsőként a motorikus forrásból származó öröm a rajzi tevékenység mozgatórugója), akkor ez ugyanúgy kell, hogy vonatkozzon pl. az ősemberre is, mint a gyerekekre, akiknek megfigyeléséből valószínűleg a következtetést levonták.

Az itt feszülő látszólagos ellentét véleményem szerint nem is olyan nagy. Tehát az előbbiek szerint az ősi és mindenkori művészet bizonyos, a gyerekek rajzától eltérő céllal születik és eszközeiben is más módon valósítja meg azokat. Mi most az egyszerűség kedvéért képi vagy grafikus kifejezésnek nevezzünk mind a legegyszerűbb gyermekrajzokat, mind a „magas-művészet” termékeit. Pusztán azért, mert az ábrázolás alakulásának egyéni jellemzőit akarjuk megérteni. Egyszerűen megfogalmazva: a festőművész is volt gyerek. Vizsgálódásaink során esetleg kiderülhet azonban, hogy a rajzolást csak magáért a rajzolásért űző kisgyerek és a felnőtt művész alkotásának hátterében már más folyamatok (kognitív, motivációs, attitűdinális) állnak.

Nézzük most meg, hogy miben látja a modern fejlődéslélektan az ábrázoló/kifejező tevékenységek eredetét és mit tudunk annak alakulásáról.

A feladatot megnehezíti, hogy a különböző kutatók különböző fejlődési szakaszokat különítettek el, más-más jellemzőket tartottak lényegesnek, így esetenként más szempontok szerint vizsgáltak, stb. Itt leginkább Victor Lowenfeld amerikai pszichológus által felállított fejlődési szakaszokra támaszkodom, mivel ő volt az, aki a vizuális képességek vizsgálatát pedagógiai szemlélet mentén szervezte. A képességek fejlődésének leírása mellett törekedett a fejlesztés irányát és a rajzoktatás hatékonyságát növelő módszerek megalapozására. Tehát az alábbi részben a fejlődési szakaszok ismertetése során azokat a lowenfeldi fogalmakat használom, melyeket az 1947-ben megjelent *Kreatív és mentális fejlődés (Creative and mental growth)* című művében alkalmaz. Ha szükséges ehhez egyéb kiegészítéseket teszek, ezek forrását azonban ott mindig jelzem.

A gyermekek rajzi-grafikus képességeinek első szakasza, amely szinte minden kutatónál egyezik, az úgynevezett *firkakorszak*. Ez az első életévtől (pontosabban a rajzi tevékenység megjelenésétől) körülbelül 3-4 éves korig tart. Bár már e szakaszon belül is történnek változások, a korszak általános jellemzője a pusztán a mozgás öröméért végzett tevékenység, amelyet csak fokoz, hogy firkálás során a mozgással nyomot hagy a felületeken. Ezért a firka irodalma nevezi még *önmagáért a tevékenységért végzett firkálás*-nak (Luquet, 1913) vagy később a *motoros elem dominanciájának* (Kienzle, 1951 – mindkettő in: Feuer 2000). A firka fejlődése a differenciálatlan mozgásból kiinduló, kesze-kusza vonalakkal kezdődik, itt még semmilyen nyoma nem fedezhető fel tervezésnek vagy ábrázolási szándéknak. Később longitudinális és kontrollált vonalak válnak jellemzővé – ezt a magyar irodalom lengőfirkáknak nevezi – melyek a satírozásra emlékeztetnek. Ezt a szakaszt egy már bonyolultabb mozgáskoordinációt igénylő időszak követi, nevezetesen a körkörös firkáké. A körforma alkalmazása már a motoros készségek egy magasabb fokú kontrollját jelzi, ezen felül a körforma a későbbi fejlődési fázisokban is alapvető fontosságú marad. Rudolf Arnheim „öskörnek” nevezi, minden forma és elkülönülés alapjának. Ennek a három eljárásnak az együttes és felváltva történő használatából a firkakorszak végére „megtervezett” vagy „megnevezett” firkák jelennek meg, melyben már az ábrázolás igénye figyelhető meg. Bár a felnőtt szemlélő számára továbbra sem értelmezhetőek a vonalak, a gyerekek sokszor előre „címet” adnak az elkészíteni kívánt műnek, vagy kérdés esetén megnevezik annak tartalmát. A jelentéstulajdonítást itt még valószínűleg inkább a szabad, illetve véletlenszerű képzetáramlás, a vonalak és dolgok között felfedezett esetleges hasonlóság okozza. Ám kétségtelen, hogy a kezdeti értelmezés nélküli funkcióöröm (Kiss T., 1943. In.: Feuer) valamiféle a kontroll alá kerül, amely feltételezhetően a látás és motoros tevékenységek egyre magasabb fokú összehangolásából ered és lehetővé teszi a bonyolultabb formák és kompozíciók létrehozását.

