

Kárpáti Andrea

„GYERMEKRAJZ” A 21. SZÁZADBAN: EGY ÚJ FEJLŐDÉSELMÉLET FELÉ

Az „Új képkorszak” művészete

Az esztétikai nevelés tartalmának és módszereinek meghatározása a kortárs művészet értékelését is jelenti. Ha a tananyag vagy az értékelési rendszer alkotója nem integrálja ezt a szemé előtt születő, dinamikus és bizonytalan megítélésű kultúrát, irreleváns, nosztalgikus, konzervatív művészetpedagógia az eredmény. Ha állást foglal, könnyen elveszítheti a kapcsolatot az oktatókkal, akik műértőként nem feltétlenül ismerik, kedvelik és értik koruk művészetét. Az „Új képkorszak” minden korábbinál nagyobb kihívást jelent, hiszen a 20. század utolsó évtizedeiben a vizuális művészetek egyszerre jelennek meg új, technikai alapú médiumokban, az egyediség értékét felülíró, kollektív formákban és a mindennapi életre reflektáló nemzedéki és rétegszimbólumokban. A digitális-virtuális kultúrában a látvány, az élmény és az üzenet egyaránt alapvetően különbözik a néhány évtizeddel korábbitól. A vizuális művészetek történetében a nagy stíluskorszakok nyitánya gyakran egy jelentős technikai újítás, melyből azonban fontos tartalmi változások bomlanak ki. A változás a román kori erődtemplomot felváltó gótikus katedrális vagy a realizmus és a romantika sötét árnyalatai mellett felbukkanó impresszionista kép hatásával mérhető. Ha autentikus, azaz kortárs kultúrájához illeszkedő módon vizsgálni szeretnénk a vizuális képességek rendszerét, integrálni kell az új médiumokat, meg kell kezdeni az új látásmódok képességelemékké fogalmazását.

A kortárs képzőművészet értékeléséhez két kiállítás – válogatását tekintve két sajátos „minta” – ad a pedagógiai megfontolásoknál esetünkben relevánsabb, művészelméleti kereteket. Az egyik, talán a fontosabb, hiszen nemzetközi összevetésen alapuló, az ötévente a németországi Kasselben rendezett *Dokumenta*¹. A kiállítást nemzetközi szakértői bizottság felkérésére minden alkalommal a kortárs vizuális kultúrájának más-más neves ismerője válogatja és rendezi. A másik, napjaink művészetének megértését segítő, reprezentatív tárlat a nem-

¹ A 2012-es, 13. *Dokumenta* honlapja: <http://d13.documenta.de/>. A kiállítást a bolgár származású, az Amerikai Egyesült Államokban élő *Carolyn Christov-Bakargiev* rendezte.

zetek művészetképét tükröző *Velencei Biennálé*², ami páros években képzőművészeti, páratlanokban építészeti seregszemle, ahol az egyes országok pavilonjaiban a kortárs művészet legjelentősebb hazai kiállítóhelye szervez nemzeti kiállítást. Az esztétikai nevelés szakembere számára a kortárs művészeti irányzatokról tudósító, reprezentatívnak tekinthető kiállításokban ezek a közös vonások rajzolódnak ki:

- a *kortárs vizuális kultúra inkább nemzetközi, mint nemzeti*: a képi nyelv csak az ázsiai alkotásokon tartalmaz erős lokális utalásokat;
- az alkotások nagy része *társadalmi problémákra reflektál*: a múlt század dokumentarista irányzatai³ helyett a fókusz a saját életesemények helyett/mellett ismét a közösségi problémákra irányul⁴;
- sok a *kollektív mű*, még a hagyományosan egy személyhez kötött műfajokban (festészet, szobrászat) is előtérbe kerülnek az egy-egy művet jegyző csoportok;
- gyakori a *„vendégkép”*⁵, a más műből, gyakran más médiumban megfogalmazott alkotásból átvett idézet (pl. festményben festmény, fotó a szobron);
- tovább *közeledik egymáshoz az autonóm és az alkalmazott művészet*: az infografika⁶, a mozgó (dinamikus) vizualizáció tudományos és gazdasági kommunikációban szokásos műfaji sajátosságaival él a képzőművész;
- a *multimédia éppolyan hagyományos technika*, mint az olaj vagy az agyag; a művészi érték, a kiállíthatóság nem kötődik egyediséghez;
- a *két- és háromdimenziós megjelenítés* jelentése a technika fejlődésével alapvetően megváltozott: immár a festmény és a grafika egyaránt kiléphet a térbe⁷.

² A magyar megjelenés szervezője a Múcsarnok mindenkori főigazgatója, a legutóbbi rendezvény (2011) *Gulyás Gábor*. 2011-ben képzőművészeti, 2012-ben építészeti biennálét rendeztek. Az esemény honlapja: www.labiennale.org/en/. A 2011-es magyar kiállítás kurátora *Peternák Miklós*, a 2012-es Modell című építészprojekt kurátorai *Bachmann Bálint* és *Markó Balázs*. A magyar megjelenésről ez az oldal tájékoztat: www.velenceibiennale.com/

³ A jubileumi, 10. kasseli *Dokumenta* kiállított alkotásainak mintegy kétharmada fotó vagy rajzos, szöveges dokumentum (pl. napló) volt.

⁴ Egy, a Múcsarnokban 2012. szeptember 30-ig *Boldizsár Gábor* rendezésében látható kiállítás jól illusztrálja ezt a meglátást. A „*Mi a magyar?*” című tárlaton a kortárs nemzetközi irányzatoknak megfelelő képi nyelven fogalmazódnak meg a jól ismert nemzeti jelképek, illetve jövőképek.

