

Demeter Márton

MIT TUD AZ, AKI RAJZOLNI TUD?

Milyen egy jó rajz? Mit tud az, aki rajzolni tud? Ebben a tanulmányban ezekre a roppant egyszerűnek látszó kérdésekre próbálok meg lehetőleg egyszerű válaszokat megfogalmazni. Természetesen attól, hogy az általam felkínált válaszok egyszerűek, egyáltalán nem következik, hogy evidenseknek is kellene lenniük; sőt, éppenséggel az a helyzet, hogy válaszaim megfogalmazásához szükségszerű rámutatnom néhány rendkívül közkeletű tévedésre.

Elemzési módszeremet tekintve abból a feltételezésből indulok ki, hogy ha egyáltalán válaszolhatunk értelmes módon a Mit tud az, aki rajzolni tud? kérdésre, akkor a választ valahol a rajzoktatás környékén kell keresnünk. A diszkusszió során néhány bevett, és néhány alternatívnak mondott rajzoktatási metódust fogok röviden tárgyalni, a konkrét módszerek bemutatásán kívül külön figyelmet szentelve azoknak az állításoknak, melyek állítólag az adott módszert hivatottak legitimálni. A rajzoktatással kapcsolatban felvethető kommunikációs szempontból is releváns kérdések közül a legérdekesebbek mindenesetre a tudás és a látás oppozíciójával vagy, hogy a másik szélsőséges álláspontot is megemlítssem, ezek azonosságával vannak kapcsolatban. Noha a kérdéssel összefüggésben felmutatható filozófiai, pszichológiai és neurofiziológiai kapcsolódások mindenképp említésre méltók, a tanulmányban elsősorban arra fogok koncentrálni, hogy mi történik ténylegesen a különféle módszerek átadása során.

A fentiekből talán világosan látható, hogy ebben a szövegben nem a(z) autonóm) műalkotásként értett rajzos reprezentációkról lesz szó, hanem a rajzról, mint a közlés (kommunikáció) egy sajátos intézményéről. Állításom szerint a rajzi kompetencia a nyelvi kompetenciához hasonlóan antropológiai univerzálé, amely megfelelő tanítási környezetben minden egészséges ember számára megtanulható, csak éppen ez a környezet nem áll a nyelvtanuláshoz hasonló egyetemességgel összehasonlítható módon rendelkezésünkre.

A kérdésről

A Mit tud az, aki rajzolni tud? kérdés akkor tekinthető értelmesnek, ha – egyszerűen szólva – feltételezhetjük, hogy szól valamiről. A kérdésben előforduló propozíció mindenesetre arra látszik utalni, hogy a rajzolás gyakorlatában van valami felkészültség-karakterű: tudniillik lehetséges, hogy van valaki, aki tud rajzolni, és e tudás mineműségére értelmes módon rá lehet kérdezni. Egyelőre tehát nem szükséges a Mit? kérdésre fókuszálnunk, pláne nem kell válaszolnunk tudni rá, elég annyit megjegyezni, hogy amennyiben a rajzolás tudás-karakterű és van valaki, aki tud rajzolni, úgy a Mit tud az, aki rajzolni tud? kérdés értelmesen felvethető.

Mármost nem kell túlságosan mély filozófiai analízist demonstrálni annak megállapításához, hogy legalább néhányan tudnak rajzolni, mások pedig nem. Számtalanszor fogalmazzunk meg, legalább részben jogosan, képekről szóló ítéleteket:

- (i) 'no, aki ezt készítette, az aztán tud rajzolni',
 illetve
 (ii) 'biztos jó szándék vezette, de sajnos nem tud rajzolni'
 sőt, olykor talán ilyeneket is mondunk:
 (iii) 'Tanulj meg rajzolni'
 (iv) 'Hát te meg hol tanultál meg rajzolni?'

Az utóbbi két mondattal már az a feltételezés is belopózott, legalább a példalózás szintjén, hogy a rajztudás olyan jellegű tudás, melyet meg lehet tanulni. Ez azonban nem olyan egyértelmű, mint amilyennek látszik. Vannak ugyanis olyan tudások, melyeket nem tanulunk, legalábbis nem tudatosan; megint más tudásokat, olykor nagyon is tudatosan, mi magunk tanítunk meg magunknak; és végül, valóban itt vannak az olyan tudások is, melyekre mások tanítanak bennünket, jó esetben olyanok, akik már tudják, amit mi még nem tudunk. Melyik kategóriába tartozik mármint a rajztudás?

Először is, közvélekedés olykor úgy tartja, hogy a rajztudás valamiféle született zsenialitás, vagyis vannak, akik mindig is jól tudtak rajzolni, és vannak, akik erre soha nem voltak képesek.