Rövid fejlődéstani áttekintésünk kulcsmozzanata minden bizonnyal a funkcióöröm, pontosabban a tevékenységhez kapcsolódó öröm érzése. Ezzel kapcsolatban Karl Bühler végzett kutatásokat és különítette el a rajzi tevékenységgel járó öröm három szakaszát. (In.: Feuer 2000)

*Endlust*: A nem szerkesztett vagy motoros firkák időszakában (kb. 28-39 hónapig) a mozgástevékenység okozza a kielégülést, a feszültség levezetését. Az örömrzés ezért a cselekvés befejezésével jelentkezik.



*Funktionlust:* Ez a konkrét funkcióöröm, tehát maga a tevékenység végzése az, ami örömet okoz. Ez a firkák szerkesztésének időszakával esik egybe. Megjelenik tehát egy belső kontroll, amely a cselekvést irányítja, szabályozza.

*Vorlust:* Az izgalmi élmény a tevékenység elején jelentkezik. Az ábrázoló rajzolóval hozható összefüggésbe. Tulajdonképpen azt látjuk, hogy az átélt öröm egyre inkább előbbre helyeződik időben és egyre inkább tudatos kontroll alá kerül, ám a motiváltság belső késztetés jellege megmarad, semmilyen külső tényező nem befolyásolja ezt a változást és az élmény sem csökken, csupán jellege és az átéléshez köthető funkció alakul át.

Véleményem szerint a rajzi tevékenységgel kapcsolatban átélt kielégülés előretelődése egyértelműen a kifejezési szándék, az alkotóvágy fejlődésének tekinthető. Az értelmi és érzelmi képességek magasabb szintű operálásával a kisgyerek egyre inkább ráébred saját képességeire és a rajzainak „jelentőségére” vagyis célvezérelt, szándékolt cselekvéssé válik, melynek egyik fő mozgató eleme pusztán a tevékenységért végzett cselekvés öröme. Valószínűleg egész könyvet szentelhetnénk annak, hogy megpróbáljuk megtalálni ennek a belső örömnak az eredetét.

Azért tartottam fontosnak ezt a felosztást ismertetni, mert a további elemzésnek központi elemei lesznek a kontroll (külső és belső) és motiváció (külső és belső). Ezek a pszichológiai funkciók az iskoláskor környékén nagyfokú változáson mennek keresztül és az iskolai oktatás kezdetével erőteljes külső hatások is érik ezeket a rendszereket és az egész személyiséget. Ne szaladjunk azonban ennyire előre. Kövessük végig a Lowenfeld által lefektetett fejlődési útvonalat a rajzi kifejezésben, hogy megtehesük feltevéseinket és a dolgozat második felében megkísérelhessük az itt tárgyalt folyamatok összefüggéseit más megvilágításban megmagyarázni, vagy legalábbis árnyalni.

