

KATONÁNÉ KUTAI ERIKA

## Az ünnepi műsorok mint az iskolai közösségek rituáléi

KÖZELÍTÉSEK

„Élet ünnepnapok nélkül:  
hosszú út vendégfogadó nélkül”  
(Démokritosz)

### BEVEZETÉS

A rítus a helyesnek tartott viselkedés társadalmilag szabályozott lefolyása, szokáscselekmény,<sup>1</sup> amelyet szimbolikus jelentéstartalma különböztet meg más közösségi cselekvésektől. A rítusoknak nemcsak a társadalom egészét tekintve van szerepük, hanem a társadalom kisközösségei esetében is.

Az iskolai rendszeren belül számos közösséget különíthetünk el – elsősorban az életkor és intézményi szerep szerint. Ezzel az elkülönültséggel párhuzamosan azonban közösségen olyan egyének tartósan együttműködő csoportját értem, akik a közösséghez *szükségképpen* odatartoznak (Heller, 1970.) feltehetően hasonló értékrendjük, illetve nagyon hasonló érdekeik vannak, s kötődés figyelhető meg a közösség tagjai között.

Az iskola mint a tanítási-tanulási folyamat elsődleges *tere* összekapcsolja azokat az egyéneket, akik ezt a tevékenységet végzik, illetve segítik. (Természetesen a valós

iskolai tér mellett napjainkban már jelen van a virtuális tér is mint közösségalkotó tényező.) Tanulói közösségeket alkothatnak egy adott iskolában az osztályok, a tanulócsoporthok, az egy településről bejárók, a baráti csoportok vagy akár az együtt

sportholó tanulók. A pedagógusok legnagyobb közössége az iskolában a tantestület, s azon belül a szakmai közösségek, munkaközösségek, de beszélhetünk

nagyon széles  
és színes lehet a kapcsolati  
skála egy iskolában

az iskola vezetőségéről mint közösségről, vagy kialakulhatnak baráti társaságok is. Még összetettebbé válik a helyzet, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az osztályközösségekhez tartozónak tekinthetjük az osztályfőnököt is, s a tanulócsoporthok közösségéhez tartozhat a szaktanár is. És így tovább – nagyon széles és színes lehet a kapcsolati skála egy iskolában, hiszen az ember természetes szükséglete, hogy közösséghez tartozzon. Mindebből adódik, hogy fontos vizsgálni, mitől lesz jó ez a dinamikus iskolai közösségiség, illetve hogyan és milyen területeken lehet erősíteni azt. *Az egyik lehetőségünk az iskolai rítusok fókuszba helyezése.*

<sup>1</sup> <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyar-neprajzi-lexikon/ch21.html>

Rítusokkal foglalkozó kutatások a társadalomtudományok több területén is zajlanak. A rítusok kutatói közül *Victor Turner* (1982; 2000) és *Arnold van Gennep* (2007[1969]) a rituális folyamatot kutatták, *Durkheim* (2003 [1912]) a vallási élet elemi formáit, a hazai kutatók közül *Neulinger Ágnes* (2013) a családi rítusokat, *Kaposi József* (2009, 2015a) az érettségi rituáléit, *Mihály Ildikó* (2010) pedig a diákelethez kapcsolódó rituálékat vizsgálta. Ezek a kutatások is bizonyítják a feltételezés jogosságát: a rítusoknak ma is megvan a maguk szerepe a közösségek életében, a közösségek tagjai a rítusokat gyakorolják is, viszont ezeknek a rítusoknak, rituális cselekedeteknek a jelentése halványulóban van, a közösségre és az egyénre gyakorolt hatásuk már nemigen jelentkezik a modern kor emberének élményeként. Napjaink racionalizált világában a rítusok megkopnak; mindannyiunk számára ismerős élethelyzet egy-egy unalmasra sikerült iskolai ünnepi műsor élménye – amikor csak arra vártunk, hogy véget érjen, hiszen kötelezően magtartandó eseményként éltük meg. Tanulmányomban szeretném a figyelmet ezekre az iskolai ünnepségekre irányítani, hiszen, rítusként értelmezve őket, láthatjuk, hogy milyen fontos szerepet tölthetnek be az iskolai közösségek életében.

## TERMINOLÓGIAI KÉRDÉSEK

Ahhoz, hogy lássuk, miért tekinthetjük az legtöbb iskolai ünnepi rendezvényt – köztük kiemelten az ünnepi műsorokat – *rítusoknak*, vessünk egy pillantást a *rítus* fogalom értelmezéseire.

*Neulinger Ágnes* szerint a rítus a társas viselkedés sajátos formáját jelenti, amelyet elsősorban szimbolikus jelentéstöbblete különböztet meg más közösségi cselekvésektől (2013). Jelen írásomban *Bossard* és *Boll* (1950) definíciója alapján azt

a megközelítést fogadom el leginkább, amely minden olyan közösségi interakció rítusként vizsgál, amelyhez a közösség kötődik, azt rendszeresen végzi, és amely esetében a tevékenységet formalitás jellemzi (*Neulinger* és *Mitev*, 2017).