Ezzel szemben azt látjuk, hogy vannak, akik gyerekkorukban a kortárscsoporthoz képest magasabb rajzi tudáskategóriába tartoztak, de később a különbség kiegyenlítődött vagy épp megfordult; látunk olyanokat is, akiknél ez a különbség hosszú távon is fennmaradt, sőt fokozódott; látunk továbbá olyanokat, akik gyerekkorukban átlagosan vagy rosszabbul rajzoltak, mégis művészek lettek, és, természetesen, köztünk élnek a valaha csodagyerekek számító ám végül teljesen polgári foglalkozást választó személyek. Természetesen logikailag lehetséges, hogy látens módon a jó rajztudásúban mindig is ott volt a rajztudása, és valamiért ez egy meghatározott időpontban aktualizálódott, az azonban nagyon kétségesnek látszik, hogy az ilyen szunnyadó tudások kutathatóak-e egyáltalán empirikusan. A tudások ugyanis e tekintetben diszpozicionálisak, tehát nem látom be, hogyan szerezhethénk tapasztalatot valakinek a tudásáról anélkül, hogy az számunkra – jelen esetben: egy jó rajz formájában – megmutatkozna. Így azonban azt kell mondanunk, hogy a jó rajztudást jó rajzok tudják – számunkra nyilvánvaló módon – demonstrálni. Ezek pedig – úgy látszik – előtörténetileg igen változatos körülmények között képesek felbukkanni.¹

Másodszor, a közvélekedés olykor azt is tudni véli, hogy a rajztudás mintegy szorgalomból, önálló gyakorlás során megszerezhető. Tudjuk, hogy néhányan már gyerekként is nagyon szerettek rajzolni, illetve állandóan rajzoltak, sőt olyan festőkről is van tudomásunk – állítólag Van Gogh is ide tartozik – akik saját magukat tanították rajzolni. Mi több, már Szent Ágoston és Descartes is figyelmeztet minket arra, hogy az éles eszű ifjú könyvekből való tanulás nélkül is megtanulhatja a poétika vagy épp a retorika művészetét.²

Ezzel szemben azt látjuk, hogy szinte bármilyen tevékenység rutinszerűvé tehető kellő gyakorlással, függetlenül attól, hogy a gyakorló jól vagy rosszul gyakorolja azt, amit gyakorol. Nincs semmi képtelenség abban az elgondolásban, hogy valaki rengeteg rossz rajz készítése után sokkal „jobb” (és szerzőktől tanul, nem önmagától. Az önmagától való tanulás egyébként is ellentmondás például: gyorsabban, kevesebb koncentrációval vagy energiával) tud rossz rajzokat készíteni, de semmivel sem kerül közelebb a jó rajzok előállításához. Másrészt az éles eszű ifjú, aki könyvek nélkül tanul retorikát vagy poétikát, valójában beszédekből és

¹ Szalai Zoltán például a rajzi készségek viszonylag kései megjelenése miatt egyenesen azt állítja, hogy – a zenétől eltérően – a képzőművészetben nincsenek csodagyerekek. (Szalai 2013: 11)

² Előbbi *A keresztény tanításról*, utóbbi az *Értekezés a módszerről* című művében.

versekből, tehát más előadóktól, mivel tanulni csak egy nem-tudó tud egy tudótól, s e szerkezet kizárja a két szerep egyetlen individuumban való egyidejű implementációját. A rajzoló tehát, aki látszólag magát tanítja, valójában jó rajzokból tanul, melyek nem az ő alkotásai. Rosszabb esetben utánzással, jobb esetben megértéssel járó szerkezeti gyakorlással. Bárhogy is, mindkettő bevett gyakorlat a sztenderd rajzoktatásban.

Összegzésül azt kell tehát mondanunk, hogy a rajztudás – a többi tudás-karakterű kategóriához hasonlóan – valószínűleg létrejöttének folyamatában vizsgálható leginkább empirikus módon, vagyis megértéséhez keletkezésének útját kell megértenünk. A továbbiakban ezért olyan módszerek vizsgálatát próbálom prezentálni, amelyek öntételezésük szerint rajztudás birtokába juttatják a tanulókat. Alapvetően kétféle kérdésre fogok választ keresni a vizsgált módszerek tekintetében. Az első kérdés genetikusan természetű a szó arisztotelész-episztemikus értelmében, tehát arra keresi a választ, hogy az adott tanítás mi módon juttat ismeretbe. Mivel jelen szöveg szándéka szerint inkább analitikus, mint pedagógiai, nem a konkrét módszerek szabatos ismertetésére törekszem, hanem inkább azon bazális előfeltételezések felderítésére, melyek az analizált módszer alapjául hivatottak szolgálni.

Bazális dichotómia: tudás–látás

Előjáróban tisztáznunk kell a tudás kontra látás néven ismeretes toposz történetiségét. Egyfelől, az idevágó ismeretelméleti, majd utóbb pszichológiai és neurofiziológiai kutatások egyértelművé teszik, hogy a Locke által megálmodott tabula rasa mind a tudás, mind a látás szempontjából lehetetlenség, s mint ilyen, tényellentétes elképzelés³. A neurofiziológusok felismerték, hogy a látvány megértése, a percepció és a leképezés is ugyanazon agyi mintázatokkal vannak kapcsolatban; különösen a lézióval élő páciensek megváltozott gondolkodása, észlelése és leképezési gyakorlata tár elénk döbbenetes összefüggéseket.⁴ Másfelől azonban nem szabad elfeledni, hogy a tudás, látás, leképezés toposza jelen tanulmány kérdésfelvetése szempontjából történeti-kulturális feltételekhez kötött. Miközben a továbbiakban egyfajta naiv beállítódásból értekezve úgy teszünk, mintha az itt-és-mostban megfigyelhető rajzoktatási gyakorlatok a mindenkorai rajzólóról is elmondanának valamit, sosem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a rajzólótól elvárt tudás – bármi is legyen ez – történetileg igen változatos mintázatokat tud jelenteni. Mivel jelen tanulmány ezt a történeti perspektívát nem kívánja érvényre juttatni, itt csak megemlítem a leginkább nyilvánvaló példát: egyáltalán nem evidens ugyanis, hogy a rajzólónak bármi dolga is lenne a (természetes értelemben vett) látvánnyal. Ismeretesek például olyan történeti, társadalmi és intézményes feltételek, melyek keretein belül a rajzólónak leginkább egy bizonyos kánon követésében kell tökéletesednie, és nem az úgynevezett (fizikai) valóságnak a megfigyelésében és/vagy leképezésében.