A képi kifejezés fejlődése során a sémák kialakulásával (tkp. „kivehető” figurák megjelenése) nyilvánvalóan a realitás leképezésének irányába történő elmozdulás figyelhető meg, ám tudjuk, hogy a kisgyerekek gondolkodása és így valóságról alkotott képe még merőben eltér a felnőtt embertől. Ez rajzaiban is nyomot hagy. Ezért nem alkalmaz megfelelő arányokat, egyes testrészek vagy emberek olyan indokolatlanul hangsúlyossá válhatnak, hogy azt nehéz lenne a látás, a grafikus úton történő leképezés kognitív, motoros készségeinek fejletlenségével magyarázni. Tehát a hat-hét év körüli gyerekek már egyértelműen kifejező, „leíró” szándékkal fognak hoz-

zá rajzaik elkészítéséhez és, mint már jeleztem, tudatosan ellenőrzött folyamatok kísérik az alkotást, mégsem hagyatkoznak pusztán a dolgok látott jegyeinek hű tükrözésére, hanem belső viszonyulásait, vélekedéseiket, attitűdjeiket, ismereteiket foglalják bele a képekbe. A technikai kivitelezés már egy egészen más körbe tartozik ebben az esetben, kérdés, hogy releváns-e a kifejezés szempontjából? Az iskolás kor elején még egy ideig fennmarad ez a jellege a gyermekrajzoknak, ám egy-két éven belül gyakorlatilag eltűnik és a fokozott realitásra való törekvés jelenik meg, azt mondhatjuk, hogy a kifejezésnek részben az ábrázolásra való törekvés veszi át a helyét. Pontosabban továbbra is olyan dolgokat ábrázolnak általában, amik foglalkoztatják őket, de azt magának a képnek az értelme, az ábrázolt jelenetek és figurák közvetítik. A munka közbeni érzelmi elaboráció szorul vissza és a kép „implicit” jegyei már kevésbé árulkodnak a belső viszonyulásról, töltésről. Ha a verbális kifejezéshez akarom hasonlítani, úgy mondhatnám, hogy a szókincs, a grammatikai, szintaktikai elemek (figurák, események) gazdagodnak, bővülnek, bonyolódnak, míg a nonverbális, metakommunikatív kísérők (színhasználat, vonalak, elrendezés) vonal jellegtelenebbé válnak. Pontosan az által vesztik el jelentésüket, hogy technikai eszközökké redukálódnak egy másfajta kifejezés szolgálatában. (Fontos, hogy a belső feszültségek grafikus eliminációjának igénye és funkciója megmarad, de általában a firkákban. Ez serdülőkorban különösen jellemző és felnőttkorban is továbbél nagyon sok esetben – gondoljuk csak el, ki ne firkált volna telefonbeszélgetés közben vagy egy előadáson a jegyzetei margójára.) Mindenesetre a tendenciák egyértelműek. „Bár körülbelül 7-8 éves korig még változatlanul elsősorban az érzelmekkel közeledik a gyermek a megismerés felé, de egyre inkább előtérbe kerülnek intellektuális erői. [...] a képek egyre többet veszítenek fantasztikumukból, míg végül teljesen eltűnik belőlük.” (Feuer 2000, 144. old). A rajzfejlődés további részleteit most nem taglalnám, az utolsó fontos dolog, amit itt megemlítenék a lowenfeldi rajzfejlődési modell utolsó szakasza, az elhatározások vagy döntések kora (The Period of Decision). Ez nagyjából a kutató a 14-17. életév környékére helyezi. Ebben a korszakban már szinte teljesen elveszik az belső örömmérsék, amely a kisgyerekeket olyan intenzíven rajzolásra, firkálásra készíteti. A rajzolás „tudatos erőfeszítésé” válik. Vannak, akik tehetségesebbek, ők nyilván környezetüktől is több megerősítést kapnak, és esetleg tovább folytatják a tevékenységet, a fiatalok nagyobb része pedig felhagy a rajzolással, mint időtöltéssel, nem törődnek vele.

