

Drámapedagógia és nyelvtanárképzés

A drámapedagógia iránti érdeklődés napjainkban egyre erősebb. De van-e létjogosultsága a nyelvtanításban és a nyelvtanárképzésben?

Mi lehet a szerepe a dramatikus elemek integrálásának a nyelvoktatási folyamatba? Rövid elméleti bevezető után bemutatunk egy német szakos egyetemi hallgatókkal végzett drámapedagógiai projektet, majd ennek tapasztalatain keresztül a drámapedagógia egyik lehetséges alkalmazási területét vizsgáljuk a nyelvtanárképzésben.

A hetvenes években fogalmazódott meg az az elképzelés, hogy a nyelvtanárok óráik módszertani eszköztárát dramatikus eszközökkel gazdagíthatnák. Ezt a törekvést fémjelzte *Maley* és *Duff* (1978) először angolul, majd néhány évvel később németül is kiadott könyve, mely egyértelműen nyelvtanárok számára íródott. Napjainkban a dramatikus elemek nyelvórai alkalmazásának elmélete és gyakorlata erősen kötődik a DIE ('drama in education') mozgalom hagyományaihoz, vagyis a *Bolton* (1993) körvonalazta tanítási drámához. De mivel a tanítási dráma a résztvevők anyanyelvén zajlik, a közös gyökerek és hasonló módszerek ellenére a két folyamat – vagyis az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatási folyamat – eszköz- és célrendszerében számos eltérés mutatható ki. Ezúttal nem vállalkozunk az átfedések és különbségek pontos feltérképezésére, de elkerülhetetlen annak tisztázása, mit jelent a drámapedagógia a nyelvoktatásban, ezen belül haladó nyelvtanulókkal megvalósuló dramatikus munkában.

Az egyik lehetséges értelmezés szerint a dráma a megvalósult, materializálódott kommunikatív nyelvoktatás (*Schewe*, 1993. 136.), amelynek segítségével a kommunikatív kompetencia valamennyi összetevője – nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetencia – egyaránt hatékonyan fejleszthető. A dráma ilyen értelmezésben főleg haladó nyelvtanulóknál, egyetemistáknál, valamint nyelvtanárok továbbképzésében (1) kaphat nagy szerepet. Ezen túlmenően *Schewe* szerint a dráma nagy hozadéka,

hogy lehetővé válik a résztvevők interkulturális kompetenciájának finomítása. A kommunikatív és interkulturális kompetencia fejlesztése pedig kéz a kézben halad a tanítási dráma által kitűzött pedagógiai célokkal. Ezzel szemben *Tselikas* (1999. 29.) a hangsúlyt a diákok nyelvi kompetenciájának javítása mellett a résztvevők személyiségének terápiás fejlesztésében látja. Ismét mások az esztétikai nevelés egyik eszközének tekintik a dramatikus munkát. (*Meixner*, 2001. 104.)

A feldolgozott irodalomban található közös vonások és tapasztalataim alapján az én értelmezésemben a dráma nem

– nézőközönség előtt előadott színdarabok, jelenetek bemutatása, illetve az azokra való készülés;

– szokásos nyelvórai játék;

– szituációs játék vagy dialógus eljátszása a hagyományos értelemben;

– terápia (bár kétségkívül lehet személyiségfejlesztő hatása).

Mi akkor a dráma? A dráma olyan módszer, mely színházi eszközöket alkalmazva próbálja elősegíteni, valamint életszerűbbé tenni az idegen nyelven zajló kommunikációt. A verbális eszközökön túl bevonja az órai munkába a diákok testét, hangját és különböző szerepekbe bújtatja őket. A nyelvórai „itt és most” helyzetekben, a dramatikus „mintha” világában a nyelvtanuló egész személyisége – külső és belső tulajdonságaival, emlékeivel, múltjával, jelenével, reakcióival, hangulataival – részt vesz. Az így létrejövő szituációk és kontextusok elősegítik a diákok között idegen nyelven zajló „valós(abb)” interakciót.