A látás/tudás dichotómiája szempontjából felmerülő filozófiai problémák közül egy másik munkámban (Demeter 2014) többet is megemlítettem. Ebben a tanulmányban azonban szinte kizárólag a rajzoktatási gyakorlatban jelenleg működő dinamikákkal foglalkozom, és amennyiben szükséges, az általuk felvethető filozófiai kérdéseket is meg fogom említeni.

³ A vonatkozó probléma leképezésekkel kapcsolatos tárgyalását magyar nyelven is fellelhetjük a Horányi Özséb által szerkesztett *A sokarcú kép* (Horányi 2012) című tanulmánykötetben; a kiindulási alap az idézett műben is Gombrich szövege.

⁴ Különösen említésre méltók Semir Zeki neurobiológus professzor munkássága, aki a neuroesztétika talán legismertebb képviselője (ld pl Zeki 1999), valamint Purves és Lotto kutatásai (Purves – Lotto, 2003).

Módszerek

Ebben a tanulmányban két rajzoktatási módszert fogok bazális előfeltevéseiket tekintve elemezni: a klasszikus akadémiai rajzoktatást és az úgynevezett jobb agyféltekés rajzoktatást. Természetesen számtalan más eljárás létezik; itt igyekeztem viszonylag elterjedt, mégis jellegzetesen eltérő ismeretelméleti megalapozottságot felmutató módszereket választani, melyek valamiképp reflektálnak a látás/tudás dichotómiára.⁵

Az első és minden bizonnyal legjelentősebb módszer az akadémiai képzésben használatos rajztanítás. Ez nagyjából két részre osztható (az általános iskolákban zajló rajzoktatást a már idézett okok miatt nem elemezzük). A középfokú művészeti oktatásban voltaképp rajzi előkészítés folyik. A tanulók megismerkednek a perspektíva szabályainak gyakorlati alkalmazásával, az arányok mérésének módszereivel, a térábrázolás alapjaival, valamint néhány egyszerű alakzat (kocka, forgástestek, csendélet) rajzolásának absztrakt szabályaival, illetve ezek alkalmazásával. Minden elsajátított elméleti ismeret gyakorlat formájában rögzül, tehát például a rövidülések egész más eredményre vezetnek forgástestek esetében, mint szögletes tárgyak rajzolásakor, miközben az alkalmazott elmélet változatlan. A növendékek megtanulják, hogy az egyszerű alakzatok esetében különösen milyen arányok a meghatározók a látvány megragadása szempontjából. Ezzel együtt elsajátítják azt a képességet, hogy a már jól megértett egyszerű alakzatokból építsenek fel komplexebb objektumokat, csendéleteket például vagy akár portrét, aktot. Szalay (legfrissebb kiadása: Szalay 2013) több mint fél évszázada népszerű könyvéből az is kiderül, hogy a középfokú oktatásnak elvileg nem feladata az anatómia tanítása: a növendékek mindent látvány után rajzolnak úgy, hogy az analitikusan elsajátított kockológiai és forgástestekre vonatkozó ismereteiket, ide értve a tónusok és árnyékok optikai szempontból is megértett ismereteit alkalmazzák a komplexebb formákra is. Így tehát a középfokú rajztanítás elsősorban szintetikus jellegű; az analitikus szemlélet majd a felsőfokú oktatás anatómiai megalapozó fejezeteinél következik.⁶

A felsőfokú művészeti rajzoktatás tárgyalásánál a Magyar Képzőművészeti Egyetem festő szakjának kurzuskínálatát, illetve a rajztanulással kapcsolatos kurzusok kötelező és ajánlott irodalmát vettem alapul.⁷ Ebből egyértelműen megállapítható, hogy a rajzi tudás fejlesztésekor az oktatás főként a művészeti anatómiára, a geometriára és térábrázolásra épít.⁸ E rajzi gyakorlat minden művésznövendék számára négy szemeszteren keresztül heti négy órában köte-

⁵ Nem tárgyalom részletesebben például az 5 ceruza módszert, valamint a „csináld magad!” típusú könyvekben ajánlott módszereket. Előbbiek nagyban hasonlítanak a jobb agyféltekés módszerre, amennyiben elsősorban fotókról való primitív másolást tanítanak, utóbbiak pedig általában az akadémiai rajzoktatáshoz ajánlott könyvekhez hasonlítanak, de elsősorban laikusoknak szólnak.