Németh András neveléstörténész szerint a rítusok a kulturális performance eszközeinek tekinthetők, ugyanis, mint ősi tudásközvetítő technikák, kulturálisan meghatározott célok elérését szolgálják nem racionális eszközökkel. Szimbólumokban értelmeződnek, melyek sűrítettek, többretegű jelentéstartalmakat hordoznak.<sup>2</sup> A jó iskolai ünnepi műsorok esetében is egy kulturális performance részesei lehetünk. Az iskola közösségei: osztályok az osztályfőnökök vezetésével és a tanári kar egy jeles alkalomból az ünnepség helyszínén gyűlnek össze, ahol megtörténik a résztvevők számára a bevonódás a rituális világba. Ezekben az eseményekben az adott közösség, illetve annak tagjai meghatározó élményeket élnek át és emlékeket őriznek meg – majd örökítenek tovább – generációról generációra. Az iskolai ünnepségek az iskolai közösségek által rendszeresen végzett tevékenységek, fontosságukat mi sem bizonyítja jobban, hogy az iskolák pedagógiai programjában is megjelennek. Az iskolák alapidokumentumaikban kiemelik azokat az ünnepségeket, amelyek leginkább kapcsolódnak az intézmény kiemelt céljaihoz.

A rítusokat gyakran összekeverik, illetve összemossák a rutinszerűen végzett

<sup>2</sup> Németh András tanórai jegyzetei alapján.

tevékenységekkel, pedig több szempontból is eltérőek lehetnek. Az egyik fontos különbség a kommunikáció jellegében jelentkezik.

A rutin esetében egy szükségszerű kommunikáció zajlik, míg a rítusok kommunikációját szimbolikusnak tekinthetjük. Ha a tevékenységben résztvevők elkötelezettségét nézzük, azt láthatjuk, hogy egy rutinszerű cselekvés során a résztvevők elkötelezettsége felületes, míg a rituálénál tartós és érzelmi elköteleződést tapasztalhatunk. A rítusokhoz hasonlóan a rutinszerű tevékenységekben is megjelenik az ismétlődés, de míg a rítusok esetében az generációkon átívelő, addig a rutinoknál ez nem tapasztalható (Neulinger és Mitev, 2017).

A fenti szempontok alapján összehasonlíthatunk egy iskolai közösség életében előforduló rutinszerű cselekvést – például a felszerelés óra eleji előkészítést – a ballagási ünnepség egyik rítusával, a végzős diákok tantermekben történő ballagásával. Az első esetben egy szükségszerű cselekvésről van szó, hiszen a taneszközöket használják a diákok a tanórákon, azokra szükségük lesz a tanulás során – ez a tevékenység azonban teljesen érzelem nélküli, érzelmi elkötelezettségtől mentes, minden óra elején hasonlóképpen megismétlődik. Ezzel szemben az, ahogy a ballagási ünnepség részeként a tanulók énekelve végigvonulnak a feldíszített tantermeken, szimbolikus jelentést hordoz. Az iskolától való búcsúzás jelentéstöbblete, és ebben az érzelmi elkötelezettség nyilvánvaló, ahogy a diákok (legalábbis az iskolához jobban kötődők) szemében könny csillan.

A generációkon átívelő rítusok, mint amilyen a több évszázados hagyományú ballagás is – pontosabban a rituális cselekvésekben és szövegekben megfogalmazott ismeretanyagok – az adott kultúra szempontjából fontos információkat hordoznak,

de olyanokat, amelyek nagyon sok esetben a közlő, informáló funkciójú nyelvhasználat eszközével nem átadhatók. Ha a rítusok szimbolikus jelentésének leírására kísérletet teszünk, rájövünk, hogy a bennük rejlő tudás csak magával a rítussal közvetíthető. Az iskolai közösségek rítusainak esetében ilyen tudás lehet a közösséghez tartozó egyén számára az, amely által fontos élethelyzetekben az „én” helyett „mi”-t tud mondani, a „mi” szerepébe tud lépni, illetve a visszaemlékezések által a tegnapot

---

a közlő, informáló funkciójú nyelvhasználat eszközével nem átadhatók

---

a mához tudja kapcsolni (Assmann, 1999). Ez egyben azt is jelenti, hogy a rítusok szerepének csökkenésével a modern világban bizonyos tudások az emberről,

világról, egyénről, közösségről kevésbé örökítődnek át a következő generációk kollektív tudatába.

---

## A RÍTUSOK SZEREPE AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGEK ÉLETÉBEN

---

Az iskolai rítusok hatásvizsgálata hozzájárulhat az iskolai közösségek belső kapcsolatainak feltárásához, illetve azok minőségének javításához. Az iskolai közösségek rítusai között különösen fontos szerepet töltenek be az ünnepi műsorok, melyek esztétikai hatásuk kifejtése mellett szerepet játszanak a közösséghez tartozás megerősítésében, s jelentős szocializációs erőt mozgósíthatnak (Kaposi, 2012, 2015b).

