

Drámaiság és tárgyhasználat

Szauder Erik

A drámatanárok lelkében időnként kínzó vágy ébred arra, hogy betörjenek valamely nagyobb múzeumba (de legalábbis a közeli színház kelléktárába), és magukkal vigyenek néhány felhívó jellegű, szimbolikus tartalmak lehetőségét is magában hordozó tárgyat; kardot, koronát, ládát és más efféléket. Később visszariadnak ugyan az illető tárgy eltulajdonításától, de – sajnos – többnyire a lehetséges egyéb megoldások végiggondolásától is. Ennek következtében pedig gyakori, hogy a drámaórákon a *szükségesnél* is szegényebb „szegény színház” születik.

A *tanítási dráma elmélete* című könyvében Gavin Bolton részletesen elemzi a szimbolizáció folyamatát (Bolton, 1993: 64). Példájában a Kaliforniába érkező bevándorlókat játszó gyerekek azzal szembesülnek, hogy a kaliforniai farmergazdát játszó tanár egy valódi narancs héját lábuk elé dobálva tárgyal velük. Bolton rámutat, hogy az ilyen módon létrejött helyzetben döntő jelentősége van az addigi munkának (azaz a résztvevők által megteremtett fiktív világ már működő összetevőinek), a narancs „Kalifornia-felidéző” tartalmának (jólét, termékenység stb.), valamint a narancs látványának és illatának, mely a résztvevőket a dráma valósága és saját (valós) tapasztalásaik együttes megélésére készíti.

A kérdés *látszólag* tehát az, hogy vajon szükségünk van-e ilyen szimbolikus tartalmakat hordozó tárgyakra. A dolog valójában azonban ennél jóval árnyaltabb, hiszen erre a kérdésre csak a konkrét tanítási célok, drámai helyzet és az abban használni kívánt tárgy ismeretében lehetne válaszolni. Ebből azonban világosan kiderül, hogy *nem* a tárgyakkal és használatukkal, hanem a feltett kérdéssel van baj. A valódi kérdés ezért sokkal inkább az, hogy *mikor, mely célok érdekében* érdemes egyáltalán kísérletezni az illető tárgy beszerzésével és drámaórán való alkalmazásával.

Az alábbiakban egy drámai „kellék” megjelenítésének több változatát vizsgálva igyekszem bemutatni a szimbolikusnak szánt tárgyak kezelésének lehetséges módjait. Elemzésemben először egy szinte unalomig ismert (és könnyen beszerezhető) színházi-drámai szimbólum, a *gyertya* használatának különböző lehetőségeit veszem sorra, majd megpróbálok néhány általános összegző megjegyzést fűzni a témához.

Változatok egy gyertyára

A föld alatti barlangokban kincs után kutató kalandorokról szóló dráma egy pontján a földalatti járatok feltárása, a lehetséges lelőhelyek számbavétele zajlik éppen. A kincsvadászok ugyanakkor tisztában vannak azal, hogy utolsó szál gyertyájukat égetik, és gyufájuk is alig maradt. Dönteniük kell, előre vagy hátra indulnak-e; visszafelé hosszú és nehéz, de jórészt ismert, előre viszont ismeretlen, de előreláthatólag könnyebb út várja őket.

a) Valódi gyertyacsonk használata

- lehetővé teszi az idő múlásának érzéki megtapasztalását;
- a résztvevőket fegyelmezett és türelmes magatartásra kényszeríti. Ennek a fegyelemnek ugyanakkor nem a tanártól, hanem magától a csoporttól kell származnia (azaz a dráma belső hitelességéhez kell tartozzon).
- tárgyi jellegű és folyamatosan erősödő fókuszot teremt a munkához. Meghatározó jelentőséggel bír ugyanakkor a tér kijelölésében és meghatározásában is, hiszen a fényforrás kijelöli azt a néhány méteres kört, ahol a történések zajlanak.
- az idővel és a biztonsággal kapcsolatos dilemma folyamatos megerősítésével, a feszültség fokozójául szolgál. A résztvevők gondolataiban a gyertyaláng kihunyását *követő* események lehetősége forog, azaz a narratív „mi történik azután” és a drámai „itt és most” élmény összekapcsolását szolgálja.
- a gyertyaláng, azaz a tűz látványa kétségtelenül ősi érzelmi energiákat szabadít fel, ugyanakkor tudattalanul összekapcsolódik számtalan közös és személyes tudással, és a hozzájuk kötődő érzelmi tartalmakkal is (pl. a Karácsonyhoz vagy a születésnaphoz kapcsolódó élmények; Prométheusz; félelem a sötétségtől stb.)