⁶ Ismeretesek olyan rajztanítást elősegítő munkák is, melyek kifejezetten szintetikus jellegűek, és igen komplex, dinamikus kompozíciók rendkívül különböző primitívumokból való felépítését gyakoroltatják. Ide sorolhatók mindenekelőtt Glenn Vilppu munkái.
http://www.vilppustore.com/Vilppu_Drawing_Manual.htm

⁷ Az Egyetem által rendszeresen meghirdetett felvételi előkészítő kurzusok kötelező irodalma gyakorlatilag megegyezik a későbbi, egyetemi képzés irodalmával, illetve szervesen ráépül az úgynevezett rajzi alapozók tananyagára. Ez természetesen nem meglepő, mivel a rajzi alapozókat zömmel olyan fiatalok járják végig, akik valamelyik képző vagy iparművészeti szakra szeretnének sikerrel felvételizni. A felvételi előkészítő tanfolyamok tanmenetéhez és kötelező irodalmához ld.:
<http://www.mke.hu/node/32667>

⁸ A tárgy-leírás tanulási módszerre vonatkozó paragrafusa szerint a kurzus célja „tudatos, analitikus, szerkesztő jellegű tanulmányrajzok segítségével a megfelelő anatómiai és térábrázolási ismeretek megszerzése. A gyakorlati munkával párhuzamosan az elméleti tudás folyamatos fejlesztése az elhangzott előadások, valamint a megadott szakirodalom segítségével. Egyéni kutatás.” <http://mke.hu/node/30507>

lező, majd – szigorlatot követően – fakultatív gyakorlatokon van lehetőség a tudás bővítésére.⁹ Mielőtt a rajztanítási módszerek elemzését az ajánlott irodalom analízisének segítségével megkezdeném, némi történeti bevezetéssel igyekszem a rajztanítás ezen módját problémátörténetileg szituálni, elsősorban az anatómia példáján keresztül.

Az, hogy a látásnak és a leképezésnek egyaránt a tudással van kapcsolata, nagyon szemléletesen világítja meg Leonardo da Vinci egyik híres szállóigéje:

„Az a festő, aki ügyesen rajzol, de csak úgy szemre és minden megfontolás nélkül, olyan, mint a tükör, mely mindent visszatükröz, anélkül, hogy ismerné is azt, ami vele szemközt áll.”¹⁰

A reneszánsz mester szerint tehát *ismerni* kell az ábrázolandót ahhoz, hogy értelmes módon tudjuk látni és lerajzolni. Ennél a gondolatnál meg kell álljunk egy pillanatra, hiszen a látás és tudás dichotómiája a rajzolással kapcsolatban egy olyan közkeletű félreértelmezéshez vezet, melyet, más-más aspektusból ugyan, de valamennyi módszer képviselői hangoztatnak.

A legegyszerűbb megfogalmazás szerint ugyanis az emberek olykor azért nem tudnak realiztikusan rajzolni, mert azt rajzolják, amit tudnak, nem pedig azt, amit látnak.¹¹ Vagyis az állítás logikai szerkezete szerint a tudás ez esetben hamissághoz (hibás leképezéshez) vezetett.

Ezzel szemben, ha abból a klasszikusnak számító ismeretelméleti alapállásból indulunk ki, mely szerint a tudás az igazsággal van pozitív kapcsolatban, akkor persze rögtön értelmetlenné válik a fent idézett állítás. Azonban kétségtelenül valamiféle tapasztalatból indul ki, ezért először is meg kell vizsgálnunk azt a tapasztalatot, amely – véleményünk szerint – a hamisságot eredményező tudás szerencsétlen nyelvi kifejezéséhez vezethetett. A szerzők általában olyan esetekre gondolnak, amikor a rajzoló rosszul képezi le objektumát. Ennek több oka lehet, például sablonok használata, egyszerű megszokás, figyelmetlenség, tudatlanság.

⁹ A hazai képzőművészeti oktatás méltán büszke anatómiai múltjára; a Magyar Képzőművészeti Egyetem Művészeti Anatómia, Rajz- és Geometria Tanszékét az egyetem jelenlegi rektora, Könyig Frigyes vezeti. Témánk szempontjából nagy jelentőségű gondolatokat tartalmaz, ezért a Tanszék bemutatkozását hosszabban idézem: „A Magyar Képzőművészeti Egyetemen a művészeti anatómia oktatása nagyon régi hagyományokkal rendelkezik. Már a múlt század végén Székely Bertalan korszerű módszertant vezetett be az ember és az állat anatómiai oktatásában azzal, hogy nem statikusan, hanem mozgásban vizsgálta meg elsősorban az emberi testet és a lovat. Könyvtárunk számtalan vázlatát, rajzát, valamint teljes módszertanát megőrizte. Az 1940-es évek végétől kezdve Barcsay Jenő megírta, illetve megrajzolta az európai művészeti anatómiaoktatás legjelentősebb tankönyvét, melyet a mai napig is számtalan ország művészeti főiskolája használ. Barcsay kapcsolta össze az anatómiával a tér- és tárgyábrázolás problémáját, s alakította ki a ma is oktatott Anatómia és Térábrázolás tantárgyat. [...] A hallgatók a két év alatt olyan analitikus jellegű rajzi gyakorlatot végeznek, mely a térben való eligazodást, komponálást és a művészeti alkotások természetének megértését segítik elő. [...] Az első évben csontrendszerrel, a második évben az izomrendszer működésével, összefüggéseivel ismerkednek meg a hallgatók. Ezekhez kapcsolódnak a térábrázolás órák, ahol különböző problémákkal: perspektivikus helyzetekkel, kompozíciós témákkal találkozhatnak. Emellett fakultatív órák is alkalmat adnak az intenzívebb elmélyülésre és a hiányok pótlására. A második év végén szigorlaton adnak számot elméleti és gyakorlat tudásukról a hallgatók. Az órákat általában előadások vezetik be, a szűkebben vett szakmai témák mellett a szakterület művészettörténeti és kultúrtörténeti vonatkozásaival azonos hangsúllyal vetített képes vagy videóanyaggal kísért eszme-futtatásokra is sor kerül. [...] A tanszéken tanító mesterek szándéka helyreállítani a művészettörténeti és szakmai folytonosságot, amelynek hiánya önmagától fosztaná meg a művészetet.” <http://www.mke.hu/anatomia>

¹⁰ Idézi: Szalai 2013: 23.

