



SINKA PÉTER – LANSZKI ANITA – NÉMETH ANDRÁS

Liminalitás és szerepváltás a művészetoktatás terében

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.08>

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Az esszében a művészetoktatási teret mutatom be mint egyfajta kereszteződést, átmenetet a tanterem és a műterem között. Ez egyrészt fizikai tér, ugyanis tárgyak, testek, személyek helyezkednek el benne, objektív ismérvei vannak, másrészt pedig megélt tér is, hiszen színteréül szolgál ellentétes szerepek, szellemiségek és nézőpontok találkozásának. Ezen találkozások pedig hatással vannak a benne zajló folyamatokra, úgymint a tanulás és tanítás alakulására, a szerepek változására, a kulturális és esztétikai normák alakulására. E tér különlegessége abban rejlik, hogy se nem tanterem, se nem műterem teljesen, de mégis mindkettő sajátosságait egyesíti. Az itt zajló folyamatok vizsgálata sokféle oldalról érdemes és lehetséges, azonban most arra a kérdésre keresem a választ, hogy a művészetoktatási térben hogyan jelenik meg a tanár- és a művészszerp, melyek ezek sajátosságai, illetve hatásai a tanítás-tanulás folyamatában. Mielőtt ezt kifejteném, megvizsgálom magát a teret, ahol a folyamatok zajlanak. Ehhez a szociológiában és az antropológiában ismert fogalmat, a

liminalitást veszem alapul, amely átmeneti vagy köztes állapotot jelöl, ahol az egyén vagy a közösség két különböző létforma között helyezkedik el, gyakran egyfajta átalakulás küszöbén. A fogalom jelen esetben azért fontos, mert általa terek és helyzetek olyan találkozásai írhatóak le, amelyeket megfigyelve új értelmezési lehetőségek nyílnak meg; ezek kontextusában mutatom be a művészetoktatási teret mint a liminalitás és a szakralitás egy értelmezési lehetőségét, majd e környezetben és téri helyzetben kerül kifejtésre a művész- és a tanárszerp, valamint azok átmenetei. Bár a művészetoktatása sokféle térben megvalósulhat, a fókusz most az iskolai környezetre irányul.

ELMÉLETI KERET

A liminalitás fogalmát Arnold van Gennep vezette be az *Átmeneti rítusok* című, 1909-es művében (van Gennep, 2007), majd Victor Turner 1963-ban beemelte az antropológiába, s ennek révén a kifejezés egyre ismertebb lett (Szokolczai, 2015). Turner úgy határozta meg a liminalitást mint hely, állapot, társadalmi helyzet és életkor összes

változását kísérő rítust. Jelen írásban a *rítus* kifejezés nem kizárólag vallási vagy ceremóniális értelemben használatos, hanem tágabban értelmezve olyan ismétlődő, strukturált és jelentéssel telített pedagógiai vagy alkotói gyakorlatokra is vonatkozik, amelyek az identitásformálásban, tanulásban és viselkedési minták kialakításában játszanak szerepet. A rítus tehát egy átalakulási folyamat két állapot között, az átmeneteket pedig mindig három fázis jellemzi: elkülönülés, marginalitás (latinul *limen*, azaz küszöb) és egyesülés. Az első fázis szimbolikus viselkedésformát jelenít meg, amely egy személy vagy egy csoport leválását jelképezi a társadalmi struktúra egy korábbi pontjáról vagy egy adott kulturális feltételrendszeréről, esetleg mindkettőről. A második, liminális szakaszban a rituális szubjektum olyan kulturális területen halad át, amely alig vagy egyáltalán nem emlékeztet a múltbéli vagy az eljövendő állapotra, a harmadik szakaszban pedig az átmenet befejeződik (Turner, 2002).

A liminalitás tehát – ha a rítust leíró fogalomként értelmezzük – egy háromszögletű időbeli folyamat középső része. Azonban létezik téri értelmezése is. Ilyen esetben olyan tereket jelöl, amelyek átmenetek két tér között, és amelyek létrejöttének célja nem a benne maradás, hanem az átkelés lehetővé tétele. Ezek a terek közti „nem terek”, ide tartoznak például a lépcsőházak, az öltözők, a folyosók, a parkolók, az állomások, de akár benzinkutak is (Tóth, 2023). Jelen esetben azonban a művészetoktatási tér vizsgálata nem a liminalitás téri, hanem időbeli vonatkozásában történik, ebben az értelemben tekintünk rá mint a *liminalitás terére*.

