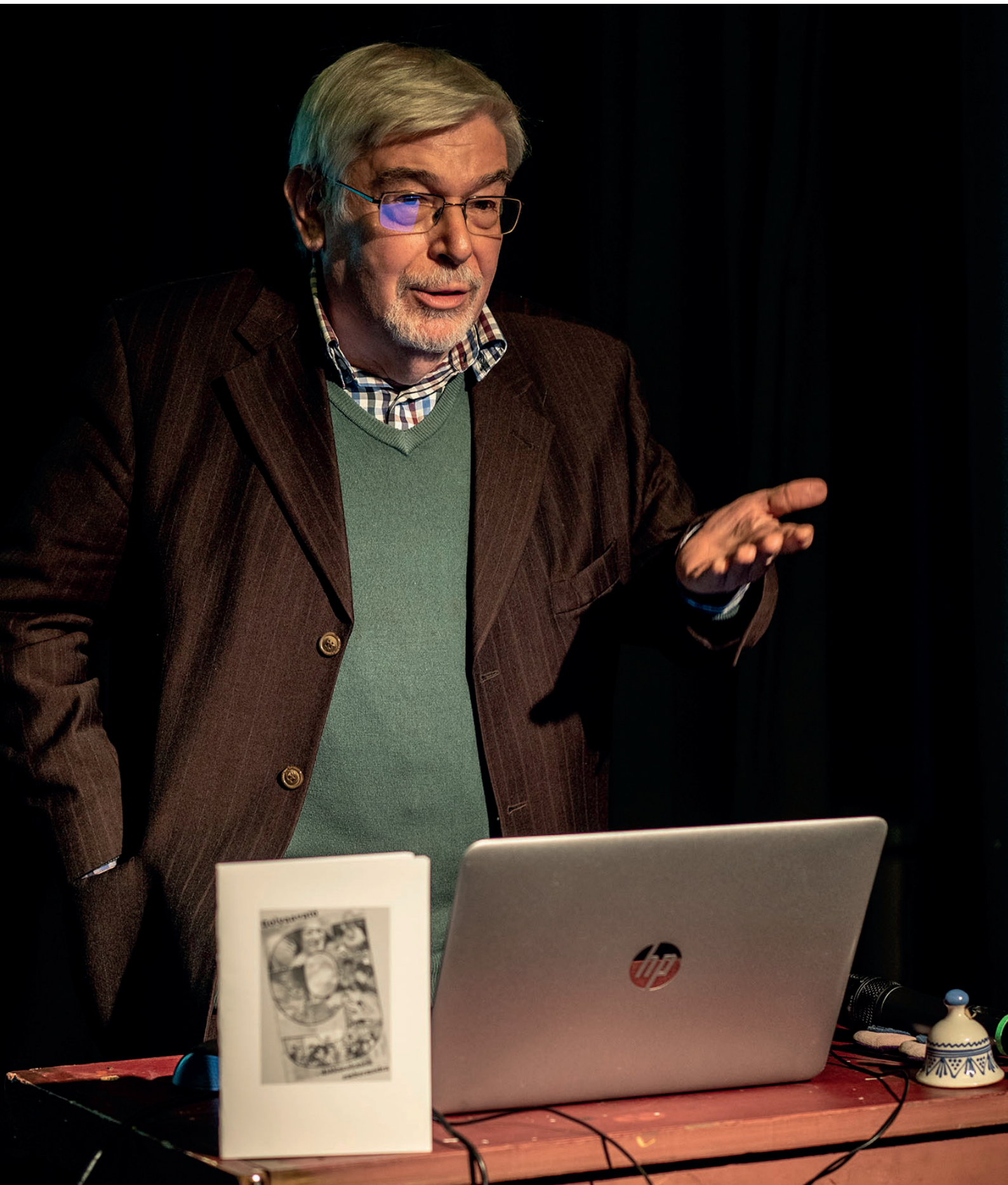


dpm

drámapedagógiai magazin · a magyar drámapedagógiai társaság periodikája  
73. szám



# dpm

**drámapedagógiai  
magazin**

**a Magyar  
Drámapedagógiai  
Társaság periodikája  
73. szám  
(2021/4)**

ISSN 1588-0303 (online)

**A kiadó címe:** 2111 Szada,  
Székely Bertalan u. 1/C  
**Postacím:** 1022 Budapest,  
Marczibányi tér 5/A  
**Telefon:** (70) 3353959,  
(20) 2820861  
honlap: [www.dpm.drama.hu](http://www.dpm.drama.hu)  
e-mail: [drama@drama.hu](mailto:drama@drama.hu)

**Felelős szerkesztő:**  
**Kaposi László**  
telefon: (70) 3824670  
e-mail: [kaposi@drama.hu](mailto:kaposi@drama.hu)

**Felelős kiadó:**  
**az MDPT elnöke**

**Borító és belív grafikai  
megoldásai:**  
**Hevesi Andrea**

**Támogató:**  
A Drámapedagógiai Magazin  
megjelenését a Nemzeti Kulturális  
Alap támogatja

**nka**

Számlaszámunk, amelyre az érdeklődők befizethetik a Magyar Drámapedagógiai Társaság tagdíját és amelyen támogatják a Drámapedagógiai Magazin megjelenését: 11701004-20065946

## TARTALOM

<i>A felelős szerkesztő jegyzete</i> (KL)	2
<i>Dráma a tanteremben – történetek cselekvő feldolgozása – Bethlenfalvy Ádám könyvéről a szerző Történetek feldolgozása drámásan című kurzusának tükrében</i> Konczer Kinga	3
<i>Gondolatok A színjáték pedagógiája (Módszertani füzetek 3.) kapcsán</i> Katonáné Kutai Erika	8
<i>Játékok évvégi fáradtaknak</i> Vatai Éva	11
<i>Konvenciók – tematikus rendezés nélkül</i> Kaposi László	14
<i>Ünnep, amiről tehetsz... (ünnepi műsorok, ünnepek, események)</i> Körömi Gábor konferencia-beszámolója	29



### A borítón:

Dr. Trencsényi László, az *Ünnep, amiről tehetsz... (ünnepi műsorok, ünnepek, események)* című konferencia előadója. A felvétel 2021. október 24-én készült, Pécsen.

**Fotó:** Tóth László

## A felelős szerkesztő jegyzete

A tanítási dráma több mint harminc éve jelen van a magyar oktatás és a kultúra egyes szegmenseiben. Negyedszázadnál hosszabb ideje lehet már iskolában is drámaórát tartani, nem kell a becsukott ajtóra játszani („mögötte úgy és azt tanítok, ahogy akarok, ahogy és ami nekem tetszik”).

Egyszer egy kérdés kapcsán, hogy miért nem adnak több órát, nagyobb óraszámot a dráma és tánc nevű tantárgyhoz (akkor így hívták, és „modultárgyként” heti fél óra jutott, de összevonható volt az 5. és a 6. osztályos anyag, és akkor egyetlen évfolyamon már a heti egy óra is kijött), azt a választ kaptam, hogy csak ne kérdezősködjünk, ne ugráljunk olyan nagyon, mert ezek a modern pedagógiai tartalmak (mint például a dráma) nincsenek annyira erősen beágyazva, nincsenek oly nagyon bebetonozva a magyar közoktatásba, hogy ne lehetne onnan egy laza gesztussal kitessékelní. Nem pontosan így hangzott a szöveg (remélem, megírtam már korábban valahol ennél pontosabban is), köznapibb volt, és a folytatásában még inkább, miszerint örülünk annak, hogy lyuk van a... Nem volt durva, ennyi belefér a szakmai hétköznapiakba. A nyelvi köntös mögött teljesen érthető volt a tartalom.

Ha valaki azt hiszi, hogy akkor ez megvan, a dráma az oktatásunk integráns része, maradni is fog, az megőrzött magában valami jóféle gyermeki naivitást. A dráma terén még a nálunk sokkal jelentősebb múltra visszatekintő angol közoktatásban is elég volt egy kormányváltás ahhoz, hogy pillanatokon belül bizonytalanná válják ezen a területen minden. Tegnap még virágzónak látták az érintettek, de nagyon hamar érezhetővé vált, hogy valami baj van, a gyomirtó vagy a fűkasza, de valami jön... És elindult a menekülés a területről. A virágzó mezőből villámgyorsan pusztaság lesz: és ha már úgylis lepusztult, akkor szüntessük meg, húzzuk ki, rúgjuk ki stb.

A legutolsó Nat-nál is „utolsó pillanatos” meccset játszottunk, a hosszabbításban dőlt el, hogy marad a dráma (és színház), jelzésértékű órászámmal. De még a hosszabbítás kezdete, és amíg a bíró lefújta, közben is gyakran változott a helyzet. És ami változtatta: egy idő után nem a gyerekről, nem a nevelésről, nem a jövőről, semmi fennkölről nem szól a játszma, csakis csoportérdekekről – és végső soron pénzről.

Szóval nem ünnepeltük a három évtizedet...

De tudjuk, a köznyelv szerint mi hal meg utoljára... Talán mégsem teljesen reménytelen a helyzet.

Nappalis drámás egyetemistákat látva: az egyik intézményben sokan vannak, más szakokhoz képest is sokan. És akadnak köztük olyanok, akikben van annyi, mint bennünk volt fénykorunkban... (bennünk = valamilyen generációban, és itt számok vagy jelzők szoktak következni, meg az, hogy például kik tartoznak ide – nos, ezt kihagynám, gondoljon mindenki, amit csak akar).

Ha nem tudják elűzni őket idejekorán a területről, ezeket az idetévedt intelligens, érzékeny, tehetséges embereket (amire, az oktatás jelenlegi helyzetét látva, mit ne mondjunk, „a törekvés erősen érezhető”), akkor lesznek, akik nem hagyják bedarálni a drámát.

Milyen jó lenne, ha nem csak a csapatépítésben, az üzleti tréningeken lehetne majd látni őket pár év múlva (mert ott azt csinálhatják, amihez értenek, és még fizetnek is érte)!

# Dráma a tanteremben – történetek cselekvő feldolgozása

– Bethlenfalvy Ádám könyvéről a szerző *Történetek feldolgozása drámásan*  
című kurzusának tükrében –

Konczer Kinga

Bethlenfalvy Ádám könyve<sup>1</sup> nem kész receptet ígér a tanórákra, illetve az egyéb, tanórán kívüli foglalkozásokhoz, hanem inkább hozzávalókat. Célja nem egy módszer ismertetése, hanem eszközök felajánlása, amiket saját óráinkba építhetünk – teljes óravázlatokat kapunk, melyeket alakíthatunk, bővíthetünk, vagy éppen egy-egy feladattípust használhatunk fel belőle – teljesen más téma feldolgozásánál.

A szerző annak a híve, hogy az elmélet és a gyakorlat csak együtt működik jól. A foglalkozásvezetőnek mindig tudnia kell, mit miért tesz, és mi a célja vele – így elkerülhető, hogy a drámás eszköztárat, technikákat rutinból használjuk; emellett megengedjük magunknak, hogy folyamatosan alakítsuk az óráinkat, rugalmasan változtassunk – mindig születhet új megoldás. A *Dráma a tanteremben* követi a szerző elvét: az első részben elméleti alapvetésekkel találkozunk, a másodikban stratégiákat kínál fel különböző történetek drámás feldolgozásához: részletesen kidolgozott óravázlatok mellett tömören összefoglalt vázlatos leírásokat is találunk, elsősorban irodalmi művekhez kapcsolódva.

Az elméleti részben a szerző keretet ad – mely keretet a könyv formában is kiadott *Living Through Extremes in Process Drama* című doktori disszertációjából<sup>2</sup> megismerhettük, és amely Edward Bond és Bethlenfalvy munkásságának alappillére: kérdéseivel és módszereivel a demokratikus nevelés a cél. A fő kérdés, hogy melyek a történetek társadalmi és pedagógiai funkciói, és ehhez képest mi lehet az osztályteremben életre keltett dráma feladata ma Magyarországon?<sup>3</sup>

Bethlenfalvy a történetekkel, a narratívákkal, és azok személyiségformáló erejével kapcsolatban széleskörű elméleti háttérrel kínál. Tömören, a lényegre kiemelve – és nem utolsó sorban érthetően – fogalmaz. A társadalom, amiben élünk, történeteket mesél nekünk, amelyek segítségével megértjük magunkat, szerepünket a közösségben, segítenek a szocializációban és az identitásunk megalkotásában. A történetek célja tehát a környezetünk és önmagunk megértése, éppen ezért képesek arra, hogy az emberek valóság- és önképét befolyásolják. A szerző kiváló példája a manipuláció bemutatására a branding: a termékkel együtt a köré felépített narratívát (életmódot, értékrendet, ideát) vásároljuk meg, így elkezdjük magunkat és egymást is logók és

<sup>1</sup> BETHLENFALVY Ádám: *Dráma a tanteremben – Történetek cselekvő feldolgozása*, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2020

<sup>2</sup> BETHLENFALVY Adam: *Living Through Extremes in Process Drama*, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, L'Harmattan Publishing – Éditions L'Harmattan, Budapest, Paris, 2020

<sup>3</sup> A disszertáció elméleti összefoglalását ld. a DPM 67. (2020/2.) számában: Konczer Kinga: *Végleteket megélni – a képzelet felszabadítása drámaórán*, továbbá ugyanitt Golden Dániel: *A megélés kutatása*. Jelen írásomban az elméleti háttér azon aspektusait mutatom be, amelyek összefüggésben állnak a szerző által tartott kurzuson tanultakkal, megéltekkel.

márkák segítségével meghatározni. Sokszor a termék maga már másodlagos – a narratíva fontosabb.<sup>4</sup>

A dráma a tanítás-tanulás eszköze, történeteken keresztül önmagunkról és a világról tanulunk. Tudjuk, hogy a gyerekek számára a védettséget a *mintha*, a fikció kínálja – a narratíva birtoklása segíti őket abban, hogy biztonságos környezetben kipróbálhassák magukat. A dráma középpontjában a szituáció áll: amikor egy történetet megakasztunk, kiemelve abból a szituációt, más nézőpontból tudjuk megvizsgálni az eseményt, a felmerülő kérdéseket – és új kérdések is felmerülnek.

Tehát a dráma alkalmas arra, hogy mélyebb elemzésnek vessünk alá történeteket. Legalább ilyen fontos, hogy a gyerekek bevonódnak (ami a tanulást bizonyítottan hatékonyabbá teszi), és alkotóvá válnak (ami az ön- és társismeretben, a világ megértésében nagy segítség). Ez azért lehetséges, mert a dráma nyelve a hétköznapiokban használt nyelv, olyan jelekből áll, amelyeket a diákok könnyen tudnak olvasni vagy létrehozni. Emellett gyakran azok a gyerekek sikeresek a drámában, akik kevésbé jó tanulók – ezáltal, és mert csapatban kell dolgozni, a dráma hozzájárulhat a kiegyensúlyozottabb iskolai csoportdinamikához.

Bethlenfalvy Gavin Boltont segítségül hívva úgy fogalmazza meg a drámával kapcsolatos alapvetését, hogy a dráma *pedagógiai* céljait segíti, ha a drámatanárok jobban értik a *színház* bizonyos elemeit, sőt azokat alkalmazni is tudják. Ehhez nézőpontváltás szükséges: a jó drámatanár az óra folyamán nem pedagógusként gondol magára, hanem alkotótársként, mert akkor tudja segíteni a tanulók alkotó gondolkodását. A szerző ehhez kínál eszközöket, amikor az elméleti egységekbe gyakorlatban alkalmazható tevékenységet illeszt. A diákok oldaláról szintén fontosnak tartja, hogy a színházi struktúrákat ismerjék, azokat tudatosan alkalmazzák. Ha alkotóként gondolnak magukra, az is védettséget biztosít számukra.<sup>5</sup>

A tanári szerepbelépés mellett Bethlenfalvy vizsgálja azokat az egyéb eszközöket, amellyel segíthetünk a gyerekeknek belépni a fikcióba. A kontextusépítés során határozzuk meg azokat az elemeket, amelyek a benne lévők cselekvési lehetőségeit nagy mértékben megszabják. A szerző kitér arra, hogy ehhez segítséget nyújthatnak a Jonothan Neelands és Tony Goode által megfogalmazott kontextusépítő konvenciók, de nem jó, ha azokat rendszer nélkül, a cél megfogalmazása nélkül, eszközként (technikai fogásként) használjuk fel.<sup>6</sup> A kontextusépítés „kultúraépítés” is, amelynek logikáját ki kell találni, hiszen ebben a hálóban, konkrét körülmények

<sup>4</sup> Nem véletlenül a brandinget emelem ki a könyv számos szemléltető példája közül. Ha meg akarjuk érteni a mai gyerekek (és nemcsak a középiskolások, a trend már általános iskolában, sőt óvodában elkezdődik) önmeghatározását, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a márkák erős befolyásoló, személyiségformáló hatását.

<sup>5</sup> A szerző a doktori disszertációjában többek között ezeket a színházi struktúrákat mutatja be, és kutatása során több, eltérő korosztályos csoportban vizsgálja például a struktúrák ismeretének hatását a gyerekek improvizációjára.