¹¹ Ez az állítás megtalálható explicit módon Szalai Zoltán (Szalai 2013: 11) akadémikus munkájában és Betty Edwards (Edwards 2013: 65) jobb agyféltekés szerzeményében is annak ellenére, hogy a két iskola egyébként gyökeresen eltérő elképzelésekkel rendelkezik a rajztanítás helyes módszereit illetően.

Tipikus esetek a gyerekrajzszerű emberarc-ábrázolások óriási szemekkel, U-alakú mosoly-szájjal és agykoponya nélküli fejjel. Itt azonban egyáltalán nem arról van szó, hogy a rajzoló azt rajzolja, amit tud: éppenséggel nem tudja, milyen az, amit rajzolni kellene. Legfeljebb azt hiszi, hogy tudja, de ebben téved: ezért lesz ábrázolása is téves, vagyis a rajz elrajzolt.

Ismeretelméleti szempontból tehát azt kell mondanunk, hogy aki tudja, milyen az, amit rajzol, az látja is, és le is tudja rajzolni, az elrajzolt rajzok viszont tudatlanságból származnak, akár azt hiszi a rajzoló, hogy tudja, mit rajzol, akár nem.

A rajztudásnak a tudományos értelemben vett tudással való kapcsolata a reneszánsz idejében vált nyilvánvalóvá, s mint ismeretes, elsősorban Leonardo alakján keresztül. Bár művészeti anatómiai tanulmányokat előtte is végeztek már¹², ő volt az első, aki a látható formák megértését azok láthatatlan alapjainak tanulmányozásával kísérte meg elmélyíteni. Domenico Laurenza (Laurenza 2011, illetve Laurenza 2012) rendkívül izgalmas módon tárja elénk azt a dinamikát, melynek során egyfelől a képzőművészet, másfelől a középkori, majd a reneszánsz orvostudomány igyekszik az empirikus és látható dimenziók, illetve a teoretikus-skolasztikus alapzat közötti feszültséget feldolgozni.¹³ Jelen tanulmányban csak a problémátörténet szempontjából leginkább jelentős felütesek megemlítésére van lehetőség.

Egyfelől ugyanis a skolasztikus, leíró jellegű anatómia még rendkívül erős tekintéllyel rendelkezik. Az ilyen teoretikus anatómiákban az alkalmazott képek illusztrációként vagy a jegyzetelést segítő támaszként funkcionálnak, de se nem igényesek, se nem pontosak. Ugyanakkor, ahogy arra Laurenza rámutat, „már a középkorban folytak viták arról, hogy milyen sokrétű kapcsolat alakulhat ki az ábrázolás, a szöveges feljegyzés és a boncolás között” (Laurenza 2011: 129). A képek használatát ellenző teoretikusok (például Guy de Chauliac) általában Galénosz ókori anatómusra hivatkoztak, mondván, hogy ő sem használt anatómiai rajzokat, csak emberekről és majmokról készült boncolási ábrákat. A műves képek használatának egyébként technikai nehézségei is voltak, hiszen a sokszorosító nyomtatáshoz az igénytelenebb skolasztikus ábrák könnyebben alkalmazhatóak voltak.

A tekintélyre hivatkozó előző érveléssel szemben Guy azt állítja, hogy „a boncolási ábrával (mint az anatómia megértéséhez vezető egyetlen módszerrel) szemben a szöveg mit sem ér, hiszen a feljegyzések többnyire rövidítenek, a boncolás sok fontos részletét elhanyagolják” (Laurenza 2011: 129).

Vannak olyan nézetek is, melyek szerint a boncolási ábrák még magánál a fizikai értelemben vett boncolásnál is többet érnek, mivel ezeket – szemben a valódi boncolással – tetszőleges ideig lehet tanulmányozni. Így az egyes szervek önmagukban is könnyen tanulmányozhatóak az ábrákon, ami valós boncolás esetén csak több alkalmas boncolással lenne elérhető. Ezekhez a nézetekhez áll közel Leonardo véleménye is, aki a rajzokat támadók ellen a következő érvelést alkalmazza:

„Te, aki azt mondd, hogy többet ér látni a boncolást, mint a róla készült rajzokat, bizony elégedett lennél, ha mindezeket a dolgokat egyetlen ábrán együtt láthatnád” (Laurenza 2011: 130). Ehhez hozzáteszi, hogy egy ilyen rajz elkészítéséhez esetleg tucat boncolásra van szükség, míg a rajz tanulmányozásához egyetlen egyre sem. Ráadásul vannak, akik fizikailag is képtelenek lennének egy boncolásra, de őket is érdekelheti az anatómia.

Itt Leonardo azt a logikai rendet követi, mely szerint a boncolásból kiindulva egy magasabb fokú tudás reprezentációjára képes egy jó anatómiai rajz, mivel topologikusan és rendszer-

¹² Például Leon Battista Alberti vagy Lorenzo Ghiberti munkásságát érdemes megemlíteni (Laurenza 2011: 18).