---

### Az iskolai közösségek rítusainak típusai

---

Bár ebben az írásban az iskolai ünnepségekkel, ünnepi műsorokkal foglalkozunk,

a személyközi rítusok befoglaló kategóriájáról is illik szólnunk. Wolin és Bennett három csoportba sorolják a személyközi rítusokat; *ünnepségek*, *hagyományok* és *minták* szerinti interakciókhoz kötve ezeket (lásd: *Neulinger és Mitev*, 2017). Az *ünnepségek* jellemzője, hogy ritkán, évente néhány alkalommal kerülnek megrendezésre, s ezeket az eseményeket adott kultúrkörön/valáson belül mindenki ugyanakkor és jellemzően lényegében ugyanúgy ünnepli. Az iskolák számára országosan előírják ezeknek az ünneplését, az iskolai közösségek esetében ide tartoznak a nemzeti és vallási ünnepeink. A *hagyományok* részben mindenkire jellemző közös jegyekkel, részben egyéni, egyedi jellemzőkkel is bírnak. Ilyenek például az iskola egyéni arculatát tükröző ünnepek. A személyközi rítusok harmadik típusa a *minták* szerinti interakcióké – ezek olyanok, amelyek napi/heti rendszerességgel zajlanak, mint például az óra elejét és végét jelző csengetések, a hetesek jelentése vagy a közös étkezések.

El kell mondanunk, hogy az iskolai közösségek esetében a központi tartalom-szabályozás irányelvei szerint a legnagyobb jelentősége a nemzeti és a vallási ünnepeknek van, hiszen ezek erősítik az egyén elköteleződését a nemzet és az iskola közössége irányában – a tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az iskolai közösségi élet minősége jellemzően azokban az iskolákban magasabb, ahol az intézmény életében elsősorban a hagyományok és a minták kapnak nagyobb hangsúlyt. Köztük is az iskolák egyéni arculatát tükröző hagyományok, a közös farsangi ünnepségek, adventi gyertyagyújtások, iskolai évfordulók ünneplése megerősíthetik az iskolai közösség egységét, kifejezhetik az iskolai közösség sajátos arculatát azzal, hogy olyan érzéseket,

gondolatokat fogalmaznak meg, amelyeket az egész közösség – az oda tartozó egyének egyedi jellemzőit is befoglalva – képvisel.

Mielőtt pedig rátérnék az iskolai műsorkészítés általános vonatkozásaira, először kiemelném az iskolai világán belül az *átmeneti rítusokat*, vagyis azokat, amelyek *elkísérik a diákokat az egyik életszakaszukból a másikba*.

### Az iskolai ünnepségek mint átmeneti rítusok

*Arnold van Gennep* (2007) és *Victor W. Turner* (1982; 2002) antropológusok félcivilizált népek rítusait kutatták. Előbbi

elmondása szerint minden általában vett társadalmat szobákra és folyosókra osztott házfélének lehet tekinteni, melynek válaszfalai annál vékonyabbak,

közlekedőajtajai pedig annál szélesebbek, minél közelebb áll formáját tekintve az illető társadalom a mi társadalmainkhoz. A félcivilizált népeknél viszont az egyes fülkéket gondosan elkülönítik egymástól, s az egyikből a másikba való átlépéshez formáságokra és szertartásokra van szükség.

A köznevelés rendszerét is tekinthetjük úgy, ahogy Gennep tekintette a társadalmat. A „szobák” a köznevelés színtereinek feleltethetők meg, ahol a gyerekek közösségi szerepeinek alakulása zajlik az óvodás kortól a felsőoktatásig. Törvényekkel és rendeletekkel szabályozzák az egyes „szobákban” zajló folyamatokat, s azt gondoljuk, hogy az egyik „szobából” a másikba történő átlépés zökkenőmentes akkor, ha az adott „szoba” követelményeit teljesíti a tanuló. Ebben az esetben az ajtó széles és nyitott, így azt gondoljuk, hogy csak át kell lépni rajta. Az egyik szobából a másikba

a közös farsangi ünnepségek, adventi gyertyagyújtások, iskolai évfordulók ünneplése

való átlépést azonban feltűnően megkönnyítik és érvényesebbé teszik a rítusok.

Példaként nézzük meg a ballagást. Segítségül hívhatjuk Moore és Myerhoff (lásd: *Neulinger és Mitev*, 2017) nézőpontját, akik a rítusok formai jellemzőit kutatják. Ezek a jellemzők ugyanis az iskolai ünnepek esetében is megfigyelhetők. A ballagási ünnepségben például számos *ismétlést* tapasztalhatunk: ilyen a ballagási dalok éneklése, a tantermeken való végigvonulás, a köszöntők és elköszönések. A búcsúzó és búcsúztató diákok *szerepe*, a tarisznya, a föld és pénzérme *szimbólumhasználat*a is azt bizonyítja, hogy az iskolai közösség rítusként élheti meg ezt az ünnepséget. Az ünnepség *előírások* szerint zajlik, sok helyen nemzeti

énekeinkkel kezdjük illetve zárjuk az eseményt. Maga az ünnepi műsor részét képező előadás, versmondás figyelmet és *koncentrációt igényel*, s a *közösségi dimenzió*

sem elhanyagolható, hiszen a közösség elbúcsúzik a legidősebbektől, akik egy limen állapot után egy másik közösség tagjaiként kezdenek meg következő életszakaszukat.