<sup>6</sup> A lehető legteljesebb egyetértésünket szeretnénk kifejezni szerzővel/recenzorral: semmilyen módszer vagy stratégia alkalmazásánál nem jó az, ha „rendszer nélkül, a cél megfogalmazása nélkül, eszközként (technikai fogásként) használjuk fel”. Ebben a hazai drámapedagógiai gyakorlatban közel három évtizede alkalmazott konvenciók közül nem csak a kontextusépítők, hanem az összes többi (narratív, mélyítő, reflektív) konvenció sem számít kivételnek. E lapszámunk utolsó írásában szép számmal ajánlunk konvenciókat, melyeket drámát alkalmazó kollégáink rendszerbe állítva, meghatározott céllal beépíthetnek saját tevékenységükbe. (A szerk.)

hálójában vizsgálunk majd egy erkölcsi dilemmát. A kontextusépítés bemutatásához Bethlenfalvy Bolton híres *A salemi boszorkányok* című drámaóráját hívja segítségül. A példa segítségével bemutatja többek között azt, hogy a fiktív szituációba való bevonódáshoz a legjobb, ha találunk egy olyan kapcsolódási pontot, ami jelen van mindkét világban; emellett jó, ha a kiinduló szituációban benne rejlik a változás lehetősége: később megvizsgálhatjuk, hogy a körülmények hogyan változtatták meg a szereplőket.

A második rész a gyakorlati rész – a szerző a tantermi drámák csoportjait aszerint határozza meg, hogy milyen megközelítésekből indulhat el a tanár dráma tervezésekor, milyen problémát állíthat a gondolkodás fókuszába. Az irodalmi művek vizsgálatakor például a tanár feladata, hogy a diákok ne tekintsék „zárt” (halott) műnek az adott szöveget, ne passzív befogadókként gondoljanak magukra. Az aktív befogadáshoz el kell mélyülni a szövegben – ehhez nyújtanak segítséget az alábbi stratégiák, amelyeket saját és másoktól kölcsönzött anyagokkal, óravázlatokkal, rövid összefoglalókkal mutat be a második részben: a történet központi vagy mellékszereplőinek vizsgálata; előzmény létrehozása; a történet folytatása; központi esemény megélése; áthelyezés más kontextusba; központi probléma kiemelése – analóg történet kialakítása; át-keretezés – átültetés más műfajba. Minden stratégiához tartozik egy-egy óravázlat vagy összegző írás(ok).

Itt megszakítom a könyv bemutatását – és Bethlenfalvy Ádám *Történetek feldolgozása drámáiban* című, Észak-Komáromban megrendezett háromnapos kurzusának ismertetésére térek át. A kurzus nem haladt végig a könyvön lépésről lépésre, nem is ez volt a célja, ugyanakkor a könyvben szereplő foglalkozások közül hármat is végigjártunk, megbeszéltünk, és több elméleti-gyakorlati kérdést is megvitattunk. Azt vizsgáltuk, hogyan lehet a dráma és a színház eszközeit termékenyen alkalmazni a tanteremben.

Az első drámaóra során az *Antigoné* mellékszereplőivel, az örökkel foglalkoztunk (fókuszban a hatalom és az egyén viszonya). Az óravázlat teljes egészében szerepel a könyvben, ezért csak röviden összefoglalom és reflektálok a foglalkozásra: az első ór monológjából kiindulva eljutottunk oda, hogy egy állóképben fogalmaztuk meg a szereplők egymáshoz és Kreónhoz (hatalom) való viszonyát. Mindeközben szöveget értelmeztünk, jeleneteket készítettünk, és az örök alakján keresztül körbejártuk az örök kérdést: a felelősség kérdését. Mit tehet az egyén a hatalommal szemben? (Nem lehet mindenki Antigoné...) Nagyon izgalmas volt új nézőpontból vizsgálni a drámát – azóta bevitettem két osztályba is, kicsit változtatva (a végén az állóképet például többféleképpen csináltuk meg – Kreón figuráját változtattuk, és azt vizsgáltuk, miben változik meg ettől a környezetétől) – mindkét osztályban nagy sikere volt. A képzésen nem pontosan az óravázlat szerint haladtunk: az utolsó két feladatot Ádám felcserélte, mert úgy tartotta jobbnak a csoportdinamikát figyelembe véve.

A Graffiti című foglalkozást ismertem (példa az áthelyezés másik kontextusba stratégiára) – korábban, a karantén idején keresgéltem a neten olyan tanítási drámákat, amiket könnyen át tudok írni úgy, hogy online is működjenek – ezt egy angol nyelvű videofelvételen találtam meg.<sup>7</sup> Játszottam már online (sikeresen – jól játszható) és „offline” is, a tanteremben, és kíváncsian vártam, mi az, amit még hazavihetek. Graffiti kerül egy vidéki, előkelő helyre rangsorolt

---

<sup>7</sup> *Graffiti in the yard – Democracy through Drama Summer School workshop*  
<https://www.youtube.com/watch?v=FlemSYHBdmY>

iskola falára – egy öngyilkosságot sugalló (Petőfi-)vers. Mit tesznek a tanárok? – nagyon röviden ennyi a dráma. Remekül megtanulható belőle például a kontextusépítés vagy a gyűlés levezetése, a tanári szerepbélés vagy a gyerekek szerepbe léptetésének (keret adásának) mikéntje. Két dolgot tapasztaltam: először is: nagyon jó, ha a gyerekek jelzik a „szerepbe lépést” valamivel (ha megvan, nyújtsd ki a lábad – ez nálam sokszor működik, legyen szó akár szerepről a gyilkosos játékban, akár egy kérdésre adott válaszról). A tanári gyűlés akkor kezdődött el, amikor mindenki leült – és akkor ültünk le, amikor kitaláltuk a karakterünket. Kettő: Ádám mesterien megoldotta a troll-problémát (az egyik résztvevő azonnal beütötte a keresőbe a verset, amint megjelent az „iskolafalon”, és közölte tanári szerepből, hogy ez Petőfi – érdekes, a gyerekeknek eddig még eszükbe sem jutott rákeresni), és mielőtt megkövezték volna az angoltanárnőt, aki ilyen feladatot ad ki fordításra a gyerekeknek, az igazgató szerepéből rendet tett, és másfelé terelte a beszélgetést (vitát). Élveztem, hogy végre játszhatom is ezt a drámát – bár a csattanó elmaradt (az, hogy a sorok Petőfitől származnak – ez arról indukál beszélgetést, hogy mennyiben határozza meg egy szöveg értékét az, hogy ki írta: Petőfi írta, tehát irodalom). Ennél a foglalkozásnál azt tapasztaltam, hogy a gyerekek és a felnőttek mennyire másként lépnek „tanár” szerepbe. A diákok vagy nagyrészt „kemény” és sztereotip tanárok bőrébe bújnak (rendszeresen visszatér például a lányokat igencsak kedvelő tesitanár, a rendkívül merev matektanár és így tovább), akik „precedenst akarnak állítani”; vagy fele-fele arányban képviselteti magát a gyerekekért aggódó (számomra valódi) tanár és a keményvonalas pedagógus (keressük meg, bízzunk meg egy diákot, hogy puhatólazzon, rúgjuk ki). Utóbbi esetben néha a kemények ellágyulnak. A felnőttek azonban mind a megértő, a gyermekeknek segíteni kívánó tanár szerepébe léptek (reméljük, nemcsak azért, mert mind drámás/színházi érdeklődéssel rendelkeznek) – így kicsit másfelé ment a dráma, de Ádám mindvégig tökéletesen működtette.

A *Vad* című drámaóra a központi probléma kiemelése – analóg történet stratégiájánál szerepel. Azt vizsgáltuk, mi teszi emberré az embert. Ennek a foglalkozásnak is nagyon örültem, mert a szerző *Living Through Extremes in Process Drama* című könyvében a kutatás kapcsán sokat ír róla, elemzi (a legsikeresebb órájaként), de nekem nem állt össze a teljes óravázlat – ebben a könyvben azonban benne van. Kérdéseim (és kétségeim) voltak, konkrétan az, hogy amikor a tanár szerepbe lép, hogyan játssza el a kisfiút/kislányt, aki kutyákkal nevelkedett, és akit most a szakértői csoportunk megpróbál „megszelídíteni”, civilizálttá tenni? Izgalmas, a legtöbb vitát kiváltó óra volt (például a csoportból ketten is kutyát szerettek volna az eső látogatáskor vinni a kislánynak, a többiek ellenezték azt). A számomra kétséges jelenetben Ádám rendkívüli átéléssel játszotta a kisfiút, színházi pillanatok születtek, amikor valaki bement a kis szobába, ahol lakott. Ehhez színészi tehetség kell – és ez az a szerepbe lépés, ahol számomra nem áll meg az, hogy a tanárnak nem kell színészkedni. Mert ez színészi szerep, ehhez nem elég ismerni a karaktert. Benne lenni kivételes élmény volt, éppen ezért egyszer szeretném kipróbálni tanárként (hogy a gyerekeknek is ilyen élmény legyen), de ahhoz sok mindennek együtt kell állnia: a csoport legyen olyan, éppen akkor legyenek készen rá és én is érezzem, hogy képes vagyok rá. Egyik óratervénél sem érzem ezt a bizonytalanságot, csak ennél.

A fentebb említett, az elméleti részekbe illesztett gyakorlati tevékenységekből (is) kaptunk ízelítőt. Így a cselekvés értelmezése során a Heathcote által megkülönböztetett öt szintet (cselekvés, motiváció, tét, minta és értékrend) gyakorlatban vizsgáltuk meg, egy komplex feladatsor részeként. Reklámplakátok alapján beszélgettünk a férfi-női szerepekről, ami szintén izgalmas téma a tinédzserek számára. Az, hogy reklámokból indulunk ki, megkönnyítheti a megszólalást

– nem magunkról, a reklám szereplőiről beszélünk. Ezután rövid improvizációs gyakorlat következett párban, a szerepeket megkaptuk (apa-fia, anya-lány, egy pár): a jelenetnek nem a plakátról kellett szólnia, de az valamiért mégis főszereplővé kellett előlépjen. Miután megnéztük egymás jeleneteit, az egyiket újra megvizsgáltuk: megállítottuk a leghangsúlyosabb pillanatokban, és feltettük a kérdéseket, amikkel kibonthattuk a cselekvés öt szintjét. A legizgalmasabb kérdések az utolsó szint, az értékrend megfogalmazásánál merültek fel. Ennél a szintnél ugyanis a konkrét kérdés a *Mire való szerinte az élet? / Mi lenne a mottója ennek az embernek?* A tanári szerepbéléshez is segítség lehet a szintek ismerete, hiszen jó, ha a tanár ismeri például az általa játszott karakter értékrendjét. De a diákokat is meg lehet kérni, hogy egy szituáció vagy cselekvés kapcsán dolgozzanak az egyik, vagy akár az összes szinttel – kiváló gyakorlat ez akár egy improvizáció alapú darab összeállításakor is (egyszerű, gyors és hatékony forma, jól kombinálható például Egri Lajos karakterépítő gyakorlatával, annak lehet „előszobája” is<sup>8</sup>).

Az óra tervezéséhez kapcsolódóan beszéltünk arról, hogy a tanárnak mindig a saját csoportját kell szem előtt tartania, amikor egy szituációt felkínál a gyerekeknek. Ha úgy érezzük, a kisgyermek elhagyástól való félelméhez tud kapcsolódni a csoportunk, feldolgozhatjuk együtt például a *Jancsi és Juliska (János és Margitka)* című mesét. A kurzuson közösen felépítettünk egy drámaórát: elsőként kiscsoportokban összeszedtük mindazt, amit a meséről tudunk, állóképben megjelenítettük a szerintünk leginkább színpadi pillanatait, majd közösen elolvastuk a mese elejét. Innentől kezdve kis csoportokban mi terveztük meg a drámaórát – feladatokat készítettünk, amelyeket egymáson próbáltunk ki, majd megbeszéltük, melyik mikor és hol működne, vagy mit kellene változtatni-fejleszteni rajta, hogy működjön. Ezután megbeszéltük a fókusz (a központi probléma, megközelítés) és keret (szerep, nézőpont, az eseményektől való távolság) fogalmát. Fókuszba helyezhetjük például a társadalom és az egyén viszonyát: a körülmények indították el a drámai eseményeket, hiszen nem volt ételre pénze a családnak. A keretet megadhatjuk például azzal, ha újságírók érkeznek Jancsiék falujába – így azonnal tudjuk, hogy kérdéseket kell feltennünk, és az igazságot szeretnénk kideríteni. Amikor egy 11. évfolyamos osztályban kipróbáltam egy, az itt született feladatok alapján továbbgondolt foglalkozást, a gyerekek a páros interjút élvezték a legjobban – az egyikük riporter, a másik pedig falubeli pletykás asszony/férfiember, aki úgy kiszínezi a dolgokat, ahogy nem szégyelli. Ezután a riporterektől kértem szalagcímekeket, amik olyan brutálisan szenzációhajhászok lettek, hogy elkanyarodott az óra – és a manipulatív újságírás, a clickbait címek után már nem is kanyarodtunk vissza a meséhez (kicsengettek). Így alakul és változik egy óraterv...<sup>9</sup>

Ami biztos: a képzésen nagyon sok mindent tanultam – és elsősorban a *hogyan csináljam* kérdésre kaptam válaszokat azáltal, hogy ott voltam (hogyan lépjek szerephez, vezessem az órát,

<sup>8</sup> Például több jelenet megvizsgálása után kiválasztjuk, hogy merre haladunk tovább, melyik az a szituáció, amiben érdemes elmélyülni, mert színpadilag is érvényes – és akkor alkalmazzuk a karakter csontszerkezetét. Egri Lajos ugyanúgy egy kimerevített pillanatban jellemzi a karaktert, de jóval mélyebbre ás, illetve a karakter függetlenedik az adott szituációtól. (EGRI Lajos: *A drámaírás művészete – Az ember mozgatórugók kreatív értelmezésének alapjai*. ford. Köbli Norbert, Vox Nova Rt., Budapest, 2008.)

<sup>9</sup> A könyvben szereplő ötletek a *Jancsi és Juliska* kapcsán is másfelé kanyarodnak: onnan, hogy készítsenek festményt a gyerekek a meséről, eljut oda, hogy az iskola igazgatója azt kéri, hogy tüntessék fel az egyik szereplőt kedvezőbb színben. „Így a művészek átkerülnek résztvevői keretbe, hiszen ez utóbbi eseményt már nem távolról nézik, hanem közvetlenül érinti is őket.” (Recenzált mű, 58. old.)

szólaltassak meg olyat, aki régóta hallgat, kínáljak fel lehetőségeket stb.). A könyv nyilván ezt nem helyettesítheti – de azt kell mondanom, hogy majdnem. A tantermi drámát megtanulni csinálás közben lehet – ehhez hatalmas mankó, kotta ez a „kézikönyv”. Fontos figyelni a résztvevők reakcióit, reflektáló beszélgetést tartani a foglalkozás után, lejegyzetelni a saját észrevételeinket is – és persze, ami rosszul sült el, abból is lehet, kell tanulni. A személyes részvétel sehogyan sem helyettesíthető, ám az biztos, hogy Bethlenfalvy Ádám könyve erősen ajánlott a drámatanításban elmélyülni vágyók számára, és nemcsak akkor, ha valaha tantermi drámát szeretnénk a diákoknak felkínálni.

Bethlenfalvy *A drámatanári attitűd* című fejezettel zár. A tanár a drámaórán *facilitátor*: segíti a diákot – abban, hogy biztonságban érezze magát, abban, hogy meg merjen mutatkozni (itt megváltozhatnak az osztályban kialakult szerepek, viszonyrendszerek), mintát ad, nem minősít, hanem visszajelez. És nem utolsó sorban: nagyon fontos, hogy *hogyan* mondja (teszi) azt, amit mond (tesz).

És mit üzen a szerző azoknak, akik kicsit tartanak a „drámázástól”? Idézi Heathcote-ot, aki mindig arra bízta a tanítványait, hogy ha tartanak a nehézségektől, akkor csak öt percet drámazzanak először. Nem kell többet.

Aztán fokozatosan egyre többet...



## Gondolatok A színjáték pedagógiája (Módszertani füzetek 3.) kapcsán

Katonáné Kutai Erika

*A színjáték pedagógiája Módszertani füzetek 3. Színház és Filmművészeti Egyetem Bp. 2019  
EFOP- 3.2.6-16-2016-0001 A tanulók képességkibontakozásának elősegítése a köznevelési  
intézményekben projekt*

*Sorozatszerkesztő: Golden Dániel*

*Tóth Miklós – Kertész Luca: A színjátékos foglalkozások módszertana*

*Körömi Gábor – Somfai Barbara: Ünnepek az iskolában – közösségi élmény és alkotás*

Az EFOP- 3.2.6-16-2016-0001 A tanulók képességkibontakozásának elősegítése a köznevelési intézményekben projekt keretében készített és a Színház- és Filmművészeti Egyetem gondozásában megjelent Módszertani füzetek 3. kiadványt lapozgatva megerősítést nyert az az álláspontom, hogy a drámapedagógia, vagy akár nevezhetjük drámatanításnak is, számos értéket képes teremteni az iskolai közösségek életében. A színjáték pedagógiája című füzet első tanulmánya Tóth Miklós és Kertész Luca munkája, a szerzők A színjátékos foglalkozások módszertana tanulmányukban a különböző színjátékos műfajok pedagógiai folyamatait elemzik. A színjátszás – legyen az akár szabadidős tevékenységek keretében működő osztályszínpad, vagy az alapfokú művészeti iskolák keretei közt működő rendszeres színjátszó foglalkozás – értéket te-

remt az alkotómunka eredményeként, hiszen egy előadás születik, de értéket teremt az alkotómunka során is a tanulói és tanári kompetenciák fejlesztésével. Az oktató-nevelő munka során mindez összekapcsolódhat az iskolai közösségek hagyományainak, ünnepeinek, rítusainak értékmegőrzésével is, aminek kérdéskörét Körömi Gábor és Somfai Barbara tanulmánya Ünnep az iskolában – közösségi élmény és alkotás című tanulmánya járja körbe. Ennek a témának az aktualitását az adja, hogy napjainkban az ünnepi műsorok többsége nem működik, nem éri el a célját, kiüresedett. Az ünnepség egy kötelezően eltöltendő, üres eseménnyé válik, pedig benne rejlik a kulturális emlékezet és a rituálé lehetősége is. A Démokritosztól származó idézet – „Az élet ünnepnapok nélkül: hosszú út vendégfogadó nélkül.” – is jól mutatja, hogy az ünnepnapoknak milyen nagy szerepük van a modern ember életében is. Az ünnepek segítik strukturálni az időt, a mindennapok világának rendjét tagolják. Emellett az ünnepek alkalmat teremtenek olyan személyes összejövetelekre, amelyek során személyes jelenlét által részesedni lehet a kollektív emlékezetből. Éppen ezért hiánypótló és „életmentő” Körömi Gábor és Somfai Barbara tanulmánya. Hiánypótló, mert az iskolai ünnepek megrendezésének területén nagyon kevés nagy szakmai tapasztalatra épülő irodalom áll rendelkezésünkre, s életmentő, mert a pedagógusok, illetve az ünnepi műsorokat készítő szakemberek számára fontos feladatkört jelent az iskolai közösségek ünnepi műsorainak elkészítése, úgy, hogy nagyon sok esetben előismeretek nélkül kezdenek ebbe a tevékenységbe.

