

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE
UNIVERSITATEA DE ARTE DIN TÂRGU-MUREȘ
ȘCOALA DOCTORALĂ**

**TEZĂ DE DOCTORAT ȘTIINȚIFIC
ÎN DOMENIUL TEATRULUI ȘI ARTELOR SPECTACOLULUI**

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

**ALKALMAZOTT SZÍNHÁZI TEVÉKENYSÉGEK
AZ IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁBAN**

**ACTIVITĂȚI TEATRALE APLICATIVE
ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE**

Conducător de doctorat / Témavezető:

Prof. univ. dr. BÉRES András

Doctorand / Doktorandusz:

KONTEK Éva-Otilia

**TÂRGU-MUREȘ
MAROSVÁSÁRHELY**

2020

TARTALOMJEGYZÉK

Tartalomjegyzék.....	2
Bevezetés.....	5
1. Egy esztétikai irányultságú DaF/EfL-szemlélet kutatási irányvonalai	28
1.1. Német és angol mint idegen nyelv az európai iskolákban	28
1.2. Egy idegen nyelv megtanulásának az előfeltételei.....	30
2. Az esztétikai tapasztalat és a 'természetes' idegennyelv-elsajátítás: 'művészetet építeni' – egy DaF/EfL színházpedagógiai műhely keretén belül	36
2.1. Az idegen nyelvek természetes úton törénő elsajátítása.....	36
2.2. Idegennyelv-didaktikai alapok	41
2.3. Az esztétikai megközelítés. A művészet az esztétikai tapasztalat kiemelt területe.....	46
3. Művészeti területek és módszertanaik a 'művészetet építeni' egy DaF/EfL-színházpedagógiai műhely keretén belül	49
3.1. Színházpedagógia mint a koncepció építőköve	49
3.2. Színházművészeti és színházpedagógiai megközelítések, amelyek fontos szerepet töltenek be a koncepció szempontjából	52
3.2.1. Maike Plath: Az életrajzi színház, Ruth Huber: Érzékelési nevelése és Ingo Scheller színpadi játéka.....	52
3.2.2. A „cselekedettől a szóig”. Az út a testi kifejezéstől a szóbeli megnyilvánulásig	54
3.2.3. Sztanyiszlavszkij: Az átélés művészete, a „mágikus ha”, munka a képzelőerővel és az érzelmi emlékezettel.....	56
3.2.4. A modern improvizáció és a státusszal való munka Keith Johnstone felfogásában	63
3.2.5. Augusto Boal szoborszínháza	67
3.2.6. Kifejezés tánc és mozgás által	72

3.2.7. A mesélés művészete: playbackszínház és a Kamischibai mesélőszínház	73
3.2.8. Kontakt improvizáció	75
3.3. Csengő hangok. Zene–éneklés–zenélés: kreatív tanulási folyamatok a műhelymunka során ..	76
3.4. Az irodalom mint esztétikai tapasztalati terület	82
3.5. Esztétikai <i>érzékelés</i> és <i>kifejezés</i> a képzőművészetben.....	88
4. Bevezetés a ' <i>Művészetet építeni</i> ' DaF/EfL műhely módszertani-didaktikai bemutatásába	91
4.1. Útmutató a gyakorlathoz	91
4.2. A műhely fogalmáról	91
4.3. A tanár személye, illetve a játékvezetés.....	92
4.4. Teremfeltételek.....	94
4.5. A résztvevők.....	94
4.6. A találkozó felépítéséről	95
4.7. A bemelegítés. Így kezdődik minden találkozó.....	95
5. A ' <i>Művészetet építeni</i> ' DaF/EfL műhely koncepció kilenc szakaszának áttekintése	97
5.1. Első szakasz: Megérkezés. Ismerkedés. A munkalétkör megszokása. Alapgyakorlatok	97
5.2. Második szakasz: Én-tapasztalat: testtudatosság, kifejezés, érzelmek, hang.....	98
5.3. Harmadik szakasz: a Mi-érzés: a társadalmi identitás különböző területeken	107
5.4. Negyedik szakasz: „Te”-tapasztalat. Partnerkapcsolatok.....	110
5.5. Ötödik szakasz: a környezet észlelése a magánszférában. Lakóhely (ház; otthon)	112
5.6. Hatodik szakasz: A környezet a magánszférán túl	114
5.7. Hetedik szakasz: ellátás: ruházat, élelem. Ebben a szakaszban a ruházatra, ellátásra és élelemre fektettük a hangsúlyt.....	121
5.8. Nyolcadik szakasz: szabadság – szabadidő, szabadidős tevékenységek. Egy kulturális utazás Németország és Anglia ünnepei által.....	122

5.9. Kilencedik szakasz: időrendi-történelmi tapasztalat.	124
6. Eszköztár: Módszer- és Gyakorlatleírások.....	127
6.1. Koncentrációs játékok és bemelegítő gyakorlatok.....	127
6.2. Ritmusos koncentrációs játékok	130
6.3. Első szakasz: Megérkezés. Ismerkedés. A munkaléggör megszokása. Alapgyakorlatok	134
6.4. Második szakasz: Én-tapasztalat: testérzékelés/-kifejezés, érzelmek, hang	138
6.5. Gyakorlatok artikulációhoz.....	154
6.6. Színházi gyakorlatok a nyelvtanuláshoz	155
6.7. Harmadik szakasz: a Mi-érzés: a társadalmi identitás különböző területeken	254
6.8. Negyedik szakasz: „Te”-tapasztalat. Partnerkapcsolatok.....	266
6.9. Ötödik szakasz: A környezet érzékelése a személyes szférában. Lakóhely (ház; otthon).....	274
6.10. Hatodik szakasz: A környezet, túl a magánszférán.....	283
6.11. Hetedik szakasz: Ellátás: ruházat, táplálék.....	306
6.12. Nyolcadik szakasz: Szabadság – szabadidő, szabadidős tevékenységek. Egy kulturális utazás Németország ünnepei által	313
6.13. Kilencedik szakasz: időrendi-történelmi tapasztalat. A múlt idő és a jövő idő formái	326
7. Az első empirikus megközelítések eredményeiből.....	333
7.1. A tanulmányról.....	333
7.2. A személyes készségek fejlődésének hatása a kommunikációs dimenzióra	333
7.3. Az esztétikai készségek pozitív változásainak hatása a kommunikációs képességekre	335
8. Végkövetkeztetések, kitekintés a jövőbe.....	336
Szakirodalom	337

BEVEZETÉS

„Adjatok nekem egy tucat gyermeket – elmesélem nekik, hogy ez itt az új lakásuk! Ámulni fogtok a képzelőerejükön. Annyira bele fogják élni magukat a játékba, hogy az sosem akar majd véget érni. Legyetek tehát olyanok, mint a gyerekek.”

(K. Sztanyiszlavszkij)¹

Kutatásaim során a színház és a performansz művészet fogalmának és eszköztárának a felhasználásával teszek kísérletet az idegen nyelvoktatás újragondolására, eredményességének a fokozására, aminek az időszerűségét a fiatalságnak az Európai Unión belül mobilitása, tanulási és munkavállalási távlatainak bővülése adja meg.

A téma felvezetése végett eljátszódhatunk azzal a feltételezett helyzettel, miszerint hirtelenül, váratlanul egy teljesen új világban találjuk magunkat. Egy kicsit olyannak tűnne ez, mint a megszokott világunk, de mégis teljesen más lenne. Hogyan reagálnánk? Mit tennénk, hogy kezdetben tájékozódni tudjunk? Biztosan félnénk – egyesek jobban, mások kevésbé. „Az ember csak attól fél, amit nem ismer. Amint valahová valóban megérkezel, nem rettegsz többé” – mondták gyakran kiskoromban a szüleim. Az idegen nyelvet tanuló is érezhet néha félelmet a még ismeretlentől. Annak, aki nekivág egy idegen nyelv megtanulásának, olyan érzése lehet, mint a gyerekeknek az erdőben. Amíg meg nem érkezik az „idegen nyelv” világába, és ott be nem rendezkedik, olyan, az addigiaktól különböző érzések kerítik hatalmukba, amelyek egy új világban való érkezés során jelentkezhetnek. Ezáltal egyértelművé válik az, hogy ezen folyamat során nemcsak az új világgal kapcsolatosan tesz szert új tapasztalatokra, ami jelen esetben az idegen nyelv, hanem önmaga is új jártasságokkal gazdagodik.