⁵ *Esterházy Péter* és mások saját írásaikba illesztett, más szerzőktől származó hosszabb, szó szerinti idézeteit szokás vendégszövegnek nevezni, ennek analógiája a vendégkép.

⁶ Az *infografika* a rajz, a fénykép és a szöveg együttes alkalmazásával létrehozott, önálló közléseket tartalmazó grafikai mű, amit főként tudományos eredmények közlésére, a témában kevésbé jártas olvasók hatásos tájékoztatására használnak.

Mit jelent mindez a gyermekek és fiatalok vizuális képességeinek kutatói számára? Elsősorban képzést, sőt kényszert arra, hogy az anyagokkal való ügyes bánás, a technikák és az alkotó módszerek elsajátításának hagyományos fejlődési indikátorait felülvizsgálja. Ha a kortárs művészetben a kreatív gesztus a *konceptuális* (nem elsősorban esztétikai célú, hanem egy központi gondolatot megfogalmazó) művek több, gyakran *géppel segített* médiumban való, *csoportos* megfogalmazását jelenti, mennyire tekinthető relevánsnak a „jó rajzkészség”, illetve a „pontos leképezés”? Sokan vélik, de igen kevesen vizsgálják, hogy valóban alapvető fontosságú-e a rajzolni tudás a képalkotásban?

A másik probléma: mit tekintünk rajznak a 21. század második évtizedében? Kizárólag a papírra, ceruzával készített ábrázolást? Ez anakronisztikus lenne, s abban a korban, amikor az építészeti tervek szinte alig készülnek kézi munkával, értelmetlen is. Ha a képmás létrehozását tekintjük a vizuális képesség domináns működési módjának, akkor *milyen szerepe van a digitális írástudásnak* mint a vizuális kultúra szempontjából is lényeges technikai elemeket is hordozó képességnek? (vö. 1. és 2. ábra, hagyományos és digitális gyermekrajz.)

Ha a kortárs műalkotás alapvetően közösségi, hogyan vizsgáljuk az *egyéni teljesítményt*? Autentikus vizsgamű-e az egyedül alkotott ábra, ha a valóságban csoportosan szokás infografikát vagy arculatot tervezni és készíteni? Mondjunk-e le a kortárs vizuális kultúrában – ennek mindennapi és művészi alkalmazásában egyaránt – alapvető jelentőségű kommunikatív műfajok értékeléséről csak azért, mert ezek nem vagy csak igen körülményesen teszik lehetővé az egyéni teljesítmény elkülönítését? Ezekre a kérdésekre keresik a választ olyan országok képességkutatói, ahol a vizuális nevelés értékelése rendszeres (Kárpáti és Gaul, 2012). A válaszok éppolyan különbözőek, mint a vizuális képességmodellek, amelyeken a mérések alapulnak.

A hazai méréseket áttekintő összefoglalók (Csapó, Kárpáti és Molnár, 2002; Kárpáti, 2002; Kárpáti és Pető, 2012) a hagyományos, technikai tökéletesedést nyomon követő képességfejlődési modellek mérési eredményeiről szólnak. Mivel az országos felhasználásra szánt értékelésnek szakmai konszenzusra kell alapulnia, a jelenleg zajló, a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja a Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatásával *Diagnosztikus mérések fejlesztése* címmel⁸ zajló kutatása részeként az ország tizen-

⁷ A műszaki-tudományos alkalmazások művészeti felhasználására példa a Leonar3do szoftver (<http://leonar3do.com>) használata a szobrászatban, *Előd Ágnes* projektjében a Képzőművészeti Egyetemen (www.mke.hu/node/29951) és a MIT Media Lab, www.media.mit.edu.

⁸ A Csapó Benő vezetésével zajló *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című TÁMOP projekt honlapja az első, 2008–2011 közötti, lezárult szakasz adataival: http://www.edu.u-szeged.hu/new_ok/?q=hu/content/diagnosztikus-merekek-fejlesztese.

két kiváló rajzpedagógiai szakértője által kidolgozott *Vizuális Képességrendszer* (Kárpáti és Gaul, 2011; Pataky, 2012) szintén a hagyományos eszközökkel és módszerekkel végzett alkotás és tervezés műveleteit írta le.



1. ábra

A média hatása a gyerekrajzra (Lány, 12 éves, 2006, színes ceruza és papír)

A képességrendszerre alapozott első vizsgálatban is ezeket próbáltuk ki, azonban a jelenleg zajló második szakaszban online tesztkörnyezetbe kerülnek a Vizuális kultúra tantárgy feladatai. Az új médium felveti a kérdést: hogyan változik a gyerekrajz, ha a médium digitális és az eszköz egy gép? Módosul-e a képességrendszer szerkezete, ha a művészettörténetből jól ismert, stíluskorszakok változását hozó ábrázolási szándéknak (*Kunstwollen*) nem (vagy másként) lesz akadálya az alkotni tudás (*Kunstkönnen*)? (Az *Erwin Panofsky* által a múlt század elején bevezetett két fogalom értelmezéséről l. *Garaczi*, é. n.) A pontos választ csak empirikus kutatásoktól várhatjuk. Ebben az írásban a kutatásokat megalapozandó – egy, a 21. századi „gyerekrajz”, azaz a gyermekek és fiatalok vizuális nyelve a művészeti és köznapi nyelvhasználatot, a kézzel és géppel végzett alkotást integráló – új elméleti keretet vázoló.