b) Rajz, melynek elkészítésekor a gyertyacsonk hosszát közösen határozták meg

- megállítja a narratív időt: „erről a pillanatról van most szó.” Szükség szerint (például a gyertyacsonk egyes részeinek besatírozásával) az idő „léptethetővé” válik, ám az adott pillanat minden esetben meghosszabbítható.
- (a fentiekből következően) lehetőséget teremt az epizodikus szerkesztésmódra, függetlenül a csoport által meghozott döntés későbbi következményeitől. Lehetőséget teremt a nézőpont, keret és/vagy helyszín

megváltoztatására, a narratív történet-szálak összefonására (pl.: mi történik közben a felszínen, a kalandorok családjában és gondolataiban stb.).

- lelassítja az eseményeket. Lehetőséget teremt a szerepen kívül és azon belül zajló munka váltakoztatására, a történések visszapergetésére, esetleg (írásos vagy egyéb módon történő) rögzítésére is.
- egyértelműen jelzi a pillanatnyi helyzetet és (a gyertya részeinek besatírozásával) követhetővé teszi annak fokozatos változását.
- a döntés megszületését követően sem hagyja „elszabadulni” a történéseket. Szükségessé és lehetővé teszi a választás következményeinek átgondolását. (Ha például tudjuk, hogy az idevezető úton a barlang mennyezetéről víz csepeg, akkor meg kell oldanunk, hogy lássunk is valamit, és a gyertya se aludjon ki. Erre vonatkozó ötleteinket még indulás előtt kipróbálhatjuk és módosíthatjuk.)
- a drámában rejlő feszültség válik elsődlegessé a gyertyaláng által keltett hatással szemben. A résztvevőktől tehát sokkal tudatosabb jelenléteket és munkát vár el, mint amikor valóban ott van a gyertya.

c) *A gyertya tartását jelző gesztus*

- a valódi gyertya jelenlétéhez hasonlóan azonnal „itt és most” helyzetbe viszi a játzókat; a cselekvés egyértelműen a drámai jelenben zajlik;
- szükségessé teszi, hogy a résztvevők megegyezzenek a fikció törvényszerűségeiben, és folyamatosan ahhoz igazítsák tevékenységüket, azaz „lássák” a valójában jelen nem lévő gyertyát (és elfogadják, hogy csak egyetlen van belőle);
- lehetőséget teremt arra, hogy – a b) ponthoz hasonlóan – megállítsuk az időt, és több oldalról megvizsgáljuk vagy további elemekkel gazdagítsuk a pillanatot. Még ha előre haladunk is a cselekményben, az események bármikor megállíthatók és visszapergethetők maradnak (hiszen a gyertya *valójában* nem éle).
- annak ellenére, hogy megjelenik benne bizonyos technikai jellegű elvárás is (a gyertya tartását a csoport többi tagja számára is egyértelműen jelző gesztus folyamatos jelenléte), a tevékenység elsősorban a belső képek szintjén válik jelentőssé. A tevékenység során ugyanakkor a résztvevőknek nem kell amiatt aggódniuk, hogy a gyertya mint kellék rosszul működik, azaz például nem a tervezett pillanatban alszik el.
- (az előzőekből fakadóan) nagyfokú „színházi” jelenléteket tesz szükségessé, ezzel egyidejűleg azonban lehetőséget teremt az átélés-jellegű tevékenységben való intenzív részvételre. A résztvevők számára talán még nagyobb feszültséget teremt a barlangban uralkodó sötétség *belső* képe, mint a valódi gyertyaláng keltette hatás (hiszen ott a fény valódi, de a sötétséget el kell képzelni hozzá; itt viszont egyértelműen a fikció működteti a helyzetet).

d) *Csak szimbolikusan jelen lévő gyertya*

A gyertyáról ebben az esetben csak egy rövid szövegből szerzünk tudomást, melyet a résztvevők közösen írnak meg. Az így létrehozott szöveg lehet például a következő:

... már csak egy aprócska gyertya segítette őket útkon, előre az ismeretlen felé, vagy vissza azokhoz, akik a barlang szájánál várahoztak ...