¹³ Olyan, ma már kevés tudományos relevanciával bíró, de akkoriban rendkívül kurrens diskurzusok tartoznak ide, mint például az orvosi asztrológia, a fiziognómia vagy a geometriai antropometria.

rezve közli az ismeretet. Ezért maga a rajz, bár a boncolásból indul ki és abból is kell kiindulnia, végeredményben több tudást közvetít, mint maga a boncolás. Ezért aztán a tanulás során is nagyobb haszonnal alkalmazható, mint a bonctermi gyakorlat.

Fontos megjegyezni, hogy Leonardo itt nem a szokásos középkori sematikus rajzokra utal, melyek – mint azt már említettük – elsősorban a részletes leíró anatómiai szövegek illusztrációi, és sokkal inkább a memorizálást segítik, mint a reális megjelenítést szolgálják. Ő olyan valódi, művészi ábrázolásokra gondol, melyek képesek a reális tapasztalatot helyettesíteni, s összefoglalva a tapasztalatokat, egy magasabb szinten egységesíteni. „Az emberi test általam készített ábrázolása úgy jelenik meg előtted, mintha egy valódi ember lenne” (Laurenza 2011: 131).

Összefoglalva: az anatómia, mint az emberi test megértésének tudománya Leonardo idejében háromféle ismeretelméleti képletben jelent meg. Egyfelől beszéltünk a deskriptív, szöveg alapú anatómiáról, másfelől a sematikus ábrákkal illusztrált, úgymond idiografikus anatómiáról, végül a Leonardo által megálmodott és képviselt ikonikus, realiztikus, képi anatómiáról. S mint arról nem csak a művészeti, de az orvosi anatómia is meggyőzhet bennünket, történetileg Leonardo elképzelése tört utat magának s épült be az akadémiai művészképzés mellett az orvosi gyakorlatba is.¹⁴

Az akadémiai felsőfokú rajzoktatásban tehát a művészeti anatómia tanítása döntő fontosságú. Mindez természetesen egészen más okból történik, mint az orvosi képzésben: az az előfeltételezés érvényesül, hogy a leendő művésznek ismernie kell, amit ábrázolni szeretne ahhoz, hogy az ábrázolandón egyáltalán felfedezhesse azt, amit néznie kell. Már a rajzi alapozásnál megtanulta a mérések és viszonyítások fontosságát. Ahogy egy kocka vagy gúla esetén pontosan meg lehet mondani, hogy mit mihez kell viszonyítani, ugyanúgy egy emberi test vagy akár egy portré esetén is tudnunk kell, hogy mit mihez mérjünk. Ez az, amit a művészeti anatómia és kisebb részben az antropometria megtanít a növendéknek.

A tudáson alapuló anatómia fontosságának megerősítéséhez könnyen találunk analógiát a filozófiai hagyományban, még ha az analógia első ránézésre egészen más területről származik is. Elég megemlíteni Platónnak *Az államban* kifejtett nézetét a természetes dialektikáról. A dialektika Platón szerint az az értelmi művelet, mely során komplex fogalmakat kettéválasztunk (például az embereket férfiakra és nőkre). Nagyon fontosnak tartja ugyanakkor kijelenteni, hogy ez a szétválasztás nem történhet akárhogy, hanem csakis a dolgok természetének megfelelően, vagyis úgy, ahogy a komplex fogalmak ideái a valóságban elrendeződnek (biztosan nem ilyen például az emberek felosztása földszinten és emeleten lakókra). Mind az analízis, mind pedig a szintézis csakis a valóságon alapuló, természetes dialektika segítségével vezethet el a tudásra. Világos mármint, hogy a realitáson alapuló anatómia (már a kifejezés etimológiájánál fogva is, hiszen *ana-tómia* épp ezt jelenti: szét-vágás) pontosan ugyanezt jelenti fizikai testekre kivetítve: vagyis itt nem fogalmakat vagy ideákat választunk szét természetes elrendezésük szerint, hanem fizikai testeket bontunk részekre azért, hogy megértsük működésüket, sőt azért is, hogy utóbb – mint a művészi ábrázolások esetében – újra fel tudjuk őket építeni.

A művészeti anatómia felépítése klasszikusan kétféleképp is történhet. Egyfelől követheti az analitikus szerkesztési módot: a csontváz felépítését követően az izmok, ízületek, végül a bőr anatómiáját tanulmányozzuk. Ezt a módszert követte híres anatómiai munkájában Vesalius¹⁵.

¹⁴ Az orvosi anatómia tanításának egyre fontosabb része a realiztikus, újabban háromdimenziós képek értő tanulmányozása. Érdemes tüzetesebben megvizsgálni a számtalan kiadást megért Gray's Anatomy című klasszikus orvosi anatómiai mű valamely régi, s egy újabb kiadását, például a Strandilng 2009-et.

¹⁵ A *De humani corporis fabrica* című műről van szó, melynek egy nem teljes verzióját a Helikon Kiadó is megjelentette 1968-ban.

A másik, szintetikus módszer inkább Leonardo felfogásához áll közelebb, aki mindezeket egymástól elválaszthatatlannak tartotta abban az értelemben, hogy mind együttesen a látvány minéműségét határozzák meg, ezért nem érdemes őket elkülönítetten felfogni, hanem mindig szintetikusán. A művészeti felsőoktatásban egyébként mindkét módszer érvényesül. (például Barcsay 2012, Bammes 1982).