Végző soron a honosítás folyamatáról van szó. Egy új világ nyílik meg a tanulás, s az új tapasztalatok által, lassanként ez egyre ismerősebbé válik, és beépül saját élményei, gyakorlatai

¹ SZTANYISZLAVSZKIJ, Konsztantyin Szergejevics (1998): *A színész munkája. Egy színésznövendék naplója*. I. és II. rész. Ford. Morcsányi Géza. Budapest: Gondolat Kiadó, 53. o.

közé. Ezenfelül új kapcsolatok is kialakulnak azokkal az emberekkel, akikkel ebben a környezetben találkozik.

A tapasztalatra épülő tanulás, amely magában foglalja az érzékelést, a reflexiót és a személyes átalakulást is, jelenti általában a kulcsot ahhoz, hogy egy új világba benyithassunk, és ott otthonosan érezzük magunkat. Ez érvényes az idegen nyelvtanulására is. Innen kiindulva, a következő kérdések merülnek fel: milyen mértékben segíthet egy olyan koncepció, amely az önismeretre épül, abban, hogy a fiatal, idegen nyelvet tanulók egy másik nyelvben magukra találjanak, és ugyanakkor tovább fejleszthessék személyes és szociális képességeiket? Hogyan kellene ezt a koncepciót felépíteni oly módon, hogy ők maguk is aktív részesei legyenek a folyamatnak, egymással együttműködjenek, és ennek megfelelően az idegen nyelvet „természetes” úton sajátíthassák el? Milyen elvek és módszerek járulnak hozzá a tanulási félelmek és gátlások leküzdéséhez, hogy a személyes kibontakozás játéktere kibővíthessen? Milyen mértékben függenek ettől a tanulók kommunikációs képességei?

Ezekre a kérdésekre keresi a választ ez a tanulmány, egy olyan kutatás mentén, amely a színházpedagógiai programok alkalmazására tesz kísérletet az angol és német nyelv magyar tannyelvű csoportokban történő oktatásában, egy új idegennyelv-tanítási koncepció fogalmi hálózatának a felhasználásával, s az ezt lehetővé tevő, a tanítás folyamatában ténylegesen ellenőrzött eljárások kidolgozásával, amelyek kimozdíthatják az idegennyelv iskolai oktatását a status quo-ból a jobb nyelvtudás, nyelvhasználat és kommunikációs kompetenciák kialakításának, de egyben, és nem mellékesen, az eredményesebb személyiség-építés irányába.

Az alkalmazott színház erősen változatos, színes térképe a posztmodern kultúra terében alakult ki a múlt század második felében a színház fogalomkészletének, a színházi gyakorlatoknak és folyamatoknak pedagógiai, terápiás, politikai, közösségi, szervezeti területekre történő innovatív extenziója nyomán. A „Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv” 2017 összegzésében az alkalmazott színház legelterjedtebb formái közé az alábbiakat sorolta: 1. konkrét nevelési tartalmakra koncentráló színház 2. fejlesztő színház (theatre for development) 3. közösségi színház (community theatre) 4. terápiás célú színház (theatre as

therapy) 5. színház munkahelyi/üzleti környezetben (corporate theatre).²

A „konkrét nevelési tartalmakra koncentráló színház” meglehetősen körülményes, ha nem éppen nehézkes terminusnak tűnik egy gyorsan terjedő, szerteágazó színházi és pedagógiai gyakorlat gyűjtő megnevezésére. Ezeknek a programoknak az ideiglenes elnevezésére Takács Gábor et.al. a színházi nevelés/színházpedagógia kettős terminusát javasolja az eredeti angol terminusok szellemében.

A színházi nevelés és a színházpedagógia a drámapedagógia, a Drama in Education (DIE) és a színházi nevelési előadás a Theatre in Education (‘színház a nevelésben’, TIE,) körül szerveződött színházi és pedagógiai gyakorlatokból fejlődött ki. A drámapedagógia, a DIE a tanítási dráma a megértés megváltoztatásának szolgálatába állított dráma, olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a játékosok képzeletbeli világot építenek fel, ebbe a fiktív világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, s benne valós problémákkal találkoznak, és ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.³ A komplex színházi nevelési előadás (a TIE előadás), a Theatre in Education (‘színház a nevelésben’) a ’60-as években Angliában jött létre. A TIE módszertanán alapuló színházi nevelési/színházpedagógiai program a színház eszközeivel elkészített jelenetek, jelenetsorok és a hozzájuk kapcsolódó felkészítő és feldolgozó beszélgetések és az ebbe illeszkedő interaktív munkaformák révén valósul meg. A színházi részek az önkifejezés bármilyen verbális és nonverbális műfajára épülhetnek. Az előadást színész-drámatanárok valósítják meg, akik az előre elkészített színházi részekben színészi, másrészt az interaktív szakaszokban színészi és drámatanári munkát végeznek. A műfajt magyar nyelvterületen ugyancsak Kaposi László honosította meg 1992-ben.

A színházi nevelési/színházpedagógiai programoknak sokféle formája alakult ki, amelyeknek a közös nevezőjét, Takács Gábor és munkatársai szerint, a következők képezik: (1) elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készül; (2) előadás vagy jelenetsor van benne, amely épülhet az önkifejezés bármilyen verbális és nonverbális műfajára (pl. prózai színház, báb- és figurális színház, tánc- és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz, stb.); (3) pedagógiai célja van az alkotóknak; (4) a résztvevők a program során annak menetét érdemben

² TAKÁCS Gábor – GYEVI-BÍRÓ Eszter – LÁPOSI Terka – LIPTÁK Ildikó – SZŰCS Mónika, 2017. Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszárúja, 146–163. o. In: CZIBOLY Ádám (szerk.) [2017]: *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 154. o.

³ KAPOSI, László (2008): [cím nélkül]. *Drámapedagógiai Magazin*, 1: 22.

befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló, nyílt interakciókban vehetnek részt; (5) megismételhető, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott programok.⁴

Értekezésünkben ennek a terminusnak egy egyszerűsített változatát használjuk, mi röviden színházpedagógiának nevezzük azokat az idegennyelv oktatásban használt színházi programokat, amelyeket a nyelvoktatás és a személyiségfejlesztés szándékával építhetünk be az idegennyelv tanításába. Mindezekre teljes mértékben érvényes az az öt kritérium, amelyeket Takács Gábor et.al, fentebb említett felsorolásában megfogalmazott.

Az idegennyelv-oktatás színházpedagógia keretek közötti újragondolásában abból a felismerésből indultam ki, hogy a nyelvvelsajátítás természetes feltételeinek a megteremtésével lehet növelni a tanítás hatékonyságát iskolai körülmények között is. Ebben a vonatkozásban Chomsky, Tomassello, Krashen, Slobin elméleteire, gyakorló német nyelvtanárok és saját tanári tapasztalatomra támaszkodtam.

Tomasello egy új evolúciós elméletet dolgozott ki, mely a kognitív képességek átörökítésében a kultúrára helyezi a hangsúlyt. Eszerint kognitív képességeink nem biológiai adaptációk, hanem kulturális folyamatok eredményei. Tomasello kumulatív kulturális evolúciónak nevezi azt a folyamatot, amelynek a keretében a felhalmozódott kulturális alkotásokat a későbbi generációk átveszik, módosítják és felhasználják. Ezt a jelenséget „lendkerékhatás”-nak is nevezi. Ahhoz, hogy a „lendkerék” állandóan mozgásban maradjon, s ezt az állapotát megőrizze, míg egy újabb fejlesztés nem történik, szociális tanulásra van szükség, amelynek a kiindulópontját és az alapját a nyelv elsajátítása képezi. Ez „természetes úton” az utánzás, a tanítás és az együttműködés keretei között valósul meg. Tomassello három tézis köré csoportosította a természetes nyelvtanulást megalapozó elméletét: (1) Az emberi kommunikáció eredetileg, mind az ontogenezis, mind a filogenezis esetében a gesztusok (mutatógesztusok, jelbeszéd) terén fejlődött ki. (2) A nyelvi kommunikáció sikerességének feltételét a megosztott szándékosság, az együttműködő szándékosság, a kölcsönös szándékosság elve képezi: a beszélgetőpartnerek egymásra kell hangolódjanak, közös szándékuk kell legyen, és az adott helyzet kölcsönös megértésére kell törekedjenek. (3) A nyelvi konvenciók csak belsőleg értelmes, közösségi tevékenységek kontextusában jöhetnek létre, amelyek a kommunikáció „természetes” formái (például a mutatógesztusok, jelnyelv) által hangolódhatnak

⁴ TAKÁCS Gábor – GYEVI-BÍRÓ Eszter – LÁPOSI Terka – LIPTÁK Ildikó – SZŰCS Mónika (2017): Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma, 146–163. o. In: CZIBOLY Ádám (szerk.) [2017]: *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. Budapest: InSite Drama, 157. o.