egy hétköznapi világon túli tér

Turner gondolatmenete mentén haladva a liminalitás hagyományosan időbeli folyamatként értelmezhető, és három szakaszra bontható: elkülönülés, átmenet és reintegráció. Ebben az esszében ennek térbeli analógiájára teszünk kísérletet, ahol nem időbeli sorrendben követik egymást a szakaszok, hanem különböző terek reprezentálják azokat. Ebben az értelmezésben a tanterem és a műterem nem egymás után következnek, hanem egy köztes, közös térben – a művészetoktatási térben – metszik egymást. E tér a liminalitás tereként értelmezhető, vagyis átmeneti tér, amely nem teljesen egyik, és nem teljesen másik, hanem mindkettő sajátosságait egyesíti, ezáltal új lehetőségeket nyit meg a tanítás és alkotás találkozásán keresztül. Ezt a fúziót érdemes kontextusba helyezni, azaz az iskolát mint átmeneti helyet meghatározni. Olyan térről van tehát szó (az iskoláról), amely a gyerekkortól a felnőttkorig tartó fejlődés folyamatában

közvetítő szerepet tölt be, ahol a diákok nemcsak tudást sajátítanak el, hanem identitás- és szociális mintákat is, eközben pedig folyamatosan átlépnek a gyerek- és felnőttlét határain, az iskola tehát e szerepében küszöb. Ebben a közegben értelmezendő a tanterem, a tanulás, az önismeret, az önmegvalósítás tere is, egy hétköznapi világon túli tér, amely hatást gyakorol a benne lévő személyekre, azok megnyilvánulásaira, szerepváltozásaira és a tanítás-tanulás folyamatára. A liminalitás ezen terében tehát rituális folyamatok zajlanak le, a fent említett átlépések pedig kötődnek a szakralitáshoz.

Mircea Eliade *A szent és a profán* című 1957-ben megjelent művében kifejti, hogy a szent: valami, ami élettel telített. A szent

erő egyszerre jelent valóságot, örökkévalóságot és hatóerőt (*Eliade*, 2022). A tanulás, a tanítás, az önismeret és a fejlődés pedig olyan mélyen zajló emberi folyamatok, amelyek túlmutatnak a hétköznapi életre, és a személyiség kiteljesedéséhez vezetnek. Ezek a folyamatok Eliade gondolatai nyomán értelmezhetők a szakralitás *funkcionális* vagy *metaforikus* értelemben vett tereként is, mert olyan jelentéssel telített állapotokat és helyzeteket hoznak létre, amelyekben az ember különösen nyitottá válik a transzformációra és az önértelmezésre. A szakralitás itt tehát nem vallási szertartásosságként, hanem mint az átéltség és átlényegülés tere jelenik meg. Eliade szerint ezek egyfajta „erővel feltöltött”, jelentőségteli terek, melyek szilárd alapot nyújtanak az embernek. Ezért mind a műterem, mind a tanterem, és ebből következően a művészetoktatási tér is a szakralitás tere, fontos

azonban kiemelni, hogy a fogalom ebben a kontextusban sem vallási értelem-

ben értendő, a szakralitást itt kulturális, fenomenológiai és pedagógiai szempontból határozom meg, vagyis olyan téri-tapasztalati minőségként, amely a mindennapiból való kiemeltsége révén különös jelentéssel bír a tanulás, önmegvalósítás és identitásformálás szempontjából. Összegezve tehát: a művészetoktatási tér a liminalitás és a szakralitás tere is egyben. Jelen írásban a fő kérdés az, hogy ebben a térben hogyan jelenik meg a művész és a tanár szerepe, de ennek kifejtéséhez meg kell ismerni ezen terek fizikai (profán, azaz hétköznapi, funkcionális) sajátosságait is, amelyek ellenerőt fejthetnek ki a térben zajló, jelentéssel telített – szimbolikus és szakralis – pedagógiai folyamatokkal szemben.

A PEDAGÓGIAI TÉR JELLEMZŐI

A *pedagógiai tér* használatos az *iskolatér* kifejezés szinonimájaként is. Ekkor azt a természeti és infrastrukturális környezetet is vizsgálhatjuk, ahol az iskola található (*Hercz és Sántha*, 2009). A pedagógiai tér értelmezéséhez hozzátartozik az épület vagy a tér architektúrája, stílusa, építőanyaga és formavilága is. Fizikai jellegzetességei, a tér nagysága, a belmagasság és a fények különbözőképpen hatnak a közérzetre, a megfelelően kialakított tér pedig hozzájárul a tanulás hatékonyságához. Az iskolaépület tere rendezése esetében a bejáratról az épület belseje felé haladva találhatók az osztálytermek, az építészeti megoldások pedig többnyire a pedagógiai funkciókra fókuszálnak. A tanteremben történő folyamatokat nagy-