*Arnold van Gennep* (2007) analitikus rendszere szerint a rituális eljárás három mozgáselemből áll. A rituális eseményben résztvevők (1) először elkülönülnek a mindennapi, szokásos cselekvésfolyamattól, és egy küszöb (limen) állapoton keresztül átlépnek az idő és tér mindennapi fogalmaitól eltávolított rituális világba. Majd (2) sor kerül az elkülönülést előidéző válság bizonyos dimenzióinak mimetikus eljátszására, azután pedig (3) visszatérnek a mindennapi világba. A Gennep rendszeréből kiindulva *Turner* szerint a rituálén így áteső ember *egységben* élhet meg máskülönben „pozitívnak” és „negatívnak” számító tapasztalatokat (2002).

egységben élhet meg máskülönben „pozitívnak” és „negatívnak” számító tapasztalatokat

Az átmeneti rítus fogalma *Genneptől* származik (2007), aki szerint, amikor valaki az egyik területről átmegy a másikra, akkor rövidebb-hosszabb ideig speciális helyzetbe kerül: két világ között lebeg. Ezt a helyzetet nevezi a szerző határhelyzetnek (marge). Az átmeneti rítusok erre a határhelyzetre „reflektálnak”, s egyfelől *így* megtapasztalhatóvá teszik az élet különböző szakaszait mint saját idődinamikával rendelkező fázisokat, másfelől kontinuitást teremtenek köztük, így segíthetik az újabb szakaszokban várható „idegenekhez” való közeledést, a különbségek feldolgozását, azaz támogathatják az együttélést (*Wulf*, 2007, 216. o.; *Kaposi*, 2015, 20. o.). Az iskolai közösségek rítusai a résztvevők számára megragadhatóvá teszik azoknak a folyamatoknak a jellegzetességeit, amelyek a kisgyermekkortől a felnőtté válásig az iskolarendszeren belül kísérik a gyerekeket.

Gennep az átmeneti rítusok esetében megkülönböztette a korábbi világtól való *elválasztó* (preliminális) *rítusokat* – ilyenek például az iskolai közösségek életében a ballagási ünnepek; a *határhelyzet alatti* (liminális) *rítusokat* – mint például a diploma- vagy érettségibizonyítvány-osztó ünnepség, szalagavató; és az új világba való *befogadó* (posztliminális) *rítusokat* – melyek az iskolai közösségek esetében a gólyaavatók, tanévnyitók lehetnek. Az új világba való befogadó rítusokat természetesen meg kell, hogy előzze egy korábbi világtól való elválasztó rítus. A régi világhoz való kapcsolódást csak speciális elválasztó rítussal lehet felbontani. Az iskolarendszer egyes szakaszai közt pedig sok esetben az ünnepi események – és ezen belül sokszor ünnepi műsorok – keretében zajlanak azok a rítusok, amelyek során a korábbi közösségi

státusból és az azzal való azonosulásból új státusba és új azonosulás lehetőségéhez jutnak el a gyerekek.

Ami a résztvevőkre tett hatást illeti, a korábbi és az új státussal való azonosultság határán kerülhetnek a résztvevők a *pszichoszociális moratórium*nak hívott átmeneti állapotba (Erikson, 1991), amely állapot vagy helyzet annak fényében lesz liminális (szociálisan *átmenetileg* marginális) vagy éppen liminoid (szociálisan *tartósan* marginális), hogy az egyén milyen sikeresen halad az iskolarendszer keretein belül (Neulinger és Mitev, 2017). Ha az iskolarendszer egyes szakaszaiból a másikba való átmenetnek mint rítusnak nem minden dimenzióját élheti át a személy, akkor liminoid állapotban rekedve tartósan a marginális szerepben maradhat. Ebben az esetben a rítus transzformatív, átalakító ereje elvész (B. Erdős és mtsai, 2003). Ha tehát nem segítjük releváns módon tanítványainkat az iskolarendszer szakaszai közötti átmenetben, akkor előfordulhat, hogy némelyek „kinőtt” tanulói státusukat a szükségesnél tovább tartják fenn, ez pedig azt eredményezi, hogy a következő – más szerepeket, másféle alkalmazkodást és fejlettebb önképet kívánó – intézményi szakasz feladatait ebből a kinőtt státusból próbálják megoldani. Kézenfekvő, hogy ez már nemigen hoz számukra sikert. Az ilyen kudarcok pedig – főként újabb segítség híján – a teljesítmény nehezen kezelhető romlásához vezetnek.

Ezért fontos foglalkozni azokkal az eseményekkel, amelyek beépültek az iskolai életbe, s lehetőséget adnak az átmenet megélésére. Ezek az iskolai ünnepek pl. a tanévnitó, tanévzáró ünnepek, avató ünnepek, ballagások, nemzeti ünnepek.