össze.⁵ Tomasello tézisei a mi koncepciónk útmutatójaként szolgáltak, tulajdonképpen ezekből vezettük le a legfontosabb nyelvtanulás-elméleti elveket.

A nyelvelsajátítás „természetes útja” a használatalapú nyelvtanulás. Mindannyian természetes úton sajátítjuk el anyanyelvünket. Az anyanyelv fogalma a népnyelv és latin nyelv összevetése kapcsán született meg. A rómaiak még apai tájszólásról beszéltek, amely arra utalt, hogy ki honnan, a birodalom melyik tájékáról származik. Az anyaság és a nyelv fogalmai csak a késő 9. században fonódtak össze, de még a 12. század dokumentumaiban is csak ritkán tűnik fel ez a szó és akkor is minden esetben a beszélt (sermo) nyelvi formát jelenti, szemben a linguaval, az írott és beszélt latin nyelvvel.⁶

Anyanyelvünket gyermekkorunkban (többnyire) családi közösségekben, „természetes úton” sajátítjuk el. A gyerekkori tanulás, amibe az utánzás is bele tartozik, a tárgyak intencionális felhasználási módjainak az elsajátításával kezdődik, az elején a gesztusokkal való kommunikációt tanulják meg a gyerekek. Ezeket interiorizálják, és mindezzel együtt éniükrol is tudomást szereznek, s ez hatással van a másik észlelésére, intencionális személyként való észrevételére. A nyelvelsajátítás kezdetének társas-kognitív hátterét a kölcsönös egymásra figyelés helyzetei teremtik meg. Ezek által jönnek létre és válnak koherenssé, hogy a gyermek és a felnőtt közös tevékenységük alapján „értelmezik” azt, hogy ők most éppen mit csinálnak. A nyelvelsajátításban fontos lépés a kommunikációs szándékok megértése (intencionalitás), ugyanis csak az a gyermek érti meg a kommunikációs szándékot, aki követni tudja mások rá, az ő intencionális helyzetére vonatkozó állapotait. Másképp fogalmazva, mindkét résztvevő, a gyermek és a felnőtt is együtt figyel a tárgyra és a másinak a tárgyra irányuló figyelmére is. Ahhoz, hogy a gyermek megtanulja a kommunikációs szimbólumoknak az adott társadalmi konvenciók szerinti használatát, utánoznia kell a felnőttet, mégpedig a szerepcsere szabálya szerint, vagyis úgy hogy ő maga is kifejezésre juttattja azt, amit a felnőtt közölt vele.⁷ Ehhez feltétlenül szükség van egy állandó társas külső világra, amelyben a gyerek megértheti magát és másokat, illetve, hogy a tevékenységek rendszeresen ismétlődjenek, hogy megfigyelhessék,

⁵ TOMASELLO, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 83. o.

⁶ ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szőlőkertjében*. Ford. Tóth Gábor. Budapest: Gond-Cura Alapítvány-Palatinus Kiadó, 120. o.

⁷ TOMASELLO, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 35. o.

hogyan zajlik az adott tevékenység és hogyan alakulnak benne a szerepek. Az újonnan megtanult szimbólumot ugyanúgy és ugyanolyan kommunikációs szándékkal kell használnia a gyerek, ahogy azt vele kapcsolatban a felnőtt használta. Azok a kutatások, amelyeknek a következtetéseit itt összefoglaltuk, azt bizonyítják, hogy a kölcsönös figyelem helyzeteinek nagy szerepe van a beszéd kialakulásában.

A kognitív fejlődésben van egy másik jelenség, amely hasonlít a nyelvi szimbólumok elsajátításához és használatához, ez pedig a szimbolikus játék.⁸ Ugyanúgy tanulják meg a tárgyakat szimbólumként használni, mint ahogy a nyelvi szimbólumokat elsajátítják. Először a játékszimbólumokat a gyermek másokat utánozva és másoknak címezve használja, így akarja rábírnival társait arra, hogy valamit egy adott módon értelmezzenek.

Anyanyelvük szókincsét és nyelvtani struktúráit is a gyermekek, -normális körülmények között- a szülők nevelése és nyelvi támogatása által sajátítják el. A kérdés számunkra azonban az, hogy egy idegen nyelv megtanulása vajon az anyanyelv elsajátításához hasonló „természetes” keretek között is lehetséges? – Chomsky, Tomassello, Krashen, Slobin álláspontja szerint nemcsak lehetséges, hanem sikeresebb is az idegen nyelv elsajátítása „természetes” körülmények között. Egy idegennyelv megtanulásához, állítja Krashen nem szükséges a nyelvtani szabályok tételes és részletes ismerete és azok fárasztó mechanikus gyakorlása. De egy idegen nyelv elsajátítása nem történik meg egyik napról a másikra. A valódi nyelvsajátítás lassú folyamat, és a beszédképesség később alakul ki, mint a hallási készség, még tökéletes feltételek mellett is. A legjobb módszerek azok, amelyek „kiterjedt ráfordítást” biztosítanak alacsony szorongásos helyzetekben, és amelyek olyan üzeneteket tartalmaznak, amelyeket a tanulók valóban meg akarnak hallani. Ezek a módszerek nem erőltetik a gyors sikert a második nyelv megtanulásában, hanem megengedik a tanulóknak, hogy akkor használják az új nyelvet, amikor készen állnak rá, felismerve, hogy az előmenetel a kommunikációs és az érthető ráfordítások által jön létre, és nem az eredmények erőltetése és a beszéd folyamatos javíthatása által.⁹ Az is fontos, hogy az idegennyelv tanulása ne társuljon negatív érzelmi tapasztalatokkal (stressz, a félelem, szégyenérzet, bosszúság), mivel ezek megzavarják a tanulásra fordított erőfeszítéseket

⁸ COLE, Michael, COLE, Sheila R. : *Fejlődéslélektan*. Budapest, Osiris 1999; MÉREI Ferenc - V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat 1985.

⁹ KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press, 6–7. o.

akadálytalan hasznosulását.¹⁰

Az idegen nyelv „természetes úton” történő tanulásán lényegében az anyanyelv elsajátításához hasonló használat alapú nyelvtanulást értünk, amely a nyelvhasználat gyakorlásán, tapasztalatán alapszik, de amely, legalábbis iskolai körülmények között, a nyelvi szabályokat is hasznosítja. Egy idegen nyelv természetes úton történő elsajátítására többféle életszerű helyzet kínálkozik, amelyek egyaránt az illető nyelvi közösség közegében valósulhatnak meg. Számunkra, akik Romániában kisebbségben élünk a legkézenfekvőbb ilyen lehetőség a román nyelv elsajátítása terén mutatkozik, főként a nem-tömbben, nem egynyelvű közösségekben, településeken élő lakosság esetén. Nyelvileg vegyes területeken, szórványban a magyar anyanyelvű gyermekek az „utcán”, a családon kívüli nyilvános térben tanulnak meg románul. A tömbben élő magyarság számára azonban a román nyelv elsajátítása iskolai feladat, mégpedig módszertanilag bármely más idegen nyelv elsajátításához hasonló kihívásokkal, megpróbáltatásokkal. Korábban Erdélyben a német nyelv elsajátításában is voltak a román nyelv természetes elsajátításához hasonló lehetőségek jó néhány szászok és svábok által lakott helységben. Mindezekben az esetekben azonban érvénysült a többség és kisebbség, a személyes és hivatalos kommunikáció szabálya, amelyek értelmében inkább a kisebbségek sajátították el természetes úton a többség nyelvét és a hivatalos nyelvet.