A diákok személyiségének és testének órai munkába történő bevonása több szempontból is fontos. Pragmatikai szempontból nézve lényeges, hiszen az emberi kommunikáció anyanyelven sem, idegen nyelven sem zajlik a testünk nélkül. A kommunikáció verbális és nonverbális elemek összjátéka, amit a nyelvórán gyakran elfelejtünk, és padban ülve beszélgetjük diákjainkat. Kommunikációelméletileg és nyelvészetileg (beszédaktus-elmélet, diszkurzuselemzés) bizonyított tény, hogy az emberi kommunikáció mindig és kizárólag csak szituációban jelenik meg, ami egyben azt is jelenti, hogy mindenféle beszélgetést alapvetően meghatároz az, hogy hol és mikor (év, évszak, nap, szak, földrajzi hely, földrész, kor) zajlik. További szituációt meghatározó jegyek a beszélgetésben részt vevő személyek életkora, külseje, pillanatnyi kapcsolata, állapota, hangulata, cselekvési szándéka. A dramatizálás hasznosságát tanulásméleti szempontból vizsgálva pedig különös jelentősége van egyrészt – újszerűsége

miatt – a dramatikus feladatok motiváló erejének, másrészt a megjelenítés révén megvalósuló többcsatornás, egészséges tanuláshoz, valamint a drámában szükség-szerűen megjelenő „mozgás” tanulást elősegítő szerepének.

Drámapedagógia és nyelvoktatás

A drámapedagógiai eszközök alkalmazása a nyelvtanításban a német és az angol nyelv tekintetében óriási eltérést mutat. Míg angol nyelven számos könyv jelent meg a témában (Maley – Duff, 1978;

Holden, 1981; Wessels, 1987; Phillips, 1999), a német szakirodalom lényegesen szegényesebb. A német nyelvterületen megjelent legfontosabb cikkek és írások Schewe (1993) és Tselikas (1999) tollából származnak.

Németországban a drámapedagógia nyelvoktatásban való alkalmazásának lehetőségével legmélyrehatóbban Manfred Schewe foglalkozik, aki doktori disszertációjában (Schewe, 1993) a nagy hagyományokkal rendelkező angol „drama in education” cél- és eszközrendszerét adaptálja a német mint idegen nyelv oktatására.

Munkájában az elvégzett akciókutatás eredményeit tézisekben összefoglalva kísérletet tesz egy drámapedagógiai alapon nyugvó idegen nyelv-oktatási koncepció megalapozására. Munkájában összegyűjti és rendszerezi a drámapedagógiai alapú tanulási és tanítási gyakorlat jellemzőit. Nézete szerint a drámapedagógiai alapon nyugvó nyelvoktatás annyit jelent, hogy drámapedagógiai eszközök és módszerek segítségével olyan tanulási szituá-

Az egyik lehetséges értelmezés szerint a dráma a megvalósult, materializálódott kommunikatív nyelvoktatás, amelynek segítségével a kommunikatív kompetencia valamennyi összetevője – nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetencia – egyaránt hatékonyan fejleszthető. A dráma ilyen értelmezésben főleg haladó nyelvtanulóknál, egyetemistáknál, valamint nyelvtanárok továbbképzésében kaphat nagy szerepet.

Ezen túlmenően Schewe szerint a dráma nagy hozadéka, hogy lehetővé válik a résztvevők interkulturális kompetenciájának finomítása.

ciókat teremtünk, melyeket az élet ír vagy írhatna, s amelyekben a tanulók egy fiktív realitásban, szerepet játszva cselekednek. Hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia iskolai alkalmazásakor nem a művészi minőség, hanem a folyamat pedagógiai minősége játsza a főszerepet.

Schewe Írországban nyelvi lektorként a nyelvszakos hallgatók kommunikációs készségét fejlesztő „conversation classes” (nyelv- és stílusgyakorlat) oktatójaként tapasztalta a tárgyat övező diszkrépanciát. A nyelvszakos hallgatókkal kitalált kérdőíve jól mutatta, hogy a hallgatók igénye a

nyelvi fejlődésre nagyon erős, ami szemben állt azzal a ténnyel, hogy az órát igen alacsony megbecsültség övezte mind a kollégák, mind a hallgatók részéről. Szakmódszertanusként pedig jól látta a tanár szakos hallgatók iskolai gyakorlata és az egyetemi oktatás elméleti orientáltsága közti mély szakadékat, valamint azt, hogy a szakmódszertan a többi tantárgyhoz képest háttérbe szorult. Meggyőződése, hogy a leendő tanároknak nem elsősorban enciklopédikus tudás felhalmozására, hanem módszertani cselekvéskompetenciára van szükségük, amit a dramatikus folyamat nagymértékben elősegíthet.