## HIPOTÉZIS

Eddig nagyon vázlatosan és szelektáltan ismertettem a gyermekrajzok fejlődésének egyes állomásait, az életkorral beálló változásokat, a kifejezés módjának alakulását. A teljességre nem is törekedtem és a leírtakban igyekeztem olyan mozzanatokat hangsúlyozni, amely saját feltevéseim és gondolatmenetem szempontjából relevánsak.

Ezen a ponton kifejtetem saját hipotézisemet, melyhez az eddig leírtak szükségesek. A fentiekben leírt történések ívére hajlamos vagyok úgy gondolni, mintha az a grafikus tevékenység „kialakulás, felemelkedése és bukása” lenne. A kérdés, ami felmerült bennem, hogy miért tűnik el a rajzban történő személyes, érzelmi kifejeződés és hogy szükségszerű-e ez? Lehetséges-e hogy az alkotás egyre inkább intellektuális cselekménnyé válása, a technikai megvalósítás előtérbe helyeződése, az egyre inkább a realitás puszta, látható vetületének leképezésére szorítókozó folyamatok csökkentik a kifejezés élményének örömét? Erre a kérdésre itt rögtön az az egyszerű válasz kínálkozik, hogy valójában éppen a „kifejezés” csökken az ábrázolás rovására. A változások lezajlásának közege nagyrészt az iskola, amennyiben a gyerekek idejük többségét ott töltik és a személyiségük alakulása a tanulás, a szocializáció révén nagyban formálódik. Feltevésem ezért arra irányul, hogy az oktatási módszerek jellege, különös tekintettel a rajzoktatásban is meghatározó technikai jellegű tudás elsajátítása, teljesítmény elvárások, a motivációk és attitűdök olyan irányú változását eredményezi, amely a rajzban vagy akár más, kreatív, „művészeti” tevékenység keretében aktualizált önkifejezési vágyat illetve képességeket csökkenti, visszaveti, vagy gátlás alá helyezi. Ennek megvizsgálásához alaposabban szemügyre kell vennünk az iskolai oktatás jellegét, annak szerepét a személyiség alakulására, ezen felül meg kell vizsgálnunk az egyéni fejlődés egyéb aspektusait is, hogy végül megfelelő következtetéseket vonhassunk le.

## MEGVITATÁS

A középiskolások többsége számára az iskolai rajzóra inkább csak holmi mellékes foglalkozás, általában nem nagyon törődnek vele. Néhányan esetleg kikapcsolódásnak tekintik, de olyan is van, aki számára egyenesen nyűg, hogy ott neki valamit produkálnia kell.

Elsőként talán nézzük meg közelebbről ezt a „kell”-t. Azt már eléggé kihangsúlyoztuk, hogy a rajzolás pusztán önmagáért okozott örömet a kisgyerekeknek. Miért érzi akkor egy tizenéves felsős vagy középiskolás, hogy őt ez

zel az egésszel fölöslegesen nyaggatják? Ettől a korszaktól kezdve mondhatni általános marad a legtöbb felnőttél is az „én nem tudok rajzolni” beállítódás. Természetesen ez nem okoz nagy problémát, mivel általában középiskola után ritkán szembesül az ember olyan szituációval, ahol rajzolnia kéne, kivéve, ha direkt ilyesmivel kíván foglalkozni.