## AZ ÜNNEPI MŰSOROK KÉSZÍTÉSÉNEK PROBLEMATIKÁJA MA

Napjainkban az ünnepi műsorok többsége – hasonlóan más rítusokhoz – nem „működik”, nem éri el a célját, kiüresedett. A diákok gyakran frázisoktól hemzsegő ünnepi beszédeként kénytelenek végighallgatni, az ünnep eseményeit felidézni szándékozó adatokkal telezsúfolt szövegeket kénytelenek értelmezni,

s ezért már a második mondat után nem tudnak, nem akarnak odafigyelni, így nem beszélhetünk *találkozásról* sem – az ünnepi műsor üzenete (ha van) nem éri el a közönséget. Az ünnepség egy kötelezően eltöltendő idő, így üres eseménnyé válik, noha az, hogy egyáltalán sor kerül rá, még mindig a kulturális emlékezetben gyökerezik – és így benne rejlik a rituálé lehetősége. Az okokat kutatva több nézőpontból is vizsgálódunk; a műsor készítőjének kijelölésére, a műsor tartalmára, a közönség bevonódására és a műsor készítésében résztvevő diákokra összpontosítva.

### A műsort készítő pedagógus kiválasztásának nézőpontja

Egy iskolai ünnepségek tervezésekor az első kihívás a műsor készítőjének kiválasztása. Innen nézve külső szempont ugyan, hogy a pedagógusok egyenletes terhelése elvárható, de ezt értelemszerűen figyelembe véve az iskolák jellemző gyakorlata, hogy a tanév kezdetén az éves munkaterv elkészítésekor kijelölik vagy kiválasztják azt a pedagógust, akinek feladata lesz a műsor elkészítése. Ebből önkéntelenül következik,

előfordulhat, hogy némelyek „kinőtt” tanulói státusukat a szükségesnél tovább tartják fenn

hogy a pedagógusok egy része csupán elvégzendő feladatként tekint majd erre a munkára, emellett sokuknak gyakorlatuk is kevés van ezen a területen.

Könnyebb helyzetben lehetnek azok az iskolák, ahol több drámapedagógus végzettséggel rendelkező tanár dolgozik. Elsősorban azért, mert a műsorok összeállításának is megvan a maga – változatos, de mindig speciális tudást igénylő – metodikája, és az annak alkalmazásában való jártasságot a drámapedagógiai képzések során meg lehet szerezni, lehetséges fejleszteni. Ha valaki nem rendelkezik efféle ismeretekkel és jártassággal, nem várhatjuk el tőle joggal, hogy olyan műsort segítsen életre hívni, amely az iskola közössége számára a rítusok szerepét tudja betölteni. Másodsorban a drámapedagógusok körül olyan gyerekcsoportok koncentrálnak, akik szívesen vesznek részt olyan tevékenységekben, ahol színpadra kell lépni, s nem riadnak meg a ténylegesen dramatikus tevékenységektől sem.

Egy másik fontos tényező a műsor készítőjének tapasztalati háttere az ünnepi műsorokkal kapcsolatosan. A rendszer-váltás utáni időszak ünnepi műsoraik többségét olyan pedagógusok készítették, akik az államszocialista éra iskolai vagy más intézményi ünnepi műsoraiban szerepeltek, vagy mint közönség kellett részt venniük ezeken az eseményeken. A tapasztalatok szerint sokszor előfordul, hogy pedagógusként – többségében – ezeket a tapasztalatokat adták

is tovább a következő generáció közösségeinek. Ezzel – önkéntelenül – átörökítődött az ünnepi műsorok kötelezőfeladat-jellege

és kiüresedett tartalmi elemeinek tárháza. Sok helyen lényegében feledésbe merült, hogy az ünnepi műsorok a rítusok szerepét

tölthetik be egy közösség életében. Pedig ha akarjuk, ha nem, minden műsor mintákat közvetít, s nem mindegy, hogy afféle tudás konstruálódik a diákokban, mely szerint „így és így kell viselkednem akkor, ha olyasmi történik körülöttem, ami nem érdekel” – vagy a közösséghez tartozás és a közösség múltjára való emlékezés öröme a tudáskonstrukció elsődleges forrása.

### A műsor tartalmának nézőpontja

Egy olyan műsorhoz, amely valóban képes megszólítani az iskola közösségeit, tudatos és kreatív szervező és tervező munkára van szükség, ahol figyelembe kell venni az ünnepi műsor rituális jellemzőit. A társadalmak mindenütt azáltal formálják önelképzelésüket, s teszik nemzedékeken át folyamatossá identitásukat, hogy kialakítják az emlékezés kultúráját (*Assmann, 1999*). Így például a nemzeti ünnepeinkre készülők műsoroknál is elsődleges cél az emlékezés. Ez azonban korántsem a múlt eseményeinek leltárszerű felidézését jelenti. Ha jó ünnepi műsort készítünk, nemzeti ünnepeink *a változtatni akarásra és tudásra, a változás lehetőségeire, módjaira emlékeztetnek.*