- a szöveg megírása (ezen keresztül pedig a gyertya „belső képének” kialakítása) lehetőséget teremt a körülmények tisztázására, a vélemények és kívánságok egyeztetésére, majd a szerződés-kötésre;
- előre jelzi a drámában feldolgozásra kerülő helyzeteket, feszültséget teremt és felkelti a résztvevők érdeklődését;
- megőrzi a helyzet feszültségét, ugyanakkor módot ad a keret megváltoztatására („várakozók”). Ezen új keret alkalmazása természetesen módosítja a drámai fókuszt, a drámában feldolgozható gondolatok és érzelmek körét is.
- az elsősorban érzelmi jellegű megközelítéssel (és az ezt szolgáló konvenciókkal) szemben a narratív vagy magyarázó-értelmező jellegű munkaformákat helyezi előtérbe: „Így cselekedtünk, így történt;” „Azért mondjuk el, hogy másokkal ne történhessen meg.”
- a résztvevők kezdetben arra kényszerülnek, hogy drámai jellegű ötleteiket szelektálva összeállítsák az epikus alapanyagot, majd ennek birtokában újragondolják a drámai magot rejtő helyzeteket. Más módon fogalmazva: folyamatosan új és új formába kell önteniük tudásukat és igényeiket.

A szimbólumokról általában

A fenti elemzés reményeim szerint részletes magyarázatot adott arra, miért vitattam a „kell-e a kellék” kérdés értelmes voltát *általánosságban*. Az olvasó ugyanakkor két okból is hiányosnak érezheti az eddig mondottakat. Joggal vetheti fel, hogy az eddigiekben nem szóltam (a) a gyertyánál sokkal nehezkesebben besze-

rezhető primer (azaz valamilyen szimbolikus jelentést a drámai közegtől függetlenül, eleve magában hordozó) szimbólumokról, például valódi kardról, koronáról stb., illetve (b) a boltoni példában szereplő narancshoz hasonlóan szimbolikus tartalmakkal *csak az adott drámában* rendelkező eszközök használatáról.

Az első körbe tartozó, azaz elsődleges szimbólumként alkalmazható tárgyak némelyike viszonylag behatárolt gondolkörben idéz fel különböző tartalmakat a dráma résztvevőiben: egy korona szerepeltetése például nagy valószínűséggel a hatalom, uralom, a királyhoz való viszony (és esetleg bizonyos történeti korok) vizsgálata kapcsán válik jelentőssé. Más tárgyak rendelkeznek ugyan a primer szimbólumok azonnali jelentésteremtő képességével, az általuk megidézett tartalmak köre ugyanakkor tág körben mozog: ilyen tárgy lehet a fentiekben szereplő gyertya – mely példánkban is egyidejűleg többféle jelentést hordoz (bizonytalanság, összetartozás, remény, izgalom, szükségszerűség stb.) – vagy a kard, mely jelenthet háborút, hagyományörzést, biztonságot stb. A kérdés tehát megint csak *nem* az, hogy egy-egy kellék beszerezhető-e, hanem hogy érdemes-e energiáinkat beszerzésükre fordítanunk. Vajon azt fogja-e jelenteni a tárgy, amit szeretnénk?

Látható tehát, hogy a primer szimbólumok köréről sem gondolkodhatunk egyféleképpen, azaz nem lehet általános „használati utasítást” adni hozzájuk. Az egyetlen, amit tanácsolhatunk, hogy ha tud, a drámatanár szerezzon ugyan be, és tartson keze ügyében néhány ilyen, szimbolikus jelentéstartalmakkal könnyedén felruházható tárgyat, de *ne akarja mindenképpen használni őket!* A fenti példához hasonlóan minden esetben gondolja végig, hogy adott tanítási céljai érdekében melyik eljárást érdemes alkalmaznia: kell-e, segít-e a tárgy tényleges bevitele, vagy érdemes annak csupán valamilyen *reprezentációját* használnia.

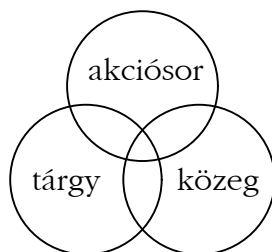
Tudnia kell továbbá, hogy aki a realizmusra törekszik, az könnyedén a realizmus áldozatává válhat. A valódi tárgy használata mellett csak akkor döntsön, ha az a tárgy *valóban* olyan, mint amilyennek az adott drámában lennie kell. Egy gyertyaszálat könnyű csonkig égetni, de például egy lovagkori környezetbe helyezett drámában elképzelhetetlen, hogy (például) ne korhű fegyverek szerepeljenek! Ha nem talál ilyeneket, a drámatanárnak vagy a keretet kell megváltoztatnia (pl. régészekre), vagy a valódi tárgyak használatáról kell lemondania.