2. ábra

Google Doodle verseny 2011 (győztes Kovács Illés, 12 év, színes ceruzarajz.
Feladat: „Nekem Magyarország...” témára Google-logo tervezése)

Hagyományos és digitális gyermekrajz-fejlődés: a klasszikus elméletek újraértelmezése

A gyermekrajz fejlődésére három tényező van a legnagyobb hatással:

- az általános emberi (*ontogenetikus*) meghatározók, vagyis *biológiai adottságaink*,
- a *nemzeti, illetve nemzetközi kultúra* (művészet, nevelés, életmód) sajátosságai,
- a *gyermek egyéni stílusa*, amit ízlése, valamint vizuális alkotó- és befogadóképességeinek szintje határoz meg.

A három faktorból a 20. század első évtizedeiben született rajzfejlődés-elméletek csak az első kettőt vették figyelembe, a harmadik hatóerő értelmezése a kortárs kutatók eredményei alapján kapott teret (Kárpáti, 2004). Választott témánkkal kapcsolatban igen fontos az, hogy az egyes rajzfejlődési korszakokban a három tényező szerepe egészen más, ezért szinte lehetetlen nemzetközi, összehasonlító rajzfejlődési vizsgateszteket használni. Ezen a területen alig képzelhetők el kultúrafüggetlen feladatok, melyek egyik ábrázolási konvenciórendszerben felnőtt tanulót sem hoznának hátrányos helyzetbe. A legkézenfekvőbb példa a térábrázolás, ami egészen mást jelent a távol-keleti és a nyugati, vagyis a lineáris perspektíván alapuló európai képzőművészet nyelvében.

A gyermekrajz fejlődési korszakait – az egyes korosztályok jellemző grafikus teljesítménye – a képességkutatások eredményein alapuló, szükségszerűen igen eltérő modellek írják le. Az alábbiakban ezek közül mutatom be azokat, amelyek ma is meghatározzák az őket elfogadó pedagógusok, oktatáspolitikusok és kuta-

tók gondolkodását és döntéseit. A 21. századi új vizuálisképesség-modell alapjául ezek szolgálnak: a gyermeki ábrázolás lineáris, spirális, U alakú és polyszenzoriális fejlődési elképzelései.

A lineáris fejlődési modell: folyamatos technikai tökéletesedés

A lineáris fejlődési modell lényege, hogy a rajzi képességek az alaktalan fir-kák differenciálatlan vonalhálóiból kiindulva jutnak el az élethű ábrázolás egyre magasabb szintjeire. Arra, hogy miért a lineáris modell szerint fejlődnek, az „intellektuális” és a „fejlődési korszakok elméletei” adnak magyarázatot. Az „intellektuális elméletek”-nek is nevezett elképzelés szerint a gyermek azt és annyit rajzol, amit az ábrázolás tárgyáról tud. Az elméletnek ez a vonatkozása könnyen cáfolható, ha 3–6 éves gyermekektől szóban és rajzban kérünk információkat ugyanarról a dologról.

A fejlődési korszakok elméletei alapján a gyermekek azt rajzolják, amit látnak és tudnak. Vizuális fogalmakat alakítanak ki (*Arnheim, 1979*), melyek az ábrázolandó tárgy megfelelő képmásai, s ezeket vetik papírra. A gondolkodás és az érzékelés fejlődése során ezek a fogalmak módosulnak és velük változik a gyermekrajz, a gyermeki világ képmása is. A rajzfejlődés lineáris elmélete életévekhez köti a rajzi szintek megjelenését. Azonban az életévek és a fejlődési szakaszok már a modell megjelenésétől kezdve csak hozzátétőlegesen egyeztethetők össze, s a korosztályokra jellemző átlagos rajzi teljesítmény bemutatása csupán a tájékozódást segíti. Az átlagos rajzszint igen hasznos eszköz számos mentális és fizikai fejlődési rendellenesség felismerésében. Az átlagostól való nagy eltérések szinte bizonyosan szellemi vagy érzelmi deficitre utalnak (*Goodenough és Harris, 1963*).

Már a modell egyik első megfogalmazója is különbséget tesz a tárgyról való tudás (*Gegenstandswissen*) és az ábrázolni tudás (*Abbildungswissen*) között (*Kerschesteiner, 1905*). Egészen más teljesítmény várható a szabad rajzolás és az előírt feladat megoldása esetén. A *jó feladat emeli a rajzi szintet*, s a korlátozó témamegjelölés csak a képességek kis részét aktivizálja (*Paál, 1947*). A korlátozás eredményeként akár születhet a felnőtt világban nagyra értékelt, a realizmus törvényeinek engedelmesskedő alkotás is. Már a 3-4 éves gyermekeket is be lehet tanítani arra, hogy diktálás után bonyolult figurákat lerajzoljanak, de ha ismét szabadon alkotnak, visszatérnek a korábbi, egyszerűbb, ám számukra ki-elegítő megoldásaikhoz (*Gardner, 1980; Golomb, 1992*).

A lineáris rajzfejlődési modell a klasszikus európai művészeti kánon alapján a perspektivikus ábrázolás tökéletes elsajátításának szakaszait dokumentálja. Ez nem véletlen, hiszen a modell alapja a 19. századot jellemző, a művészettör-