S ezt figyelembe véve már bátran visszatérhetünk az eseményekhez is. De az ismeretek átadásánál fontosabb, hogy olyan műsor szülessen, melynek segítségével a tegnapot hozzá tudjuk kapcsolni a mához. *Ezért* – az emlékek megformálása,

megőrzése és „jelenbe illesztése” végett – fontos a műsorok részeként megjeleníteni azokat a *cselekvéseket*, amelyek az adott eseményekhez köthetők. Például

az 1948-as szabadságharc esetében a Píl-vax kávéházban történeteket, Tánccsics kiszabadítását, a 12 pont kikiáltását stb.,

---

nem riadnak meg  
a ténylegesen dramatikus  
tevékenységektől sem

---

az október 23-ai forradalom esetében például a Sztálin-szobor ledöntését, a szovjet tankok bevonulását, vagy akár a tömegek kivándorlását.

A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy számos olyan forgatókönyv van, amely szinte percről percre követi 1848. március 15. vagy 1956. október 23. történéseit, s többségében szöveg formájában – de a hallgatóság nem tudja mihez kötni az eseményeket, számukra csak ismerethalmazként működnek ezek a tények és adatok, s így az, amit átélnek, inkább emlékezteti a résztvevőket egy (gyengébb) történelemóra élményére, mint egy rítusra.

A dramatikus megjelenítés önmagában is javíthat ezen a helyzeten. Hiszen az emlékezés egyik külső dimenziójaként jelenik meg az ún. mimetikus emlékezet, amely magára a cselekvésre vonatkozik az emlékezés során. Cselekedni alapvetően utánczás révén tanulunk, tehát az ünnepi műsorok esetében eredményesebb a dramatikus megjelenítés eszközével élni, mint ismertető szövegek elmondásával vagy felolvasásával.

Az emlékezés másik külső dimenziója a tárgyak emlékezete.

Az ember ősidőktől fogva tárgyakkal van körülvéve, a tárgyak saját képét tükrözik, önmagára, a múltjára, őseire

stb. emlékeztetik. A nemzeti ünnepeink megemlékezéseinek általában fontos részét képezik azok a tárgyak, amelyek az adott eseményekhez köthetők. A 1848-49-es forradalom és szabadságharc ünnepéhez kapcsolódóan például a kokárda, az 1956-os ünnepséghez köthetően pedig a lyukas zászló. Ezek – a dramatikus formához hasonlóan – már meglétükkel, egyszerű alkalmazásukkal is a rítus felé mozdítják el az esemény jellegét. Szimbolikus jelentéstartalmuknak köszönhetően a múlt és a jelen kapcsolata sokkal hatékonyabban

megteremtődik ilyenkor, mint a múlt eseményeit ismertető szövegek által.

## A közönség bevonódásának nézőpontja

A készítő első fontos feladata, hogy tisztában legyen azzal, kiknek szól a műsor. Az életkori sajátosságok evidens fontosságán túl nézzük most azt, hogy mi az, amit *mindenkinél* figyelembe kell vennünk, ha őket mint közönséget bevonni kívánjuk a rítusba.

Az első fontos lépést már meg is tettük ezzel: a közönséget a rituálé részeként tekintjük, s nem szemlélőnek. A második talán a rítus helyszínének megfelelő kialakítása. Különböznie kell a mindennapok helyszíneitől! Amennyiben nem áll módunkban ennek megvalósítása, kiemelten fontossá válik a műsor díszletének átgondolása. Nagyon sok esetben a műsorok működésképtelenségének éppen az az oka, hogy az iskola számára csupán egy tornaterem vagy egy aula áll rendelkezésre, s a diákok

kényelmetlen tornapadokon ülnek, s szemlélik a bordásfalak „díszleteit”. Ezek a körülmények hátráltatják azt, hogy az iskola közössége egy

rituálé résztvevőjévé váljon.

Az ünnepi pillanat a készülődéssel kezdődik – *lényegében ezért* fontos az ünnepi öltözet viselete. A legtöbb iskolában ilyenkor az iskola egyenruháját kell viselni, ezzel is jelezzük, hogy ez az esemény közösségünk szempontjából lényeges, ezen az eseményen nem mint egyén, hanem mint a közösség tagja veszünk részt.

A műsor helyszínére való kivonulás is segíti a közönséget abban, hogy különleges érzéssel érkezzon meg az eseményre, s így átélőjévé tudjon válni a rítus *idejének* is.

a hallgatóság nem tudja mihez kötni az eseményeket

A diákokhoz legtöbbször azért nem jut el a műsor üzenete, mert gyakran egy tízperces szünetet hagynak a számukra, hogy a különböző tanórák eseményeiből, hangulatából egy rituális térbe érkezzenek. Időt kell hagyni a közönségünknek, hogy megérkezzen az ünnep terébe, el tudja fogadni, hogy a hétköznapi órái helyett az ünnep ideje következik.