A füzet mindkét tanulmánya azzal a céllal született, hogy módszertani segítséget nyújtson mindazoknak, akik az iskolai nevelés keretei közt színjátszással, illetve ünnepek szervezésével szeretnének vagy kénytelenek foglalkozni, legyen az drámatanár, osztályfőnök, kezdő vagy gyakorló pedagógus vagy külsős csoportvezető. A szerzők mindnyájan tapasztalt drámatanárok, akik hittel és szenvedéllyel osztják meg tanácsaikat, ötleteiket.

A füzet első tanulmányának szerzői a színjátékra mint pedagógiai folyamatra tekintenek. Módszerűk megszólítottjai a csoportvezetők, akiknek elsősorban pedagógusnak kell lenniük, másodsorban előadást készítő mesterembernek vagy művésznek. Ez a nézőpont egyértelműsíti, hogy a színjátszásnak pedagógiai céllal kell születnie, a játzókat egységes csoportként kell kezelni, s a szerzők szerint a nézőknek a játzók fejlődését kellene figyelni, s nem az előadás művészi követelményeit szem előtt tartani. Az utóbbit nagyon szép elképzelésnek tartom, de úgy vélem, hogy ez sem az éves munka értékelésének szánt előadásokon, sem a fesztivál jellegű bemutatókon nem megvalósítható. Az előadás egy adott pillanat eseménye, s ekkor a néző helyzete más, ő nem a fejlődést, hanem az előadást nézi. Akaratlanul összehasonlításokat végez, tanuló és tanuló között vagy produkció és produkció között. Ez a nyilvánosság hozadéka, amit viszont a pedagógiai szituációból adódóan a csoportvezető mint pedagógus kezelni tud.

Kertész Luca Osztály a színpadon című tanulmánya egy nem rendszeres színjátszó tevékenységet ír le, meghatározza az osztályszínpad kereteit és bemutatja a produkció létrehozásának útját a próbák kezdetétől az előadásig. Az írás egyik fő értéke, hogy a szerző saját tapasztalatán keresztül mutatja be az osztályszínpad műfaját, mintegy jógyakorlatként olvashatjuk azt, hiszen munkahelyén évtizedes hagyomány az osztályok évenkénti fellépése.

Tóth Miklós A színjátszó foglalkozások keretei, avagy lépésről lépésre című írásában a heti rendszerességgel zajló foglalkozások kérdéskörét vizsgálja, ahol nem cél a produkció készítése, de a munka velejárója lehet. Az előadások készítésének sarkalatos pontjaira mutat rá, mint a próbák folyamata, az instrukció adásának vagy a szereposztásnak a nehézségei, illetve, hogy



mitől is lesz jó egy jelenet. Ötleteket, tanácsokat, bevált gyakorlatokat oszt meg. Tanulmányának másik részében a produkciótípusokat mutatja be. A kezdő csoportoknak a szerkesztett játékot javasolja, majd a montázsjáték és az életjáték után a már három évet együtt dolgozó csoportoknak javasolja az adaptációt. Szerintem ez csak azokra a csoportokra lehet érvényes, amelyeknek az összetétele évente nem változik, viszont a tapasztalatom az, hogy színjátszó csoportok többségének összetétele tanévenként módosul, s több kezdő csoport próbálkozik meg már az első évben adaptációval, sikeresen.

Körömi Gábor és Somfai Barbara Ünnepek az iskolában – közösségi élmény és alkotás című tanulmánya az ünneplés retorikáját követve Köszöntővel indul és Zárszóval zárul. Majd a terminológiai kérdések és a történeti áttekintés után térnek rá a szerzők az ünneplés és a pedagógia érintkezési pontjaira. Ehhez kapcsolódva kapunk egy történeti áttekintést arra vonatkozóan, hogy az 1995 előtti és utáni nemzeti alaptantervek hogyan jelölik ki az ünnepek helyét és lehetőségeit az iskolai pedagógiai munkán belül. A tanulmány nagy értéke, hogy módszertani szempontokat is kíván adni, a szerzők azt is megvizsgálják, hogy hogyan kapcsolódhat az ünneplés és a művészetpedagógia, s az egyes művészeti ágak miképp kaphatnak szerepet az ünneplés folyamatában.

A szerzők kiváló rendszerező munkájának köszönhetően a tanulmány egyik leghasznosabb része az iskolai ünnepléstípusok összegyűjtése. A rendszerezés a gyakorlatból indul ki, milyen kreativitást és szervező munkát igényel az adott műsor elkészítése, illetve, hogy mennyiben épít a nézők aktivitására, bevonódására. Ezt a részét a tanulmánynak azért tartom nagyon fontosnak, mert a szerzők az ünnepi műsorok készítésében való jártasságára épül, egyéni tapasztalatokat tükröz, amelyek nagy segítséget jelenthetnek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban mind a kezdő, mind pedig a már több éve pályán lévő tanároknak is. Az ünnepek megszervezéséhez, lebonyolításához a segédlet – Az iskolai ünnepek szervezésének kiskatéja – kérdéssorokon keresztül kíván segítséget nyújtani. A tanulmány Mellékleteire is érdemes odafigyelni. Az iskolai ünnepi alkalmak listája jelzi, hogy nagyon bő a kínálat, az egész tanév során van lehetőségünk az ünneplésre, így ünnepi műsorok készítésére is. Konkrét ötletekkel segítik a szervező pedagógusok munkáját a szerzők azáltal, hogy az ünnepekre való felkészülés során alkalmazható drámapedagógiai technikákból is összeválogattak egy csokrot. A tanulmány szerzői a tanítási dráma eszköztárához tartozó konvenciókból válogattak olyan munkaformákat, melyeket a téma felvezetése, kibontása, mélyítése és feldolgozása érdekében lehet alkalmazni az ünnepek előkészítésében, a műsorok összeállításában, lebonyolításában, de akár a visszajelzések kérésében is hasznosíthatók. A szerzők arra is ügyeltek, hogy olyan gyűjteményt készítsenek, melyet nemcsak drámatanárok tudnak alkalmazni, hiszen a műsorkészítés feladatát nagyon gyakran olyan pedagógusok kapják, akiknek nincs ilyen irányú képesítése, s csak a saját korábbi ünnep-tapasztalataikra vagy ünnep-élményeikre tudnak támaszkodni.

Az esettanulmányok az ország különböző iskoláiban megvalósított március 15-ei ünnep leírását tartalmazzák. Ennek a válogatásnak egyik fő erénye, hogy olyan megvalósult produktumokat olvashatunk, amelyeknek célja, hogy az ünnepi esemény során a nézők bevonódjanak. Jól mutatja ez a válogatás, hogy erre számos lehetőség kínálkozik, egy jól megszervezett fáklyás felvonulás során ugyanolyan lehetőségünk van bevonódni az ünnep misztériumába, mint a processziós színpadi vonásokat mutató szorgalmatosi iskola nem hagyományos iskolai keretek között megvalósított ünneplése során. Körömi Gábor 2014-es játékos foglalkozása egy egész



iskola diákságát képes volt megmozgatni, cselekedtetni, tevékenykedtetni. A nagyon jól átgondolt és felépített foglalkozástervezet során valószínűleg nem kellett senkinek kiüresedett szövegeket hallgatni, mindenkihez eljuthatott az ünnep üzenete.

A módszertani füzet tanulmányai több nézőpontból – pl. terminológiai, módszertani, történeti – is rátekintenek az iskolai színjátszás és az iskolai ünnepek témájára. A legfőbb érdemük és értékük, hogy az élményalapú színjátszáshoz és iskolai ünnepek készítéséhez adnak segítséget, tudván, hogy ezeknek nagy szerepük van az iskolai közösségek alakításában.



## Játékok év végi fáradtaknak

Vatai Éva

Nehéz mostanában nem játszani nyelvi órán: minden adva van hozzá. A pandémiás fásultságtól demotivált gyerekek, az osztályteremben kedvükre kialakított terek és kreativitás a tanárok részéről: néha csak drámás alapjátékokat kell átültetni adott pedagógiai és nyelvi kontextusba. Nem akarok senkit sem tanítani és unszolni, csupán arra biztatni, hogy tegyünk színössé óráinkat! Megéri, mert mindkét fél jól szórakozik. Itt a legmulatságosabb év végi játékaikat adom közre.

### ELMÉLYÍTÉS

#### Hétfő-kedd

Kiváló játék rögzített sorrendű szócsoportok (számsorok, hónapok, napok stb.) gyakoroltatására.

Körben állunk: a tanár jobbra kezd: hétfő, az őt követő tanuló szintén jobbra nézve folytatja: kedd... és így tovább. Ha valaki meg akarja akasztani a sort, ennyit mond: stop. Mire az előző balra nézve megismétli a szavát, s a sor visszafelé folytatódik (*hétfő-kedd-stop-kedd-hétfő-vasárnap stb.*) Ha nem jut eszébe valakinek, hogy mit kell mondani, lehetősége van valakire „rálőni” (Bumm!), aki köteles jobbra nézve hétfővel folytatni a játékot.

### SZÖVEGÉRTÉS

#### Füllentsünk!

Bármely szinten játszható egy idegen nyelvű szöveg feldolgozását követően: így a szövegfeldolgozás utolsó stádiuma lesz ez a játék – a szokásos ikszelős írásbeli feladat helyett. Nagy előnye, hogy a megértés ellenőrzése itt szóbeli szinten zajlik.

A tanár tetszés szerint mond egy – a szöveggel kapcsolatos – kijelentést, mintha az igaz lenne. Rámutat egy diákra, aki ennyit mondhat:

*Igaz/Hamis, mert... (itt indokolnia kell a szöveg szerint)*

**Asszociáció**

Körben ülünk. Mindenkinek az előtte elhangzott szóra kell asszociálnia. A tanár bármikor megállíthatja a játékot és felteheti a kérdést: *De hát miért?* Ha az asszociáló válasza egy épkezláb mondat – bármily egyszerű is –, amelyben összeköti a két szót, elfogadjuk az asszociációt. Játshatunk úgy is, hogy a mondatnak nem valósnak, hanem nyelvtanilag helyesnek kell lennie!

*Például:*

*Madár – Létra. (De hát miért?) A madárnak nincs szüksége létrára, hogy felmenjen a fára.*

*Tó – Tilos. (De hát miért?) A tó vizéből tilos inni.*

**KOCKAJÁTÉKOK**

Pár dobókockával megteremthetjük a számtanulás játékos módját. Óráim állandó kelléke a dobókocka – nem a felelőket „dobom ki” vele, hanem számsorokat gyakorlunk.

A számolást először 12-ig tanuljuk meg: ennyi pont van két dobókockán. Dobok mindkettővel, s az nyer, aki előbb mondja helyesen a két kockán levő pontok összegét. Később kettesével is játszatom őket: egyszerre dobnak, eltakarják, s a két kockával dobott pontok összegét mondják. A százig való számolás idején is jó szolgálatot tesz a kocka: eldobok kettőt. Az vagy 54 vagy 45, vagy 65 vagy 56 stb. Jó kis pontszerzős játék szerveződhet a kockák körül.

Az összeadás játékok is szórakoztatóak: egyet dobok, az egy számot ad. A következő diáknak dobok még egy kockát: a kettő összegét kell megmondania, majd a mellette ülőnek a három (négy, öt, hat) összegét. Számokat tanulunk – játszva.

**Tokio**

Ennek a játéknak sok változata ismert: én az általam preferáltat írom le. Két kockával játszunk, körben ülve. A két kockán szereplő pontokkal a legkevesebb, amit dobni lehet 21 (Tokio) – ez a nyerőszám. Mindig a nagyobb pontértékű kocka adja az első számot (64, 43, 52 stb.). Ha ugyanazt a számot dobjuk, akkor az egyes pár, hatos pár stb. A két kockával egyszerre dobnak, s elrejtjük az eredményt. Az előttünk dobónál nagyobb értéket vagy ugyanannyit kell dobnunk. Ha ez nem sikerült, akkor „hazudnunk kell” egy nagyobb számot. Az előttünk levő ezt vagy elhiszi (*Je te crois.*), vagy nem (*Je ne te crois pas.*). Ha nem hiszi, meg kell mutatni, mit dobtunk. Abban az esetben, ha valakit hazugságon kapunk vagy igazságtalanul megvádolunk, lemegy egy élet a hétből. Amikor a 21 kapcsán nem hiszünk a dobónak, vagy kiderül, hogy 21-gyel blöfföltünk, két életet veszíthetünk. A számok emelkedő sorrendben mennek, de amikor valaki megakasztja, újra indul, bármilyen kis számmal.

**ÍRÁSOS JÁTÉKOK****Találj ki!**

Természetesen a tanárnak számos kártyája van kezdők és haladók számára egyaránt. A kártyák így néznek ki kezdő szinten:

**Chat/Macska**

1. *J'ai quatre pattes./Négy lábam van.*
2. *Ma voix n'est pas toujours agréable./A hangom nem mindig kellemes.*

3. *Je peux causer des symptômes allergiques. / Allergiás tüneteket okozhatok.*
4. *J'aime bien quand on me caresse. / Szeretem, ha simogatnak.*
5. *Les Egyptiens m'ont énormément respecté. / Az egyiptomiak igen nagyra becsültek.*

### **Chaplin**

1. *J'ai joué dans plus de 80 films. /Több mint 80 filmben játszottam.*
2. *Dans mon métier je n'ai pas pu parler. / A szakmámban nem tudtam beszélni.*
3. *Tout le monde me connaît, je suis très célèbre. / Mindenki ismer, nagyon híres vagyok.*
4. *Mes accessoires éternels sont le chapeau melon et la canne. /Állandó kellékeim a keménykalap és a sétabot.*
5. *J'aime bien me moquer des dictateurs. / Szeretem kigúnyolni a diktátorokat.*

### **Pomme/Alma**

1. *Je peux être rouge, verte, jaune...et ces trois couleurs ensemble. /Lehetek piros, zöld, sárga vagy egyszerre háromszínű.*
2. *Mon jus est délicieux. /Ízletes a levem.*
3. *La première du monde m'a offerte au premier. / Az első nő engem adott az első férfinak.*
4. *On fait une tarte avec moi. /Sütit csinálnak belőlem.*
6. *Si on me prononce mal, je suis une partie de la main. /Ha rosszul ejtenek, a kéz egyik része vagyok.*

Két csoportra osztjuk a fiatalokat. Az egyik csoport mond egy számot egy és öt között, s a tanár felolvassa a számhoz tartozó definíciót. Ha nem találják ki a definícióból, miről/kiről van szó, jöhet a következő szám. Ha mind az öt számot elhasználták, s nem találják ki, a másik csoport előre megbeszélt módon pontot rabolhat.

A játék második fázisában ők írhatnak 5 definíciót egy dologra vagy személyre vonatkozólag. Miután ezeket a tanár kijavította, visszaadja, indulhat az újabb játék – immár egyénileg.

### **Pangrammák**

A pangramma igen nehéz nyelvi játék, amelynek célja, hogy az adott nyelv ábécéjében megtalálható összes betűt egyszer felhasználva értelmes mondatot hozzunk létre. De más megkötésekkel is lehet pangrammát alkotni: pl. a mondat minden szava adott betűvel kezdődjön és a mondatnak értelmesnek kell lennie.

Íme két példa: az első egy s-sel, a második egy l-lel kezdődő pangramma, aminek a lényege, hogy

- *Si sa sœur Sophie savait seulement sauter sans sa sucette, Simon serait satisfait.*
- *La longue ligne longe le local loué.*

Ez persze csak haladó szinten lehet igazi játék, a kezdőknél a kijelölt betűvel szócsoportokat kell írni (pl. s-sel kezdődő főneveket, r-rel kezdődő igéket, az étkezéssel kapcsolatos v-vel kezdődő szavakat...) De lehet olyan szavakat is gyűjteni, amelyek csak *a* és *i* magánhangzókat tartalmaznak, vagy amelyekben *tt* szerepel.