ban meghatározza az elrendezés, a tér megkomponálásának módja, mert a pedagógiai tér nem csak

architektúraként, épített környezetként, hanem a tanítási- tanulási folyamat tereként és részeként is értelmezendő, a pedagógiai tereknek ezért az építészettel kölcsönhatásban kell érvényesülniük. Léteznek ugyan alternatív iskolai munkaformák, (Waldorf, Montessori, Freinet), amelyek tanítási formáihoz és munkamódszereihez elengedhetetlen volt a tér újjászervezése – de most elsősorban a hagyományos, legszélesebb körben elterjedt tanteremtípusra fókuszálunk.

A tér szerkezete befolyásolja a kommunikációt, a kötött szerkezetű tér pedig viselkedésünket módosító, befolyásoló szereppel rendelkezik (*Hercz és Sántha*, 2009). Az osztályteremben a padsorok többnyire

átéltség és átlényegülés

párhuzamos sorokban vannak elrendezve, a tábla felé fordítva, a tábla előtt a tanári asztal helyezkedik el, a tanár pedig a diákokkal szembe fordulva. Ez a fajta zárt rendszer korlátozza a tanulókat, hozzáférhetetlenné teszi a teret, determinálja a tanulás módját, arra ösztönöz, hogy a tanuló csak előre felé figyeljen, és fogadja be a felé áramló információt. A tantárgyak többségét zsúfolt osztálytermekben tanulják a diákok, a tér egy meghatározott pontján rögzített helyzet pedig azt vonja maga után, hogy a tanórán az ettől való elmozdulás, kitekintés, a más irányba történő figyelem szabályszegésnek, rossz magatartásnak minősül. Ebben a téri helyzetben a kommunikáció egyirányú, a tanár a tanulók felé tekint, a diákok feladata pedig, hogy az információt a maga teljességében befogadják. A meghatározott 45 perces időkeret, a tananyagtartalom mennyisége és lexikális jellege, a feszített

tanmenet olyan oktatási módszer alkalmazására

ösztönöz, melyben a tanár

a tudásátadást leghatékonyabban támogató térszervezési módnak ezt a fajta tekintélyelvű, hierarchikus, leuraló jellegű elrendezést tekinti. A tanterem ettől a téri szituációtól függetlenül lehet a szakralitás tere, hiszen a szakralitást nemcsak a tér elrendezése, hanem az abban zajló rituális folyamatok is leírják, ezek a folyamatok pedig a tudás átadása, az identitás megélése és az állandó határátlépések.

A MŰTEREM SZAKRALITÁSA

Az alkotási terek ezzel szemben más jellegű térstruktúrát követnek, mert a tér aktivitása nemcsak az alkotófolyamatra hat, hanem

visszahat a tér használójára is: alakítja annak viszonyát a helyhez, sőt, magát a térhasználat módját is meghatározhatja (*Rezsonya*, 2007). Ilyen aktív tér a műterem, amely a kreatív alkotási tevékenységek tere, olyan hely, ahol a művek születnek. Ez nem csak falakkal körülhatárolt tér lehet. A közösségi terek, úgymint utca, főtér, tömegközlekedési eszközök, vagy maga a táj is a művek születésének színtereivé, műteremmé válhatnak. A szó nem vallási, hanem fenomenológiai értelmében, ahogyan a szakrális folyamatok „megszentelik” azt a teret, ahol zajlanak, úgy teszi műteremmé az alkotási folyamat a teret. A műhely azonban térhez kötött, olyan helyiségeket jelöl, ahol általában kézműves vagy ipari tevékenységek folynak, ezek munkafolyamataikhoz pedig szükségesek eszközök: szerszámok, gépek, munkapadok. Ezek elhelyezése, használatá-

nak módja és a tér rendezésének elve strukturált, a munkafolyamat a hatékonyságot, a praktikum

elvét követi, azt tehát többnyire szükséges falak közé zárni. A hagyományos értelemben vett műterem (vagyis a helyiség, ahol a művész alkot) egyben műhely is, a tér és a benne zajló folyamat szervesül, hatást gyakorolnak egymásra, ennek a térnek a központi része pedig az a terület, ahol a művész dolgozik. Itt kerül elhelyezésre a munkaasztal, a festő- vagy szobrászállvány, ennek elhelyezése pedig általában a természetes fény beérkezésének irányától, beesési szögétől függ, az alkotáshoz használt eszközök és szerszámok elhelyezésének módját pedig az alkotási folyamat rendje határozza meg. A műteremnek – műhelyként értelmezve – az alkotási folyamat hatékonyságát kell kiszolgálnia, így abban rendezettségnek,