Érdekes és számunkra tanulságos története van a középkori latin nyelv kolostori tanulásának. A középkori latin nyelv senkinek sem volt az anyanyelve. Walter Ong álláspontja szerint 550–700 között az anyanyelvként beszélt latin fokozatosan átalakult olasz, spanyol, francia, portugál, román stb. nyelvvé. A neolatin nyelvek pedig eltávolodtak forrásuktól eltérően a bizánci görögtől, amely szoros kapcsolatba maradt az anyanyelvvél, s ezért nem tekinthető „tanult” nyelvnak.¹¹ A középkori latin ellenben tanult nyelv, de természetes úton, a kolostori életvitel használat alapú útján, s nem osztálytermi körülmények között tanult nyelv. A monostorokban a szerzetesek azonban mégsem második, iskolában tanult nyelvként sajátították el a latint, hanem valahogyan természetes úton, a kolostori életmód részeként. A latin, a görög és zsidó mellett a szentnyelvek közé tartozott, s ami még fontosabb, hogy az írott nyelvek közé, eltérően, legalább a 12–13 századig, a vernakuláris nyelvektől, a népnyelvektől, amelyek csak

¹⁰ HUNEKE, Hans-Werner – STEINIG, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. 5. kiadás (1. kiadás: 1997). Berlin: Erich Schmidt Verlag, 38. o.

¹¹ ONG, Walter J (2010): Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása. Budapest: Gondolat Kiadó, 102. o.

beszélt nyelvként léteztek. A novíciusok a plébániatemplomból már ismerték a latin nyelv hangzását. A latin nyelv elsajátításának a folyamata része volt a kolostori élet iránti elköteleződésnek, a betűvetés, az életfogytiglani helyhez kötöttség és az imádság összetett rituáléjával együtt.¹²

A nyelvi szimbólumok elsajátítása együtt jár a nyelvi szabályok begyakorlásával. A kognitív-moduláris nyelvelsajátítás lingvisztikai elmélete, amelyet Chomsky a behaviorizmussal, a viselkedéstani szemlélettel szemben képvisel, a nyelvtanulást alkotó, 'teremtő' folyamatnak tekinti, és mi messzemenően egyetérthetünk ezzel. A nyelvet nem biztos, előírt minták szerint tanulják meg a gyermekek, hiszen a nyelv nem egy olyan 'papagájbeszéd', amely egy bizonyos számú mondatra korlátozódik: A gyerek, aki megtanul egy nyelvet, bizonyos értelemben felépíti magának a nyelvtant is.¹³ Minden egyes kisgyerek állandóan újraépíti a mondatokat, és egyénileg újra fogalmazza azt, s így néhány év alatt, formális oktatás nélkül, egy mentális nyelvtant épít fel¹⁴, amely által minden mondatot folyamatosan meg tud fogalmazni.

A kolostorban a latin túlnyomórészt nem társalgásszerű beszédként, hanem az egyszólamú ének merev rendje szerint kántált, stilizált invitatiók, és responsiók sorozataként hangzott el. A közösség naponta hétszer gyűlt össze imádkozni, hogy elvégezze az opus Deit, azaz Isten munkáját. A nyugati szerzetességet több mint ötszáz éven át Szent Benedek szabálya irányítja. Ez megköveteli, hogy a szerzetes éjfél után részt vegyen egy teljes óráig tartó közös imán, ezt követte a kora hajnali dicséret 3 órakor, majd a reggeli ima 6 órakor, utána a reggeli mise, 9 órakor délelőtti ima, 12-kor a déli ima, 3 órakor a délutáni ima. A szerzetesek ébresztését szó szerint a könyvre bízta: a könyvet megszabott időben két gyertya kíséretében végig hordozták a hálótermeken. A könyvet cipelő szerzetesnek méltósággal kellett lépdelnie, úgy, hogy a könyv felső szélé a mellkasán nyugodjék. A körmenet minden fordulójánál a *benedicamus Dominót* (dicsérjük az Urat!) kántálták, s az alvó novíciusok ébredésük pillanatában a latin világába lépnek válaszukkal: Deo gratias (Istennek legyen hála!) A könyvet végül a templom hajójának közepén álló pulpitusra helyezték. Gyertyát gyújtottak előtte, de nem azért, hogy könnyebben kivehessék a betűket, hanem hogy arra emlékeztessék önmagukat, hogy

¹² ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szülőskertjében*. Ford. Tóth Gábor. Budapest: Gond-Cura Alapítvány-Palatinus Kiadó, 121. o.

¹³ CHOMSKY, Noam (1980): A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. In: BLOCK, Ned (szerk.): *Readings in Philosophy and Psychology*. London: Methuen, 59. o.

¹⁴ HUNEKE, Hans-Werner – STEINIG, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. kiadás (1. kiadás: 1997). Berlin: Erich Schmidt Verlag, 35. o.

Krisztus a lapokról áradó fény, amely világot gyújt a sötétben. A könyv, a latin nyelv, a kántálás és recitálás szertartásos ünneplése, így a ritmus, a terek és a gesztusok komplex architektúrájába ágyazott akusztikus jelenséget alkotott, írja Ivan Illich. Mindez a diák lelke mélyére hatolt. A pirkadat előtti rövid alvás, s még három reggeli összejövétel után a diák keresztbe tett lábbal leült a magister elé, hogy viasztáblájába karcolva, kezével is megformázza a latin szavakat, amelyeknek melodiájával az összejöveteleken átítatódott. A novícius azokból a nyomokból sajátította el a szavakat, amelyeket íróvesszője az óra előtt elsimított méhviaszban hagyott az író táblán. A tanár minden szótagot külön kiejtett, a diákok pedig kórusban szajkózták a szótagokat és szavakat. A tanár által diktáltokat a diák saját kezének diktálta tovább. A száj, a fül, a kezek és a szem összedolgoztak, hogy a memóriát a latin szavak befogadására formálják.¹⁵ A latin nyelv elsajátításának ez a beágyazódása a kolostori életrend és a szerzetesi életvitel iránti elköteleződés folyamatában, a használat alapú nyelvsajátításnak ez a különös formája tanulságos lehet elvi szinten az idegen nyelvtanulás mai kérdéseinek a végiggondolásához is. Mindenképpen Illich hozzáértő leírásából egyértelműen kitűnik, hogy a szerzetesek nem órán és nem is társalgás közben tanultak meg latinul, hanem használat alapú gyakorlatok, a napi imák és diktálás, írás által.

Az idegen nyelv természetes úton való tanulásának a legnyilvánvalóbb helyzetét az illető nyelvi közösség életvitelébe történő ideiglenes vagy tartós beilleszkedés képezi. Ennek ismert iskolai formái is vannak, amilyenek a családok, iskolai közösségek szintjén lejátszódó kölcsönös tanulócserek, szünidőben vagy akár szorgalmi időben. Minket kutatásaink során azonban az a kérdés foglalkoztatott, hogy miként lehetne iskolai körülmények között, a tanítás mindennapjaiban megteremteni az idegen nyelvoktatás természetes kereteit. Ennek érdekében, Chomsky, Tomassello, Krashen, Slobin nézeteit követve a nyelvtanulás és -tanítás folyamatát olyan irányított eseményként értelmeztük, amely színházi, performansz művészeti fogalmak és gyakorlatok révén, színházpedagógiai programokkal a nyelvtanulás „természetes” útját járó játszási-tanulási-gyakorlási helyzeteket teremt. Elképzelésünk szerint tehát az idegennyelv tanítás, tanulás „természetes” körülményeit iskolai viszonyok között a színházkultúra és performansz művészet extenziója, oktatói alkalmazása, a színházpedagógia programoknak a tanítás folyamatában történő kidolgozása révén lehet elérni. Ugyancsak a színházpedagógia

¹⁵ ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szőlőkertjében*. Ford. Tóth Gábor. Budapest: Gond-Cura Alapítvány–Palatinus Kiadó, 122–126. o.

performatív elvei alapján a nyelvtanulás eszközei közé megpróbáltam beépíteni a rajzolás, fényképezés, filmezés, kollázkészítés, éneklés stb. elemeit is, ami által az idegen nyelvvél való foglalkozás egyben az önkifejezés sokoldalú gyakorlására is lehetőséget adott.