Talán evidenciának hangzik, de: a közönséget komolyan kell venni. Egy ünnepi műsor esetében is, s nemcsak a színház világában. Számos ünnepi műsor jellemzője, hogy frázisokkal él, nem akar mondani semmit, nincs tétje, csupán kipipálandó feladatként készült. Ilyenkor a közönség érzi ezt, és joggal elégedetlen. Emellett azt gondolom, még a jobbik eset, ha az. Sokkal szomorúbb, amikor – például a diákság számára – már természetessé vált, hogy az ünnepi műsort csupán „túl kell élni”. Ezt akkor kerülhetjük el, ha valóban megosztjuk gondolatainkat a közönséggel, ha hozzájuk, nekik és róluk (azaz: magunkról) beszélünk – egy közösség tagjairól! –, s ezáltal lehetőséget adunk diákjainknak is, hogy az „én vagyok” kontextusa mellett a „mi vagyunk” kontextusában is otthon érezze magát.

### A műsor készítésében részt vevő diákok nézőpontja

Van olyan diák, aki szívesen vesz részt szereplőként iskolai ünnepi műsorokban, és van, aki nem. Vannak, akik nem szeretnek szerepelni, és vannak, akik rossz tapasztalatokkal rendelkeznek ezen a területen. Előfordult már velük, hogy egy sikertelenül megvalósított műsor esetében diáktársaik kigúnyolták azért, hogy szerepeltek. Másfe-

lől sok diáknak az a tapasztalata, hogy csak állni és statisztálni kellett a műsorban, semmi kreatív feladatuk nem volt, ez pedig elvette a kedvüket attól, hogy újra ilyen feladatot vállaljanak. Az is visszatartó lehet a gyerekeknek, hogy a próbafolyamat általában a tanórák utáni időben zajlik.

Ahhoz, hogy a diákok számára izgalmas feladat legyen a szereplés, a legkézenfekvőbb látószög, hogy a siker mindenkit motivál, s ha a szereplés büszkeséggel tölti el a diákokat, biztosak lehetünk abban, hogy következő alkalommal is számíthatunk rájuk. Nagy tehát a pedagógus felelőssége abban, hogy olyan műsort állítson össze, hogy az sikeres legyen az iskola közösségében, semmi olyan

ne történjen a műsor során, amiben vagy ami miatt később a szereplők kellemetlenül érzik magukat.

Emellett ne hagyjuk figyelmen kívül, hogy

az ünnepi műsoroknak mint rítusoknak a tanulástámogató szerepe a műsor elkészítésében részt vevő diákok esetében a legintenzívebb, az ő tudásuk épülhet leginkább ebben a folyamatban. Ha a konstruktív pedagógiának abból az alaptételéből indulunk ki, amely szerint „tudásunk nem valamilyen külső forrásból érkezik, hanem valamilyen közvetítő mechanizmus segítségével áramlik belénk, s nem halmozódik fel (nem kumulálódik) bennünk, hanem a tudásunkat magunk konstruáljuk” (*Nahalka*, 2002, 11. o.), akkor láthatjuk, hogy egy műsor készítése nagyon hatékony terepe lehet annak, hogy diákjaink világról és önmagukról alkotott tudása tovább épüljön. Az egyik tudásgyarapító tényező lehet, hogy a műsor készítésének folyamatát az összeállított forgatókönyv szövegének elemzésével kell kezdenünk – ennek során is számos ismerttel bővíthet a gyerekek tudása.

---

időt kell hagyni  
a közönségünknek, hogy  
megérkezzen az ünnep terébe

---

A konstruktív pedagógia által kijelölt mezsgyén haladva fontos arra is gondolkodnunk, hogy a tanulás szociális folyamat; társas érintkezések játszanak döntő szerepet abban, ahogy tudásunkat megalkotjuk magunkban a világról és önmagunkról. Egy ünnepi műsor készítése pedig csoportban történik, van úgy, hogy akár egy egész osztály dolgozik együtt, de az is gyakori, hogy különböző osztályokból, csoportokból jönnek össze a műsor szereplői. Mindkét esetben megteremtődik az a helyzet, amelyben az „éppen konstruálódó tudásszelet” megmérettetik a társas érintkezésben. Hiszen a próbafolyamat és a műsor előadása során tanulóink nyomban visszajelzéseket kapnak, s ez szerencsés esetben motiválja őket abban, hogy tudásukat továbbépítsék.

Összességében azt mondhatnánk: a jó ünnepi műsorok alkotási folyamata – legyen szó bármilyen közösségi ünnephez vagy ünnepkörhöz kapcsolódó műsorról – lényegében *tevékenység*. A tanulás során diákjainkra egyébként sem tekinthetünk úgy mint passzív tényezőkre – a tevékeny, cselekvő tanulásnak teret adó pedagógia minden másnál eredményesebb lehet. Piaget szerint minden értelmi műveletünk eredetileg cselekvésként létezik, s csak fokozatosan válik belsővé, azaz interiorizálódik. Az ünnepi műsor alkotási folyamatában pedig létre kell

hozni egy előadást, énekelni kell, táncolni, dramatikus jelenetet eljátszani, verset mondani stb. Ez pedig mind cselekvés, többnyire társas helyzetben, így a folyamatban minden résztvevőnek rengeteg lehetősége nyílik a valóság viszonyainak megismerésére, az élmények interiorizálódására.