Amennyiben az éppen folyó vagy tervezett drámapunkát végiggondolva a tanár arra a következtetésre jut, hogy abban nem tud vagy nem akar semmilyen primer szimbólumot alkalmazni, még mindig előtte áll a drámaóra folyamatában megteremtődő szimbolikus tartalmak alkalmazásának lehetősége. A *szimbolizáció* folyamatáról Bolton (i. m.) könyvében részletes leírást olvashatunk. Könyvében a szerző a bevezetőben említett narancs példáján kívül felidézi azt a pillanatot is, amikor Dorothy Heathcote egy felmosóronggyal teremtette meg a börtön atmoszféráját. Mindkét példából – valamint az általam fentebb mondottakból – kitűnik, hogy a szimbolizáció folyamatához, illetve a drámai szimbólum létrejöttéhez három elem együttese szükséges:

- a *tárgy* (vagy annak reprezentációja), mely a szimbolizáció folyamatában jelentéssel telítődhet;
- az *akciósor*, melynek eredményeképpen a tárgy túllép önnön jelentésén (pontosabban: eleve adott funkciója mellett jelentésre is szert tesz!);
- az *adott drámai közeg* (konkrét téma és helyzet meghatározott élmény- és ismeretanyaggal rendelkező csoportban), melyben a tárgy az akciósor folyamán jelentést nyer.

A fenti három összetevő kapcsolatát a következő egyszerű modellel ábrázolhatjuk:

Modellünkről leolvasható, hogy másik kettővel, ugyanakkor összetevői is, melyek függetlenek a akban a modellben szereplő körök tevéők kapcsolatáról – szólnék röviden.



mindhárom elem kapcsolatban áll a mindegyiknek vannak olyan részei, másik két összetevőtől. Az alábbi-egy-egy területeiről – azaz az össze-

a) *tárgy*

A dráma folyamatában alkalmazott tárgynak minden esetben van valamilyen tág értelemben vett fizikai megjelenési formája, két- vagy háromdimenziós (azaz például rajzos vagy kézzelfogható) reprezentációja. Amennyiben csak beszélünk egy tárgyról (ld. az első szakasz d) pontját), akkor is kell lennie valamilyen – írásos vagy gesztusnyelvi – utalásnak, hiszen ellenkező esetben nem is igen beszélhetnénk tárgyhasználatról.

b) tárgy – akciósor metszet

A tárgy csak valamely akcióban válik a dráma szempontjából érdekessé, jelentőssé; a tárgy használata ugyanakkor befolyást gyakorol, visszahat magára az akcióra is. A tanterem berendezési tárgyai közül egy pad például mindaddig jelentéktelen marad a dráma szempontjából, míg csupán a fal mellett félretolva áll. Abban a pillanatban azonban, ha számunkra ez a pad a Nagy Piramis hónapok kutatási munkája eredményeképpen végre elénk tárul bejáratává válik, az eddig jelentés nélkül való tárgy jelentést nyer számunkra. Az így megszerzett jelentés és az eleve adott forma (az a tér-rész, melyet oldalt a pad lábai, hátul pedig a terem fala határol) ugyanakkor újabb akciót – és jelentést – eredményezhet: mélyen le kell hajolnunk, illetve felfedezhetjük, hogy a bejáratot belülről is lefalazták.

c) tárgy – közeg metszet

E két elem kapcsolatának fontosságára már Gavin Bolton fentiekben idézett, Dorothy Heathcote drámaóráját elemző írása (Bolton, i. m.) is felhívja a figyelmet. Bolton kifejti, hogy a felmosóröngy mint tárgy csak az adott csoportban, a javítóintézet börtönszerű közegét belülről ismerők között töltődhetett fel szimbolikus jelentéssel. Ez tehát rávilágít arra, hogy bizonyos tárgyak, jelek csak bizonyos csoportok számára értelmezhetőek. Valójában kevés olyan tárgy van – talán csak a fentiekben primer szimbólumoknak nevezett tárgyak körében találhatunk ilyeneket –, melyek *minden* emberi közegben jelentéssel bírnának. Hogy csak néhány példát említsünk: óvodások számára feltehetőleg a nagyobbakhoz vagy felnőttekhez képest kevésbé hordoz jelentést egy palackba dugott levél vagy a horogkereszt képe; keresztény közegben nem rendelkezik eleve adott tartalmakkal egy zsidó imaszíj darabja; a hajhoz fűződő rituális-szexuális tartalmak miatt egy cigány fiatalokból álló csoportban a fésű vagy hajcsat szerepeltetése jóval erősebb emóciókat kelt, mint nem cigány emberek körében.