Látás és megértés tehát az akadémiai rajzoktatás tapasztalata szerint együtt járó, egymástól elválaszthatatlan aktusok, amennyiben reális tárgyábrázolással összefüggésben tárgyaljuk őket. Látva kell megértenünk és megértve kell lássunk annak érdekében, hogy értelmes rajzokat alkossunk.¹⁶

A jobb agyféltekés rajzolás

Az eddig tárgyalt módszerekkel gyökeresen szembehelyezkedő alapállásból indít a napjainkban rendkívül népszerű, úgynevezett jobb agyféltekés rajzoktatás gyakorlata. Az akadémiai képzéstől eltérően (mely az alapozással együtt mintegy 8-10 évi tanulást feltételez) a jobb agyféltekés rajztanfolyamok 3-5 napos kurzusok során vélik megtanítani „az élethű rajzolás alapvető részkészségeit” (Edwards 2013: xviii). Ezek a részkészségek a következők lennének:

- a. a szélek észlelése
- b. a terek észlelése
- c. a viszonyok észlelése
- d. a fények és árnyékok észlelése
- e. a teljesség (gestalt) észlelése

A „jobb agyféltekés” elnevezés mögött a két agyfélteke működési differenciáltságából kiinduló rendkívül zűrzavaros extrapolációk állnak, melyeknek tarthatatlanságáról – úgy tűnik – a szerzőnek is van fogalma. Az agy modularitásának igencsak misztikus interpretációja szerint az agyműködés kétféle: J és B, vagyis jobb agyféltekés vagy bal agyféltekés üzemmódú lehet. Ráadásul az elmélet hívei szerint mi mintegy tetszésünk szerint választhatunk az agyműködések közül. A bal agyféltekés működés a racionális, nyelvi, absztrakt, míg a jobb agyféltekés a kreatív, holisztikus, képi működésnek kedvez. Ez azonban a szerző által eredetileg hivatkozott 1968-as (tehát idestova 50 éves) lateralizációs felfedezéseknek is durván vulgarizált változata, ma azonban egyértelműen úgy tartják, hogy a félteke-dominancia elmélete még a fentinelő jóval gyengébb változatban is hibás, vagyis komplex feladatok elvégzésénél – mint akár a rajzolás, akár a beszéd – a két félteke működése nagyjából kiegyenlített. A ’jobb agyféltekés’ jelzőnek tehát csak metaforikusan, vagy marketing címkeként van értelme. Érdekes módon ezt a szerző mintha maga is elismerné (Edwards 2013: xxiv-xxv), és igencsak érdekes érveléssel próbálja védeni a kifejezés használatát annak ellenére, hogy annak tarthatatlanságára több neurobiológus is felhívta a figyelmét. Egyfelől azt mondja, hogy a módszer működik – ezt az állítást később még szemügyre vesszük –, így, írja, másodlagos, hogy az azt megalapozó elmélet igaz-e vagy sem. Másfelől valamivel meg kell magyaráznia a hallgatónak a furcsa feladatokat, és erre a lateralizációs elmélet tökéletesen megfelel:

„Működnének a gyakorlatok neurológiai alapok nélkül is? Lehetséges, ám nehéz lenne okszerű magyarázatok nélkül meggyőzni az embereket, hogy részt vegyenek olyan furcsa gyakorlatokon, mint a megfordított képek rajzolása.” (Edwards 2013: xxiv)

¹⁶ Gyakran hallani művésztanároktól, hogy bizonyos részek – mondjuk egy szem, egy arc vagy a csendélet egy darabjának – az értelmes, szép megfogalmazásáról beszélnek. A ’megfogalmazás’ kifejezés nyilvánvalóvá teszi a platóni analógia érvényességét. A látás és megértés rajztanítással kapcsolatos összhangjára utal egyébként a Bammes 1988 címében is utal.

Ezek után az elméletet látszólag igazoló bazális neurológiai alapokról úgy gondolom, nincs mit mondani, tekintsük át most röviden magukat a gyakorlatokat.

Az első tipikus gyakorlat az értelem kiiktatására törekszik. Például először lemásolunk egy képet, általában fotót vagy reprodukciót. Ezt követően meg kell fordítani a képet és úgy lemásolni az így értelmetlenné vált formát vagy formákat. Nagy meglepetésére a kezdő rajzolóknak azt kell tapasztalnia, hogy a megfordított kép másolatának visszafordítása jobban emlékeztet az eredeti rajzra, mint a normál pozícióban másolt rajz. Ebből a módszer szerint az következik, hogy amikor nem tudom, hogy mit kell rajzolni, jobb rajzot készítek, mint amikor tudom, hogy mit másolok: a tudás tehát valójában gátat szab a jó rajz elkészítésének. A szerző ugyanakkor azt is javasolja, hogy részről részre haladjunk a rajzban, tehát ne a teljes képen dolgozzunk, hanem mindig részletről részletre. Mondani sem kell, hogy ez az akadémiai rajzoktatás szöges ellentéte, ahol ugyanis mindig a teljes képen dolgozunk, és holisztikusan válik az egész kép teljessé, sőt, addig általában nem is fejezzük be az adott fázist, míg a teljes kép minden részlete nincs azonos szintre hozva. Nem így a jobb agyféltekés rajzoktatásban, ahol a vonalakkal felvázolt rajz egy része már-már fotorealistikusan ki lehet dolgozva, sokszor napok munkájával, miközben a többi terület még teljesen üres. Visszatérve a jobb agyféltekés módszerre, a szerző további tanácsa az, hogy a másolandó kép minden olyan részét takarjuk le, amit éppen nem másolunk, hogy még véletlenül se érthessük, mit rajzolunk, hiszen ezzel automatikusan értelmező, tehát B-módba kapcsolnánk (Edwards 2013: 59). A szerző szerint mindig a fordított és gondosan takargatott rajzok másolatai sikerülnek a legjobban, s a miértre is van válasza: „Mert nem tudták, mit rajzoltak” (Edwards 2013: 60).