Munkája azért tett rám nagy hatást, mert kutatásának kiindulópontja egybeesett azokkal a nehézségekkel és kérdésekkel, melyekkel egyetemi oktatóként sokadik éve szembesülök: hogyan lehet a nyelvszakos hallgatók nyelv- és stílusgyakorlatait a hallgatók számára hasznos, de egyben vonzó és motiváló tartalommal kitölteni. Bár ez a tantárgy nyelvszakos egyetemisták számára rendkívül fontos lenne, mivel ez az egyetlen terep, ahol a többé-kevésbé már elsajátított idegen nyelvet produktívan használhatnák, nyelvi kommunikációs képességeiket továbbfejleszthetnék vagy legalább szinten tarthatnák, az órák jelentősége a szakirányú tárgyak mellett eltörpül.

Hogy ebben a helyzetben miért jelenthet egyfajta megoldást a drámapedagógia alkalmazása, azt jól szemlélteti, ha a

nyelvoktatási folyamat *Medgyes* (1995. 49.) fölvázolta csoportosítását – bemutatás, gyakorlás, alkalmazás vagy transzfer – a hallgatók nyelvtanulásának egész folyamatára alkalmazom. A nyelvszakos hallgatók – bár nyelvileg kétségkívül mindig lehet tovább fejlődni – elméletileg a transzfer, vagyis az alkalmazás fázisában vannak, s így nyelvtanulásuk célja a nyelv valós helyzetekben történő alkalmazása lenne. Természetesen azonnal felmerül a kérdés, teremthető-e egyáltalán ilyen vagy legalább hasonló helyzet egy egyetemi szemináriumon.

A továbbgondolkodást segíti *Pearse* (1983. 20.) felosztása, aki az osztálytermi kommunikációt vizsgálva realisztikus és reális szituációkat különböztet meg. Realisztikus a szituáció, ha azért mondunk valamit, hogy használjuk az idegen nyelvet, reális pedig akkor, ha azért használjuk a nyelvet, hogy mondjunk valamit. Valóban reális szituációkat természetesen csak a valóság teremti, ahol az osztályteremben elsajátított tudás minősége és használhatósága megmértetik. Mégis sok tanár törekszik „reális” szituációk osztálytermi megvalósítására – több-kevesebb sikerrel –, hiszen a módszertani nehézségeken túl a tanulók nyelvi szintje és motivációja is meghatározza az ilyen jellegű „valós” kommunikációs helyzetek létrehozásának lehetőségét.

Bár a fenti szétválasztás sok szempontból önkényes és az osztálytermi helyzete-

1. táblázat. A nyelvoktatás két oszlopon alapuló felfogása (*Tselikas, 1999. 40.*)

Első oszlop: Nyelvelsajátítás/tanulás (Sprachaneignung)	Második oszlop: Nyelvhasználat (Sprachproduktion)
Cél: Ismeretek bővítése	Cél: Készségek fejlesztése
Új információk megtanulása	A tanultak aktivizálása és integrálása
A tananyag feldolgozása	Olyan szituációk megteremtése és megtapasztalása, ahol beszélni kell („Sprachnotsituation”)
Nyelvi elemek tudatosítása és automatizálása	Nyelvi elemek alkalmazása
Kiindulópont: A nyelv rendszere, célnormák, hétköznapi szituációk	Kiindulópont: Aktuális szituációk, egyéni beszédzándékok, a nyelvi határok megtapasztalása
Kockázat: A nyelv merev kezelése, túlzott rend	Kockázat: Káosz, céltalan kísérletezgetés

ket nehéz egyértelműen besorolni, mégis érzésem és tapasztalatom szerint a nyelvszakos egyetemi hallgatók számára a fenti értelemben használt „reális” helyzetek tehetik a szemináriumi munkát motiválóvá és fejlesztő hatásúvá. A dramatikus cselekvés során a hallgatók nyelvileg új, váratlan helyzetekben próbálhatják ki magukat, ahol azért használják a nyelvet, hogy mondjanak valamit, és valós tartalmakat közöljenek egymással.