ténetet mint a valóságghú ábrázolásra való törekvés szakaszait leíró szemléletmód volt. A gyermekrajzokról szóló első mű szerzője maga is művészettörténész, aki életrajzi forráskiadványok áttekintésével és saját gyűjtése alapján rokonítja a gyermeki ábrázolás fejlődését a „nagyművészet” stílusirányzataival. Szerinte a kisgyermek éppúgy átéli az *ábrázolás differenciálódásának, a világ leképezése tökéletesedésének korszakait*, mint – a 19. század végi művészetszemlélet szerint – a realizmus felé törekvő művészettörténet (Ricci, 1887). A 20. század első évtizedében a kortárs képzőművészek a *John Dewey* (1937) munkássága alapján világszerte elterjedt gyermekrajz-kultusz nyomán vizsgálták újra a vizuális nyelv gyermekkori kifejezési formáinak esetleges rokonságát, immár nem a művészettörténeti korszakokkal, csak az őskori, illetve a törzsi kultúrák és a naiv népi festőművészet alkotásaival. Ezt az elméletet jelentős művészek gyermekrajzokat felhasználó művei alapján *Finneberg* (1995) foglalja össze. A „*gyermekművészet*” (melynek elnevezése a legtöbb európai nyelvben elárulta vizsgálatának alapvetően esztétikai szempontjait – *Kinderkunst, child art, l’art enfantin, gyetszkoje isszкусztvo*) első európai bemutatói között jelentős szerepet játszott a *Nagy László* által a Műcsarnokban, 1921-ben szervezett országos kiállítás. (Összefoglaló műve a gyermekrajzról: *Nagy*, 1905)⁹.

A gyermekművész-kultusz leáldozásával a *vizuális képességek* fejlődésének kutatása a 19. század végén, a gyermekrajz pszichológiai szempontokat követő vizsgálataival kezdődött. A mentális fejlődés vizsgálatát szolgáló lélektani gyűjteményekbe kerülő alkotásokat az óvodában, iskolában vagy a rendelőintézetben gyűjtötték és életkorra, nemre jellemző jegyek szerint csoportosítva, pontos eredetmegjelöléssel látták el őket. Megkezdődött a gyermekrajzok fejlődési korszakainak empirikus vizsgálata (*developmental stages, Etwicklungsniveau der zeichnerischen Fähigkeiten, les phases du dessin enfantin*, vö. *Kerschensteiner*, 1905; *Rouma*, 1908; *Luquet*, 1913). A fejlődéslélektan és a gyermekgyógyászat szempontjából a legfőbb megfigyelési cél az volt, mennyire értelmes (intelligens), mutat-e idegrendszeri elváltozásra vagy képességdeficitre utaló tüneteket az ifjú alkotó. Ezért részletes leírások készültek a gyermekek rajzolásában mutatkozó életkori jellegzetességekről (a *gyermekrajz-fejlődési korszakokról*), és kidolgoztak számos, a gyermekrajzot mint *diagnosztikai eszközt* alkalmazó, ma is használatos képességtesztet. A legismertebb ezek közül *Goodenough* és *Harris* (1963) eszköze. E teszteknek köszönhető, hogy a rajzpedagógia a 20. szá-

⁹ Megnyitóján aranyéremmel tüntettek ki és nagy festői sikert jósoltak számos ügyesen rajzoló 10–14 éves gyermeknek, akik közül később egyetlen egy sem került ismert művészeink közé. Majd a közönség meghallgatta egy ifjú muzsikust, *Yehudi Menuhin* hegedűjátékát. Ez az esemény jelképe lehet annak a későbbi felismerésnek, hogy a virtuóz ábrázolás nem prognosztizálja a vizuális tehetséget, míg a korai, magas szintű zenei képességek jól jelzik a későbbi kiemelkedő teljesítményt.

zad első felében megfogalmazott, a realista ábrázolást mércének tekintő képességfejlődési szinteket kérte számon évtizedekig, miközben a művészeti kánon alapvetően változott (Bodóczy, 2002b).

Használhatjuk-e a fejlődési korszakok klasszikus elméletét a 21. században? Véleményem szerint igen, de a következő megszorításokkal:

- *A korszakok életkorokhoz kapcsolódását* rendszeresen felül kell vizsgálni, hiszen nemcsak a biológiai érés, hanem a pszichomotoros fejlődés is változik, feltételezéseink szerint például a képeknek való folyamatos kitettség fokozódásával gyorsabb lesz¹⁰. Aki sok képmást lát, állandóan szembesül a képalkotás módszereivel, a tartalmak hatásos kifejezésének módjaival is (vö. 1. ábra).
- A képességeket az egyes életkorokban *több, közhasználatú médiumban* is vizsgálni kell. Napjainkban a fényképezés vagy a filmezés éppolyan tömegmédium, mint a ceruzával papírra vetett ábra, s a digitális grafika hamarosan szintén ilyen lesz (vö. 4. ábra).
- Szakítani kell a „*rajzi törés*” fogalmával¹¹, hiszen a 12–18 évesek körében számos médiumban és feladattípussal, nagymintás vizsgálatokkal bebizonyítottuk, hogy ilyen sem a kiskamasz korban, sem később nem figyelhető meg (Kárpáti, 2004). Helyette következetesen kell alkalmaznunk a *médiumváltás* (a kedvelt kifejezőeszköz másra cserélése) és a *nyelvváltás* (a megszokott forma- és színvilág változtatása) kifejezéseket.

A spirális modell: „megszüntette megőrzés”

A rajzi képességek fejlődésének spirális modellje szerint a gyermekek előző fejlődési korszakaikat megőrizve (és időnként felhasználva) alakítják ki egyre differenciáltabb és esztétikusabb képi nyelvüket. Ebben a modellben már központi szerephez jut a *kifejezés*, a benső tartalmak tolmácsolása. Az elmélet kidolgozója Löwenfeld (1970, 1990), aki vakok plasztikáinak tanulmányozásával kezdte el vizsgálatait *az ábrázolás és a személyiség összefüggéseiről*. A pszichológiai (alapvetően a képességfejlődést feltáró) vizsgálatok mellé felsorakoztatta *a fejlesztés irányát meghatározó és a rajztanítási módszerek hatékonyságát vizs-*

¹⁰ Ennek vizsgálatára vállalkozik az ELTE TTK UNESCO Multimédiapedagógiai Központjának Vizuális Képességkutató Csoportja az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport Diagnosztikus mérések fejlesztése projektjének új szakaszában (2012–2013).