állandó határátlépések

áttekinthetőségnek kell lennie. A műterem továbbá több funkcióval bír, a hely méretéhez viszonyítva lehet magányos vagy csoportos kreativitás helyszíne, de lehet találkozási vagy részben pedagógiai tér is. A fények, a színek, az eszközök, az elkészült vagy félkész művek látványa, az oldószeres illata, illetve ezek egyvelege olyan sajátos jelleget kölcsönöz a műteremnek, amely ösztönző hatást gyakorol az alkotói folyamatra, a kreativitásra, az elmélyülésre és a kommunikációra, a kölcsönös párbeszédre a művész és a látogató, a mester és a tanítvány, illetve a művész és a mű között.

A liminalitás kontextusában a műterem olyan hely, amelyben a művész küszöbhelyzetben, átmeneti állapotban van, itt nem a mindennapi világ törvényei érvényesek.

Egyrészt megváltozik a viszonyulás az időhöz, az időérzékeléshez, másrészt a kreatív intellektus kibontakozik, a

koncentráció fókuszaltabbá válik. Az alkotói folyamat átmenetet képez az inspiráló benyomások és

gondolatok, valamint a mű létrejötte között. Ez olyan rituális folyamat, mely teremtési folyamat is egyben, ami a művész gondolatainak kiteljesedését, identitásának megélését vonja maga után. Melocco Miklós szobrászművész úgy fogalmaz, hogy a műterem különös, magányos helyiség, melyben törekenyen és védtelenül él a tehetség (Melocco és mtsai., 1985). Az itt zajló alkotási folyamat egy vallási képzettársításban: ima, amely a Teremtőhöz való fordulás, a vele való kapcsolódás, ugyanakkor a *self* megismerésének rítusa, egy olyan folyamat, mely során megtisztulunk, katarzist élünk át. Ez az átélés pedig a szentség megnyilatkozása a térben, ahol feltárul a

valóságos, és létezéshez jut a világ. A szentség, ahogyan az alkotási folyamat is, középpontot teremt a káoszban, ezáltal kapcsolatot teremtve a kozmikus síkok között (Eliade, 2022).

A MŰVÉSZET ÉS AZ OKTATÁS TERE

Ezen a ponton eljutottunk a művészetoktatási térhez és annak kifejtéséhez. A tantermekben ugyan lehetséges a művészeti oktatás, sőt, átélhető, informatív és eredményes is lehet, de a tér jellege nagyban befolyásolja ezek mértékét. Egy hagyományos értelemben vett tanterem a maga elrendezésével, nagy létszámú osztálycsoport esetében – ahogy arról fentebb már szó esett – hozzáférhetetlenné teszi, korlátozza a teret, a tanulók kötött helyzetben vannak, ahogy az

információt átadó tanár is. Ugyan járhat a padok között, de azzal, hogy ki-be jár a diákok egyébként is szűkre korlá-

jelentős, a szituációból származó hatalmi aszimmetria

tozott intim szférájába, kellemetlen és feszült helyzeteket generálhat, ugyanis ilyenkor gyakran kialakul a dominancia demonstrálásának érzete. A tanár és a diák között ugyanis nagyon jelentős, a szituációból származó hatalmi aszimmetria áll fenn. Ennek észszerű mértékű csökkentése mind a nevelés, mind az oktatás szempontjából is fontos lenne (Siklaci, 1998). A rajzórakon a teremben járó-kelő tanár képe más benyomást kelt, ugyanis nemcsak ellenőriz és kontrollál, hanem meg is tekinti a készülő műveket, tanácsot látja el a tanulókat, vagyis együttműködik velük, ha mégoly korlátozott módon is. A tér jellegéből és a benne lévő személyek létszámából adódóan

ugyanis alig van lehetősége a technikák szemléltetésére, a korrekktúrára – és ami a művészetoktatásban a legfontosabb – a személyes példa bemutatására és a művészi attitűd átadására. A szűkös tér és a szoros időkeret pedig nemcsak a diákokat, de a pedagógiai munkát is korlátozza, ezért a tanár idővel kénytelen besimulni ezen korlátok közé, vagy megpróbálhat alternatív megoldásokat keresni szakkörök formájában. Ezzel szemben a műtermek sokkal alkalmasabbak az alkotómunkára, viszont elrendezésük nem feltétlenül pedagógiai célokat szolgál, vagy legfeljebb nagyon kis létszámú csoportok számára. A térrendezés itt inkább az alkotói folyamat hatékonyságát igyekszik támogatni, általában csak a művész önálló munkájára fókuszálva.