Tselikas (1999. 40.) a dráma nyelvórai használatának létjogosultságát egy táblázattal szemlélteti. Véleménye szerint a nyelvtanulásnak két fő tartóoszlopa van: a nyelvvelsajátítás/nyelvtanulás (Sprachaneignung) és a nyelvhasználat (Sprachproduktion). (2) (1. táblázat)

Tselikas hangsúlyozza, hogy a két oszlop, a nyelvi tudás és a nyelvi készségek oszlopa egyenrangú. Mindkettő egyaránt fontos, egymást kölcsönösen kiegészítik a nyelvtanulás folyamatában. Hiszen a tananyagot (szókinccset, nyelvi normákat) először meg kell tanulni vagy el kell sajátítani, majd tudatosítani és gyakorolni kell. A megtanult vagy elsajátított tartalmakat és nyelvi készségeket viszont alkalmazni kell, és erre teremt kiváló lehetőséget a dramatikus folyamat.

A fentiekből következik, hogy a dramatikus módszerrel végzett nyelv- és stílusgyakorlatnak véleményem szerint kettős célja lehet:

- a nyelvszakos hallgatók nyelvi és személyi kompetenciáinak fejlesztése a nyelvi képzésbe integrálva, a tanári hivatásra felkészítendő;

- a nyelv- és stílusgyakorlat kitöltése motiváló és egyben fejlesztő tartalommal.

Egy egyetemistákkal végzett drámaprojekt

A projekt kötelező nyelv- és stílusgyakorlat szeminárium keretein belül zajlott. A dramatikus eszközöket fokozatosan veztettem be, mivel a hallgatóknak korábban drámapedagógiai tapasztalata nem volt. Irányított feladatokból kiindulva haladtunk az egyre nagyobb önállóság és sza-

badtság felé, a rögtönzéses jelenetekhez. Bár a dramatikus folyamat különböző fázisaiba valamennyi nyelvi alapkészséget (olvasás, írás, beszédprodukción, beszédértés) érintő feladatok beépíthetők, fő célomnak a beszédkészség fejlesztését tűztem ki, és ehhez válogattam megfelelő eszközöket és módszereket.

Az órák felépítésüket tekintve három fő egységből álltak:

- bemelegítés;
- játékfázis;
- lezárás.

Minden alkalommal rövid bemelegítéssel, drámára szenzibilizálással kezdtünk, mely a szeminárium másságának tudatosítását, illetve a következő feladatokra való ráhangolódást célozta meg. Ezek rövid (3–5 perces), általában mozgásos feladatok voltak, abból a hipotézisből kiindulva, mely szerint a test megmozgatása beindítja a spontaneitást, felszabadítja az alkotó kreativitást, feltámasztja a játékkedvet és csökkenti a szerepjátékot kísérő esetleges szorongást. (Moreno, 1973) Ilyen feladat lehet például hógolyózás összegyűrt papírgalacsinokkal, fogócska vagy érzések, hangulatok nonverbális kifejezése. (3)

Ezt követte a dramatikus játék fázisa. Ezek eleinte több apróbb feladat elvégzéséből álltak, később azonban egyre komplexebb folyamatok valósultak meg. A dramatikus folyamat elindítására képeket, színeket, zenét, szövegeket, emlékeket, tárgyakat használtam. Dramatikus jelenetek előhívására szolgáltak például újságképek, ezekhez a hallgatók elő- vagy utótörténetet írtak, amelyeket szerepekre osztva eljátszottak. A jelenetek bemutatása történhetett verbálisan vagy nonverbálisan. Ez utóbbinál a játékokban részt nem vevő diákok szinkronizálhatták a jelenetet, vagy belső hangot adhattak a szereplőknek, ezáltal mélyítve a dialógust. A zene különösen jó eszköz a résztvevők személyiségének külső és belső megmozgatására. Az egyik igen jól sikerült játék Pohl (1999. 16.) ötlete alapján valósult meg, amikor a hallgatók rövid zenei részletek meghallgatása után a zene hatására elképzelt személyek találkozását jelenítették meg. Irodalmi szövegekkel is sokféle módon le-