¹¹ A rajzi törés az absztrakt gondolkodás megjelenésével egyidejűleg (10–14 éves kor) a saját rajzi képességekbe vetett bizalom és a rajzolási kedv elvesztését jelenti. Ennek a jelenségnek a módosulásáról a későbbiekben még lesz szó.

gáló pedagógiai kutatásokat. Több mint 25 kiadást megért alapművében a *szellemi és a kifejezőképességbeli fejlődés párhuzamait* kutatja. Az érzékelés és ábrázolás két alaptípusát különíti el: a részletformákra ügyelő *lineáris* és az egészből kiinduló, azt differenciáló *haptikus/plasztikus* típust (vö. 3. ábra).



3. ábra

„Lineáris stílusú” alkotó (Lány, 16 éves, 2008, grafitceruza és papír)

A vizuális emlékezet sajátos működését dokumentáló, a visszacsatolások, szó szerint értelmezhető *déja vue* élmények igen nagy jelentőséggel bírnak napjaink egyszerre hagyományos és digitális rajzi kultúrájának leírásában. Ma már a képalkotásnak nem szab határt a rajztechnikai tudás és a mesterségbeli tapasztalat. Megjelennek az interneten vagy nyomtatásban talált és újraértelmezett képmások (ilyenekből áll például a személyes profilok képeiből megismerhető *Facebook-ikonográfia*, vö. *Császár, 2012*). A gyermeki ábrázolóképeség fejlődése nem stabil, nem lineárisan gyarapodó, hanem dinamikusan változó, hatásokra reflektáló, gazdagodó-szegényedő folyamat, ami a spirális fejlődésképpel jobban megragadható, mint a klasszikus, lineáris modellel.

Az U alakú modell: fejlődés a rajztanítás ellenében

Gardner (1980) szerint a gyermekek rajzfejlődése nem modellezhető a szokásos, egyenletesen – vagy spirálisan, korábbi szakaszokhoz visszatérve – felfelé vezető ívvel, ami nem veszi tekintetbe a „*rajzi törést*”, a teljesítmény rohamos hanyatlását a kiskamasz korban. Szerinte a fejlődés U alakú görbével írható le, melyben az U bal oldali, magasan kezdődő és lefele lejtő szára jelképezi a kis-

gyermek kiváló rajzi teljesítményét, ami az óvodai és az iskolai képzés hatására egyre hanyatlik, míg el nem éri a kiskamasz kori, 10-12 évesen átélt „*rajzi törést*”, a spontán, örömteli ábrázolás végét. Innentől egy-egy generációból csak azok mennek tovább, akiket a kedvező körülmények vagy a munkára ösztökélő tehetségük önálló munkára ösztönöz.

A kisgyermek rajzi színvonalára – az eredetiség és a kifejezőerő magaslatára – a kamaszoknak csak igen kis hányada jut vissza. *Gardner* azt állítja, hogy létezik egy friss, egyéni és sajnos megismételhetetlen gyermeki látásmód, ami idővel elenyészik. Csak a művész éri el újra azt a színvonalat, ami számos kisgyermek sajátja. *Gardner* szerint a rossz pedagógia, a pszichológusok többsége szerint viszont (köztük *Gerő Zsuzsa*, 1973) az érés, a domináns nyelv változása okozza a kisiskolás korra jellemző „*tündéri realizmus*” eltűnését.

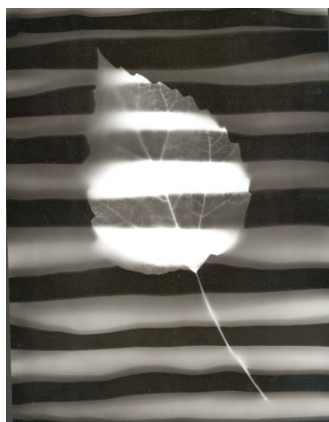
A modell alapjául szolgáló kutatás megisméltésével nemrég nyilvánvalóvá vált, hogy az U görbe multikulturális környezetben használhatatlan, az angolszász ízlésvilág és értékelési rendszer produktuma (*Haanstra, Damen és Hoorn*, 2011). A kamaszok körében végzett saját, öt különböző vizuális kultúrát reprezentáló mintával végzett kutatásaink alapján az iskolai hatás egyáltalán nem olyan meghatározó a rajzi képességek szempontjából, mint a kortársak tudása és ízlése, a társaktól tanulás, ami világszerte a *vizuális tanulóközösségekben*, távol az akadémikus képzésre felkészítő szakköröktől, folyamatosan zajlik. (*Kárpáti és Kovács*, 1997; *Freedman, Hejnen, Kallio, Kárpáti és Papp*, 2012). A modellt tehát a továbbiakban figyelmen kívül hagyhatjuk, ha a 21. századi gyermekrajz fejlődéséről szólunk.