Művészetoktatási tér alatt nem a hagyományos iskolai tantermi kereteket értem, hanem olyan tereket, ahol érvényesül mind a tanterem, mind a műterem előnye; ilyen terekkel többnyire csak művészeti

szakgimnáziumok és szakképző iskolák rendelkeznek, a továbbiakban ezek ismérveit vizsgáljuk meg. A művészetoktatási intézményekben mindenképpen csoportbontásban kell tanulniuk a diákoknak, az ideális létszám nyolc-tíz, maximum tizenkét fő (efölött már a pedagógiai munka is korlátozott lenne), a kis létszám miatt pedig a tér tágasabbnak hat, és előnyösebben hasznosítható. Az időkeret is kitágul, egy művészeti szakgimnáziumi gyakorlati óra három-négy, vagy akár hat tanóra is lehet, ezzel jelentősen szélesítve a lehetőségeket az elmélyülésre, a kiteljesedésre, a mintaadásra. A tér és az idő korlátainak kiterjesztése és a kis létszámú tanulói csoport együttesen már

megteremti az alapfeltételeket a műterem és a tanterem fúziójához, azonban ehhez mindenképp hozzátartozik még a tér rendezésének módja és a termék felszereltsége. A taneszközök és művészeti eszközök hiányossága befolyásoló tényező lehet, de tételezzünk fel egy optimális helyzetet, amikor minden rendelkezésre áll. Szükségesek rajzbakok, festőállványok, munkapadok, mosótálcák, tágas polcok és szekrények, valamint művészeti oktatáshoz használatos eszközök. Ezek tárolása és elhelyezésük módja is fontos szempontok, de nem a tárgyak helyzetének rendezési szempontjait kívánom bemutatni, hanem a művészeti tér azon ideális kompozícióját, amely megteremti az átmenetet a tanterem és a műterem között. A pedagógiai tér itt sajátos formát ölt; a művészetoktatási terek egyesítik mind a tanterem, mind a műterem előnyeit. Ez a tér egyszerre szolgál

a tanulás és az alkotás te-
repeként, ahol a formális
tudásátadás és a kreatív
kísérletezés egyensúlyba
kerül, illetve a hagyomá-

átmenet a tanterem és a műterem között

nyostól eltérő szerepeket és viszonyokat kínál a résztvevőknek. Itt a diákok nem csupán passzív befogadók, hanem aktív alkotók is, akik a tanulási folyamatot saját tapasztalataikkal és ötleteikkel gazdagítják, valamint olyan átmeneti szerepben vannak, ahol a tanulás és az alkotás egy új minőségű folyamattá szervesül.

Minden vizuálisan megfogalmazott gondolat, terv, alkotás azért születik meg, hogy tolmácsolja alkotójának valamilyen üzenetét, így a nyelv szerepét tölti be (Solta, 2003). A képzőművészeti képzés folyamata során ennek a vizuális nyelvnek a fejlődéséhez igen sok képességet, elméleti és gyakorlati tudást kell elsajátítaniuk a diákoknak,

ezek közül egyet emelek ki: a tér és a benne lévő testek, tárgyak leképezési módjának el-sajátítását, vagyis azok megörökítését, a tér-és síkábrázolási rendszerek gyakorlati alkalmazását. Ezt a leghatékonyabban csendéletek, térbeli formák, élő modellek alapján lehet gyakorolni, ezért egy művészetoktatási tér központi eleme a modell vagy a „beállítást”, aminek helye mindig középen van, az ablakkal szemközti falnál, ezt pedig a diákok félkör alakban ülik vagy állják körbe. Az alkotói folyamat rituális jellege itt nemcsak magányos belső utazás, hanem közösségi élmény is, a megörökítendő modell pedig, amelyre vagy akire a figyelem és a koncentráció irányul, lerajzolása vagy megfestése pedig a csoport kollektív rituáléja. Victor Turner szerint az ilyen rítusok olyan különleges időbeli átmeneteket hoznak létre, amelyek egyszerre kapcsolódnak a társadalmi rendhez, és közben felfüggesztik annak szokásos működését. Ez az átmeneti idő másféle létállapotot eredményez a résztvevők számára. (Turner, 2002). Ilyenkor kiemelt szerepe van az alapos megfigyelésnek, a jó arányérzéknek, a tér síkra való leképezésének, a formák, az anyagok, a tónusok, a téri viszonyok, a mélységek, a fény-árnyék hatások, a gesztusok, a jellegek kifejezésének, ugyanakkor nagy jelentőséggel bírnak a szakmai fogások, kéz-és eszköztartások, csuklómozdulatok, testtartások is. Az ezekre való koncentráció során a diákok nemcsak képet hoznak létre, de önmagukra is összpontosítanak, előtérbe kerül az önismeret, az önmegvalósítás és az identitás megélése, de ami a legfontosabb, hogy a formálódó személyiségű fiatalok ezt közösségben teszik. Ahogy már szoltunk róla, a