A természetes nyelvelsajátítás elvére támaszkodva az idegen nyelvtanulás egy új megközelítését próbáltam meg felvázolni, amelynek az alapját a saját Én újrafelfedezése képezi. Ebből a célból egy művészeti műhely kiépítésre tettem kísérletet, amely a nyelvoktatásban hasznosítható színházpedagógiai gyakorlatok összefüggő rendszerének a kiépítésén alapszik. Ezt DaF/EfL¹⁶ színházpedagógiai műhelynek neveztem, amelyre a továbbiakban a Műhely megnevezéssel is hivatkozom. A saját Én felfedezésének a folyamata ebben a „Műhelyben” az önérzékeléssel kezdődik, különböző területeken: testérzékelés, -kifejezés, a saját érzelmek és a saját hang újrafelfedezése. A nyelvi improvizáció csak a résztvevőknek a csoportba vetett bizalmát erősítő játékos beszédgyakorlatok és módszerek után következik. A projekt első hat szakaszának végére jutva a cél az, hogy a résztvevők merjenek különböző helyzetekben a csoportban vagy a partnerükkel verbális és nonverbális szinten improvizálni. Ennek során fontosabb egy szorongásmentes hajlandóság az egymással való kommunikálásra, mint a hibátlan kifejezés.

A DaF/EfL színházpedagógiai műhely gondolati építménye tanulmányaim módszertani alapötletét képezi, amelyhez értekezésem alaptézise is kötődik: a nyelvelsajátítás „természetes” kereteit az iskolai oktatás körülményei között a színházpedagógiai programok alkalmazásával lehet megteremteni.

Talán a legbonyolultabb feladatot egy nyelvtanár számára éppen a színházpedagógia gyakorlatok kiválasztása, kialakítása jelentheti. Alapvetően a német nyelvoktatás terén ismeretes szerzők munkái nyomán próbáltam tájékozódni ebben a kérdéskörben. Meg szeretném jegyezni, hogy nemcsak könyvészeti kutatásokról van ebben az esetben szó, bár elsődlegesen valójában németnyelvű forrásanyagot használtam kutatásaimban, hanem arról is, hogy részt vettem, tanulmányaim elmélyítése végett, Németországban és Svájcban (Schaffhausenben, Lörrachban, Baselben, Frankfurtban) néhány nemzetközi kurzuson és színházpedagógia munkán, amelyeknek a tapasztalatait be tudtam építeni a „Műhely” koncepciójába. Több iskolában láthattam, hogy miként építik be a gyakorlatokat a tanulás folyamatába. Ugyanakkor, azt is észrevettem, hogy

¹⁶ Deutsch als Fremdsprache/English as a foreign Language: Német mint idegen nyelv/Angol mint idegen nyelv.

hatékonyan használják ezeket az eljárásokat idősothonokban is. Hozzátenném azt, hogy ugyanezzel a céllal részt vettem Takács Gábor Marosvásárhelyen szervezett színházpedagógiai bemutató műhelymunkáin is, amelynek a gyakorlatai közül egynéhányat saját munkámban is felhasználtam.

A színészpédagógia gyakorlatok kiválasztásában, kialakításában a színház- és performansz művészet kiemelkedő alkotóinak, oktatóinak az írásaira támaszkodtam. Arra törekedtem, hogy ezekből a színészeknek, performer művészeknek szóló írásokból azokat az elveket, eljárásokat, gyakorlatokat emeljem ki, amelyek a nyelvoktatás színházpedagógiai keretek közötti működtetésében alkalmazhatónak bizonyultak. Természetesen ebben az irányban támaszkodtam azokra a tapasztalatokra is, amelyekhez elősorban a német nyelvű szakirodalom tanulmányozásával fértem hozzá.

A színházi és performansz művészet klasszikus értékű írásai közül Sztanyiszlavszkij, Keith Johnstone és Augusto Boal munkáit próbáltam meg a színházpedagógia és a DaF/EfL színházpedagógiai műhely nézőpontjából tanulmányozni és értelmezni. Mellettük még felhasználtam Maike Plath önéletrajzi színházát, *Ruth Huber és Ingo Scheller* színpadi játékát, Jonathan Fox és Jo Salas playbackszínházát, Helga Gruschka és Susanne Brandt mesélőszínházát, az említett szerzők munkáin kívül dalokat és irodalmi műveket, táncot és koreográfiát, kreatív írást, festést, rajzolást, kollázskészítést, fényképezést, rövidfilmek forgatását, kiállítás szervezését, plakátkészítést építettünk be a nyelvtanulás folyamatába.

A Maike Plath által diákoknak kidolgozott koncepció a résztvevők saját érzelmeivel, korábbi élményeivel és tapasztalataival dolgozik, és célja azoknak a kompetenciáknak az ösztönzése, amelyeket a jelen munka is céljául tűzött ki: a társadalmi és érzelmi intelligencia, a kreativitás, a spontaneitás és empátia, az önálló gondolkodás és az önbizalom, a fantázia, valamint a kapcsolatteremtésre való képesség fejlesztése.¹⁷ Egyes, az életrajzi színházból kölcsönzött testi gyakorlatok még az élet kora gyermekkori szakaszába is visszavezetnek, és arra építenek.

Az Én-tudatosságához tartozik a saját érzések, a légzés felfedezése és tudatosítása. A bizalmi és a különböző együttműködési gyakorlatok ezen kívül alapot biztosítanak a saját környezetünkben lévő többi ember érzékelésére is. A hallás-, tapintás- és látásérzékenyítés

¹⁷ PLATH, Maike (szerk.) (2009): *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim–Basel: Beltz, 13. o.

technikáira építő gyakorlatok kimunkálásában Ruth Huber¹⁸ módszertani megfontolásaira támaszkodtam. Ezek a terem érzéki megtapasztalására, az idő, valamint a különböző tempók észlelésére, más környezetek felfedezésére irányultak, amelyek a személyes szférán belül vagy kívül, vagy akár egy fiktív világban léteznek.

A különböző termék-helyszínek, környezetek-világok felfedezésére és érzékelésére Ingo Scheller módszerei és ötletei szolgáltak alapul. Scheller a „tapasztalati vonatkozású oktatás” témájában olyan tanulási folyamatot dolgozott ki, amelyben „a diákok fantáziáját, élményeit és tapasztalatait a tartalmi vonatkozású oktatási folyamat kiinduló- és vonatkozási pontjává tette”.¹⁹ „Színpadi játék”-nak nevezett eljárását az irodalomdidaktikai módszer elvei szerint dolgozta ki, s ezzel az egyéni és társadalmi folyamatok tudatosítását követve, lehetővé tette minden érzékszerv felhasználását a tanulás során, és cselekvésre építő jelenetekben és helyzetekben.

A playbackszínház improvizációs gyakorlatai is fontos forrásnak bizonyultak idegennyelvoktatási műhelymunkáinkban. A playbackszínházban a résztvevők megélt történeteket, személyes tapasztalatokat rögtönzött jelenetekbe ültetve játszanak újra. Ezeknek az akcióknak egy olyan bizalomteljes légkör kialakítása a feltétele, amelyben a mesélők biztonságban érzik magukat. Ez a mi munkánkban is kiemelt jelentőséggel bír: a tanulók megélik a múlt idő formáit, olyan esztétikai élmények által kísérve, amelyek lehetővé teszik az alkotói cselekvést és a fantázia szárnyalását. Sikeresen tudtuk használni a meselőszínházi eljárásait az idegen nyelvoktatásban. A „kamishibai” szó a japán nyelvből származik¹, és szó szerint ’papírszínház’-at jelent (*kami* = papír és *shibai* = színház). „Kamishibai” Helga Gruschka és Susanne Brandt értelmezésében az álló képekhez kapcsolódó mesélésben lényegül. A kamishibai segítségével kész történeteket lehet újramesélni és feldolgozni. A nagyobb tanulók akár ki is találhatnak saját meséket, legendákat, mondákat. A színpadi mesélési mód ösztönzi a gyerekek kreativitását.

Sztanyiszlavszkij színjátszáselméletéből különösen a ’mágikus ha’, a képzelőerő és az érzelmi emlékezet témakörében kerestük az idegen nyelvoktatás színházpedagógiai megalapozásának a lehetőségeit.

¹⁸ HUBER, Ruth (2003): *Im Haus der Sprachen wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

¹⁹ SCHELLER, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen, Scriptor, 9. o.

Sztanyiszlavszkij színházelméletéből kölcsönöztük a 'mintha' eljárását, amely egyaránt nyitást jelent a fantázia világába és a valós tapasztalat irányába is. A 'mintha', vagy, ahogy ezt a kifejezést Sztanyiszlavszkij és nem a róla szóló irodalom használja, a 'ha', a 'mágikus ha' az átélés (pereživanie) egyik eljárása, amelyet a színész a színpadi alak „belső emberi életének”²⁰ a megteremtése érdekében használ.