## Konvenciók – tematikus rendezés nélkül

Kaposi László

Az ebben a fejezetben ismertetésre kerülő konvenciókat<sup>1</sup> nem bontjuk csoportokra, mint ahogy a drámapedagógiai szakirodalom többnyire teszi. Ezek a csoportok általában annak alapján jönnek létre, hogy az adott konvenció a dramatikus foglalkozás melyik szakaszában használható leginkább, és ennek megfelelően szokás említeni kontextusépítésre alkalmas, vagy narratív, mélyítő, illetve reflektív konvenciókat.<sup>2</sup>

Ha valamelyik konvencióra a kizárólagosság ráhúzható lesz, és csak egy csoportba sorolható be, akkor ezt jelezzük. De ha nem ennyire „erősen kihegyezett célszerszámról” van szó, és az adott formai-munkaszervezési megoldás a foglalkozások különböző szakaszaiban is alkalmazható, akkor ezt nem tesszük.

### Kördráma

**Leírás:** Ez a konvenció a *tanár szerepben* végzett munkájához kínál lehetőséget az egész csoport előtt, de mégis kiscsoportos formában. Akinek a dramatikus tevékenység vezetőjeként nehéz feladatnak tűnik *egész csoporttal* szerepből dolgozni (oka lehet a szerepjátékos gyakorlatlanság), annak ez a formai, munkaszervezési megoldás várhatóan némi könnyebbséget jelent.<sup>3</sup> Kiscsoportokat alkotunk, majd döntéseket hozunk arról, hogy az egyes csoportjaink a fikción belül milyen kapcsolatban vannak a központi figurával (pl. rokonai, barátai, olyanok, akik kedvelik, vagy olyanok, akik irányában közömbösek, esetleg idegenek). Ez megtehető közösen – és ezt javasoljuk. (Ha a játék vezetőjének a szerepbelépéssel voltak problémái, akkor ebben az esetben kevesebb meglepetés éri majd.) De dolgozhatunk úgy is, hogy az adott kiscsoport maga dönti el, milyen szerepbe lépnek, és az adott szereplők miféle helyszínen vannak. A vezető felveszi a központi (és fizikailag középen álló) figura szerepét, és a kiscsoportokkal tetszőleges

<sup>1</sup> A DPM 68. számának 2. oldalán szerepeltettem egy lábjegyzetben a *konvenció*hoz egyfajta fogalmi körülírást, majd ezt megismételtem a DPM 70. számának 29. oldalán is. Most sem kérem az olvasótól, hogy függesse fel a jelen írás elmélyült tanulmányozását, hívjon be egy másik lapszámot, nézze meg a jegyzetet, majd jöjjön vissza: inkább bemásolom az ott közölt szövegrészt. (*A szerző jegyzete.*)

„A *konvenciók* Gabnai Katalintól származó definíciója 1995-ből: az ábrázolást, a megjelenítést, a megértést segítő játékformák, drámapódok, technikai fogások. Jonathan Neelands írja a *konvenció* kifejezésről: ’gyűjtőfogalom: a játékhoz szükséges *formai elemeket*, a különböző *játmódokat*, *drámaformákat*, *megállapodásokat* jelenti.’

Jelen írás szerzője a szakmai munka hétköznapijaiban a konvenciót rendre ’eljárás szintig kidolgozott munkaformaként’ definiálja, amivel nem jelentkezik be az elméleti igényességre számot tartók közé, de nem is szégyelli ezt az egyszerűsítést. A konvenciót formaként kezeli, amit tartalmak feldolgozásához társíthat.”

<sup>2</sup> A dolgozat létrehozásában a szerzőt támogatta a Nemzeti Kulturális Alap Színházművészet Kollégiuma. A 2021-ben elkészült pályamunka (végül) a *Nem konvencionális konvenciók* címet kapta. Egyes fejezetei átdolgozott változatban megjelentek a DPM 68., 70., és 71. számában.

<sup>3</sup> Jonathan Neelands és Tony Goode: *Structuring drama work*, 3. kiadás, Cambridge University Press, 2015. A hivatkozott műben szereplő leírás felhasználásával (*Circular drama*, 11. o.). A nyersfordítás Deák Éva és Konczer Kinga munkája.

sorrendben rövid jeleneteket rögtönöz. Az éppen nem játszó kiscsoportok képezik a közönséget, akik kaphatnak előzetes megfigyelési szempontokat, melyekre a lejátszott/látott jelenetek elemzése felfűzhető.

A konvenció alkalmazása során a résztvevők megtapasztalhatják, hogy a vizsgált figura a különböző nyilvános vagy személyes környezeteiben hogyan, és akár azt is, hogy mennyire sokféleképpen (ugyanarról mással, másképp) reagál. A konvenció lehetővé teszi egy karakter összetettebb ábrázolását...

**Megjegyzés(1):** Igazából csak abban van a tanári szerepjátékban könnyebbség, hogy a foglalkozásvezető egyszerre kevesebb szereplővel dolgozik szerepből. Cserébe viszont gyors váltásokkal kell az egyes kiscsoportoktól érkező eltérő kihívásokra reagálnia, ami szintén nem számít könnyű színjátszói feladatnak. Jó esetben a konvenció eredménye, „hozadéka” lehet a foglalkozásvezető számára, hogy teret ad az egész csoportnak, és egy látványos „one-man show” szereplője, ami „tanári státuszerosító” is lehet.)

### **A konvenció leírás szerinti alkalmazása során problémát jelenthet:**

- 1.) Amennyiben a foglalkozásvezető a kontextusépítés során előbb veszi fel a központi figura szerepét, minthogy a csoport játszotta volna azt, akkor a dráma világának közös építését meglehetősen „leegyszerűsíti”: nem közösen fogják kitalálni azt, akinek a fejével kellene a játék során gondolkodniuk, akinek a szemével kellene látniuk a világot, helyette a foglalkozásvezető megmutatja, hogy milyen is az a figura. Készen hozza azt, akit elvileg együtt kellene kigondolni, majd gondozni. És ez, néhány kivételes esetet leszámítva, nem tekinthető pozitívumnak a drámában.
- 2.) Ha a mélyítő szakaszban veszi fel a foglalkozásvezető a központi figura szerepét a leírás szerinti formában, akkor ezzel a csoport elől veheti el a döntési lehetőséget. A drámatanári gondolkodás alapjai közé tartozik, ezért biztosan állítható, hogy nem a foglalkozásvezető dolga a hős nevében döntéseket hozni.

**A fenti problémák kezelhetők!!!** Ezen érdekes formai megoldás helyének, alkalmazási lehetőségeinek megtalálása nem könnyű, de nem is megoldhatatlan feladat. Kínálkozó lehetőség a tanárnak az egyes kiscsoportokkal folytatott improvizációs játékára: azt követően tenni ezt, amikor a csoport már játszotta a központi figurát, a kontextusépítés végén vagy a dráma narratív szakaszában. (Ezzel nem vesszük el a csoport elől az alkotási lehetőséget: a figura megteremtése továbbra a résztvevők lehetősége, a játék vezetője csak „epigon”, a kész figurát veszi magára, utánjátszik.)

**Megjegyzés(2):** Csoportra (és nem központi figurára) épülő dramatikus tevékenység során sokkal szabadabban alkalmazható ez a konvenció. Ebben az esetben a tanárnak is, mint az összes többi résztvevőnek van saját szerepe (egy csoporton belüli szerepe biztosan, de gyakori az, hogy legalább még egy külső szerepe is van a drámatanárnak). A játék vezetője a foglalkozás jelentős részében ebből a csoporton belüli szerepből dolgozik. És ahogy a többiek szerepe felett sem hozhat döntést a szerep gazdáján kívül más, a tanár saját szerepére is érvényes ez.

## Karakterkaláka

**Leírás:** A lehető legtermészetesebb, a dráma lényegéből fakadó szándék, hogy a drámát játszó csoport közösen teremtsen figurát. Tudjuk, van olyan drámamodell, amely alapvetően erre a tevékenységre (és központi figurára) épül, sőt, még azt is állíthatjuk, hogy a hazai gyakorlatban ez a leginkább elterjedt válfaja a drámafoglalkozásoknak. Ennek a közös alkotásnak az egyik formája lehet az, ha valamilyen már ismert kiindulási pontból továbblépve, az improvizáció adta lehetőségek között élünk azzal, hogy valaki játssza azt, amit a többiek mondanak. (Az említett „kiindulási pont” értelmezése: a csoport nem nulláról kezdve építi a figurát, hanem a játék vezetőjétől kapunk alapvető információkat.)

A konvenció alkalmazásához egyetlen nyelvi panelt említünk, bár gazdag kínálat áll rendelkezésre: „A mai játékban egy olyan ember történetével foglalkozunk, aki...” És itt a mondat folytatásaként mondani kell valamit a közösen építendő figuráról: eddigi cselekedeteiről, arról, hogy mit tett vagy mit mondott, hol él, kikkel, hogy néz ki stb. Be kell fejezni a mondatot, és máris átveheti a szót más. Praktikus megoldás, ha a játék vezetője időnként ismétli a kötött nyelvi formulát, a mondatkezdést, azt variálhatja is, új személyiségtartományok felé indítva ezzel a csoportját. A játsszók ezen a ponton a mondatok befejezésével szövegeket ajánlanak meg, de akár akciókat is. Nem hosszú kifejtésekre, nem „tanácskozási játszmákra” van itt szükség. Ha ellentétes tartalmak jönnek fel, akkor előbb-utóbb valakinek, valakiknek el kell dönteniük azt, hogy az elhangzottakból mit emelünk be: ha ellentétes utasításokat kap, akkor feltehetőleg a situációban adott pillanatban játszó csoporttag lesz az, aki ezt a döntést meghozza.

**Variáció(1):** Dolgozhatunk másféle „eljárási renddel” is: mégpedig úgy, hogy a közösen kidolgozandó figura szerepébe lépve bárki megszólalhat – lényeges különbség, nem kívülről, hanem mindannyian szerepből, belülről beszélünk. Egyszerre többen helyezkedünk a központi a figura szerepébe: a szereplő megsokszorozása többféle konvenció keretei között lehetséges, a hétköznapi drámatanári gyakorlat részét képezi. Az sem nagy probléma, ha egyszerre többen szólalnak meg és mondanak akár teljesen eltérő tartalmakat. De a törekvés az lenne, hogy miközben bárki bármikor megszólalhat, de ha lehet, akkor mégse beszéljünk egyszerre sokan.

Természetesen egy ilyen csoportos improvizációs forma alkalmazása után érdemes értékelő megbeszélést tartani. Az, hogy egy rögtönzésben mi és hogyan történt, nem „betonozhatja be” az esetleges, a játsszók egy része által a játék során vagy azt követően kifogásolt megoldásokat. Az improvizáció alapjai közé tartozik, hogy ami bekerült a játékba, az ott van, nem tagadható, legfeljebb árnyalható, de a tanítási dráma ennél fejlettebb rendszer. Lehet pontosítani, de mondhatunk olyant is, hogy „igen, ez így történt, de lehet, hogy csak kivételes alkalom, szerintetek milyen gyakran esik meg ez hasonlóképpen”. Egy rögtönzés – tudjuk – akár többször is újra játszható.

**Variáció(2):** Az eddigiektől eltérő lehetőség a közös figurateremtésre, ha a karakter múltjából *kritikus eseményeket* emelünk ki. A kiválasztott pillanatok lehetnek olyanok, amelyek a figura életében valamilyen felismeréshez vezettek, amelyek új összefüggések megértésének élményét és lehetőségét kínálták. De lehetnek olyan események is, amelyek „fordulópontot” jelentettek, egy választás vagy döntéshozatal jól meghatározható pillanatához köthetők. A pozitív-negatív

élmények, jó és rossz döntések egyaránt használhatók. A kritikus események közös vagy kiscsoportos gyűjtése után bármelyik fenti megoldással élhetünk: egy valaki játssza a figurát, vagy éppen többen, akár a csoport mindegyik tagja egyszerre.

**Variáció(3):** A BELSŐ HANGOK alapkoncepcióra emlékeztető változata a Karakterkalákának: két önként jelentkező egy-egy figura szerepébe lépve beszélget egymással úgy, hogy mindketjük mögött ott áll egy csoport. A párbeszéd rövid mondatokból áll, és minden mondatot megismétel az adott karakter kiscsoportja.

## Túravezetés

**Leírás:** Ez a koncepció egy *narrációs* formát használ, de a drámán belüli alkalmazása mégsem narratív (vagyis nem a bonyodalom bevitelével, nem a történet kibontásával kapcsolatos), hanem alapvetően kontextusépítő.<sup>4</sup> Variációkban: a csoport részletes leírást a) kap, b) kap és ki egészít, vagy c) készít arról a környezetről, ahol a dráma játszódni fog. A koncepció alkalmazása során szavainkkal, a szó képteremtő erejével végigvezetjük a csoportot, a csoport egy részét a dráma helyszínén. Nem kizárt, hogy valóságos tereket írunk le (épített vagy természetes terek is lehetnek), de gyakrabban és főként a fantáziánk segítségével fiktív terekben, esetleg annak jelzései között vezetjük a többieket. Célunk többek között az, hogy érzékletesen írjuk le a dráma egyes tereit: valóságos megalkotásuk nélkül tegyük szavainkkal láthatóvá, belakhatóvá a tereket a játsszók, társaink, a többiek számára.

### Néhány változat a gyakorlati megvalósításra:

- a drámatanár a túra/séta vezetője, tőle kapjuk (halljuk) a tér leírását;
- kiscsoportok kapnak részfeladatokat és felkészülési idő után (a leíró szöveg megalkotását követően) az egyes csoportok vagy azok tagjai közül az erre vállalkozók vezetik végig egy másik/vagy a többi kiscsoportot;
- kiscsoportos a felkészülés (az egyes kiscsoportok különböző feladatokat kapnak), de párokban játszunk: a párokon belüli szerepcserével más-más terek leírása következik.

**Példák:** Egészen érdekes lehet az, amikor egy kiscsoport a képzeletbeli várban, vagy a város legnagyobb terén vezet végig bennünket, de ennek a koncepciónak az alkalmazása akkor válik igazán izgalmassá, ha *különös* helyszínekre jutunk el, például a központi figura személyes terébe mehetünk be, miközben a vezetés stílusa nem változik, pontosan úgy kezeljük a szobája egyes pontjait, mint ahogy az idegenvezetők a főváros nevezetességeit, „nemzeti büszkeségeinket”.

Igen, bemehetünk a nemzeti múzeumba, de milyen érdekes lehet, ha a fiktív világon belül a központi figura személyes emlékeinek terébe (fantasztikus belső terekbe), vagy a személyes emléktárgyainak múzeumába megyünk el, ha ott vezetnek bennünket értő, érzékeny módon társaink?

---

<sup>4</sup> Jonathan Neelands és Tony Goode hivatkozott művében szereplő leírásból kiindulva (*Guided tour*, 21. o.). A nyersfordítás Deák Éva és Konczer Kinga munkája.

## Egy figura tárgyai

**Leírás:** Tárgyak használata dramatikus tevékenység során a tanítási dráma és a színházi nevelés magyarországi kezdeteitől ott van a foglalkozásvezetők eszköztárában. A dráma központi figurájának „személyes” tárgyaival foglalkozunk: könnyű belátni és elfogadni azt, hogy a dráma során más figurával nem lesz időnk ennyire részletesen foglalkozni. A tárgyak alkalmazásának célja: létrehozni magát a figurát, vagy „kiszínezni”, életszerű elemeket bevinni –, valami ilyesmit szeretnénk ennek a konvenciónak a felhasználásával elérni. Tudjuk, a dráma közösen megalkotott fiktív világra épül, de azon belül hihetőnek kell lennie. Ezt a tárgyak használata is segíthet elérni.

A játék vezetőjének gondos előkészítő munkáját igényli a konvenció, hiszen előzetesen össze kell válogatnia a tárgyak kollekcióját. Mivel még a kontextusépítésnek sem lehet minden elemét pontosan előre látni (aki nagyon pontosan előre tud mindent, az félő, hogy „nem engedi be” a résztvevőket), ezért nem is könnyű összeválogatni a tárgyak együttesét úgy, hogy annak minden darabja releváns legyen a későbbiekben is.

A tárgyak (színházi megközelítésben leginkább kellékek) kontextusépítő célzatú alkalmazása mellett lényegesebb formai változtatások nélkül jól használhatók a dramatikus tevékenység későbbi szakaszaiban is, ha a figura valamilyen újabban megtudott vagy megsejtett személyiségvonásának tisztázása, pontosítása vagy erősítése válik szükségessé. (Ami természetesen nem azt jelenti azt, hogy egy drámaórán belül kellene többször alkalmazni: a formai változatosságra törekvés fontos szervezési szempont a drámatanár részéről.)

A tárgyak valamilyen, az adott történeten belüli „legális” indokkal, felvezetéssel kerülnek be: a sztori részeként meg kell találnunk azokat, hozzá kell fűznünk azokhoz. Értelmezésük, minél többet kiolvasni belőlük: csoportos feladat. Az egyes tárgyakból kiolvasható információk erősíthetik az addig megtudottakat, de árnyalhatják vagy éppen ellenpontosozhatják is azokat.

**Példa:** Kissé banális, de jól használható megoldás lehet, hogy a dráma hőséne megmegtaláljuk valahol az ottfeljtett táskáját, hátizsákját stb., és azon kívül, hogy megfjtjük, miért is hagyta, felejtette ott, foglalkozunk annak tartalmával. Az esetek többségében egész csoportos formában érdemes ezt tenni. (Ha kiscsoportokban dolgozunk és ehhez különböző tárgyakat kapunk, akkor nagy az esély arra, hogy különböző figurák építésébe fogunk.)