het dramatikusan dolgozni. Izgalmas kísérlet versek pármunkában történő dramatizálása és bemutatása. Jól ismert szövegek (mesék, irodalmi művek, filmek) más időben és térben vagy perspektíva-váltással átalakított eljátszása nagyban hozzájárulhat a művekben rejlő helyzetek, konfliktusok mélyebb megértéséhez, személyes átéléséhez. Nagy lehetőség rejlik annak a bibliodramában gyakran alkalmazott technikának a nyelvórai kipróbálásában, amikor jól ismert szöveget egy izgalmas, drámai fordulóponton megszakítunk, és a történetet a diákok – egyéni olvasatukban, személyiségük függvényében – gondolatban újraírják és eljátszzák.

A német szakos nyelvtanárok között jól ismert Helmut Müller 'Szenische Dialoge' (1991) című könyve, melyben nyelvórai dramatizálásra kiválóan alkalmas absztrakt dialógusok találhatók. A könyvben leírt jelenetekben általában két szereplő vesz részt: az „Egyik” és a „Másik”. Mivel a helyzetekhez a szerző több instrukciót nem ad, a párbeszéd kiváló projekciós felületet biztosítanak a hallgatók jelenethez asszociált egyéni elképzeléseinek megvalósítására. Érdekes tapasztalat és egyben élmény volt, amikor ugyanazt a jelenetet a kiscsoportok szinte a felismerhetetlenségig megváltoztatva adták elő. A szöveg értelemszerűen ugyanaz maradt, „csak” a helyszín és a jelenetben részt vevő alakok egyénisége változott meg – más korú, nemű, foglalkozású, hangulatú, kapcsolható emberek beszélgettek eltérő környezetben, más-más időben vagy korban.

A dramatikusan játszott minden egyes alkalommal meghatározó jelentőségű tényező volt a kontextus felépítése és a hallgatók szerepbe helyezése. A szerep jobb átélését belső (a szerepre felkészülést segítő kérdések gondolatban történő megválaszolója) és külső (kellékek, térberendezés) eszközök segítették. Bizonyos alkalmakkal a kellékek szándékos elhagyása révén igyekeztem a hallgatók nonverbális kifejezőkészségét fejleszteni. Ebből a szempontból megállapítható, hogy bár a

kellékek fontos szerepet játszottak, hiányuk nyomán is hasznos tapasztalatok születtek.

Az órát a megtapasztalt élmények reflektív értékelése és a videófelvétel megtekintése zárta. Körülbelül a szemeszter felénél próbálkoztunk először az eljátszott jelenetek videós rögzítésével. Mivel a hallgatók a kamerától eleinte szorongtak, a fokozatosságot itt is meghatározó jelentőségűnek tartottam. A videó szerepét a dramatikusan folytatott külön kiemelném, mivel a kitűzött célok elérését nagymértékben előmozdította. Egy-

A tanár szakos hallgatók képzésük során sokat hallanak a pedagógus személyiségének meghatározó szerepéről, a kulcsfontosságú pedagógus-kompetenciákról, a kreativitás, spontaneitás és pedagógiai döntésképeség fontosságáról, de saját maguk kipróbálására, viselkedésük megfigyelésére, esetleges módosítására, kreativitásuk megélésére, képességeik kibontakoztatására a képzés során alig jut idő. A hallgatók a dráma és a szerepek által tapasztalatot gyűjthetnek önmagukról, megtapasztalhatják saját maguk látását (videó), s ezek segítségével később talán bátrabban állnak és mozognak leendő tanítványaik előtt, használják a testüket a nyelvtanítás folyamatában (hogy csak egy példát említek: a szókincs nonverbális szemantizálása).

részt növelte a játékkal, illetve a szereppel történő azonosulás motivációs potenciálját, másrészt lehetőséget nyújtott a videós visszacsatolásra, ami a projekt pedagógiai hozadékát megsokszorozta. A diákok jobban hozzászórtak saját maguk látványához, hallották magukat idegen nyelven beszélni, s így egy lépéssel talán közelebb kerültek ahhoz, hogy saját magukat jobban elfogadják, személyiségüket a tanári pályán könnyebben felvállalják.