A színész művészete performatív művészet, amelynek az alapja, Sztanyiszlavszkij elgondolása szerint is, a színpadi cselekvés. A színpadi cselekvés belsőleg megalapozott kell legyen, s ugyanakkor logikus és megvalósítható. A színpadi cselekvés belső megalapozását „egy egyszerű kis szóval” lehet elérni, írja Sztanyiszlavszkij: „Ez a szócska a ha”²¹. „A 'ha' a színészet emelője, amely átvezet” a színészt „a valóságból egy másik világba.” És ez a másik világ az alkotás egyedüli lehetséges színtere.²²

A szerep kimunkálásában az első ösztönzést a 'mintha' adja, a másodikat az 'adott körülmények'. Az 'adott körülményekhez' tartozik: a színmű meséje, ennek tényei, a cselekmény eseményei, kora, ideje, helye, az életkörülmények, a darabról alkotott rendezői és színészi felfogások, a tőlük származó kiegészítések, a beállítások, a rendezés, a díszletek és a jelmezek, a kellékek, a világítás, a zajok és a hangok, vagyis mindaz, ami az alkotás során a színészek számára adottsággá válik. Az adott körülmények akárcsak a 'ha' feltevések, a képzelet termékei: a 'ha' egy feltételezés, az adott körülmények, pedig ennek kiegészítései.

Számukra a 'ha', a 'mágikus ha' azért számít kiemelten fontosnak, mert logikájában közel áll a gyermekkorban annyiszor átélt, kipróbált mintha-játékokhoz, ami érthetően megkönnyítette a mintha osztálytermi felhasználását is az idegennyelvórákon is. A mintha, Tanja Bildo nyelvoktatás céljaira történő átfogalmazásában „Mit tennénk, ha ez így lenne? Cselekedj úgy, mintha ez így történné!”²³ a színházpedagógiai játékok, a nyelvoktatást szolgáló mindenféle improvizáció és szerepjáték alaphelyzetének számít. A mintha által teremtett nyelvhasználati helyzetek által nagyon változatos, jól motivált és eredményes tanulási lehetőségeket lehetett kialakítani a 'Műhely' feltételei között, de ezt akár osztálytermi körülmények között is el lehet érni. A „mágikus ha” ezekben az esetekben a valós tapasztalat felé nyit utat A 'mágikus ha' által

²⁰ SZTANYISZLAVSZKIJ, Konsztantyin Szergejevics (1998): *A színész munkája*, I. és II. rész. Ford. Morcsányi Géza, Budapest. Gondolat Kiadó, 30. o.

²¹ Uo. 57. o.

²² Uo. 58. o.

²³ BIDLO, Tanja (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib, 46. o.

létrehozott nyelvtanulási helyzetekben „egy *valós cselekmény* történik meg *fiktív körülmények* között.”²⁴ A testileg véghezvitt, valós cselekmény által a résztvevők valós tapasztalatokat gyűjtenek fiktív helyzetekben.

A szerepformálás két kulcseseménye, a 'ha' és az 'adott körülmények', egyaránt a képzelőerő, a fantázia művei. A képzelőerő azt teremti meg, ami valóságosan is lehetséges, s amit a színész tapasztalatból is ismerhet, a fantázia ellenben azt, ami a valós élet tapasztalható törvényei, tényei szerint lehetetlen. A képzelet és a fantázia is lendítőerő a színész alkotómunkájában, ami kiegészíti a szerző, a rendező alkotását, s egyben felpozsztí az előadás minden résztvevőjének a munkáját.²⁵

A használatalapú nyelvoktatás rendszerének a kiépítésében talán az egyik legnagyobb kihívást a fantáziadás, érdekes színházpedagógiai játékok, improvizációk, szerepjátékok kitalálása jelentette. A gyakorlatok felépítésében minden esetben központi szerepet biztosítunk a résztvevők képzelőerejének, fantáziájának. Ezáltal a játékok résztvevői új világokat találhattak ki, ismerhetnek meg, új tapasztalatokra tehetnek szert, és ily módon lehetőségeket nyújtottak maguknak és másoknak is arra, hogy az idegen nyelv használatát a legkülönbözőbb helyzetekben kipróbálják. Az érdekes, fordulatos gyakorlatok a tanulók kommunikációs indítékainak a felerősítését is szolgálják. A kommunikációs indítékok aktiválásánál a képzelőerő felhasználásában általában a *felkérés* (segítség- vagy információkérés), az *informálás* („Szeretném, ha Ön valamiről tudomást venne, mivel azt hiszem, hogy ez Önnek segítségére lehet vagy érdekelheti Önt”) és a *megosztás* („Szeretném, hogy egy bizonyos érzelmet érezzen, azért, hogy szemléleteket/érzéseket oszthassunk meg egymással; érzelmek vagy szemléletek megosztása”) helyzeteit különböztetjük meg. Az idegen nyelvi műhelymunkák alkalmával ezekben a helyzetekben a tanulóknak valódi történéseket kell megélniük ahhoz, hogy valós motivációjuk legyen a beszédhez. A résztvevőknek ilyenkor alkalmuk nyílik igazi, valós tapasztalatokat gyűjteni, amelyek által beszélni tudnak az érzéseikről és a gondolataikról. A színházpedagógiai módszerek olyan mintha helyzeteket teremtenek, amelyek, habár nem valósak, de azok a tapasztalatok, amelyeket a tanulók ezekben a helyzetekben gyűjtenek, valós

²⁴ HENTSCHEL, Ulrike (2003): Als-ob. In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 16. o.

²⁵ SZTANYISZLAVSZKIJ, Konsztantyin Szergejevics (1988): *A színész munkája*, I. és II. rész. Ford. Morcsányi Géza, Budapest: Gondolat Kiadó: 71. o.

értékűek. Ily módon feldolgozhatók fiktív témák, elképzelt helyeken (állomáson, kertben, családi körben, hangyabolyban... stb.) és helyzetekben lejátszódó elképzelt események azzal a céllal, hogy a tanulók hasonló élethelyzetekben is majd használni tudják a kipróbált begyakorolt idegennyelvi ismereteiket.

Az idegen nyelvoktatás megkerülhetetlen kérdése az emlékezés művelése. Ebben a vonatkozásban is fontos elvi támpontokat találtunk Sztanyiszlavszkij munkáiban az idegennyelv oktatását szolgáló színházpedagógiai programok kimunkálásához. Sztanyiszlavszkij az érzelmi emlékezetnek kiemelt szerepet tulajdonított a színész alkotómunkájában. Az érzelmi emlékezet korábban átélt érzések felidézésében áll. Ahogyan a vizuális emlékezetben a belső látás számára felmerül egy régen elfelejtett tárgy, táj vagy ember alakja, pontosan úgy élednek fel, állítja Sztanyiszlavszkij, az érzelmi emlékezetben a korábban átélt érzések.²⁶ A fontos az, hogy a színész azáltal képes mozgósítani érzelmi emlékeit az átélés folyamatában, hogy ezek nem önmagukban, hanem az öt érzék emlékei közé sokszorosán beágyazódva tárolódtak, s mondjuk egy vizuális emlék felidézésével felszínre hozható egy érzelmi emlék is.²⁷

Színházpedagógiai programunk szempontjából az emlékek érzelmi és érzéki beágyazódása számít fontos tételnek. Az idegen nyelvtanítás/tanulás kognitív, értelmi szinten lejátszódó szándékos folyamat. A DaF/EfL színházpedagógiai műhelyben arra törekedtünk, hogy a nyelvtanulást kimozdítsuk erről a kognitív szintről, s olyan gyakorlatokat építsünk fel, amelyek érzelmileg telítettek és érzékileg változatosak, több érzékszervet szólítanak meg. Ebben a vonatkozásban is Sztanyiszlavszkij rendszerét követjük, de a latin nyelv kolostori tanulásának a tapasztalatából származó tanulságokat is ide csatoltuk. Olvasatunkban, a novíciusok latin tanulásának a természetes útját is a sok érzékek (száj, a fül, a kezek és a szem) összjátéka és a tanulási helyzetek érzelmi telítettsége (a Könyv, az Isten szavának és a közösségnek a jelenléte) biztosította.