**Megjegyzés(1):** A jelen írás szerzője sokkal inkább szeret valóságos tárgyakkal dolgozni, lévén azokból többet lehet kiolvasni, a hatásuk erősebb. De (sajnos) nem kizárt, hogy valaki nem ezt teszi, hanem cédulákat helyez el feliratokkal... A különbség ég és föld...

**Megjegyzés(2):** Van némi furcsaság abban, hogy a fikcióban vagyunk, de a tárgyak lényegük-nél fogva valóságosak. Az is kérdés lehetne, hogy a tanár hogyan jutott hozzá ezekhez a tárgyakkhoz. Ezt, ennek firtatását jobb lenne elkerülni (és akkor mégis a valóságban vagyunk?! akkor mégsem képzeletbeli?), és ez elsősorban foglalkozás vezetőjének a nyelviségén, a szöveggel végzett tanári munkán múlik. Az „óvatos nyelviség” nem csak itt jöhet jól, nem véletlen, hogy egyes „klasszikusok” fejezeteket szánnak erre munkáikban. A „tekintsük úgy, hogy ez itt hősünk táskája”, „fogadjuk el a játék idejére, hogy ezek a tárgyak az ő tulajdonát képezik...” – a hasonló szövegezések segíthetnek abban, hogy valóban a bekerülő tárgyakkal lehessen foglalkozni, és ne fölösleges „műfaji”, valamint világszintbeli kérdésekkel.

**Megjegyzés(3):** Kevés vagy sok tárgyat használunk – ebben a kérdésben döntést kell hoznia a tanárnak. Ha kevés tárgyat használunk, akkor mindegyikhez kell egy-egy mondat is, hogy valóban azzal foglalkozhassunk, hogy mit mond, mit árul el a tárgy a gazdájáról, és ne a tárgy történetét írjuk helyette (kapta vagy vette...). A sok tárgy egyidejű alkalmazása – például egy megpakolt hátizsák – a maga információdömpingjével egy sor személyiség tartományról adhat fontos információt. A konvenció alkalmazására való felkészülés mindig magába foglalja azt, hogy az egyes tárgyak kiválasztása után kérdéseket is kitalálunk azokhoz. Ezek a kérdések tematizálhatják is a közös tevékenységet.

## Hullám

**Leírás:** Döntési helyzet, éles konfliktushelyzet, de legalább egy erős, feszült helyzet vizsgálata a tárgya ennek a mélyítő konvenciónak, amelynek során a szemben álló feleket, az érintetteket ábrázoljuk állóképpen. Az állókép megalkotása is lehet részletező munka eredménye. A HULLÁM konvenciónál az állókép fokozatos, szakaszolt életre keltésével dolgozunk.<sup>5</sup> A sűrített pillanatban kettő vagy három fős szituációban előre egyeztetett sorrendben tehetnek az egyes figurák egy-egy mozdulatot, és adhatnak hozzá hangot is (ez nem csak verbális lehet, vokális hatásokkal is dolgozhatunk). Ezt követően újabb „hullámok” következhetnek. (ezzel ismét előrébb jutottunk néhány „filmkockával”. Rutinos csoport esetében a szereplők száma lehet nagyobb is. Tanári közreműködéssel egész csoportos és csoportbontásos munkaszervezéssel egyaránt használható forma.

A jelenetnek a HULLÁM konvencióval feldolgozott részlete többször is visszajátszható: ez lényegi eleme, hiszen egyfajta kísérlet, amit végzünk. Változtathatunk a mozdulatok sorrendjén, amit a csoport határozhat meg, és ami nyilván függ a figurák közötti, a jeleneten belüli erőviszonyoktól, de az egyes figurák adott pillanatban érvényes állapotától is.

Egy-egy szituáció kibontásakor indító elemként is alkalmazhatjuk ezt a konvenciót: lassítva kezdünk, mozdulatról mozdulatra végezzük a magunk elemző munkáját – ami rendkívül fontos része ennek a konvenciónak! –, majd újraindítást követően normál tempóra gyorsítunk fel.

Az egy-egy gesztusból + hanghatásból álló sorozatoknak (hullámoknak) erős jelentésteremtő vagy -módosító hatása is lehet, továbbá felszínre hozhatnak olyasmit is, ami addig a résztvevők számára rejtve maradt.

(Kezdő csoportoknak a gesztus + mondat lesz a könnyebben elérhető formanyelvi változat, a vokális hatások alkalmazásától való idegenkedés, az ilyen irányú gátlások miatt gyakoribb.)

**Megjegyzés:** Ez a konvenció drámában és színjátásban (pl. egy jelenet elemzésekor) egyaránt alkalmazható (drámában, mint említettük, főként a mélyítő szakaszban).

## Reflektorfény

**Leírás:** Csoportra épülő drámák bármelyik szakaszában alkalmazható konvenció.

---

<sup>5</sup> Jonathan Neelands és Tony Goode hivatkozott művében szereplő leírásból kiindulva (*The ripple*, 31. o.). A nyersfordítás Deák Éva és Konczer Kinga munkája.

Többnyire *nem* tervezett az alkalmazása, azt a „pillanatnyi szükség” diktálja. Technikailag nagyon egyszerű: egy képzeletbeli reflektorfényt irányítunk a csoportos improvizáció bizonyos, a játék vezetője által kiválasztott, valamilyen szempont alapján körülhatárolható részére. Ezt a foglalkozás vezetője be fogja mondani (példa: a falu főterén játszódó jelenetben sok szereplő van – „nézzük meg, hogy miről folyik a szó a bíró, a jegyző és a falu papja között!”). A csoportos improvizáció többi része befagy, míg a képzeletbeli fénykör által kiemelt részben lévő egyéni, páros vagy kiscsoportos improvizáció folytatódik 5-10 másodpercig –, a többiek pedig figyelik a kiemelt rövid jelenetrészt. Újabb jelzésre az egész csoport játéka folytatódik. Több hasonló, rövid kiemelés következhet egymás után.

**Megjegyzés(1):** A REFLEKTORFÉNY alkalmazása hasonló célokat szolgálhat, mint a Zoom<sup>6</sup> nevű konvenció.

**Megjegyzés(2):** Felvetődik a kérdés, hogy ha megtudunk valami újat a kiemelt jelenetből (és mi másért alkalmaznánk ezt a technikát?), akkor azt tudhatjuk-e a szerepeinkből, a fikción belül? Ha a válasz egyszerű „nem” lenne, akkor jogosan vetődhetne fel a kérdés, hogy akkor ennek mi haszna a drámában. De óvatos és kissé körmönfont tanári nyelviséggel megoldható sok minden, és legalább részlegesen beemelhetők az elhangzottak. Például: „pletykák kezdtek terjedni az emberek között arról, hogy...”, vagy „a közelükben állók hallottak ezt-azt”.

Maga a technika mintha azt kérné a játszóktól, hogy szerepeik szerint szolgáltatassák ki magukat, és ez (érthető okokból) nem biztos, hogy mindenkinek tetszeni fog.

**Megjegyzés(3):** A konvenció alkalmazása és az imént említett probléma is hasonló ahhoz, mint ami a GONDOLATKÖVETÉS nevű konvenciónál már felmerült.<sup>7</sup>

## Távírányító

**Leírás:** Egész csoportos jelenet esetén alkalmazható konvenció: a cselekményt úgy mutatjuk be, mintha képernyőn vagy kivetítőn néznénk egy felvételt és távirányítóval irányítanánk. Időnként megállíthatjuk a felvételt, hogy kimerevített képet kapjunk. Ez a kép természetesen elemezhető, a szereplők – a drámás gyakorlatban ismert és a GONDOLATKÖVETÉS konvenciónál<sup>8</sup> részletezett jelzésekkel – akár meg is szólaltathatók. Ezzel egymást követő állóképek jönnek létre, mintha az adott eseményt elemeire bontanánk. A képeket vissza lehet pörgetni és újra le lehet játszani, lévén a mi távirányítónk erre is kiválóan alkalmas.

További lehetőségként kiscsoportos improvizációkat is meg lehet eleveníteni úgy, mintha a képzeletbeli távirányítóval csatornát váltanánk.

**Megjegyzés:** Ha élünk ezzel az utóbbi megoldással, akkor sok rokon vonás fedezhető fel az előző, REFLEKTORFÉNY nevű konvencióval. És ebben az esetben az ott kifejtett problémakör – „tudható-e a játék részeként az, amit szerepen kívül láttunk” – itt is jelentkezik.

<sup>6</sup> Kaposi László: *Régi-új konvenciók*, in DPM 68. szám (2020/3), 2-8. oldal

<sup>7</sup> Kaposi László: *Gondolatkivetítésre épülő konvenciók*, DPM 71. szám (2021/2), 13-23. oldal

<sup>8</sup> Ld. az előző lábjegyzetet!

## Szerepváltó

**Leírás:** Az éppen szereplő csoporttag cseréjére épülő konvenció.<sup>9</sup> A rituálé és az annak részét képező egyezményes jel, ami a szerepcserére való felszólítást jelzi minden csoport esetében lehet más és más: „helyi egyezmény”. Az lényeges, hogy az adott csoport tagjai tisztában legyenek az általuk használt gesztusok jelentésével. A cserét lehet kívülről indítani, a nézők közül valaki kijelöli az egyik szereplőt, akár egyszerű rámutatással lehet jelezni, hogy kit kíván cserélni. De a jelenetben lévő szereplő is kérheti a cserét. (Akár a különböző sportágakból származó jelzéseket is használhatjuk.)

**Megjegyzés(1):** A dramatikus tevékenységet kedvelő csoportoknál inkább az várható, hogy örömmel játsszák a szerepeket, eszük ágában sem lesz leadni azokat. De a kezdő, a rögtönzésben még bizonytalan csoportoknál, olyanoknál, akiknek még nagyon új a dramatikus tevékenység, ez gyakrabban előfordulhat.

Fontos, hogy a csere a játék folyamatosságának megőrzése mellett történjen, ami időnként nem is könnyű technikai feladat.

Lehet úgy is alkalmazni ezt a konvenciót, hogy a tanár jelzi a cserét: ennek a pedagógiai okok mellett (például azért, hogy a dráma fontos helyzeteiben a csoportból többen is játéklehetőséghez jussanak) dramaturgiai okai is lehetnek.

**Megjegyzés(2):** Ha a konvenció gyakorlata valamelyest emlékeztet bennünket a fórumszín ház technikájára, akkor az lehet, hogy nem a véletlen műve. A szereplő cseréjében rokonítható megoldásokról van szó. De csak ebben!! A fórumszín ház összetettebb, bonyolultabb konvenció, amivel mélyebb rétegeket is elérő, kifinomultabb munka végezhető.

## Időrend

**Leírás:** Ha kevés jelenettel dolgozunk, akkor erre a konvencióra nincs szükség. Egyéb esetekben viszont hasznos lehet. Ennek a „kőbalta-egyszerűségű” konvenciónak a célja: rakjuk időrendbe, ami elkészült! Miután már jó néhány kiscsoportos vagy páros jelenetet dolgoztunk ki a központi drámai szituáció előtti és/vagy utáni idősíkokban, a csoport néhány tagja megformál egy állóképet – olyan képet, amelyik ennek a központi szituációnak az első másodperceit jeleníti meg. Ennek megalkotásában segíthet, ha a résztvevők közben jó néhány drámatanári kérdést kapnak: ki hol áll, kire néz, mit csinál, kihez van közel vagy távol, és a „miértek” sora is jöhet. Dolgozhatunk úgy is, hogy a kérdésekre kapott válaszokon keresztül épül fel az állókép. Ezt az állóképet a rendelkezésre álló tér közepére helyezzük, majd megkérjük a kiscsoportokat, hogy állítsák az egyik csoporttagjukat az előzetesen kijelölt idővonalon arra a helyre, amit szerrintük az általuk korábban kidolgozott jelenet elfoglal a központi jelenethez képest.

Csak olyan esetekben lehet szükség erre a konvencióra, amikor a résztvevők egy életszakaszból sok jelenetet dolgoznak ki, rövid jelenetekkel, avagy állóképekkel végeznek gyűjtőmunkát, és egy idő után már nem biztos, hogy tudják, hogy mikor és hol vannak, illetve merre tartanak... Ilyen esetekben segíthet a rendrakásban ez a konvenció.

<sup>9</sup> Jonathan Neelands és Tony Goode hivatkozott művében szereplő leírásból kiindulva (*Tag-role*, 53. o.). A nyersfordítás Deák Éva és Konczer Kinga munkája.

A konvenció alkalmazásának legérdekesebb része az, amikor már minden kiscsoportos vagy páros jelenetnek megtaláltuk a helyét ezen a fizikailag is leképezett idővonalon, és a jelenetek nyitó és záró képének felvillantásával újra is játszunk a folyamatot. Nem kell a teljes jelenetsonron végigmenni, elegendő lehet a képek (természetesen állóképekkel történő) „átlapozása”. A fragmentumok egymás mellé helyezése, ezzel a folyamat felmutatása néha egészen érdekes tapasztalatokat hozhat. (Vagy ha éppen nem, akkor is lehet maga a forma érdekes és szórakoztató.)

**Példa:** A *Honvág* című (Drámapedagógiai Magazin 43. szám), egy házasság szétesését vizsgáló drámában kisebb csoportok egy sor jelenetet, illetve állóképet dolgoztak ki, melyek az előzményeket, az udvarlást, a kibontakozó, majd az elhalványuló szerelmet, végül a megkeseredett kapcsolatot jelenítették meg. Ezek elhelyezése az idővonalon néha nem is annyira egyszerű, akár vitákat válthat ki, és hasznos eszköz lehet.

## Mi lenne, ha...?

**Leírás:** Egy ismert szabályjáték konvencióvá alakítása. Mint ahogy a *Játékkönyv* című füzetem 2013-as, sokadik kiadásában és utánnnyomásában írtam: „Régi játék. A szalonok ifjúsága kedvelte egykoron: burkoltan lehetett udvarolni, 'virágnyelven' szerelmet vallani a játék során. Mi más formában, más céllal használjuk. A kitaláló kimegy a teremből. A többiek megbeszélés alapján választanak valakit a bent maradók közül: az ő személye lesz a kérdések tárgya. A kitaláló visszajön, és 'Mi lenne, ha...?' kezdetű kérdéseket feltéve kell a válaszok alapján rájönnie, kire gondoltak a többiek. A kitaláló maga dönti el, hogy milyen taktikával kérdez. Adhatja ugyanazt a kérdést mindenkinek, a csoport felének, vagy még kisebb részének, de külön-külön, személyre szólóan is kérdezhet.”

Ez az ön- és társismereti játékká formált szalonjáték a kiindulási alap a konvenció fejlesztése, alakítása során. A csoportunk a dráma során ennek a konvenciónak a keretei között azt vizsgálhatja, hogy ha hősünk olyan maradna, amilyennek a kontextusépítés során közösen megalkottuk, akkor a jelenlegi körülmények extrapolációjával (például, ha ilyen maradna a viselkedése, akkor) a jövőben milyen következményei lennének, illetve lehetnének a cselekedeteinek. „Tételezzük fel, hogy a figura nem változna jelentősen...” – és az idősík váltásával máris a lehetséges jövőbeli következményeket szemléltető jelenetek kidolgozásával és elemzésével vizsgálhatjuk, hogy mire vezethet a jelenlegi döntés, helyzetmegoldás, viselkedés stb. Vagyis mi lenne, ha...?

**Példa:** A *Rómeó és Júlia* kerettörténetén belül maradva azt nézzük meg, hogy ha Rómeó nem a város főterén keresztül megy haza az esküvőjéről, és nem akad össze Tybalttal és bandájával (nincs párbaj, nem öli meg a felesége unokatestvérét, nincs száműzetés), akkor milyen férj lenne belőle, hogyan élné meg a hétköznapi helyzeteket annak alapján, amit már tudunk róla, a viselkedéséről, a helyzetmegoldásairól.



## Mondom-teszem

**Leírás:** Egy jelenetben a résztvevők a párbeszéd minden egyes mondata után egy ismert színházi/színjatszói *narrációs* technikával elmondják azt is, hogy mit csinálnak („Pl.: Jó napot kívánok!” – köszönök neki. „Sziasztok!” – mondom a többieknek és leülök közéjük.”).<sup>10</sup> Miután a csoport tagjai kipróbálták, illetve begyakorolták ezt az alaptechnikát, és amennyiben a foglalkozás vezetője ezt az adott ponton szükségesnek véli, akár egy újabb szintre is léphetünk: a folytatásban hozzáadhatunk még egy mozzanatot a cselekvés leírásához: a szereplők megadják azt is, *hogyan* történt, ami történt. („Pl.: Jó napot kívánok!” – köszönök neki, felé sem fordulva. „Sziasztok!” – mondom a többieknek és leülök közéjük, bepréselve magam a szűk helyre.) Ennek a „Brecht után szabadon” alkalmazott technikának a használatával várhatóan lelassíthatók az akciók, ami esélyt adhat arra, hogy mélyebben megélhetőbbé és alaposabban tanulmányozhatóvá váljanak az éppen vizsgált cselekvések.

**Megjegyzés(1):** A konvenció alkalmazása leginkább a sok akciót, esetleg fizikai erőszakot tartalmazó jeleneteknél célszerű és hasznos: a résztvevők a játék tempójának lelassításával valamivel higgadtabban, a szituációtól kissé eltávolodva nézhetnek az eseményekre. (Más helyzeteknél pedig felesleges: ennek a tautológiára épülő konvenciónak a hasznossága az alkalmazás pillanatának helyes megválasztásától függ.)