Kérdőíves vizsgálat

A foglalkozást intézetünk tematikus nyelv- és stílusgyakorlat címen hirdette meg és a hallgatók az első órán szembesültek azzal a ténnyel, hogy dramatikus eszközökkel fognak dolgozni. Az első szemináriumon kitöltött kérdőív (függelék) fő célja az volt, hogy megvizsgálja a hallgatók ismereteit, elképzeléseit, illetve a drámapedagógiával kapcsolatos attitűdjeit. A szemináriumra jelentkezett 14 hallgatóból senki nem tudta, mit jelent a drámapedagógia, ilyen jellegű élményeik és tapasztalataik nem voltak. Ennek ellenére kivétel nélkül mindenki nyitottan reagált és jelezte részvételi szándékát. (Az első szemináriumon felajánlottam, hogy aki mégsem szeretne részt venni az órán, átmehet egy másik csoportba.)

A maradás okai között a kíváncsiság volt a legerősebb, de érvként több diáknál megjelent az „új” módszer megtapasztalása iránti vágy és a nyelv szabad használatának potenciális lehetősége. A harmadik kérdésre kapott válaszokból egyértelműen nyilvánvalóvá vált számomra, milyen nagy a hallgatók igénye az osztálytermi körülmények között megvalósítható „reális” szituációkban történő kommunikációra, amelyet a számukra ismeretlen fogalom mögött felfedezni véltek. A szemeszter közepén elvégeztünk egy köztes értékelést, amelynek formájául a „néma dialógus” választottam. (Három asztalon elhelyezett csomagolópapírra írhatták fel pozitív és negatív élményeiket, valamint a további munkára vonatkozó javaslatukat. Ez az értékelési forma azért kapta a „néma dialógus” elnevezést, mert kommunikálni csak írásban szabad. A diákok asztaltól asztalig járnak, gondolataikat felírják, ugyanakkor módjuk van arra, hogy társaik megjegyzéseire, véleményére írásban reagáljanak. Az írás és az anonimitás a megnyilatkozások mélységét és őszinteségét növeli.) Bár – mint minden ilyen jellegű értékelés esetében – a vélemények nagy szóródást mutattak, összességében a hallgatók motiváltsága dominált. Fontos visszajelzéseket kaptam a jól, illetve kevésbé

működő dolgokról, számos érdekes, izgalmas játékötlet született meg a „Javaslatok” plakátján, melyeket a további folyamatba beépítettem.

A szemináriumot egy újabb kérdőívvel zártam, amely részben az első kérdőívben feltett kérdést ismételte meg – mi az értelme a drámapedagógiának a pedagógusképzésben –, részben a szemináriumon szerzett tapasztalatok jellegére vonatkozott. A kérdések szándékosan erősen nyitott jellegűek voltak. Bár a válaszok itt is igencsak eltértek egymástól, mégis hasonló fókusz körül mozogtak, ami számomra a projekt céljainak egyértelmű elérését bizonyította. A hallgatók a dráma célját elsősorban abban látták, hogy az segít a többszoros tanulás szükségességének és lehetőségeinek felismerésében. Élvezetes, növeli a nyelvtanulási kedvet, javítja a kommunikációs készséget és lehetővé teszi a nyelv kipróbálását spontán beszédhelyzetekben. Elősegíti a résztvevők mint egyéniségek arcának megmutatását, segíti a team-munka tanulását és végül, de nem utolsósorban erősítheti az önbizalmat. A hallgatókra gyakorolt hatás tekintetében két dolog dominált a válaszokban. Az egyik, hogy élvezték az órát, a másik, hogy leendő nyelvtanárként feltölthették módszertani eszköz- és ötlettárukat. A harmadik kérdésre – mit tanultál, illetve tapasztaltál a szemináriumon – adott válaszok egyértelműen a hallgatók saját és a mások arcának és másságának felfedezését emelték ki, amit az egyik legnagyobb pedagógiai eredményként könyveltem el.