A plurimediális modell: rajz, mozgás és magyarázó beszéd egysége

A *plurimediális* modell lényege a rajzolás összekapcsolása a beszéddel, a gesztusnyelvvvel (színjátszással) és a társzművészetek világával – több médium együttes használata, vagyis a képzőművészetet a 20. század második fele óta jellemző médiapluralitás esztétikai elveinek és elemző módszereinek használata a gyermekrajzok értelmezésében. A feltárt kapcsolatokat a kisgyermekkorban igen meggyőzőek – a firkákat tartalmilag egészítik ki a rajzolás kísérő, illetve a kész művet magyarázó gesztusok, hangok, szövegek. Érdekes módon hasonlóan lényegi, a jelentéshez közelebb vivő, az alkotást kiegészítő intermediális kapcsolatot csak a kamaszokban sikerült felfedezni (*Bodóczky*, 2002a; *Kárpáti*, 2004). Érettségi projektek munkanaplóiból idézett, a műveket a megélt élmények és az ismeretek kontextusába helyező szövegek meggyőzően bizonyítják a több médiumban megvalósuló alkotást (*Kárpáti és Gaul*, 1996; *Pallag*, 2006).

A modell legfőbb érdeme, hogy a rajzok mellett a gyermekek más vizuális megnyilvánulásai – plasztikák, építmények, tárgyak, kollázsok és ásszamlázások (a természetben vagy az emberi környezetben talált tárgyak felhasználásával készült kompozíciók) – szintén helyet kapnak (*Kindler és Darras, 1997; Darras, megjelenés alatt*). A kutatók szerint mindenféle képi gesztus, amit a gyermek alkot, egylényegű és azonos értelmezési keretbe foglalható. Éppolyan értékes szimbólumalkotó folyamat a növények és kövek összerendezése személyes kisvilágokká, mint egy hasonló témájú olajkép.

A környezetkultúra, a vizuális kommunikáció és a képzőművészet vizuális nyelve közös alapokra építi fel saját kifejezéstárát. Ez az integratív szemlélet alapvetően jellemzi a 20. század művészetét, és pedagógiai formában is megnyilvánul a *Bauhaus* művésztanárai, főként *Moholy-Nagy László* munkásságában (1976, 1996). Ezt a gazdag és sokoldalú, a mozgást és a hangot is magába építő nyelvet figyelhetjük meg a kisgyermekek és a kamaszok, illetve a multimédia művészi kifejezőeszközeit használó alkotók műveiben, (vö. a téma történeti és kortárs, nemzetközi példákkal ellátott áttekintése: *Peternák, 2002*).



4. ábra

Rajzolás fényvel: Moholy-Nagy László hatását tükröző kamaszmunka (Fű, 14, 2009, fotogram)

Ez a modell további vizsgálataink szempontjából különösen lényeges. A vizuális műfajokat, technikákat és tartalmakat harmonizáló megközelítés a képzőművészetre fókuszáló Rajz tantárgy a Nemzeti alaptantervben (NAT) 1995-től a három tartalmi kört összekapcsoló *Vizuális kultúra* műveltségterület része lett. Az új, 2012-es NAT-ban már a *Mozgóképkultúra és médiaismeret* művelt-

ségterületet is le kell fednie¹². Ez az intézkedés elismeri a vizuális kultúra multimedialis jellegét – amiről e fejezet bevezetője szól –, és felhatalmazza, illetve megbízza a rajztanárt, hogy integrálja a digitális ábrázolás alkotói és befogadói ismereteit és tevékenységeit a hagyományos médiumokkal, korszerű és életszerű pedagógiai módszerekkel *egyszerre fejlesztve a digitális és a vizuális kompetenciát*.

Hagyományos és digitális képalkotás: a 21. századi vizuális nyelv egyenrangú útjai

Az eddigiekben azt próbáltuk igazolni, hogy az új gyermekrajz-elméleteknek egyenrangúan kell figyelembe vennie a különféle médiumokban készülő alkotásokat. Az információs társadalom gyermekeinek rajzi képességeit anakronizmus lenne a megszokott papír-ceruza módszerrel feltárni. Ez éppolyan pontos eredményre vezetne, mint ha a számítógépes tomográfia (CT) lehetőségeit figyelmen kívül hagyva, kizárólag röntgenkép alapján születne diagnózis az agyról. De vajon tényleg egyenértékű-e a hagyományos és a digitális képalkotás? Napjaink művészetszemléletében még aligha. A „géppel segített kép” alacsonyabbrendűségében művészetbarátok tömege hisz, a fotó meg sem közelíti a hasonló értékű művészi teljesítményt jelentő olajkép árát. Azonban érdemes összevetni a kétféle médium fő jellegzetességeit, amint azt *Kepes György* (1979) tette, a világ új képét keresve a tudomány és a művészet határán. Higgadt áttekintésünk eredményeként, ha értékítéletünk nem is változik, a pedagógiai mérések szempontjából fontos, értékmentes állásfoglalást talán remélhetünk.

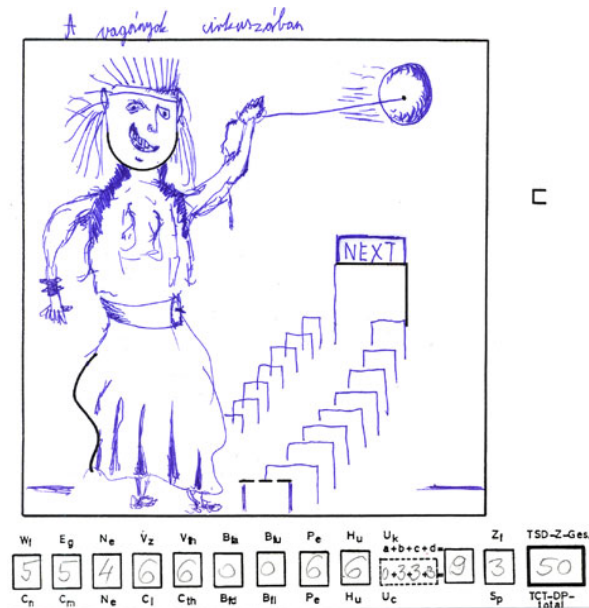
Hagyományos képalkotás

A hagyományos kép *technikai színvonalára* a felhasznált eszköz és anyag minősége kevésbé, a pszichomotoros képességek, a tanultság és a tehetség annál inkább hat. Például a rézmetszet készítését igen alapos és a időigényes tanulási folyamattal lehet csak elsajátítani, s ehhez a kortárs életmód nem nyújt segítséget – speciális képzés kell.