művészetoktatási terek nem csupán pedagógiai vagy alkotói funkciókat látnak el, hanem identitásképző, közösségformáló és affektív terek is. Az itt létrejövő atmoszféra – amelyet a tér fizikai adottságai mellett a benne zajló viszonyok, testtartások, hangok, figyelmi mintázatok, érzelmi tónusok alakítanak – nem pusztán a tanulás hatékonyságát befolyásolja, hanem azt is, hogy a diák miként tekint saját jelenlétére és részvételére. A tér így nemcsak a liminalitás tere, hanem az interakciók performatív színtere is, ahol a tanár és a diák, a művész és a tanítvány újra és újra „kijátssza” saját szerepét, vagy újírja azt.

A MŰVÉSZTANÁR SZEREPDILEMMÁJA

Ebben a közegben és situációban értelmezhető a művésztanár szerepe és hatása. A művésztanár olyan személy, aki tanár és művész is egyben, és gyakran lavíroz a két szerep között, mert bár azok összefonódnak, sokszor ellent is mondanak egymásnak, vagy kizárják egymást. A tér és szerep közötti kölcsönösségből következik, hogy a művésztanár nem csupán szerepeket váltogat, hanem átmeneteket generál a tanulási és alkotói pozíciók között. Ebben az értelemben a tanítás nem csupán a tudás átadása, hanem ritualizált együttlét, amelyben a résztvevők nemcsak kompetenciát szereznek, hanem formálják saját világértelmezésüket. Így válik a pedagógiai gyakorlat nemcsak célorientált oktatássá, hanem transzformatív tapasztalattá, azzá a folyamattá, amelyben a tanuló nemcsak valamit megtanul, hanem valamivé válik. Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy

önmagukra összpontosítanak

ez a transzformáció nem determinisztikus. A művészetoktatási tér lehetőség- és kockázattal egyszerre. A megnyílás, az elmélyülés, az önazonosság kibontakoztatásának tere, de egyúttal a feszültség, a konformitás, vagy akár az elbizonytalanodás helyszíne is. Ezért a művésztanár feladata nem csupán a tudás közvetítése vagy a példamutatás, hanem a téri és kapcsolati érzékenység gyakorlása; annak felismerése, mikor szükséges szabályokat adni, és mikor teret engedni a szabályok felfüggesztésének.

A tanár szerepe kiemelten fontos, mert ő segíti megnyílni a diákok értelmét a világ ismereteire, továbbá segíti őket képességeik kifejlesztésében, tehetségük kibontakoztatásában, értelmük fejlődésében. A szerep magasrendű, mert állandó megújulásra kényszerít: nyitottságra, odaadásra, figyelemre, értelmi fejlődésre, érzelmi kötődésre és nagylelkű lemondásra

(Szebedy, 2023). Ugyanakkor a tanárt a tevékenységében többnyire előre meghatározott metódusok,

tantervek és konkrét oktatási követelmények kötik, pedagógiai munkája a hatékonyságot helyezi előtérbe, a tudást és az ismereteket pedig direkt módon közvetíti. Feladata a diákok segítése a művészi készségek és technikák elsajátításában, továbbá útmutatást nyújt, elemzi és korrigálja munkájukat, gyakran az adott tanterv vagy célkitűzés mentén, ezek a kötött szabályok és keretek pedig ritkán engedik meg a spontaneitást, a rugalmasságot, egy-egy terület mélyebb megismerését. Ezért a tanárszerep a művészetoktatásban statikus, a művészszerp ezzel szemben dinamikus, hiszen nem kötik tantervek, hanem saját tapasztalatain keresztül inspirálja a diákokat. A

művészszerpbe helyezkedett tanár pedagógiai munkája inkább indirekt, a példamutatáson alapul, a saját művészi attitűdjét, önkifejezését és kreativitást helyezi előtérbe, ezzel ösztönözve a tanulóknak, hogy stílusukat és egyéniségüket kibontakoztassák. Élő példát mutat az alkotói folyamatban, bátorítja a kísérletezést, és a művészeti szabadság fontosságára hívja fel a figyelmet. A két szerep számos ponton összekapcsolódik tehát, a tanárszerep kötöttségeihez társul a művész szerepének rugalmassága, a művészszerphez pedig a tanár célorientáltsága.