Összegzés

Dramatikus eszközök alkalmazása a nyelvtanárképzésben véleményem és tapasztalatom szerint kiváló lehetőséget teremt a nyelvszakos hallgatók megszerzett nyelvi tudásának produktív alkalmazására és továbbfejlesztésére, az egészséges tanulás mibenlétének megtapasztalására, a tanári autonómia fejlődésének előmozdítására s ezáltal a modern nyelvpedagógus számára nélkülözhetetlen speciális kompetenciák elsajátítására.

A hallgatók dramatikus tapasztalata a nyelvi fejlődésen túl a szakmódszertan oktatását is nagyban előkészíti, az emberi tényezőre fókuszálva. A tanár szakos hallgatók képzésük során sokat hallanak a pedagógus személyiségének meghatározó szerepéről, a kulcsfontosságú pedagógus-kompetenciákról, a kreativitás, spontaneitás és pedagógiai döntésképeség fontosságáról, de saját maguk kipróbálására, viselkedésük megfigyelésére, esetleges módosítására, kreativitásuk megélésére, képességeik kibontakoztatására a képzés során alig jut idő. A hallgatók a dráma és a szerepek által tapasztalatot gyűjthetnek önmagukról, megtapasztalhatják saját maguk látását (videó), s ezek segítségével később talán bátrabban állnak és mozognak leendő tanítványaik előtt, használják a testüket a nyelvtanítás folyamatában (hogyan csak egy példát említek: a szókinccs non-verbális szemantizálása). Megláthatják egymásban az „embert”, tapasztalatot gyűjthetnek az együttműködésről, a máságról, gyakorolhatják a kompromisszumkötést és a döntéshozatalt.

Függelék

1. Kérdőív

1. Hallottál már a drámapedagógiáról?

Igen
Nem

2. Fogalmazd meg három-négy mondatban, mit jelenthet szerinted a fogalom: ...

3. Fogalmazd meg röviden, mi lehet a dramatikus elemek nyelvórai alkalmazásának célja, funkciója!

4. Milyen célja lehet a drámapedagógiának a nyelvtanárképzésben?

5. Lenne kedved dramatikus elemek kipróbálására?

Igen, mert...
Nem, mert...

2. Kérdőív

A dramatikus elemek a következőképpen hatottak rám:

1. A szemináriumon a következő dolgokat tapasztaltam és tanultam: ...

2. Ez a tapasztalat...

3. A drámapedagógia szerepe a nyelvtanárképzésben a következő lehet: ...

4. A szemináriumot azért (nem) javasolnám másoknak, mert ...

5. Ha lenne folytatás ...

Jegyzet

(1) Manfred Schewe Goethe Intézet által szervezett tanártovábbképzéseket is vezet, ahol dramatikus eszközökkel dolgozik.

(2) Az eredeti fogalmak megadása azért fontos, mert pontos, egységes magyar terminológia nem létezik. Mivel Tselikas szövegének kontextusából nem egyértelmű a „Sprachaneignung” fogalom jelentése, két lehetséges variációt is megadok.

(3) Jól használható ötletgyűjtemény található Tselikas (1999) és Gabnai (1999) könyvében.

Irodalom

Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*.

Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.

Holden, Susen (1981): *Drama in language teaching*. Longman, Harlow.

Maley, Alan – Duff, Alan (1978): *Drama Techniques in Language Learning*. Longman, Harlow.

Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Meixner, Johanna (2001): *Das Lernen im Als-Ob*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Moreno, Jacob Levi (1973): *The theatre of spontaneity*. Beacon House, New York.

Müller, Helmut (1991): *Der eine und der andere*. Klett, Stuttgart.

Pearse, R. (1983): Realistic and real English in the classroom. *English Teaching Forum*, 21. 3. 5–23.

Phillips, Sarah (1999): *Drama with children*. Oxford University Press, Oxford.

Pohl Pálma (1999): A zene a nyelvoktatásban. *Nyelvinfo*, 1. 16. (1)17.

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.

Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli Verlag, Zürich.

Wessels, Charlin (1987): *Drama*. Oxford University Press, Oxford.

Marlok Zsuzsa