A *motívumok* körének a megvalósíthatóság szab határt. Ha valaki nem képes előállítani egy, a néző számára kielégítő képmást egy viharos tengerről, le kell mondania arról, hogy a néző elé tárja, amit a témával kapcsolatban gondol és

¹² Az új Nemzeti alaptantervben (NAT, 2012) a Mozgóképkultúra és médiaismeret már nem szerepel önálló műveltségterületként. Az 1–4. osztályban ismeret- és tevékenységanyaga a Vizuális kultúra, az 5–8. és a 9–12. osztályban szintén a Vizuális kultúra, valamint a Történelem, a Magyar nyelv és irodalom, valamint az Informatika része lett.

érez. Az alkotás *egyedi* – ha másolat, kevésbé értékes, még akkor is, ha maga a szerző készítette. Minél több másolatban létezik a mű, annál kisebb a szellemi és pénzzel kifejezhető értéke. A másolástól devalválódik az eredeti képi megoldás, közhellyé válik az ábrázolás. Az alkotó folyamat *egyéni* – a művész keze nyomát keresi a néző a vásznon, papíron, kövön. Akkor is, ha a szobrász rajza alapján öntőmester állította elő a figurát, és akkor is, ha a művész keze alá hús segédje dolgozott, a képre festve saját specialitását: néhány virágot, madarat vagy a tömeg kevésbé látható arcait. A *kreativitás* jelentősége tehát a hagyományos alkotás esetében megkérdőjelezhetetlen. A mű a kreatív gesztus lenyomata – egyszeri és megismételhetetlen (vö. 5. ábra).



5. ábra

Autentikus értékelés: kamaszrajz a Kreatív Gondolkodás Teszten
(Fiú, 12, 2005, grafitceruza és papír)

Digitális képkalkotás

Ha szoftverkörnyezetben, rajzolótáblával vagy más adatbeviteli eszközzel készül a kép, technikai színvonalára jobban hat az *eszköz*, mint az alkotó pszichomotoros képességei. A gép javítja, segíti a vonalhúzást, satírozást vagy a tervezés mechanikus műveleteit. Támogatja, de sosem helyettesíti az alkotó, tervező gondolatait.

A *motívumok* idézhetőek, adaptálhatók, szerkeszthetők. Nem kell őket egyenként, saját kézzel előállítani, sőt egyet sem szükséges elkészíteni, hiszen átvehetőek másától, majd egyénivé tehetőek: variálhatók, kombinálhatók, formai és tartalmi szempontból átértelmezhetőek (vö. 6. ábra).



6. ábra

Digitális napló (Fiú, 14, 2010, digitális grafika)

Az alkotás nem egyedi, könnyen és autentikusan *sokszorosítható*. Vannak eljárások, melyek ezt a sokszorosítási folyamatot megkísérlik rokonítani a hagyományos képzőművészeti mű egyediségével – ilyenek a limitált szériában előhívott vagy kézzel színezett fotók, melyek elkészültével megsemmisítik az eredeti felvételt tartalmazó adathordozót. Azonban az ilyen vállalkozások értelmüket veszítik, ha a mű azonos minőségben, akárhányszor másolható – a digitális grafika, korszakunk domináns műfaja, feltétlenül ilyen. Vajon csökken-e az értéke ezzel? Anyagi szempontból feltétlenül, mint ahogy egy bélyeg eladási ára is drasztikusan zuhan, ha még néhányat találnak a ritkaságnak hitt nyomatból. De

rosszabb lesz-e a multimédia mű attól, hogy azonos időben, egy másik galériában is kiállítható? Kevésbé hatásos, gondolatgazdag, bravúros, hiszen másodpéldánya van? Ha a válaszuk tagadó, meg kell fontolnunk, hogy mely médiumokban vizsgáljuk a gyermekek alkotásait – csak olyanokban, amelyeket egyre kevésbé használnak vagy olyanokban, amelyeket naponta? Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a nem tagozatos általános és középiskolai osztályokban nem művészképzés folyik, hanem az alkotókészség fejlesztésekor a vizuális nyelv tanítása, a befogadás tevékenységeinek kialakításakor pedig a köznapi látványok és a műalkotások megítélésében egyaránt alkalmazható módszerek, fogalmak megismertetése.

A kortárs vizuális kultúrában az alkotás nem egyéni, hanem igen gyakran *kollektív*. Ezt a kortárs közönség is elfogadta már, a művészcsoportok alkotásai a 20. század megszokott művészeti élményei. Itt az idő, hogy az iskolában is számitásba vegyük a kollektív vizuális intelligencia értékelését, az ötlet, a megvalósítás és a prezentáció csoportmunkaként való elfogadását.

A *kreativitás* jelentősége a digitális alkotások világában vitatott és még sokáig az is marad. Minden alapvetően új művészeti médiumnak kell idő, amíg minőségét igazolja – gondoljunk a temperafestést fokozatosan felváltó olajfestészet bevezetésére vagy a litográfia megjelenésére a ceruzarajztól dominált grafikában.