A *dilemma* abból ered, hogy a pedagógiai munka során nem lehet mindkét szerepet folyamatosan és egyformán kiemelni, mivel a statikus és dinamikus, a kötött és szabad szemléletmód nem tud egyszerre megnyilvánulni, ezért a két szerep között ki-be járni, azok között egyensúlyozni kell. Ha

a tanári hozzáállás húzamosabb ideig előtérbe kerül, az korlátozza a művészi szabadságot, az egyéni alkotói stílust, az önálló-

ság érvényre jutásának példáját. A művészszemlélet hosszú távú kiemelése esetén pedig fennáll a veszélye annak, hogy a tananyagtartalom „szétfolyik”, ilyenkor a kitűzött célok elérése helyett gyakran történik túlzott elidőzés egy bizonyos problémakörnél. Ez az ellentmondás nemcsak a tanteremben jellemző, hanem a művésztanár iskolán kívüli munkájában is, hiszen művészként gondolatai a készülő művei körül forognak, szemléletmódja, észlelése kreatív „üzemmódban” van, ilyenkor háttérbe kerül az iskola, a tanórákra való készülődés, az adminisztratív feladatok. Az autentikus művész ugyanis feltétlenül alárendeli magát munkájának; fegyelmeztet, és igen kitartó

ritkán engedik meg a spontaneitást, a rugalmasságot

akkor is, ha nem adódik külső jutalom vagy támpont. Az alkotásban csak a művészi késztetésihez való hűség vezérli, nem pedig eleve kialakított elképzelések; rendíthetetlen bizonyossággal érzi, hogy amit tesz, az nemcsak érdemes, de egyedi is, és lényegesebb minden más tevékenységnél vagy megfontolásnál; jól viseli a magányt, sőt a szabadságot, a függetlenséget és az egyedüllétet nélkülözhetetlennek tartja (Wessely, 2010). Tanárszerepben a koncentráció és a fókusz azonban a diákok fejlesztésére, az iskolai feladatokra irányul, az alkotómunka háttérbe kerül, ez pedig gyakran belső feszültségeket, szerepdilemmákat okoz.

Ez a kettős szerep hasonlatos az antropológiában ismert fogalomhoz, a tricksterhez. Ezt a fogalmat *Paul Radin* vezette be (1956). A trickster egy sokféle formában feltűnő, ambivalens mitológiai, antropológiai, népmesei figura, aki kívül van minden társadalmi köteléken. A tricksterek örök bolyongók, nincs fix családjuk és otthonuk, egyik közösségből a másikba vándorolnak. A figurát Radin nyomán számos antropológus részletesen elemezte; Észak-Amerikától Nyugat-Afrikán át Melanéziáig rengeteg tricksterfigura van. (A nyugati kultúrában Hermész, Loki vagy Prometheusz is ilyen;

Szakolczai, 2015). Alakja a primitív irodalomban és

ősköltészetben is feltűnik, és a társadalmi normák és értékek megkérdőjelezésének példájul szolgál. Az egyes kultúrákban számos közös jellemzője van, ezek közül hármat emelek ki: egyrészt tagadja a hagyományos normákat és szabályokat, gyakran átlépi a társadalmi határokat. Másrészt bár gyakran okoz zűrzavart, segítheti a közösséget új perspektívák felfedezésében, és tanulságokat

adhat át a tapasztalatain keresztül, végül pedig rendelkezik az átváltozás, a szerepváltás képességével. A művésztanár alakja – jóllehet nem mitológiai figura – bizonyos szempontból párhuzamba állítható az antropológiában ismert trickster típusával. Nem szó szerint, hanem metaforikus értelemben, a szerep rugalmas és határátlépő természetét hangsúlyozva, ugyanis a művésztanár is gyakran működik kívül a szigorúan vett iskolai normákon, újító és kísérletező hozzáállásával kérdőjelezi meg a hagyományos kereteket, és szerepváltásaival a tanár és művész között hidat képez. Ezzel a szereppel nem káoszt idéz elő, hanem kreatív zónát nyit meg, ami új pedagógiai perspektívákat tesz lehetővé.