**Megjegyzés(2):** A konvenció alkalmazásának életkori és drámás előképzettségi korlátai lehetnek: nem a kicsik és nem a kezdők játéka...

## Flashback

**Leírás:** A drámában az aktuálisan jelenlévő figurával/figurákkal foglalkozunk. De a múltbeli kiemelten fontos pillanatok kidolgozása – talán nem meglepő – erősen szólhat a jelenben, a drámában *itt és most* jelenlévőkről. A múlt megjelenített képei segíthetik a drámai jelen feltárását és értelmezését: jó esetben motívumok seregével szolgálhatnak.

A dráma egy fontos pillanatát előkészítő és előre jelző múltbeli jeleneteket többnyire kiscsoportos formában készítjük el. A csoportbontás minden esetben lehetővé teszi a differenciált tanulásszervezést: vagyis az egyes kiscsoportok különböző tartalmi és formai nehézségű feladatokat kaphatnak. Ha ezzel a lehetőséggel jól élünk, akkor részfeladatok adhatók ki, és nem kell például abba a helyzetbe hozni a résztvevőket, hogy azonos feladaton dolgozva, egymás munkáját versenyeztetve egyes kiscsoportok kevésbé jónak ítélt helyzetmegoldásait kizárjuk.

**Megjegyzés(1):** A FLASHBACK konvenció igazából nem valamiféle „formai mutatványról”, hanem az időkezelésről szól: szerves részét képezi más konvenciók alkalmazása, leggyakrabban a kiscsoportos rögtönzés és az állókép kerül elő a „múltfeltáró utazás” során, de nem ritka a tárgyak (például fotók, vagy esetleg írásos „emlékek”, töredékek), avagy ezek kombinált alkalmazása sem. Ebben a megközelítésben a FLASHBACK egyfajta keretkonvenció (mint például a minden csoportos drámában alkalmazott GYÜLÉS konvenció is).

---

<sup>10</sup> Jonothan Neelands és Tony Goode hivatkozott művében szereplő leírásból kiindulva (*Action narration*, 63. o.). A nyersfordítás Deák Éva és Konczer Kinga munkája.

**Megjegyzés(2):** A FLASHBACK konvenció első benyomásként narratívának tekinthető, de ha jól alkalmazzuk, akkor főként mélyítő és reflektív funkciójú és hatású lesz.

**Megjegyzés(3):** Jól ismert kulturális kötést jelenthet a konvencióhoz a krimi irodalom, az arra épülő filmek vagy sorozatok világa: az oknyomozó detektív vagy újságíró figurája és tevékenysége napjaink fiataljai számára például meglehetősen ismerős, éppen ezért könnyen és jól használható lehet.

## Beszélő bútorok

**Leírás:** A konvenció leírása némiképp emlékeztethet bennünket az *Együtt könnyebb* elnevezésű, főként haladó csoportoknak javasolt szabályjátékra (ld. Játékkönyv, 2013). Ott a szereplő erősen lassított mozgása közben formálja meg a csoport a mozdulat befejezéséhez szükséges tárgyi világot. Ha le akar ülni egy karosszékbe, akkor többen azonnal alábújnak, hogy ő ezt megtehesse. A gondos fizikai bemelegítést kívánó szabályjátéknál a „főszereplő” azt tesz, amit akar – a többiek segítik, hogy leülhessen, felállhasson, kinyithasson egy szekrényt, becsukhasson egy ajtót stb.

Ennél a konvenciónál még az sem kell feltétlenül szükséges, hogy a központi figura, a tárgyak tulajdonosa jelen legyen. Az őt körülvevő, az őt jellemző, a róla szóló tárgyi világot képezzük le: a dráma résztvevői a saját testükből teremtik meg a vizsgált figura tárgyi környezetét. Ha szükséges, akkor megjelenik a központi figura szobájának egyik sarka, a benne lévő tárgyakkal. És igen, a tárgyak akár hangokat is adhatnak, sőt, akár meg is szólalhatnak, kórusban is beszélhetnek, az egyes tárgyak azonos, vagy éppen ellentétes információkat is közölhetnek.

**Megjegyzés(1):** A drámáinkat az esetek túlnyomó részében nem „jelmezzük” és nem „díszletezzük”. De ha valamiért aktuálisan fontosnak tartjuk a vizsgált figurát körülvevő tárgyi világ plasztikus leképezését, akkor ennek a konvenciónak jelentős szerepe lehet.

**Megjegyzés(2):** A kiscsoportok játékaink megszokott szervezési módjával érdemes rövid (párperces) felkészülési időt adni, és csak utána kérni a csoport előtti bemutatót.

## Közel-távol

**Leírás:** Ez a konvenció igazán jól a csoportra épülő drámákban használható, amikor mindenkinek saját szerepe van: lehetővé teszi, hogy elemezhessük a dráma valamelyik fontos, vizsgált figurája nézeteit, világképének egyes szegmenseit. A csoport tagjainak feladata, hogy az elemzett figura által képviselt különböző értékeket vessék össze a saját szerepük értékrendjével – úgy, hogy fizikai elhelyezkedésükkel jelzik, mennyire értik meg a figura motivációit, illetve mennyire értenek egyet különböző nézeteivel, gondolataival.

A terem közepére helyezük az adott figura jelzését, egy tárgyat – lehet például egy székkal jelezni a vizsgált figurát, de a megoldás kiválasztása a rendelkezésre álló idő kérdése is: ha van időnk, készíthetünk egy hatáson, izgalmas installációt is, jelezhetjük azzal a figurát.

Ezután a csoport tagjai a figura különböző gondolatait, eszméit vizsgálják: ezeket vagy az adott figura gazdájától vagy a játék vezetőjétől hallják, és közelebb vagy távolabb helyezkednek a



jelzés körül aszerint, hogy saját szerepükből mennyire értenek egyet az adott gondolattal. A csoport tagjai a tevékenység kezdetekor nem egyeztetik a véleményüket, mindenki a saját szerepének személyes értékrendjét képviseli, annak alapján helyezkedik el.

A konvenció alkalmazásakor egyáltalán nem biztos, hogy közmegegyezés születik, de ez nem is baj: a cél sokkal inkább az, hogy a véleménykülönbségeket felmutassa, és ezzel motiválja a csoporttagokat véleményük kifejtésére, megvitatására. Ettől még a domináns vélekedések felszínre kerülnek, illetve várhatóan valamiféle „átlag” is látható lesz.

Ha csoportos drámában vagyunk, ahol mindenkinek saját szerepe van, és ebben az esetben fontos lehet, hogy az általunk játszott figura mit gondol a közösséget foglalkoztató kérdésekről. A KÖZEL-TÁVOL konvenció keretei között a szerepek védik a résztvevőket, és így lehetségessé válik az, hogy nem a személyes értékrendünkről kell nyílt színi vallomásokat tenni.

Fontos, hogy ennek a konvenció alkalmazása során egy-egy eszméhez, a gondolathoz viszonyulnak a résztvevők(!).

**Megjegyzés(1):** Ha a dráma központi figurára épül, akkor nincs más lehetőség, mint a figura értékrendje és a saját, személyes értékrendünk összevetése, ennek fizikai leképezése és jelzése az elhelyezkedésünkkel. (Megszűnik a fent említett védő funkció.)

**Megjegyzés(2):** Nem tekinthető véletlennek, hogy ehhez a konvencióhoz hasonló szerkezetű ön- és társismereti játékok szerepelnek a drámás gyakorlatban. (A jelen írás szerzője különböző életkorú csoportjaiban gyakran alkalmaz olyan játékokat, amelyek során a résztvevőknek vagy a fizikai cselekvésükkel – feláll, leül, helyet cserél stb. –, vagy az elhelyezkedésükkel kell véleményt formálni.)

**Variáció:** Míg a fővázlat az eszméről szól, nagyon hasonló formában az *érzelmi hozzáállásunkról* is nyilatkozhatunk: azt kérjük a résztvevőktől, hogy helyezkedjenek el egy képzeletbeli vonal mentén, amely ezúttal két figurát köt össze, és ezzel a térben való elhelyezkedésükkel jelezzék, melyik karaktert tartják rokonszenvesebbnek. Ebben az esetben, ha valaki például középre áll, akkor azt fejezi ki, hogy mindkét karakter felé nyitott, illetve minél közelebb áll valaki az egyik végponthoz, annál erősebben támogatja az adott szereplőt, akihez közelebb van. Ahogy a munka során a csoporttagok egyre jobban megismerik és megértik az egyes szereplőket, az irántuk érzett rokonszenvük és ezzel együtt a vonal mentén elfoglalt helyük is változhat.

## Ajándékozás

**Leírás:** Ez a konvenció kisebb tartalmi és formai változtatásokkal a kontextusépítéstől a reflektív szakaszig a dráma bármelyik részében alkalmazható: a csoporttagok készségeket, képességeket, gondolatokat, de akár képzeletbeli tárgyakat is „ajándékozhatnak” a központi karakternek.<sup>11</sup> A konvenció alkalmazása során reagálhatunk a vizsgált figura adott életrészeire, az egyes pillanataira, de akár egy-egy konkrét helyzetre vonatkoztatva is adhatunk „ajándékokat”.

Az „ajándékok” természetesen nem kell, hogy valódi tárgyak legyenek: ha ezt fontosnak tartjuk, akkor jelzésként használhatunk például papírlapokat, cédulákat, rajzokat, amelyeket a dráma

---

<sup>11</sup> A konvenció alapváltozata Jonothan Neelands és Tony Goode hivatkozott könyvében szerepel (*Gifting*, 120. o.): annak fejlesztett, jelentős mértékben kiterjesztett, adaptált változatát ismertetjük.

folyamán írunk, rajzolunk meg. Dolgozhatunk úgy is, hogy még csak az említett jelzések sem képezik részét a munkánknak: egy rövid felsorolás, más esetekben listakészítés is megteszi. Ettől függően a konvenciónak lehet rítus jellege, de a teljesen „hétköznapi” alkalmazásnak is lehet fontossága.

Ha a kontextusépítés vége felé alkalmazzuk a konvenciót, amikor a figura „körvonalai” láthatók már, az addig megtudottak alapján gondolkodhatunk azon, hogy hősünknek vajon mire lenne szüksége a későbbiekben ahhoz, hogy boldoguljon az életben.

Amennyiben a narratív szakaszban alkalmazzuk, amikor bonyodalmak jelentkeznek figuránk életében, vagy a mélyítő szakaszban (válsághelyzetben, döntések előtt és alatt) mérlegelhetjük, hogy *az adott pillanatban* mire lenne szüksége ahhoz, hogy a helyzetet minél jobban tudja megélni. A dráma legnehezebb helyzetei után, a reflektív szakaszban is a kontextusépítő alkalmazáshoz hasonlóan a figura életének folytatására, későbbi szakaszaira koncentrálnak: azon gondolkodunk, annak ismeretében, amit játékunk során megtudtunk róla, hogy mire lenne szüksége a közeli vagy távoli jövőben.

A konvenció jól használható bármelyik írásos/rajzos formával kombinálva: egy táblán látható körvonalas ábra, amit például a SZEREP A FALON konvenció keretei között már kitöltöttünk, jó felületet adhat az „ajándékok” elhelyezésére. A frontális munkaszervezésnél ez nem kérdés, de a kiscsoportos, páros vagy egyéni változatoknál minden ajándékhoz jár a magyarázat: ezt adnám/adnánk, és ezért...

Az említettek szerint az AJÁNDÉKOZÁS konvenció munkaszervezése is gazdag lehetőségeket kínál: lehet például frontális vagy csoportbontásos is. Az, hogy mennyi időt kell adnunk rá, függhet attól is, hogy a dráma melyik szakaszában vagyunk, de elsősorban a kiválasztott pillanat fontosságának a függvénye.

**Megjegyzés(1):** Az AJÁNDÉKOZÁS konvenció alkalmazható úgy, hogy csak egy gyors reflexiót, egy azonnali egész csoportos állapotjelzést szeretnénk kiváltani. De használhatjuk összegző funkcióval, ami sokkal elmélyültebb munkát jelenthet – ennek időigénye is természetesen jelentősebb.

**Megjegyzés(2):** A tapasztalatok szerint általában, és nem csak ennél a konvenciónál igaz, hogy a csoportbontásos tevékenység több időt igényel: elsősorban a munkacsoportok beszámolóihoz, valamint azok megvitatásához szükséges időtartam miatt.

## Szoborcsoport

**Leírás:** Szobor, szoborcsoport, szobormű készül a történet egy fontos pillanatáról. Ennek az időigényes konvenciónak az alkalmazása csak kiemelt jelentőségű pillanatok után célszerű: reflektív jellegű konvencióról van szó – olyan megoldásról, amely a dráma központi helyzetének értékelését segít elvégezni.

A játsszók életkorától erősen függ az alkalmazhatósága, de várhatóan ez a konvenció nem is a kezdő csoportok kedvenc játéka lesz. Valóban *szoborban* kell gondolkodni, és nem pedig valóságközeli, valóságutánzó pillanatképben, nem egy „szokványos” állóképben! Jelentős eltérés



az ÁLLÓKÉPHEZ viszonyítva, hogy a szimbolikus ábrázolás, a stilizáció felé kellene a résztvevőknek elmozdulniuk. Ha egy csoportnak ez nem jelent elérhetetlen szintet, akkor ez a konvenció hasznos lehet számukra.

Egész csoportos és csoportbontásos változatban egyaránt használható megoldásról van szó. A frontális munkaszervezés sokkal több tanári segítséget igényelhet, és ezzel együtt kevesebbeknek biztosít cselekvési teret, szereplési lehetőséget. A csoportbontásos változatban nagyobb szabadsági foka lesz az egyes kiscsoportjainknak, de több szobormű jön majd létre. Néha ezek közül választani kell (mert például a történet szerint csak egy szoborcsoport készül), amit jó lenne elkerülni, mert ez egyes csoportjaink munkáját akár negligálhatja is, ami esetenként nem kívánt érzelmi, hangulati hatásokkal járhat... (Ha számítunk rá, akkor ez ügyes drámatanári „nyelviséggel” nem jelent kezelhetetlen problémát.)

**Példa:** Egy csoportra épülő drámában a legfontosabb események után vagyunk, az óra vége felé járunk. A drámatanár által behozott információ: a sziget lakói egy szobrot (szoborcsoportot) állítottak a történetek után, hogy a jövő nemzedékek is emlékezzenek ezekre a napokra. Milyen lehetett szerintetek ez a szobor/szoborcsoport? Válgatok szét az eddigi kiscsoportokra és pár perc gondolkodás és próba után mutassátok be az elképzeléseiteket. A konvenció alkalmazásának utolsó fázisa a kiscsoportok által bemutatott szobrok jelentésének közös feltárása.

## Viszonyháló

**Leírás:** A MADÁRTÁVLAT konvenciónál<sup>12</sup> már említett „térbeli szociometriai ábra” lehetőségeit hordozza magában ez a konvenció. A VISZONYHÁLÓ egyik formai-munkaszervezési változatában a résztvevők kiscsoportban vagy egész csoportban egyeztetés alapján beállítják néhány társukat a dráma figuráinak szerepébe, mégpedig úgy, hogy a köztük lévő távolság mutassa meg ezeknek a figuráknak a pillanatnyi viszonyát, azt, hogy milyen közel vagy éppen milyen távol állnak egymástól (ki van egy csoport, például egy család életében közepén, ki az, aki a periférián van, és közülük ki az, aki ott is akart lenni, vagy ki az, aki oda szorult).

Az azonos körgyűrűn állók egyforma távolságra vannak a középponttól, de nem mindegy, hogy egy kisebb csoportosulásban állnak, vagy önállóan. Játshatunk a tekintetek irányával, összekapcsolódásával: mást jelenthet, ha mindketten nézik egymást, vagy ha csak az egyik szereplő néz a másikra (a másik pedig például csukott szemmel áll, vagy nem őt nézi, avagy másra néz). A dráma során vizsgálható ezeknek a távolságoknak a változása: érdekes tapasztalatokat hozhat, ha különböző idősíkokban nézzük meg a viszonyokat, az azokat jelző távolságok alakulását. Csoportra épülő drámákban a kontextusépítő szakasz kiváló alkalmazási lehetőséget jelent ehhez a konvencióhoz. Ahhoz, hogy egy közösség viszonyhálójának vázlata elkészülhessen, a csoporttagoknak a szerepeik szerint egyeztetniük kell egymással: gyorsan meg kell beszélni, és sokakkal kell információt cserélni. Ilyenkor tisztázható, hogy kit játszik a másik, feleleveníthető, vagy kidolgozható, hogy szerepeik szerint mi közük egymáshoz. A konvenció az egész csoport viszonyhálóján belül a kisebb csoportoknak is teret ad: ha egy kiscsoport a periférián van együtt, akkor lehet, hogy erősebbek a beljebb lévőknél, akik egyedül állnak be a kialakuló „ábrába”.

<sup>12</sup> A Drámapedagógiai Magazin 68. (2020/3.) számának 4. oldalán szerepel a konvenció leírása.

**Megjegyzés(1):** A viszonyháló alkalmazási lehetőségei rendkívül gazdagok: a formális és az informális kép kialakítása alapfeladat lehet, de dolgozhatunk úgy is, hogy a szereplők közötti távolságoknak neveket is adunk: utalhatnak például az érzelmi kapcsolatokra, vagy más esetekben a gondolati-eszmei-hitbéli kötődésekre is.

**Megjegyzés(2):** Jól használható a konvenció abban az esetben is, ha a csoportos drámában új figurát akarunk bevezetni: a fogadtatásától az esetleges beilleszkedésig, vagy éppen annak hiányáig terjedően.