d) akciósor

A drámai akciónak – a tárgyhoz hasonlóan – minden esetben valamilyen konkrét térbeli formában kell megjelennie. Ennek hiányában nem is beszélhetnénk drámáról; ezekben az esetekben epikával, lírával vagy filozofikus gondolatsorral lenne dolgunk.¹ A dráma tehát csak akciók jelenlétekor létezhet – cselekedni azonban nem csak drámában lehet. A dráma előrehaladása során, ezen belül a szimbolikusnak szánt tárgy kezelése során is vannak olyan momentumok, melyek szükségképpen kívül esnek a drámai közeg és a tárgyhasználat keretein. Olyan cselekvéssorok ezek, melyek céljaikat és tartalmukat tekintve kötődnek ugyan a drámához, maga a tevékenység ugyanakkor elsősorban epikus, lírai vagy filozofikus tartalmakat hordoz. A fenti gyertya-példánkra visszautalva: az, hogy milyen rövidre szabjuk a gyertyacsonkot (akár ténylegesen, akár a rajzon), az nem „itt és most”, hanem „ott és akkor” tartalmú döntéseket feltételez, illetve olyan tevékenységeket tesz szükségessé (pl. a gyertya megrajzolása vagy „mérétre égetése”), melyek önmagukban nem részei a drámai történesnek, azaz csak eredményüket tekintve kapcsolódnak a drámához.

e) akciósor – közeg metszet

A fentiekben láttuk, hogy az adott drámai akciósor szoros kapcsolatban áll magával a középpontjába helyezett (vagy éppen az akciót kiváltó) tárggyal. Elemzésünkben az is kitűnik, hogy a tárgy és a tárgyat alkalmazók köre (ezt neveztük az eddigiekben közegnek) szintén elválaszthatatlan egységet alkotnak. Ezek után nem lehet tehát meglepő az az állítás, hogy egy adott cselekvés (az akció), illetve az egyes cselekvések egymásutánisága minden egyes csoportban más és más hatást kelt. Az adott közeg azonban vissza is hat magára az akcióra, hiszen ugyanazt a cselekvéssort más és más módon, más ritmusban, más hangsúlyokkal fogják a különböző tanulócsoporthok elvégezni. Az egyes cselekvések ugyanis a résztvevőkből minden esetben egyedi, személyes tartalmakat hoznak felszínre, melyek egymást erősítik vagy gyengítik, ezáltal pedig egyszeri és megismételhetetlen szituációkká és (közösségi) élményanyaggá állnak össze. Egy indiánokról szóló drámában például a békepipa körbeadása valószínűleg más emlékeket, élményanyagot fog mozgósítani egy olyan közegben, ahol a tanulók szoktak közösen és titokban dohányozni, mint ott, ahol ez az élmény-háttér hiányzik.

f) közeg

Bármilyen mélyen vonódjanak is be a tanulók a drámába, gondolataiknak, érzelmeiknek és cselekedeteiknek minden esetben vannak olyan elemei, melyek nem a drámához kötődnek (az ilyen típusú megnyilvánulásokról ld. Bolton, i. m., 33). Ezek az összetevők *látszólag* nem befolyásolják a drámát, hiszen nem a drámára, hanem például a résztvevők aktuális állapotára, viszonyaira stb. vonatkoznak. A távolság azért látszólagos,

¹ Ez az állítás nem mond ellent a Gavin Bolton által „mítoszként” jelzett és joggal kritizált „a dráma – cselekvés” kijelentésnek (v. ö. Bolton, 1996). A dráma és a cselekvés közé ugyanis valóban nem tehetünk egyetlen ségjelet, a cselekvés teljes hiányában ugyanakkor nem beszélhetünk drámáról.