A művésztanár szerepe ambivalens, megélését folyamatos dilemmák és belső feszültségek jellemzik. Hiszen kettős szerepe miatt egyszerre jellemzi őt az alkotás, az önkifejezés, a művészi attitűd szabadságának megélése és megosztása, ugyanakkor kötelessége az oktatási rendszer merev, strukturált és szabálykövető világában való helytállás is. Ez a belső ellentét állandó feszültséget generál, hiszen a tanár- és a művészidentitás gyakran eltérő értékrendeket és prioritásokat követel,

mert míg az alkotói lét a határok feszegetéséről, az egyéni kifejezésről szól, addig a tanári szerep cél-

orientáltságot, stabilitást és objektív mércék alkalmazását várja el. Ez az összeférhetetlenség különleges helyzetbe hozza a művésztanárt: saját példáján keresztül kell egyensúlyt találnia e két szerep között, többnyire olyan módon, hogy meg kell tanulnia hatékonyan, kellő időben és ideig váltogatni azokat.

Ez a kettősség, vagyis a határok kijelölése és átlépése teszi a művészetoktatási teret

liminális térré. Itt az alkotás és a tanulás, a rend és a kísérlet, az identitás és az identitáskeresés egyidejűleg van jelen. A művész-tanár pedig nem pusztán közvetítője, hanem aktív alakítója ennek a dinamikus, rítushoz hasonló tér-idő tapasztalatnak, amelyben a tanítás és a művészet szervesen összekapcsolódik.

KÖVETKEZTETÉS

A művészetoktatás tere tehát egy átmeneti tér, amely tanterem és műterem előnyeit egyesíti, ösztönzi a művészi készségek elsajátítását és a kreatív alkotómunkát. Itt a tanítványok művésszé válása során az egyéni fejlődés útja nemcsak a művészeti szabályok, konvenciók, törvényszerűségek megismerését, hanem a szabad alkotást is jelenti, a tér pedig olyan fészekként jelenik meg, ahol ezen folyamatok fejlődnek, és szárba szökkennek. Ebben a helyzetben értelmezhető a művésztanár szerepe, amelynek saját, belső

dilemmáinak megnyilvánulásai a térben zajló rituális folyamatok formálójává és alakítójává válnak. A művésztanár a diákoknak nem frontálisan magyaráz, hanem köztük jár, egyénileg korrigál, a tanítványokkal közösen értékkel, érvel, példákat és értékeket állít fel, de közben tanul is tőlük. A művészet-oktatás folyamata pedig erősen szakrális folyamatok is, ugyanis a mélyebb, spirituális és kulturális értékek átadása során a tanítványok nemcsak tanulnak a hagyományokról, hanem saját identitásuk és világképük is formálódik. Tanítás során a művésztanár szintén fejlődik, hiszen a tanulás és szellemi fejlődés aktív résztvevőjévé válik, miközben mélyíti saját megélését és tapasztalatait. A tanítás folyamata tehát úgy válik szakrális folyamattá, hogy a közös tapasztalás, a közösségi értékek és a személyes fejlődés kölcsönös erősítésén alapszik. Ez pedig újabb értelmezési lehetőségeket és további kutatási irányokat nyit meg az oktatáselmélet, a művészetpedagógia, illetve a művészetszociológia területén.

IRODALOMJEGYZÉK

- Rezsonya K. (2007): Tér és térhasználat a képzőművészeti alkotás folyamatában (DLA-dolgozat). Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/server/api/core/bitstreams/14dd6cd3-f0bd-4367-aaf8-c35d1d008546/content> (2025. 09. 10.).
- Síklaki I. (1998): A tanári dominancia buktatói: A feletetés szociolingvisztikai elemzése. *Iskolakultúra*. **8.** 11. sz., 42–55.
- Soltra E. (2003): *A rajz tanítása*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szakolczai Á. (2015): Marginalitás és liminalitás: Státuszon kívüli helyzetek és átértékelésük. *REGIO: Kisebbség, Kultúra, Politika, Társadalom*. **23.** 1. sz., 6–29. Letöltés: <https://real.mtak.hu/199070> (2025. 09. 10.).
- Szebedy T. (2023): A tanári és a tanulói szerep. *Új Köznevelés*. **73.** 7. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-koznevelas/a-tanari-es-a-tanuloi-szerep> (2025. 09. 10.).
- Tóth Zs. (2023. 04. 15.): A valóság új aspektusai – Tinbrain Dive 2. *Hype&Hyper*. Letöltés: <https://hypeandhyper.com/a-valosag-uj-aspektusai-tinbrain-dive-2> (2025. 09. 10.).
- Turner, V. (2002): *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest. [Eredeti megjelenés: 1969].
- Van Gennep, A. (2007): *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest. [Eredeti megjelenés: 1909].
- Wessely, A. (2010): Művész-szerepek. *Korunk*. **21.** 5. sz., 7–15. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00556/pdf/EPA00458_korunk_2010-05_007-015.pdf (2025. 09. 10.).