Keith Johnstone improvizációs módszerei a hivatásos színészképzés és épp annyira a színházpedagógiai programok megkerülhetetlen forrásának számítanak. „Meseszerű történeteken, szóasszociációkon, intuitív válaszokon” alapuló játékos gyakorlatai a színészek

²⁶ Uo. 204. o.

²⁷ SZTANYISZLAVSZKIJ, Konsztantyin Szergejevics (1988): *A színész munkája*, I. és II. rész. Ford. Morcsányi Géza, Budapest: Gondolat Kiadó: 207. o.

spontaneitásának és kreativitásának a fejlesztését szolgálják,²⁸ de ezek éppúgy hatékonyak bizonyultak a színházpedagógiai gyakorlatokban is. Johnstone „improvizációs színháza”²⁹ azt sugallta számunkra, hogy fontos egy olyan helyet kialakítani az idegennyelvet tanulók számára, ahol gátlástalanul kipróbálhatják és gyakorolhatják nyelvi ismereteiket. Az improvizáció esetében ugyanis a spontaneitás lehetőségeinek a megteremtése, a görcsösség feloldása a legfontosabb. A tanulókat az idegen nyelv oktatásában is támogatni kell a fantáziájuk, a képzelőerejük szabad használatában, s abban, hogy „bizzanak a kreativitásukban és ötleteikben”, s hogy „spontán módon cselekedhessenek, és partnerük játékajánlatára reagálhassanak”.³⁰ A DaF/EfL műhelymunkáiban minden helyzetet és minden jelenetet, minden párbeszédet és minden játékot áthatottak az improvizáció és a fantázia elvei. Ebben csatlakoztunk Johnstone-hoz és más neves színházpedagógusok nézeteihez, akik mély meggyőződéssel használják az improvizációt a helyzetek megváltoztatását és a perspektívák cseréjét lehetővé tevő képességek fejlesztésében, a spontán és asszociatív lét megélésének, önmagunk változóként és változtathatóként való megtapasztalásának a folyamatában.³¹

Egy másik fontos vonzata Johnstone elméletének, amelyet a DaF/EfL műhelymunkák szervezésében hasznosítani próbáltunk a státusz-szintekkel való játékokra, a státusz-magatartás kipróbálására irányult. A magatartás-kutatás rámutat arra, hogy a személyközi kapcsolatokban, spontánul vagy tudatosan mindig „jelezzük, hogy hova soroljuk be saját magunkat: felülre, hogy a nehézségek fölött álljunk, vagy alulra, hogy csak ellenfelek ne legyünk”.³²

A DaF/EfL műhelymunkáiban a státuszjáték a „mi-érzés” fázisában kapott nagy szerepet. A helyzet ugyanis az, hogy amint együtt vagyunk más emberekkel, játékba kerül a saját és a többiek státusza. A műhelymunka lehetőséget teremt a résztvevők számára, hogy kipróbáljanak különböző státuszokat, s azt, hogy mit jelent különböző státuszban lenni és a státusznak megfelelő szókincset használni az elsajátítandó idegen nyelven. Ez rávezetheti a résztvevőket arra, hogy újra gondolják mindennapi kapcsolataikat az alacsonyabb státuszú emberekkel – és

²⁸ NAUMANN, Gabriela – JOHNSTONE, Keith (2003). In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 149. o.

²⁹ SIEGEMUND, Anke (2003): Improvisation. In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 139. o.

³⁰ CZERNY, Gabriele (2004): *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner, 152. o. Uo., 147. o.

³¹ Uo., 47. o.

³² BATZ, Michael – SCHROTH, Horst (1987): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für freies Theater*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 126. o.

fordítva.

A színházpedagógiai műhely munkáiban kifejezetten hasznosnak bizonyultak azok az elvek és performansz technikák, amelyeket Augusto Boal az „elnyomottak színházában” dolgozott ki. Boal módszertani újításának az alapelvét a „törtétek megállítása”³³ képezi, ami abban áll, hogy dialógust kezdeményez az esztétikai térben a monologikus akcióval szemben. Kezdetben ezt a technikát ’szoborszínház’-nak nevezte, mivel ő és a csoportja statikus képekkel dolgoztak. Később olyan technikákat is kialakítottak, amelyekkel mozgást, végül pedig szavakat is használtak. Ennek a továbbfejlesztett módszernek a „képszínház”³⁴ nevet adta. Itt arról van szó, hogy a résztvevők a képeket *érik*, úgymond „beleélik” magukat, s nemcsak arra törekszenek, hogy „megértsék” azokat. Ehhez pedig nyilvánvalóan szükségük van a képzelőerejükre.

Egy szobor, egy állókép, ahogyan ezt Albrecht-Schaffer Angelika állítja, egy olyan lehetséges kifejezési forma, amelyet felépíthetünk tudatosan is, de spontán módon is, valahogy úgy, ahogy egy lefagyott mozdulatot jelenítünk meg.³⁵ A szobormunka által fejleszteni tudjuk az idegennyelvet tanulók kifejezési készségeit. Ebben az esetben a képekben való gondolkodást támogatjuk, ez a „részletekre irányítja a figyelmet, mielőtt szóba kerül a test, a nyelv és a mozgás kölcsönhatása”³⁶.

A DaL/EfL műhelymunkáiban a szoborszínház technikáját a kezdeti gyakorlati szakaszokban használtuk, egy szöveg keltette érzéseknek, helyzeteknek vagy képeinek előadási módszereként. Ezt egy partnergyakorlat formájában valósítottuk meg, ahol az egyik tanuló a művészt, egy másik a szobrot játssza, vagy csoportban, ahol a játékosok önmagukat ’rendezhetik’. Ez a módszer utat nyit a tudatosan érzékelt és kialakított testi kifejezés felé. Különösen egy projekt kezdetekor a még bizonytalan és gátlásos résztvevők használhatják arra a szobrot, hogy gondolataikat kipróbálva annak valamilyen testi kifejezést kölcsönözzenek. Továbbá, a műhelymunka felhasználja a szoborszínház technikáit arra is, hogy egy közösségben

³³ GÜNTHER, Michaela (2003): Statuentheater. In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 295. o.

³⁴ BOAL, Augusto (2013): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frissített és bővített kiadás. Kiadta és a brazil portugál nyelvből fordította Till Baumann. Berlin: Suhrkamp, 27. o.

³⁵ ALBRECHT-SCHAFFER, Angelika (2006): *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. München: Don Bosco, 27. o.

³⁶ Uo.

előforduló bizonyos helyzeteket és konfliktusokat bemutasson. Itt a csoport is követi a leírt lépéseket. A megadott képeket közösen és egymással együttműködve meg lehet változtatni. Tapasztalatunk szerint, ha családban, osztályban, baráti körben előforduló konfliktusokról van szó, akkor csak részben nyílnak meg a tanulók. Ilyen esetekben lehet alkalmazni a szobortechnikát. Ez lehetőséget teremt a résztvevőknek arra, hogy saját történeteiket és gondolataikat képek által jelenítsék meg, és ily módon konfliktusokat dolgozzanak fel, anélkül, hogy eközben túlságosan feltárulkoznának.

A műhely azonban nem korlátozódott a színházművészet körére, hanem a színházművészet összetettségével egybehangozóan és a performansz művészet logikája szerint kísérletet tettünk arra is, hogy a tánc, a zene, a képzőművészet, az irodalom területeit is rendszeresen beépítsük a munka menetébe. A *'Művészetet építeni'* szellemi műhelymunka során a résztvevők különböző művekkel találkoznak az irodalom, a képzőművészet vagy a zene területéről, mialatt megpróbálnak kreatív munka által utakat találni az önmegvalósítás felé. Ez az összművészeti szemlélet valahogy összezsugorítja Richard Wagner Gesamtkunstwerk elméletével. Mindenképpen a *'Művészetet építeni'* szellemi műhelymunka menetébe beépítettük a zene és az éneklés, az irodalom és a kreatív írás, a rajz, a színház, a performansz, a festészet és a festés, a tánc és koreográfia eljárásait, de ezt az egységbe vonást, mellérendelést nem a zenedráma és nem is a zene, hanem a színházpedagógia védnöksége alatt végeztük el az idegennyelv-oktatás modernizációjának, sikeressége növelésének a céljából.