A „hagyományos”, poroszosnak nevezett oktatási rendszer egyik hagyatéka volt a rajzolni tanítás. Technikák, formák, sémák helyes elsajátítására helyeződött a hangsúly. Ez a hozzáállás mindenestre érdekes, ha figyelembe vesszük az általános iskolát elkezdő gyerekek grafikus tevékenységének intenzitását. Az a téves elgondolás, hogy a gyerekeket meg kell tanítani rajzolni, valószínűleg gyökerezhetett a bevezetőben is leírt összefonódásból, amely a gyermekrajz vizsgálat művészettörténeti aspektusából származott. Vagyis, hogy a művészet eredete a gyermekrajzokban figyelhető meg, „primitív” formában, stb. Másfelől, szinte érthető módon, ha a gyereket meg kell tanítani olvasni, írni, számolni, nyilván meg kell tanítani rajzolni is. Ez az elgondolás azt a benyomást keltheti, mintha az általános műveltséggel rendelkező embernek legalábbis „alapszinten” el kéne sajátítani a műalkotások készítésének technikáját. Hiszen a rajzoktatás ebből a szempontból nem alapulhatott máson, mint a művészek által használt technikák ismertetésén. Megfelelő színhasználat, tónusok, árnyékolás, vonalvezetés, később perspektívák, stb. A huszadik század második felében, Magyarországon a 70-es, 80-as évektől kezdtek egyre nagyobb számban megjelenni az ilyenfajta vizuális oktatással kapcsolatos észrevételek, alternatív módszereket indítványozó tanulmányok (pl. Székácsné V. M. 1980). Mára a gyerekek képzetáramlásának túl szűk mederbe szorítása, éppen ezen meglátások hatására, szerencsére mérséklődött.

Hogy miről is kéne szólnia a vizuális oktatásnak, az egy igen bonyolult pedagógiai kérdés, ám egyvalamit fontos megkérdeznünk: Sikerült-e a rajzpedagógiának a gyakorlatban is száműznie azt a feltevést, hogy a rajzfejlődésnek van egy kítüntetett végcélja, amit az oktatás során kívánatos elérni. Ezzel kapcsolatban Kárpáti Andrea (1995, 19. o.) Herbert Readet idézi: „Ha nincs megrögzött elképzelésünk arról, hogy milyennek is kell lennie a művészetnek, ha tekintetbe vesszük, hogy a művészet éppen olyan változatos, mint az emberi természet maga – akkor bizonyosan elérhető, hogy a vizuális kifejezés egy formája fennmaradjon a 11. életév után is. Persze csak akkor, ha készek vagyunk feláldozni ezért némi oktatást, valamennyit abból a merev logikából, amely jelenlegi pedagógiánkat jellemzi. *A gyermekművészet azért hal*

*el a 11. életév után, mert minden irányból támadják: nemcsak az oktatásból, de a gyerekek mindennapi életéből is száműzik.*”(kiemelés tőlem). De ugyanott maga Kárpáti Andrea (1995) is írja: „Fontos megjegyezni, hogy a gyermekrajz-vizsgálat úttörőit, csakúgy, mint a legtöbb rajztervező író, úgy tűnik nem túlságosan érdekelte az a művészeti forradalom, amely a század elején lezajlott. A kubizmus és konstruktivizmus korában, a nonfiguratív irányzatok egyre nagyobb térhódítása idején változatlanul a valósághű leképezés volt a mérce – az iskolában és a kutatólaboratóriumban egyaránt. [...] a képességfejlődés elméletiről változatlanul primitív, meghaladni való fejlődési szakasznak tartották mindazt, ami megelőzte a térbeli ábrázolást.” Ezzel kapcsolatban azt tartom fontosnak, hogy ne mosódjon össze a művészeti oktatás (művészet-történet) és vizuális kultúra és a rajz készségek fejlesztése. Például a művészet-történet órán a reneszánszról tanultak után ne a középpontos perspektívával kapcsolatos feladatokat kelljen megoldani a rajzórán. Úgy gondolom nem nehéz belátni, hogy ez olyan benyomást kelthet, mintha a reneszánsz mesterek műveinek reprodukálására való törekvés fejeződne ki az oktatásban (még akkor is, ha ez nem szándékos!). Arról nem is beszélve, hogy egy középiskolás, akit mondjuk, nem különösebben érdekel a szerkesztés és az ilyen precíz munkát igénylő feladat, joggal gondolhatja, hogy miért nyaggatják ilyen feladatokkal, annak ellenére, hogy feltételezzük, a tantervi követelmények a már itt is taglalt fejlődéslélektani elvek figyelembe vételével készülnek. (Jelen esetben például arra hivatkozva, hogy a kamaszkorban a tervezés kognitív tevékenysége előterébe kerül, ez köti le leginkább a tizenévesek gondolatait.)