## Véleményátló

**Leírás:** A KERESD A HELYED! néven sokak által ismert és kedvelt szabályjátékra<sup>13</sup> – TULAJDON-SÁGÁTLÓ elnevezéssel is ismert – emlékeztet szerkezetileg ez a konvenció. Azt kérjük a csoporttagoktól, hogy helyezték el magukat egy képzeletbeli vonalon, amely két alternatívát, többnyire két végpontot köt össze, és ezzel fejezzék ki véleményüket a két végponttal kapcsolatban: melyik fogadható el leginkább, avagy melyik mennyire fogadható el nekik? Ha valaki középre áll, azt mutatja, hogy mindkét lehetőség felé nyitott, illetve minél közelebb áll valaki az egyik végponthoz, annál erősebben támogatja azt.

Játszhatunk úgy is, hogy egyesével állunk be, így keressük meg és foglaljuk el azt a helyet, ami a véleményünket leginkább kifejezi, de tehetjük ezt kisebb csoportokban is.

**Megjegyzés(1):** A véleményátló végpontjaiba helyezett értékekkel dolgozunk többnyire, de ezek helyett időnként provokatív állítások is használhatók.

Ez a konvenció adott esetben láthatóvá teszi a résztvevők számára a csoporton belüli vélemények sokszínűségét, máskor pedig éppen annak ellentétét. A csoporttól nagyon erősen, de a rendelkezésre álló időtől is függ, hogy megkérdezzük-e a játzókat, miért választották az adott pozíciót a véleményátlón, míg más csoportokban elfogadhatjuk a „fizikai állásfoglalást” szóbeli magyarázat nélkül is.

**Megjegyzés(2):** Míg a csoportos drámában mindenki a szerepe szerint nyilatkozik, érdemes figyelni arra, hogy ha központi figurára épülő drámában vagyunk, akkor nagy eséllyel személyes véleménynyilvánításokra kerül sor. És ezek kezelése sokkal nagyobb gondosságot kíván, mintha a szerepek védelme alatt dolgoznánk. (Hasonlót a helyzet a KÖZEL-TÁVOL nevű konvenciónál írtakhoz.)

**Megjegyzés(3):** Ha állításokra építjük a tevékenységet (például: aki egyetért az elhangzott állítással, az jobbra álljon, aki nem, az balra), akkor ez a konvenció rokonítható a VITASZÍNHÁZ kezdő fázisával (amire ott összetett procedúra épül – jóval bonyolultabb annál, hogy konvencionként kezeljünk).

---

<sup>13</sup> KAPOSÍ LÁSZLÓ (szerk.): *Játékkönyv*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 2013, 56. o.

# Ünnep, amiről tehetsz...

(ünnepi műsorok, ünnepségek, események)

konferencia-beszámoló

**A beszámolót készítette: Körömi Gábor** (Katonáné Kutai Erika és Trencsényi László összefoglalói és az előadók beérkezett anyagai alapján)

*A Magyar Drámapedagógiai Társaság 2021. október 24-26-án rendezte meg a Weöres Sándor Országos Gyermekszínház Fesztivált Pécsen, a Zsolnay Kulturális Negyedben. A fesztivál nyitó napján műhelykonferenciát tartottunk a Bóbita Bábszínházban ÜNNEP, AMIRŐL TEHETSZ... (ünnepi műsorok, ünnepségek, események) címmel.*

A rendhagyó módon öszre szervezett fesztivál egy rendhagyó találkozóorozat záróeseménye volt, mely első napján a gyermekszínházzal kapcsolatos szakmai tanácskozással vette kezdetét. Az idei műhelykonferenciánk régóta tervezett témával foglalkozott, az ünneplés iskolai formáival és lehetőségeivel. Kevés olyan gyermekszínház csoportvezető akad az országban, aki valamilyen formában ne kapta volna feladatként valamelyik iskolai ünnepet. Meghívott szakmai vendégeink között megtalálhatók voltak a hazai gyermek- és diákszínházak, a drámapedagógia szakemberei, akik előadásuk mellett a párbeszéd lehetőségét is megadták a résztvevőknek.

2021. október 24-én vasárnap délután megtelt a Bóbita Bábszínház kamaraterme és kezdetét vette a konferencia. A témához és az időponthoz illően október 23-a alkalmából az Eck Imre Alapfokú Művészeti Iskola diákjai egy rendhagyó ünnepi műsort adtak elő Szabó Márk József és Szabó Zsolt rendezésében, a fesztivál első színházi eseményeként.

A következőkben a konferencián elhangzott előadások összefoglalója olvasható.

**Somfai Barbara**, a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakgimnázium magyar- és drámatanára **Miért ünneplünk egyáltalán?** címmel a nemzeti narratív identitásról tartott előadást. Az UNI-V-ARTS Konzorcium programjának részeként, a Színház- és Filmművészeti Egyetem kiadásában jelent meg 2019-ben Körömi Gáborral közösen írt *Ünnep az iskolában – közösségi élmény és alkotás* című tanulmánya (A színház pedagógiája – módszertani füzetek 3.).<sup>1</sup>

Az ünneplés kultúrájának történeti bevezetése után Barbara a címben feltett kérdésre egy francia filozófus, Paul Ricoeur válaszát adta. Ricoeur a személyiséget a személy saját maga által elmondott élettörténetével határozta meg. Amíg nincs történetem, addig nem is vagyok – vagyis a személyiség összeállítható az általa megélt és elmesélt különböző történetekből, ez a narratív identitás. Az általa elmondott történet határozza meg, ki is ő. Ebben a narratívában találja meg az identitását. Az elmesélt élet főbb fordulópontjai kiemelkednek, ezek lesznek a történet kulcsfontosságú pontjai. Ám ahogy változunk, a történetünk is változik. Egyes események elvesztik jelentőségüket, és visszatekintve újabb eseményeket érzünk jelentősnek. Ricoeur szerint meg lehet így

<sup>1</sup> A kiadványról és benne egy alprojekt munkáját összefoglaló tanulmányról (melyben a szerzők saját tapasztalataik felhasználásával az ünnep és az iskola kapcsolódási lehetőségeit elemezték) szóló recenziót, Katonáné Kutai Erika írását lásd lapunk 8-11. oldalán.

közelíteni a társadalmak narratív önazonosságát is, hiszen a társadalmi szinten létrehozott narratíva nem más, mint a történelem. A történelmi eseményekre az adott társadalom mindig az ünnepeivel emlékezik, az éves rendszerességű visszaemlékezések mindig egy kicsit a jelenről is szólnak. Azokat a csomópontokat kell megkeresnünk, melyek elvezetnek a jelenhez. Az ünneplésben, az ünnepnapokon nem csak máshogy viselkedünk, hanem sok esetben újramondjuk, újrajátsszuk az eseményeket.

Barbara megemlítette még egy fontos elemet Paul Ricoeur tanulmányából, s ez nem más, mint a holtponth fogalma. Ha valaki krízisbe kerül, újrafogalmazza a saját addigi élettörténetét, így válhat például egy személyes önéletrajz mindig mássá, ahogy a személyiség fejlődik, vagy ahogy a hangsúlyok eltolódhatnak. A holtponth az élettörténetünk helyesbítésének átmeneti időszak, amikor újrafogalmazzuk a saját életünket. Ugyanígy a nemzeti identitásban is vannak válságok, fordulópontok és ezek ugyanígy követhetők egy-egy fontos esemény társadalmi, illetve ezen belül iskolai megünneplésén keresztül. Egy ünnepi alkalomban mindig lesznek változások, a fontos és kevésbé hangsúlyos elemek felcserélődhetnek, sőt, adott esetben egy ünnep ki is kophat az évkörből (lásd november 7., április 4. stb.). A rendszerváltásnál kicserélődtek ünnepeink, s ez nem ment zökkenőmentesen a társadalomban, sem pedig az iskolai ünneplésben. Példának hozta 1848-49 megünneplését, ami mára már talán nem jelent ilyen értelmezési problémát, ahogy jelentett a kiegyezéskor vagy a Rákosi korszakban. A XX. század nemzeti traumáival kapcsolatban (pl. Trianon, II. világháború, holokauszt, 1956) még mindig újra és újrafogalmazzuk a történeteket, s ezzel változnak az ünnepek hangsúlyai.

**Meleg Gábor**, a Vörösmarty Mihály gimnázium drámatanára 1848. március 15-e ünnepi alkalmát járta körül kérdéseivel, arra keresve a választ, **Hogyan válhat közös üggyé egy ünnep?** Meleg Gábor a Zoom alkalmazáson keresztül jelentkezett be a konferenciára, de szerencsére ez a hallgatóságot nem zavarta. Az elmúlt két év kényszerének hatására szinte természetes lehetőséggé vált, hogy valaki online is be tud kapcsolódni egy szakmai rendezvénybe.

A Vörösmarty Mihály Gimnázium drámatanári csapata értelmezésében március 15. megünneplése egy iskolai közösségben nem csak egy kötelező program, hanem lehetőség a párbeszédre! Gábor szerint a pedagógusnak mindenképpen tisztázni kell a saját viszonyát az ünnephez, s ezek után keresheti a kapcsolódási pontokat az iskolai közösség és az ünnep között. Az ünnepi megemlékezések lehetőségeinek „svédasztaláról” olyan elemeket kell választanunk, melyek alkalmazkodnak a diákok előzetes tudásához, a társadalmi környezethez, a személyes élményeikhez és az ünneplésbe bevont alkotótársak lehetőségeihez. Érdemes olyan új szempontokat keresni, melyek kiragadják az ünnepet a szokásos keretéből és új megvilágításban mutatják be a történeteket. 1848. március 15. kapcsán vizsgálhatjuk például, hogy milyen szerepük volt a nőknek a forradalom alatt, vagy kereshetünk példákat kis emberek nagy pillanataira, vagy épp fordítva, nagy emberek kis pillanataira. Kereshetünk olyan sorsfordító kérdéseket, melyeket a mai fiatalok is tudnak értelmezni és amelyekkel át tudják élni a válaszok felelősségét. Például fontosabb kiállnunk a közös ügyeinkért, vagy inkább a saját egyéni érdekünket nézzük? Ha a kérdésekre hiteles és szenvedélyes válaszokat adunk, akkor a csoport „menthetetlenül sodródik a bevonódás felé”. A kérdésfeltevés az egyik legfontosabb drámatanári eszközünk, így már a kérdések kidolgozásával is eljuthatunk egy ünneplés gócpontjaiig.

Egy 1956-tal foglalkozó műsorban vizsgálhatjuk a szabadság értelmezésének kérdéseit, hogy ki mennyire érzi magát szabadnak, vagy mi lehet számunkra ma a szabadság szimbóluma. Közelítsünk úgy közösen a történelmi eseményekhez, hogy közben folyamatosan keressünk kapaszkodókat a mai gimnazisták életéhez. Ha ma lenne 1956, akkor te mit csinálnál? Kimennél? Harcolnál? Elbújnál? Elmenekülnél? Miért? A folyamatos újra kérdéssel juthatunk el a diákokkal a fókuszkérdésig, amit úgy is megfogalmazhatunk, ha csak egyet kérdezhetnél az ünneppel kapcsolatban, akkor mi lenne az?

**Körömi Gábor** a Csepeli Fasang Árpád Alapfokú Művészeti Iskola drámatanára közösen dolgozott Somfai Barbarával a már fentebb említett *Ünnep az iskolában – közösségi élmény és tanulás*<sup>2</sup> című tanulmányon. **Az iskolai ünneplés kiskatéja** című előadásában a tanulmány vázlatpontjait mutatta be.

Az iskolai ünneplés témájában az alábbi kérdésekre keresték a választ.

- Miért és hogyan ünneplünk?
- Milyen emberi igény jelenik meg az ünneplésben?
- Hogyan változik mindez a korok tükrében?
- Mi a célunk az ünnepléssel?

Az ünnep és a pedagógia kapcsolatát vizsgálva Barbarával azokat a lehetőségeket vették számba, hogy milyen nevelési szituációk fordulhatnak elő egy ünnep előkészítésénél és lebonyolításánál. Egy ilyen esemény alkalom a közösségépítésre, a résztvevők előadóművészeti kompetenciájának fejlesztésére, a drámás módszerek használata lehetőséget ad tantárgyak közötti ismeretek átadására is.

Az előadásban szóba kerültek a Nemzeti Alaptantervben megjelenő ünneplési lehetőségek, a tantárgyi tartalmakban való megjelenés, a csoportmunka, az osztályon belüli és az osztályok közötti együttműködés, a cselekvési minták elsajátítása, a komplex szemlélet és az önálló tanulás támogatása.

A tanulmányban olyan problématerképet és ajánlatot állítottak össze a pedagógusoknak, mely segíthet azoknak is, akik először kezdenek bele egy ünnep iskolai megvalósításába.

Külön kérdéskörben foglalkoznak az ünnep előkészítésével, az ünnepi műsor összeállításával, azokról a módszerekről és lehetőségekről, melyek segítenek, hogy az iskolai ünnep a közösség számára pedagógiai esemény is legyen. Az ünnep megvalósításával kapcsolatban kérdések alapján végigvettük azt, hogy hogyan tudjuk feltérképezni a saját erőforrásainkat, miként tudjuk a diákokat és a kollégákat bevonni egy ünnep előkészítésébe és megvalósításába, valamint hogyan találunk szövetségeseket az ünnepi projekthez, az iskolai közösségen belül és kívül. Végül a műsor után milyen feladatai vannak a csoportvezetőnek s hogyan kaphat hiteles visszajelzést a programról. A tanulmányt néhány olyan minta zárta, mely segítséget és ötletet adhat saját iskolai programokhoz – a játékos vetélkedőtől kezdve a projekteken keresztül egészen a színházi előadásig.

---

<sup>2</sup> Katonáné Kutai Erika lapunk 8-11. oldalán olvasható recenziója mellett ajánljuk olvasóink figyelmébe a következő linket: [https://szfe.hu/wp-content/uploads/2020/12/EFOP-3\\_online.pdf](https://szfe.hu/wp-content/uploads/2020/12/EFOP-3_online.pdf)

**Pap Gábor** a Vörösmarty Mihály Gimnázium zene- és drámatanára **Az ünnepszerezés nézőpontjai-t** elemezte.

A három nézőpont az ünnep háromféle megközelítését is jelentette. Az első a ceremóniamester zenetanár, a második a csoportvezető-műsorkészítő, végül a harmadik a színjátszós mozgalmár nézőpontja. Pap Gábor saját verse, az „Égi sasszé” sorait idézte, mely ennek a műhelykonferenciának is címötletet adott.

*„Ünnep, miről nem tehetsz,  
Hogy meghalsz és megszüületsz,  
Hogy meghalsz és megszüületsz,  
És kész...”*

*Mi innenről nagy határ,  
Onnan átról csak gyöngye szól,  
Onnan átról csak gyöngye szól,  
Ha partot érsz...”*

*Refr. Égi sasszé volt annyi csak  
Hűvös ég felé tett mozdulat  
Lenn a hangyaboy gyors népek  
Úgy rohannak hogy föl se néznek  
Pedig ha lesnének néha ránk  
Vagy mit dúdolunk meghallanak  
Mint magából ki már ki lépett  
Ten magukból többet értenének.”*

Gábor előadásának kezdetén Tarkovszkij filmjének egy ikonikus jelenetét idézte. Az ikonfestő Andrej Rubljov hosszú némasága után, a tatárdúlást követően ezt mondja a harangöntő fiúnak: „Gyere velem! Elmegyünk együtt! Te harangokat öntesz, én meg ikonokat festek... Nézd csak, micsoda ünnep ez az embereknek, mekkora örömet szereztél nekik!...” Tarkovszkij úgy gondolja, hogy az igazán „szent pillanatok”, a szakralitást, a modern korban a vallástól a művészet veszi át. Az ünnep tehát a zenetanár (ceremóniamester) nézőpontjában a szakralitáshoz (vissza)vezető út.

A Vörösmarty Mihály Gimnáziumban zenetanárként kezdettől fogva neki kellett megteremtene az ünnepélyek megfelelő méltóságát a Himnusz és a Szózat eléneklésével. Hagyomány lett, hogy a kórus kezdi, de bekapcsolódik a teljes iskolai közösség és közösen énekelnek. Az évek során ilyen „rituálékkal” az iskolavezetéssel és a kollégáival karöltve sikerült megteremtenuk azt a fajta közeget, amiben van helye a „megélt ünneplésnek”. Ennek természetesen mindig megvan a maga kockázata. Az igazi ünnepre, az átélt pillanatokra a színházi katarzishoz hasonlóan csak törekedni lehet, de az ünnep valódi megtörténteire nincsen semmilyen garancia.

A második szerep a csoportvezető, mint műsorkészítő nézőpontja. Ahogy egy színházi előadásban, úgy egy ünneplésben is meg tudja emelni az eseményt a zene és az ének beépítése. A zene



és az ének ünneplésben betöltött szerepét kiemelve egy 2006-os október 23-i megemlékezését idézte<sup>3</sup>, mely „Bolygó magyar” címmel megjárta a kazincbarcikai fesztivált is, sőt még Rádiószínházi felvétel is készült, Soltészky Tibor jóvoltából.