Természetesen, mint arról korábban már volt szó, ismeretelméleti nonszensz lenne, ha a tudás valamiről rosszabb reprezentációt eredményezne, mint az ugyanarról való nem-tudás. Voltaképp – és a módszer ezért működik kizárólag tanulatlan rajzolóknak esetében – arról van szó, hogy a kezdő rajzolóknak téves hiedelmei vannak az arányokról, a rövidülésről, az anatómiáról stb. Ha ezeket eloszlatjuk és értelmetlen vonalkázással helyettesítjük, akkor előfordulhat, hogy a tévedések mesterséges kiküszöbölése a hasonlóság szempontjából kisebb rosszhoz, vagyis az ügyetlen és gépies, töredékekben való utánzásához vezet. A cél azonban – ha komolyan vesszük a tudás realitáshoz és reprezentációjához való viszonyát – nyilván nem a tudás lehetőségének, mint olyannak a száműzése volna, hanem a hamis ismeretek valós ismeretekkel való helyettesítése. E felismerés hiánya sajnos nagyon is megmutatkozik a jobb agyféltekés tanfolyamok előtte-utána képeit szemlélve, hiszen igen gyakoriak a rendkívül gyakori anatómiai hibák az egyébként részleteikben giccsesen elaprózott, a tanfolyamokat követően készült rajzokon. Mindemellett a jobb agyféltekés rajztanfolyamok vezetői is felismerhették, hogy a szimpla és primitív másolási feladatok körén kívül az arányok és a távlat tudása nem nélkülözhető, ezért a tanfolyami kézikönyv további részét – mindenféle neurológiai utalás nélkül – maga Betty Edwards is leegyszerűsített antropometriának, és a rövidülések hagyományos mérési technikáinak szenteli.

Összességében azt kell tehát mondanunk, hogy a felkészültség megszerzése semmivel nem pótolható munka. Aki nem tudja, milyen az a dolog, amit le kíván rajzolni (reprezentálni), az a reális reprezentációra nem lesz képes. A tudásszerzés vizuális útja mindenki számára tanulható, sőt, tanulandó dolog, hiszen – a fenti megállapítást megfordítva – azt a provokatív állítást is megfogalmazhatjuk, hogy aki nem tud valamit reálisan lerajzolni (rajzban megfogalmazni), az nem is tudja, hogy milyen az adott dolog. Ezt a luxust pedig nem minden esetben engedhetjük meg magunknak.

IRODALOM

- Bammes, Gottfried (1989): *Wir zeichnen den Menschen. Eine Grundlegung*. Volkseigener Verlag, Berlin.
- Bammes, Gottfried (1994): *The Artist's Guide to Human Anatomy*. Dover Publications.
- Bammes, Gottfried (1998): *Sehen und Verstehen. Die menschlichen Formen in didaktischen Zeichnungen*. Volk u. Wissen, Berlin.
- Bammes, Gottfried (1982): *Der nackte Mensch. Hand- und lehrbuch der anatomia für künstler*. Veb Verlag den Künst, Dresden.
- Barcsay Jenő (2012): *Művészeti anatómia*. Corvina Kiadó.
- Demeter Márton (2014): *A jel, a kép és az ikon*. L'Harmattan Kiadó.
- Edwards, Betty (2013): *Jobb agyféltekés rajzolás*. Bioenergetic Kiadó.
- Horányi Özséb (2012szerk): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról*. Typotex.
- König Frigyes (1997): *Orbis pictus. Művészeti téranalízisek*. Enciklopédia Kiadó.
- König Frigyes – Finták Gyula (2007): *Művészeti anatómia és geometria*. Semmelweis Kiadó.
- Laurenza, Domenico (2011): *Leonardo da Vinci. Anatómia*. Kossuth Kiadó.
- Laurenza, Domenico (2012): *Art and Anatomy in Renaissance Italy. Images from a Scientific Revolution*. Yale University Press.
- Meder, Joseph (1919): *Die Handzeichnung. Ihre technik und entwicklung*. Kunstverlag Anton Schroll & Co, Wien.
- Purves, Dale – Lotto, R. Beau (2003): *Why We See What We Do? An Empirical Theory of Vision*. Sinauer Associates.
- Simblet, Sarah (2001): *Anatomy for the Artist*. Dorling Kindersley Limited.
- Simblet, Sarah (2009): *Sketch Book for the Artist. An innovative, practical approach to drawing the world around you*. DK Publishing.
- Standring, Susan (2008ed-in-Chief): *Gray's Anatomy. 39th edition*, Elsevier.
- Szalai Zoltán (2013): *A kockától az aktig*. Dialóg Campus Kiadó.
- Da Vinci, Leonardo (1984): *Anatomical Drawings*. The Metropolitan Museum of Art.
- Zeki, Semir (1999): *Inner Vision. An Exploration of Art and the Brain*. Oxford University Press.