Elképzeltető-e, hogy nem teljesen helyes az az eljárás, hogy az oktatási irányelvek a látszólag egyre tudatosabb, intellektuális alapú valóság-leképezés irányába tendáló ábrázolásra „játszanak rá”. A modern rajzpedagógia módszereit és annak hibáit is sokszor a tudományból kölcsönözte. Ebben az esetben érdekes például egyes rajzi intelligencia tesztek megemlítése, melyek kritériumrendszere hatással lehetett a gyermekrajzokról való gondolkodásra. Itt most csak az élethű ábrázolást említeném meg. Ez egyértelműen technikai és nem „művészeti” (kifejezőerő) kritérium. Ismét Kárpáti Andrea írásából idéznék (1995, 33. o.): „Tanítása [az élethű ábrázolásé – szerk.] az iskola feladata, hiszen szabályai csöppet sem természetesek, nem következnek szervesen a gyerekek rajzfejlődéséből. Az „élethűség”, mint értékelési elv, korról korra és kultúráról kultúrára más tartalmat nyer.” (Itt megjegyzendő, hogy a rajzi intelligencia-tesztek már éppen ezen okok miatt erősen kritizált eljárásnak számítanak.)

Lehetséges, hogy az esetleg a más okokból is csökkenő motivációt ezek az elvárások is csökkentik, illetve kölcsönhatásba lépve egyéb folyamatokkal, ezek a követelmények (mintegy önbeteljesítő jóslat) erősítik a negatív hatást.

Hogy mi vagy mik ezek a további folyamatok a háttérben, arra először is a motiváció-kutatás területén találhatunk lehetséges választ. A klasszikus kísérletet éppen rajzoló gyerekekkel végezték el. Mindegyikük intenzíven és sokat szeretett rajzolni, nem felszólításra vagy bármilyen jutalomért, hanem a tevékenység kiváltotta öröm miatt. Vagyis belső (intrinzik) motiváció állt a cselekvés háttérében. A kísérletben az amúgy is önjutalmazó tevékenységet külső jutalommal is megerősítették, nevezetesen csokit adtak a gyerekeknek minden elkészített rajz után. Nyilvánvaló, hogy a gyerekek a csokinak is örültek, ám ezzel a tevékenység motivációja is kívülre helyeződött át. Vagyis a rajzot már nem önmagáért akarták elkészíteni, hanem a jutalomért *kell*t (Lepper, Greene és Nisbett 1973.).

Ebből a szempontból akár arra is következtethetünk, hogy miután az iskola hatékonyan szocializálta a gyerekeket az elvárásokkal kapcsolatos kötelességtudatra, az iskolai feladatok megoldása (így a rajzolás) motivációja a külső megerősítés (dicséret, érdemjegy) és a megfelelési vágy lesz. Természetesen figyelembe kell vennünk, hogy az iskolai szituáció eltér az előbbi kísérlettől. Először is nem kap mindenki jutalmat. Az érdemjegyeket a gyerekek teljesítményének megítélése alapján osztják ki a tanárok. Ha azonban a gyerek az iskola normáit valóban interiorizálta, akkor a nagyobb teljesítményre motivált lesz. Az ebből fakadó kényszerűség érzés, (ami kiegészül a munka folyamatos felügyeletével, ellenőrzésével és az idői korlátokkal) a rajzoló tevékenységhez kapcsolódó belső viszonyulást egyértelműen a munka irányába tolja el. Ahol is a munka fogalmának kellemetlen aspektusai azok, amik a tevékenység örömét – és ez által intenzitását – csökkentik. Ahogy a mindennapi teendőikbe belefáradt, azt élvezni képtelen emberek hétköznapien megfogalmazzák: „a munka az, amit nem szeretek csinálni.” Mint már fentebb leírtam az iskolai oktatásnak egyik következménye, hogy a játék és feladat fogalmai elkülönülnek (Binét, Mérei 1972, 168. o.). Ha ez így van, akkor joggal feltételezhetjük, hogy az iskolai feladatokkal kapcsolatos gondolkodási, megoldási stratégiák és a hozzájuk kapcsolódó attitűdök jelentősen befolyásolhatják az élet későbbi szakaszában megoldandó feladatokban alkalmazott mentális módszereket és viszonyulásokat. Úgy vélem esszém egész tárgyának legnagyobb jelentőségű pontja ez. Konkrét hipotézisem alátámasztására vagy cáfolására nem tudok empirikus