A cselekvésen alapuló tanulási folyamat akkor lesz igazán eredményes, ha önálló felfedező tevékenységgel párosul. Ha például a műsor összeállításába is bevonjuk diákjainkat,

kutatómunkát kérünk tőlük, s együtt hozunk meg döntéseket a műsor felépítésével kapcsolatban, ha dramatikus jeleneteinket a tanulók improvizációira építjük. Az is fontos – az *organikus* tudás kialakulása szempontjából is –, hogy tanulóink életszerű szituációkban találkozzanak az új ismeretekkel. Az életszerű kontextusban elsajátított tudás mindig jobban előhívható később, mint a bemagolt vagy tanári előadásra épülő. A műsorok készítése számos ilyen szituációt kínál, a résztvevők fantáziájára és alkotói tisztességére van bízva, hogyan „válogatnak” ezekből. Ha a gyerekek sajátjuknak érzik az alkotó folyamatot, akkor tevékenységükbe intenzívebben vonódnak be, a folyamat végén pedig minden bizonnyal egy átéltető, a közönséget is bevonni képes, rítusértékű ünnepi műsor születik.

---

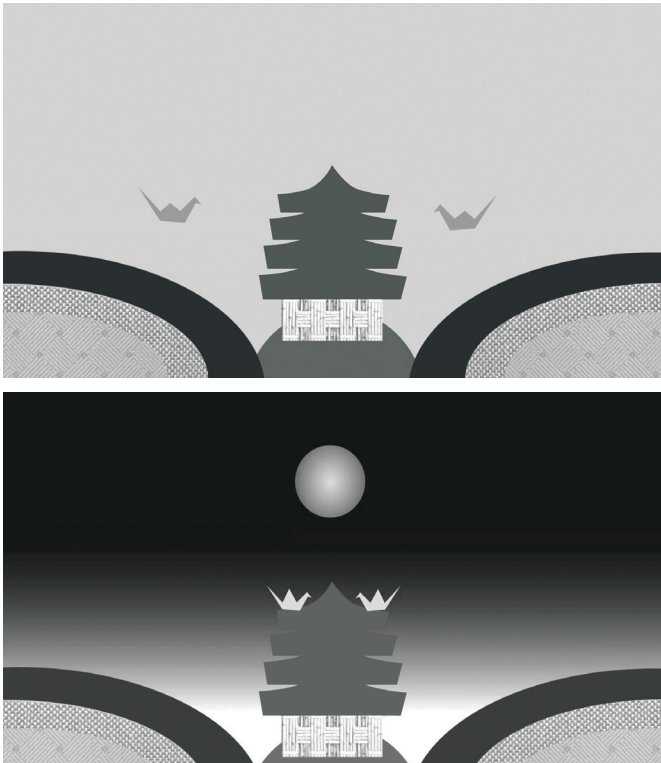
### rítusértékű ünnepi műsor születik

---

## IRODALOM

- Assmann, J.: *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest, 1999 (2004).
- Balázi Károly: *Közösségfejlesztés*. Letöltés: <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyar-neprajzi-lexikon/ch21.html> (2020. 12. 08.)
- Bossard, J. H. S. és Boll, E. S. (1950): *Ritual in Family Living*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- B. Erdős Márta, Kelemen Gábor és Csürke János (2003): A felszabadulási rituálék szerepe egy élhető világ kialakításában. *Addiktológia*, 2. 2. sz., 65–84.

- Császi Lajos (2002): *A média rítusai*. Osiris, Budapest.
- Durkheim, E. (2003 [1912]): *A vallási élet elemi formái*. L'Harmattan, Budapest.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Gennep, A. van (2007 [1969]): *Az átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest.
- Heller Ágnes (1970): *A mindennapi élet*. Akadémiai, Budapest.
- Kaposi József (2009): Az érettségi mint a felnőtté avatás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 4. sz., 17–29.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalmak értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 1–2–3 sz., 5–22.
- Kaposi József (2015a): Az érettségi mint a felnőtté avatás rituáléja. In: Uő, *Válogatott tanulmányok I. Történelem – Érettségi – megújítás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 9–20.
- Kaposi József (2015b): Értékek és tartalmak, avagy a tartalmak értékei. In: Uő: *Válogatott tanulmányok II. Tanterv – Történelem – Módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 69–87.
- Mihály Ildikó (2010): Iskolai szertartások: élmények és veszélyek a diákélethez kapcsolódó rituálékban. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**. 3–4. sz. 238–245.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Neulinger Ágnes: Világi rítusok, családi rítusok. Szakirodalmi áttekintés. *Szociológiai Szemle*, **23**. 3. sz., 102–120.
- Neulinger Ágnes és Mitev Ariel: Fiatal felnőttek családi rítusai és a felnőtté válás jellemzői a családtól való leválás idején. *Szociológiai Szemle*, **27**. 1. sz., 64–89.
- Turner, V. (2002 [1969]): *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest
- Turner, V. (1982): *From Ritual to Theater: The Human Seriousness of Play*. PAJ Publications, New York.



Fehér Bence munkája