A kreatív gesztus, ami egy szoftver alkalmazásával ölt testet, tanítványainknak már nem okoz értékelvű problémát, ahogyan a kortárs művészetben is polgárjogot nyert. Új értékelési kultúránkban arra kell törekednünk, hogy kövessük ezt a kettős hatást – a „nagy művészet” multimédia jellegét és a mindennapi gyermek- és ifjúsági kultúra digitalizálódását. Az új gyermekrajzfejlődés-elméletnek a hagyományos és kortárs médiumokban egyszerre kell értelmeznie a fejlődés és a fejlesztés kereteit.

Köszönetnyilvánítás

A vizuális képességek vizsgálata a Szegedi Tudományegyetem *Csapó Benó* vezette Oktatásméleti Kutatócsoportjában vált a neveléstudományi kutatások elismert részévé. Az iskolai műveltség vizsgálatától a kompetencia alapú mérésig, számos közös munka jelzi az utat a gyermekrajzok bemutatásától a fiatalok képi nyelvének átfogó tanulmányozásáig. Művészpédagógus munkatársaim nevében is köszöntöm az érzékeny fotóst, a képzőművészet barátját, iránymutató és mértékadó kutatótársunkat.



7. ábra

Szirmai Zoltán: *Harcos* (13 éves, 1966. Vegyes technika, papír)

Irodalom

- Arnheim, R. (1979): *A vizuális élmény*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bodóczy István (2002a): *Vizuális művészeti projekt az oktatásban*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- Bodóczy István (2002b): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 59–72.
- Csapó Benő, Kárpáti Andrea és Molnár Edit Katalin (2002): A tesztekkel mérhető tudás a humán tantárgyakban. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 65–90.
- Császár Lilla (2012): *Facebook és a felsőoktatás*. Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, DLA Program. Kézirat.
- Darras, B. (megjelenés alatt): From artistic and cultural education to the art of living. Evaluation of the French situation. In: Kárpáti, A. és Gaul, E. (szerk.): *From child art to visual culture of youth. - New models and tools for assessment of learning and creation in art education*. Intellect Publishers, Bristol.
- Dewey, J. (1937): *Art as Experience*. Macmillan, New York.
- Finneberg, J. (1995): *Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst*. Verlag Gerd Hatje, Stuttgart.
- Freedman, K., Hejnen, E., Kallio, M., Kárpáti, A. és Papp, L. (2012): Visual culture networks for learning: What and how students learn in informal visual culture groups. *Studies in Art Education*, 4. sz. Megjelenés alatt.

- Garaczi Imre (é. n.): *Ikonológia és jelentés kapcsolata a „Kunstwollen” fogalmában*. C3 Kulturális Kommunikációs Központ, Budapest. <http://www.c3.hu/~prophil/profi071/garaczi.html>. Utolsó megtekintés: 2012. szeptember 30.
- Gardner, H. (1980): *Artful scribbles*. Harvard University Press, Boston.
- Gaul Emil és Kárpáti Andrea (1998): A tervezőképesség értékelése projekt módszerrel 12–16 éves tanulók körében. In: Báthory Zoltán (szerk.): *Közoktatás – kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 321–349.
- Gerő Zsuzsa (1973): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Golomb, C. (1992): *The child's creation of a pictorial world*. University of California Press, Berkeley.
- Goodenough, F. és Harris, D. (1963): *Children's drawings as a measure of intellectual maturity*. Harcourt, Brace and World, New York.
- Haanstra, F., Damen, M-L. és Hoorn, M. van (2011): The U-Shaped curve in the low countries: a replication study. *Visual Arts Research*, **37**. 72. sz. 16–29.
- Kárpáti, A. és Gaul, E. (2012, szerk.): *From child art to visual culture of youth. - New models and tools for assessment of learning and creation in art education*. Intellect Publishers, Bristol.
- Kárpáti Andrea (2002): A vizuális műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 91–134.
- Kárpáti Andrea (2004): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea és Pethő Villő (2012): A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 451–483.
- Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.
- Kárpáti, A. és Kovács, Z. (1997): Teenager art: Creating the self. *Journal of Art and Design Education*, **16**. 295–302.
- Kepes György (1979): *A világ új képe a tudományban és a művészetekben*. Corvina, Budapest.
- Kerscheneiner, D. G. (1905): *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Gerber, München.
- Kindler, A. és Darras, B. (1997): Map of artistic development. In: Kindler, A. (szerk.): *Child development in art*. National art education association, Washington. 47–56.
- Löwenfeld, V. (1970): *Creative and mental growth*. The Macmillan Company, New York.
- Löwenfeld, V. (1990): *Stages of child art development*. Harcourt Brace Inc., New York.
- Luquet, D. H. (1913): *Les dessins d'un enfant*. F. Alcan, Paris.
- Moholy-Nagy László (1976): *A festéktől a fényig*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Moholy-Nagy László (1996): *Látás mozgásban*. Műcsarnok–Intermédia, Budapest.
- Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner, Budapest.
- NAT (2012): Nemzeti Alaptanterv 2012 – Vitaanyag. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. www.ofi.hu/nat-2012. Utolsó megtekintés: 2012. szeptember 30.
- Paál Ákos (1947): A gyermeki rajz fejlődése. In: Baranyai Erzsébet: *Tanítás és értelmi fejlődés. A Köznevelés Könyvtára sorozat*. Magyar Vallás- és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Pallag Andrea (2006): A megújult érettségi vizsga lehetőségei a rajz és vizuális kultúra tantárgy számára. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 279–294.
- Pataky Gabriella (2012): *A konstruáló képesség fejlődése és fejlesztése 6-12 éves korig*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Peternák Miklós (2002, szerk.): *Vision – Látás és kép. Kiállítási katalógus*. Műcsarnok, Budapest.
- Ricci, C. (1887): *L'Arte dei Bambini* (A gyermekek művészete). Rizzoli, Roma.