A harmadik szerep a mozgalmáré, hiszen Pap Gábor szakmai zsűriként tanúja volt az Ünnepi műsorok fesztiváljának, a 2000-es évek közepétől az Országos Diákszínjátszó Egyesület szervezésében. Az elsőt a Fonóban, Telegdy Balázs szervezésében valósították meg, majd iskolájában, a Vörösmartyban, Knuth Barbara vette át a szervezést, egészen 2011-ig. Ez a találkozó lehetőséget teremtett új csapatok felfedezésére, akiket fesztiválokról nem ismerhettünk, de fontos színjátszó tapasztalat, hogy aki ma jó ünnepi műsort készít tanítványaival, az holnap már gyermek- vagy diákszínjátszó előadáson is gondolkodhat. Gábor javasolja, hogy az ünnepi műsorok fesztiválja legyen a Magyar Drámapedagógiai Társaság, az Országos Diákszínjátszó Egyesület és a Magyar Színjátékos Szövetség közös rendezvénye, melyben szerepelhetnek gyermek-, diák- és felnőtt színjátszók ünnepi műsorai is.

**Dolmány Mária**, a Budapest XVIII. Kerületi Táncsics Német Nemzetiségi Általános Iskola szaktanára és drámatanára előadásának címe: **Ünnepi események a színpadon kívül, ahol mindenki szerepel, a teljességélmény megtapasztalása érdekében.**

Márai Sándort idézve kezdte előadását, aki Füveskönyvében úgy ír az ünnepről, hogy a teljesség igény az örömmel, a különbözőssel és a mély és varázsos rendhagyással jön el. Ebben segítheti az ünnep létrehozóit a néphagyomány, amikor (a Néprajzi lexikon szerint) a közösség a megszokottól eltérő módon viselkedik. Ki tudunk-e mozdulni a fásultságból, a fáradtságból, a kedvetlenségből? Tudjuk-e tagolni a hétköznapjainkat, ki tudjuk-e zökkenteni a közösséget a monotonitásból? Látható, hogy drámás megközelítésében a kérdések megfogalmazása a legelső elem, ez lehet csak az alapja a hiteles pillanatok megteremtésének.

Az ünnepért meg kell dolgoznunk, akkor tudunk a hétköznapjainkból ünnepi pillanatokot varázsolni, ha elhozzuk, megteremtjük. Nem szükséges csak a nagy ünnepekre gondolnunk, ünnepi pillanatokhoz egy megnyitó, a költészetnap megemlékezés is. Válogathatunk a világnapok közül, de ünnepet létre is hívhatunk, „csak úgy”.

A nagy kérdés a hogyan kérdése, hiszen mást se hallunk, mint a kifogásokat, hogy miért és mire van elég ideje a pedagógusoknak, a diákoknak, az iskolának. Nem csak és nem elsősorban ünnepi műsorokban kell gondolkodnunk. Sokkal inkább járható út a szertartások rendje, melyekben gyermeknek és felnőttnek egyaránt ott kell lennie – nem lehet másként értelmezni, mint közösségi eseményként. Ehhez szükséges mindig az előkészület, maga az ünnep pedig lehet egy flashmob, az iskolarádió adása, egy közösségi akció is. A cél, hogy kimozduljunk és tanítványainkat is kimozdítsuk a biztonsági zónából.

**A rövid összefoglalók után következnek két nagyobb lélegzetű hozzászólás az előadóktól.**

**Katonáné Kutai Erika** a Kápolnásnyéki Vörösmarty Mihály Általános Iskola és Gimnázium tanára, valamint a Pécsi Tudományegyetem PhD-hallgatója előadásának címe **Az ünnepi műsorok mint az iskolai közösségek rituáléi** volt. Kutatásában az iskolai közösségeket vizsgálta

<sup>3</sup> Az előadás felvétele: [https://www.youtube.com/watch?v=ad8ZExv0\\_gw](https://www.youtube.com/watch?v=ad8ZExv0_gw)

abból a szempontból, hogy miként válhatnak az iskolák egyénekből álló csoportosulásai működő közösségekké, s azok miként segíthetik a közösség tagjainak fejlődését. Kutatása fókuszába a közösségek rítusainak vizsgálatát helyezte, s azt, hogy a drámapedagógiának milyen lehetőségei vannak a rítusok gyarapításában.

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. Az iskolai rendszeren belül számos közösséget különíthetünk el. Közösségen olyan egyének tartósan együttműködő csoportját értem, akik a közösséghez szükségképpen odatartoznak, feltehetően hasonló az értékrendjük, illetve nagyon hasonló érdekeik vannak, s kötődés figyelhető meg a közösség tagjai között.

Heller Ágnes és Trencsényi László által összegyűjtött közösség-fogalom összetevőinek tükrében vizsgálom, hogy mitől is lesz működő egy iskolai közösség, mi választja el a közösséget a csoportosulástól. Kérdőíves kutatásomban arra keresem a választ, hogyan változott az iskolai közösségek szerepe a diákok életében a Covid-19 járványhelyzet miatt elrendelt online oktatás alatt, illetve, hogy az online oktatás következtében hogyan módosult az iskolai ünnepség szerepe az iskolai közösségek életében. Azt is vizsgálom, hogy a tanulók számára az online oktatás során fellazult közösségi keretek mennyiben változtatták meg bennük a közösséghez tartozás igényét.

Feltehetjük a kérdést, hogy miért is tekinthetünk úgy az ünnepi műsorokra, mint az iskolai közösségek rítusaira. Kiindulhatunk a rítus fogalmából, melyet Neulinger Ágnes a társas viselkedés sajátos formájának tekint, s a szimbolikus jelentéstöbblete miatt elkülönít más közösségi cselekvésektől. Németh András szerint a rítusok ősi tudásközvetítő technikák, amelyek nem racionális eszközökkel kulturálisan meghatározott célok elérését szolgálják. Bossard és Boll definíciója is a rendszeres közösségi interakciót hangsúlyozza, amelyhez a közösség kötődik, s a tevékenységet formalitás kíséri. Az ünnepi műsorok esetében is egy közösségi cselekvésről, interakcióról van szó, hiszen az egész iskolát mozgósítja. Minden ünnepnek megvan a maga szimbólumhasználat, gondoljunk csak a ballagási ünnepség során használt tarisznyára, benne az iskolához tartozást szimbolizáló földre vagy az útra bocsátást kifejező pogácsára. De a nemzeti ünnepeink megemlékezéseire készített műsorok esetében is számos szimbólumot alkalmazhatunk, március 15-höz kapcsolódóan a kokárdát, az október 23-ai műsor kelléke lehet a lyukas zászló.

Az iskolai közösségekről információt kaphatunk az iskolai közösségek rítusainak vizsgálatával. Ezért vizsgálom a személyközi rítusok csoportjait, az ünnepségeket, a hagyományokat és a minták szerinti interakciókat. Az ünnepségek jellemzője, hogy ritkán, évente néhány alkalommal kerülnek megrendezésre, úgymint a kulturális, nemzeti és vallási ünnepek: az iskolai közösségek esetében például az 1848-49-es forradalom és szabadságharcra megemlékező ünnepi műsor vagy a karácsonyi műsorok. Ezeket az eseményeket adott kultúrkörön vagy valláson belül mindenki ugyanakkor és jellemzően ugyanúgy ünnepli. A hagyományok, amelyek részben mindenkire jellemző közös jegyekkel, részben egyéni, egyedi jellemzőkkel is bírnak, úgymint a gólyaavatók, szalagavatók vagy farsangi műsorok. A minták szerinti interakciók napi vagy heti rendszerességgel zajlanak, például az óra elejét és végét jelző csengetés, az óra elején a hetesek jelentése, a közös étkezések vagy a kirándulások.

A kutatásom egyik módszere a résztvevő megfigyelés, hiszen gyakorló középiskolai tanárként jelentős tapasztalattal rendelkezem ezen a területen, a másik kutatói módszerem pedig a diákok körében végzett kérdőíves kutatás. Az eddigi kérdőívek az online oktatás iskolai közösségekre gyakorolt hatását vizsgálják. Fejér megye középiskoláiban tanuló 372 diák válaszai alapján eredményként elmondható, hogy a diákok számára leginkább a szalagavató ünnepség, a karácsonyi műsorok és a kirándulások hiányoztak, s nemzeti ünnepeinkről való megemlékezések kevésbé. Ha a személyközi rítusok típusai szerint vizsgálódunk, láthatjuk, hogy a nemzeti ünnepeinkhez kapcsolódó megemlékezések funkcionálnak legkevésbé diákjaink számára, a hagyományok és a minták szerinti interakciók sokkal népszerűbbek körükben.

A pedagógusok és diákok egyaránt érzékelték azt, hogy az online oktatás során is szükség van a közösségi élet rítusaira. Számos esetben választották az iskolák az online ünneplési formát, legtöbb esetben az ünnepi műsorokat kisfilm formájában készítették el, majd feltöltötték az iskola honlapjára, s azt diákok, pedagógusok, szülők – az iskola közösségének tagjai – megtekinthették. Az is fontos kérdés lehet, hogy a digitális formában megrendezett ünnepi műsorok mennyiben tudták helyettesíteni a jelenléti oktatás során tartott ünnepi műsorokat. Abból a szempontból hasznos volt ez a megoldás, hogy megjelölték a helyét az ünnepnek. Viszont mindenki otthon egyedül volt kénytelen megtekinteni ezeket a kisfilmeket, így a közösségi jellege elveszett az online térbe kényszerített rítusoknak.

A kutatási eredményekből egyértelműen látszik, hogy a közös élmények hiánya gátolta a közösségek működését ebben az időszakban. A DICE („Drama Improves Lisbon Key Competences in Education / A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra”) kutatás eredményei is azt igazolják, hogy a drámapedagógia olyan módszer, amelynek segítségével változást lehet indítani a különböző kulcskompetenciákban. Úgy gondolom tehát, hogy a drámapedagógia számtalan lehetőséget tartogat, amelyek segítségével az iskolai közösségeket lehet erősíteni. Ilyenek lehetnek például a játékos csoportfoglalkozások, mely során számos olyan csoportépítő, illetve bizalomjátékot lehet játszani a diákokkal – életkori sajátosságaik figyelembevételével –, melyek segítségével az izolációs problémákkal küzdő, vagy szorongó diákok is az osztályközösség részévé válhatnak, újra egy közösség tagjának érezhetik magukat.

A drámapedagógusoknak nagyon fontos szerepe lehet az online oktatás utáni közösségépítésben, illetve a diákok közötti együttműködés fejlesztésében. Meglátásom szerint az online oktatás után szükség lesz az iskolai csoportok közösséggé alakítására. Az iskolák hagyományos rendezvényeire nagyobb hangsúlyt kell fektetni, nem csak kipipálandó eseményekként kell kezelni őket, hanem közösségi rítusokként. A hagyományok mellett az ünnepségeknek is ki lehet használni a közösségteremtő funkcióját, s a minták szerinti interakciók, mint például a közös étkezések vagy a kirándulások is lehetőséget adnak az online oktatás alatt fellazult közösségi keretek erősítésére.

Végül következzenek **Trencsényi László** habilitált egyetemi docens zárszóként és összefoglalás-ként is értelmezhető előadása, **Műsor vagy szertartás?** címmel.

Az én korreferátumomba hosszú „iskolaiünnepi” pályából két, éppenséggel november hetedikéhez kötődő ünnep emléke került. Általános iskolában az idős igazgató néni mindig úgy kezdte: „felülünk az idővonatra”, majd Szacsvey Marilli (a jeles színész nővére) elbalettozta a Diótörőből a Virágkeringőt, majd a nyolcadikos lányok elkarikázták a *Lefelé folyik a Tisza* dallamára készült koreográfiát, az iskola sztárja – aztán nem lett belőle mégsem színész – elszavalta Ady



versét, *A Hadak Útját*-t. S ez így ment ünnepről ünnepre. Mi már csak azt számoltuk, hogy az ünnepi előadó hányszor váltogatja feketecharisnyás lábait terpeszből keresztbe... Egyszer változás történt. A vers. Ezúttal Tóth Árpád *Az új isten-e* volt a mű. S amikor a széphangú nyolcadikos hozzákezdett: „Hozsánna néked, új isten”..., akkor a hátsó sorban álldogáló, túlkoros osztálytársunk, bizonyos Boros visszakiabált.

– Hozsommá!

Aznapra véget ért az ünnep.

Jó pár évvel később pályakezdésem palócföldi kisiskolájában rám, a legfiatalabbra bízták a NOSZF ünnepi műsorát. Ma sem tagadom: nem voltak ideológiai fenntartásaim. Mezei Évától a gimnázium színjátszó körében tanultam el a Majakovszkij-vers színpadi változatát (ő mint SZM-anyuka vállalta a csoport vezetését). *Induló balra*. 1970-ben ennek lehetett jelentése (azóta tudom: több is). A hatodikos fiúkat matróruhába öltöztettem (kék melegítő, svájcisapka szalagokkal, ez nagyon tetszett nekik). Az iskolában lelt – kultúrház nem volt a faluban – ócska bútorokból barikádöt emeltünk a terem elejére (ez is tetszett nekik), s a szólisták erre az installációra rohángáltak fel, s mondták szövegüket. A legtehetségesebb fiú (Göndör volt a ragadványneve) egy ilyen felszökkenéskor hihetetlen ritmusérzékkel kivárta idejét, kinyújtott karjával körbemutatott a „nézőtéren” – az első padsorban ültek a falu vezetői, téceszelnők, agrónomus, párttitkár s a igazgató bácsi.

– Hé, te ott! – kiáltotta, s ujjával határozottan az igazgatóra mutatott (volt elég oka neheztelni rá) – miért lépsz ki jobbal? – Bal, bal, bal – zengett rá a kórus.

Igazgató bácsi úgy megszeppent – miért is érezte találva magát? –, hogy vállalai közé húzta a fejét is védekezésül.

Én akkor értettem meg, hogy az iskolai ünnepnek is az a dolga, hogy aktuális, érvényes üzenete legyen. (Nem is volt véletlen, hogy pár évre rá, tán 1978-ban a pécsi Úttörő Gyermekszínház Fesztiválon egyszerre három Lúdas Matyi előadás is volt: Csörgő Gyula a porcsalmiakkal, Várhidi Attila a hajdúhadháziakkal, Kovácsné Rozika a jászfényszarusiakkal játszatta – s minden esetben az aktuális társadalomkritika, iskolakritika indulata izzott Lúdas Matyi tekintetében, minden csoport megtalálta „saját Döbrögijét”, s játzsásiból, de érzékelhetően azt porolta el.)

A konferenciát nyitó előadáson (ahol voltak próbálkozások a történelemidézés mellett az ön-reflexióra) sóhajtotta az egyik szereplő: „Boldog lennék, ha valamit megünnepelnénk és nem megemlékeznénk róla”. Hát ez az!

Tisztelettel kérdelem, ki szervezett már olyan iskolai ünnepet, melyre a rajzszakkör linómetszetű meghívókkal készült, melyből minden tanuló kapott, s rajta, hogy „szeretettel hívunk iskola ünnepünkre, kérjük, gyere el ünneplő ruhádban, kitüntetéseiteid az eredeti módon viseld”. Biztosan kevesebb balhé lenne a hátsó sorokban. Még tán Boros is meghatódna.

Mert tán nem is az a kérdés, hogy miért ünneplünk egyáltalán, hanem az, hogy „kit”. S én nagyon veszélyes dolognak gondolom – mióta is van ez így, tán Ferenc József születésnapja, a Kormányzó úr neve napja óta? –, hogy egyetlen, és meghatározatlanul spirituális identitás kifejezésére kell/lehet iskolai ünnepet rendezni. Akár az állam, akár a nemzet, akár az „osztály” nevében várják el az azonosulást, az nekem gyanús, talán éppen arról szól az elvárás, hogy más, kisebb, kézzelfoghatóbb, megélt közösség identitásáról pedig feledkezzél meg. Osztályban



megünnepeelt születésnapok, névnapok, 100. órák, iskolanap, akár az évkör ünnepei (ahol nem műsort adnak a kicsik a szülőknek), hanem egyik osztály – Tiszafüreden láttam ilyet – Luca napkor járja körül megannyi szalmacsóvával a többi termet, kántáláskor a másik, betlehemmel a harmadik, a negyedik „hejget” újévkor, húsvétkor a fiúk az osztály, az iskola leányait köszöntik. S a többiek nem nézők. A szokásrend sajátosságai szerint házigazdaként illően fogadják a köszöntést – szalonnával, kolbásszal a Gergely napi nyársra tűzve, hímes tojással a feltámadás ünnepén s így tovább. Ennek lehetnek, vannak lakótelepi (az egykori, józsefvárosi Nap Klub például) vagy éppen társasházi változatai is (ház-születésnap egy pesterzsébeti társasházban). S sorolhatnám...

Egy egykori, április 4-én sokat idézett költő, Váci Mihály soraival zárom: „Hű lázadást vezetek ellened”..., drámapedagógusok népe. A törvény iskolai *ünnepséget* ír elő, nem pedig *műsort*. Legyünk azon, hogy valóra váljon! Ne a kézenfekvő, már-már egyszerűbb műsort állítsuk össze, rendezzük meg – emlékezzünk mindig a leghátsó sorban álldogáló „borosokra”, hanem csináljunk ünnepet!

Nekik.



A másnap reggeli találkozón a konferencia résztvevői oszthatták meg egymás között a gondolataikat. Az értő és érző hozzászólásokból kiderült, hogy mennyire fontos része az ünneplés az iskolai gyermekszínjátzó csoportok életének, és sokunk életében a színjátzáshoz vezető út az ünnepi műsorok készítésével vette kezdetét.

A résztvevők közösen javasolták, hogy osszuk meg tudásunkat egymással, ehhez gyűjtsük össze azokat az anyagokat, melyek segítenek abban, hogy tartalmas és emlékezetes ünnepi pillanatok teremthessünk óvodától egyetemig.