adatokra hivatkozni. Helyenként talán túlzónak és provokatívnak tűnő állításaim inkább csak az érdeklődést hivatottak felkelteni és a téma további vizsgálatára szeretnének ösztönözni. Összességében nem gondolom, hogy az iskolai oktatás, nevelés lenne a meghatározó oka a rajzi tevékenység visszaszorulásának, bár a gátlások kialakulásában szerepe lehet.

A természetes érési folyamatok, gondolkodásban bekövetkező változások és az önkifejező, kommunikációs tevékenységek médiumának, csatornáinak átstrukturálódása önmagában megmagyarázza a grafikus kifejezésben történő visszaszorulást. Bizonyítékkal szolgálhat erre az oktatási módszerek egyre nagyobb diverzitása - a különböző alternatív módszereket alkalmazó iskolák vagy a múltbeli, „rigid” művészeti oktatás és a jelen „felvilágosultabb” nevelésében részesülő tanulói esetében is hasonló változások figyelhetők meg.

Ám, részben visszautalva a bevezető gondolatokra, így is jelentősnek tartom a rajzi kifejezés, mint pszichés működés és kommunikációs eszköz funkcióját. Utolsó gondolatmenetként ennek a jelentőségnek a mibenlétéről szeretnék pár szót szólni, amely nagyjából a kreativitás területének számbavételét jelenti. Hiszen az olyan jellegű alkotómunka, mint amelyet a gyerekek folytatnak rajzolás közben; kétségtelenül kreatív folyamat, és éppen ezért a kreativitás általában is fejleszthető általa. Mint arra már utaltam, eleinte a rajz leginkább a játékhoz áll közel, amennyiben érzelmi elaboráció, élményfeldolgozás és készségek gyakorlása történik közben. A játék a későbbi feladatok ellátásra való készülés is egyben, így jelentősége nagy a későbbi élet szempontjából. Ebből kiindulva gondolom azt, hogy a képi kifejezés nagyban hozzájárulhat adaptív működési módok kialakításához. A kreativitás kutatásában klasszikusnak számító Guilford a konvergens és divergens gondolkodás dinamikájában látja a kreativitás egyik kulcsmozzanatát. Ebben a megvilágításban érdekes újragondolni a belső kontroll tevékenységről eddig leírtakat. 5-7 éves korban még oly szabad képzetáramlás, a dologról való tudás (ideovizualitás) ábrázolásának és az érzelmek szabad kifejezésének lassan határt szab a belsővé váló szabály-tudatosság, az érzelmi reakciók kontrollja. Eközben az iskolában egyre nagyobb koncentrációt igénylő, komplex feladatokat kell megoldani, amik viszont probléma-specifikusak és az ismeretek egy jól behatárolt területe szükséges helyes megoldásukhoz. Mondhatjuk, hogy többségében konvergens módon kell kognitív képességeiket használni. Ezeknek a feladatoknak a begyakorlása természetesen szükséges és jól szolgálja egyes mentális működések és általában az