mert a legtöbb esetben bizonyos drámai történések vagy elemek hangsúlyozásával épp ezeket a gondolatokat, érzelmeket kérdőjelezhetjük meg, illetve állíthatjuk a dráma szolgálatába. Amikor például egy olyan csoporttal van dolgunk, akik – számunkra ismeretlen okból, de jól érzékelhetően – egyáltalán nem reagálnak arra a javaslatra, hogy a barlangban rekedt kutatók szorult helyzetét egy gyertyával tegyük szemléletesebbé, rákérdezhetünk, hogy mi a baj. Ha ekkor a tanulók elmondják, hogy már nagyon fáradtak és éhesek, a tanár javasolhatja, hogy (egy rövid uzsonnaszünet után) mégse a gyertyával, hanem a fáradt és éhes kutatókról szóló képekkel vagy jelenetekkel folytassák a munkát. A tanárnak tehát fel kell ismernie, hogy az adott közegeben megjelenő „privát” gondolatok befolyásolják-e a tervezett szimbolikus tárgy vagy akció használatát.

Nem hiszem, hogy a dráma működését, a drámatanár pedagógiai eszköztárát jól ismerők számára a fenti gondolatmenet rengeteg újdonsággal szolgált volna. Írásom célja sokkal inkább az volt, hogy tisztázzon néhány olyan kérdést, melyek gyakorta problémát okoznak a kezdőknek, és amelyek – valljuk be – csak látszólag egyszerűek. Fontosnak vélem ugyanis, hogy a drámát tanító pedagógus ne csak az ösztöneire tudjon hagyatkozni bizonyos kérdések eldöntésekor. Drámai érzék, ösztön, megézés nélkül persze nem megy. Azt azonban, hogy mit, mikor és miért teszünk, *érteni* is kell.

Irodalom

BOLTON, G.: *A tanítási dráma elmélete*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1993

BOLTON, G.: A tanítási dráma újragondolása, In: *Drámapedagógiai Magazin* különszáma, 1996, 1- 7. old.

KAPOSI L. (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*; Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1995

SZAUDER E. (szerk.): *Dráma – oktatás – nevelés*, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1994



Egy középkori kolostorban

– drámaóra-tervezet 9-12 évesek számára –

Németh Ervin

Téma: egy középkori kolostor élete; a kolostor mint menedékhely

Fókusz (1): a szerep (kolostorbéli szerzetesek) elfogadtatása; ismeretek szerzése a kontextus hiteles megteremtéséhez

Fókusz (2): törvénytisztelet (a kolostor regulájának következetes betartása) és az emberiség parancsának összeütközése

Fókusz (3): az erőszakkal való szembehelyezkedés lehetséges megoldásai (pl.: a törvényesség érvényesítése, a humánus felébredése/felébresztése, az áldozat)

Keret: A tervezett játék egy hosszabb drámapunka részét képezheti, amelynek kontextusát a rajzból kiindulva teremtjük meg, s a fiktív tér szisztematikus „bejárásával” bővítjük ezt a kontextust (1. a fentebb említett lehetőségeket is). A jelen játékban a korábbiakból már adótnak vehetünk egy zsarnoki természetű várurat. Most a gyerekek többféle szerepet is kapnak: a kolostorbéli szerzeteseket, a várúr által összehívott családi tanács tagjait, ill. a várúr katonáit játsszák. A tanár szerepei: menedéket kérő lány, várúr, a kolostor apátja. A játék megvalósítása kb. 2-3 tanítási órát igényel.



1. A gyerekek gyülekezésekor gregorián énekek szólnak magnóról. A falon az ismert rajz, rajta színezéssel kiemelve a kolostor. Leültetjük a gyerekeket, megkérjük őket, összpontosítsák figyelmüket a kolostorra, aztán csukják be a szemüket, s a zene hallgatása közben képzeljenek el egy képet maguknak a kolostor életéből. Kis idő múlva lehalkítjuk a zenét, s megkérünk néhány gyereket, ossza meg a többiekkel a „belső képet” szemléletes szóbeli leírás útján. (Ha több időnk van, mindenki készíthet RAJZ-ot is a maga képéről!)

2. TABLÓK a kolostor életéből

Négy kiscsoportra osztjuk a gyerekeket, s mindegyik csoport egy-egy cédulát kap, rajta egy helyszín megnevezése: **könyvmásoló műhely**, **refektórium** (ebédlő), **kőtár**, **dormitórium** (hálóterem).