értelem fejlődését. Ezzel egyidejűleg azonban kívánatos a divergens, szabadon áramló gondolkodás támogatása is. Ennek keresve sem találhatnánk jobb eszközt, mint a vizuális nevelést. Ezen felül nem szabad elfelejtenünk, hogy a képi kifejezés ősi, elemi késztetés, melynek ma elsősorban már nem a tudás átadása vagy az ismeretek kommunikálása a feladata, hanem az önmagunkkal való „kapcsolattartásnak” egy különleges és minden kétséget kizáróan őszinte formája, mert a kezét minden tudatos erőfeszítése ellenére vezetik a lesüllyedt, „elfelejtett”, nem látott és nem verbalizálható tartalmak. Gerő Zsuzsa (2007) megfogalmazásában a grafikus alkotás funkciója „a közlés igényében fogható meg. A gyerekek gyakran rajzolás közben kommentálják a rajz eseményeit, szinte elvárják, hogy az ábrázolt tárgyak alapján eligazodjunk a történeteken. Rajzaikon *olyan élmények, ismeretek kerülhetnek a felszínre, melyekről szóbeli közléseikből egyáltalán nem értesülünk.*” (kiemelés tőlem).

Bár gondolataim helyenként talán sajátosak, ebből kifolyólag empirikusan még nem megalapozottak, reményeim szerint kiindulópontjai lehetnek alaposabb vizsgálódásnak és új szempontok figyelembe vételének, úgy a gyermekrajzok, mint általában a vizuális alkotások kutatásának területén.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- |                |  |
|----------------|--|
| Arnheim 1979   | Arnheim, R. (1979). <i>A vizuális élmény – Az alkotó látás pszichológiája</i> . Budapest, Gondolat Kiadó. pp. 196-232. |
| Cole-Cole 1997 | Cole, M., Cole, S. R. (1997). <i>Fejlődéslélektan</i> . Budapest: Osiris Kiadó. pp. 486-489.                           |
| Feuer 2000     | Feuer Mária (2000). <i>A gyermekrajzok fejlődéslélektana</i> Budapest: Gondolat Kiadó                                  |
| Gerő 2007      | Gerő Zsuzsa (2007). <i>A gyermekrajzok esztétikuma</i> . Budapest: Flaccus Kiadó.                                      |
| Guilford 1950  | Guilford J., P. (1950). Creativity. <i>American Psychologist</i> , 5. pp. 444.-454.                                    |
| Guilford 1957  | Guilford J.,P. (1957). Creative abilities in the arts. <i>Psychological Review</i> . Vol. 64, 2. 110-118.              |
| Hárdi 1983     | Hárdy István (1983). <i>A dinamikus rajzvizsgálat</i> . Budapest: Medicina   |



- Kárpáti 1995 Kárpáti Andrea (1995). Epizódok a „gyermekrajzfejlődés” kutatásának történetéből. In.: Kárpáti Andrea (Szerk.) *Vizuális képességek fejlődése*.(pp.7-53.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Lepper-Greene-Nisbeth 1973 Lepper, M. R., Greene D., Nisbett R. (1973). Undermining children’s interest with extrinsic reward: A test of the „overjustification” hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, volume 28, 1, pp. 129-137.
- Lowenfeld 1957 Lowenfeld, V., Brittain W.,L. (1957). *Creativity and mental growth*. New York: Macmillan
- Mérei-Binét 1972 Mérei F., Binét Á. (1972). *Gyermeklélektan*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Morris 1962 Morris, D. (1962). *The Biology of Art*. London: Mathuen pp. 141-168.
- Read 1956 Read, Herbert (1956). *Education through art*. London: Faber 121-126. o.
- Székácsné Vida 1980 Székácsné Vida Mária (1980). *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Budapest: Akadémiai Kiadó.