A művészet négy nagy területe, amelyre ez az összművészeti koncepció a didaktikai és módszertani „építőköveit” helyezi: a színház médiuma a színházpedagógia koncepcióival, a zeneművészet az éneklés és a zenélés által, az irodalom és a kreatív írás, továbbá művészeti objektumok a képzőművészetből (festmények, képek, fényképek stb.), valamint a saját produktumok és művészeti munkák kidolgozása. A *'művészetet építeni'* műhelymunka során különböző módszereket használunk arra, hogy a táncot mint kommunikációs eszközt vagy a cselekvés célját felhasználhassuk: az alapmozgásokhoz kapcsolódóan néma, majd hangos jeleneteket mutatunk be, a résztvevők jeleneteket találnak ki zeneművekhez, tánccal adunk elő egy verset, zene és fogalmak (főnevek, igék, melléknevek) alapján összeáll egy koreográfia stb. Koreográfia alatt egy meghatározott mozgássort értünk, egy szabályrendszert, „amely alapján

mozgásokat lehet strukturálni, illetve megvizsgálni³⁷, vagy megismételni. A mozgások részletesen meghatározhatók, de más elvek alapján is felépíthetők, miután a színészek beépítik a táncba a saját improvizációjukat. Itt egy koreográfiának nem kell minden esetben a szűkebb értelemben vett táncmozgásokhoz kötődnie, hanem „leírhat mindennapi mozgásokat, mint például a járókelőket az utcán vagy a madarak repülési kombinációját”.³⁸

A 'DaF/EfL színházpedagógiai műhely' egy olyan ösztönző műhely, amelynek a középpontjába a tanulót állítottuk. Az esztétikai oktatás fontos része, hogy a résztvevők maguk is létrehozzanak egy művészeti alkotást; ebben az esetben tehát maguk énekeljenek, játsszanak vagy zenéljenek. Az éneklés hozzásegít saját formát adni az érzelmeknek, kifejezésre juttatni őket. Az együttzenélés a tanulók társadalmi kompetenciáit is fejleszti. Idegennyelv-pedagógiai szempontból a dalok a nyelvtanulás fontos alapelemeinek széles palettáját nyújtják: szókinccs, helyes nyelvtani szerkezetek és különböző tartalmak. Ebből adódik annak a lehetősége, hogy olyan témákat is elővegyünk, amelyeket nem könnyű feldolgozni, például országismereti és kulturális információkat. Ezenkívül a dalok szövegei hosszabb ideig megmaradnak az emlékezetben, ezáltal pedig a nyelvi struktúrák is jobban rögzülnek.

A műhelymunka elsősorban a hallásérzékenyítés módszereit használja, amelyek a különböző hangok és zajok felderítésétől a hangzásjátékokon át a különböző helyek-terek hangok és zajok általi megjelenítéséig terjednek. Ezenkívül különböző témákat felölelő zeneműveket ajánlunk fel, más-más korokból származó különböző műfajú alkotásokat, szimfóniákat a klasszikus zenéből.

Az idegennyelv-didaktika történelme során az irodalomnak különféle fontosságot tulajdonítottak. A hagyományos idegennyelv-oktatásban az irodalomnak esztétikai-kulturális és mindenekelőtt filológiai értéke van³⁹, hiszen a tanulók felé kulturális tartalmakat kell közvetítenie, viszont nem biztosít teret a kreatív kísérletezésnek. A kommunikációs megközelítés bevezetésével az idegennyelv-oktatásba az irodalmi szövegeket szakszövegek és használati szövegek váltják fel, „mivel ennek a funkcionális megközelítésnek a célja elsősorban a közvetlen felhasználhatóság monopóliumának az ösztönzése és a tanulók haszonelvű felkészítése

³⁷ HARDT, Yvonne – STEM, Martin (2011): *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*. Bielefeld: Transcript, 15. o.

³⁸ Uo.

³⁹ WICKE, Rainer E. (2009): *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 75. o.

előrelátható jövőbeli szakmai (és magánéleti) szükségletekre.”⁴⁰ Lothar Bredella német didaktikus – az elsők között – az olvasó és szöveg közötti interakciót, valamint a produktív eljárást várta el az irodalmi szövegek kezelése során.

Gerhard Haas szerint az irodalmi szövegek által a következő kompetenciák alakulhatnak ki: az irodalmi, az érzelmi, a kreatív, az emancipációs, a projektálási, az esztétikai, a kritikai és a kulturális-irodalmi.⁴¹ Tekintettel ezekre a célkitűzésekre, a mai idegen nyelvi irodalomdidaktika középpontjában a termékközpontú munka áll, amely a súlypontját a személyiség kibontakozására helyezi. Hunfeld szerint a termékközpontú munka lehetővé teszi „a kreatív kísérletezést az idegen nyelvben, és a szubjektív-egyéni, intuitív, játékos, érzelmi módon való szembesülést az irodalmi szövegekkel”.⁴² Az irodalmi szövegekkel való szembesülés mind írott, mind beszélt formában befolyásolja a személyiséget, tágítja a világképet, élénkíti a fantáziát, ösztönzi a kreativitást, javítja a tanulók olvasási szokásait, és fejleszti az irodalom kritikus megítélésének képességét. Az irodalmi szövegek az idegennyelv-oktatásban összehasonlító betekintést nyújtanak a saját és az idegen kultúrába, és alapvetően hozzájárulnak a kulturális különbözőségek tolerálásához és elfogadásához.

Általános értelemben is fontos szerepet tölt be az irodalom használata az idegennyelv-oktatásban. Ruth Huber szerint az irodalom egy olyan tér, amelyben a nyelv a saját maga indoka, büszkélkedik magával, szépségében tükröződik, és ezáltal az olvasót a figyelemnek abba, a szavak és közölt dolgok között kifeszített lebegő állapotába helyezi, amely pontosan megfelel az idegennyelv-tanulás dupla fókuszának. Az ebben a munkában bemutatott koncepció annyiban támaszkodik Huber elméletére is, amennyiben az irodalmi szöveg kezelése – legyen ez receptív elsajátítás vagy produktív végrehajtás – önmagáért, és nem az idegennyelv-oktatásban szokásos funkcionális szándékkal történik, mint például egy nyelvtani probléma, egy forma, egy szerkezet bemutatása.

Az irodalmi szövegek gazdag szókincset nyújtanak, és elősegítik a találkozást olyan mondatszerkezetekkel, stilisztikai formákkal, árnyalt, találó kifejezésekkel, amelyekkel az oktatás során vagy más helyzetekben nemigen kerülnek kapcsolatba a tanulók. Az irodalmi

⁴⁰ Uo., 76. o.

⁴¹ Uo., 79. o.

⁴² WICKE, RAINER E: *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber, 80. o.

szövegek olvasása, írása, elmondása vagy hallása által a résztvevők érzékenyebbé válnak az esztétikai kommunikáció iránt. Ez alapvetően és általánosan is segíti őket a kommunikációs kompetenciák kialakításában. A saját és mások írásmunkáiról és ezek eredményeiről folytatott eszmecsere által folyékonyabbá válik a beszélgetés, mivel ezáltal „természetes” módon vissza lehet nyúlni a saját autentikus tapasztalatokhoz, valós érzelmekhez. Általánosságban a szövegek produktív módon való kezelése motiválja a tanulókat, hogy pontosabban és árnyaltabban használják és ezáltal jobban megismerjék a nyelvet. A versek, rímek és prózai szövegek természetesen szintaktikai és morfológiai szerkezetek gyakorlására is megfelelnek.

A lírai szövegekkel való munka nagy megbecsülésnek örvend a műhely keretén belül. Már az első szakaszban feltűnnek az ismerkedéshez a ritmikus rímek. A második szakaszban versek közvetítik az átmenetet a nonverbális kommunikációtól a verbális kifejezésig.

Egy másik jelentős megközelítés, amely bekerült a műhelymunkánkba, a kreatív írás módszereihez kapcsolódik. Saját szövegek megfogalmazása által az idegen nyelvvel való szembesülésben is az önmegvalósítást ösztönözhetjük. Huber szerint az idegen nyelven való szöveggyártás sokoldalúan hat a tanulásra. Különösen hatékony a társalgási kompetenciára, annál is inkább, mivel a beszélgetések a szövegalkotási és a személyes interakciós folyamatok felé irányulnak, a különböző készségek átfogó összekapcsolódását eredményezve, a saját szöveggel a középpontban. A különböző műfajú műalkotások – festmény, grafika, szobor, plasztika, képregény (narratív képsorozat), karikatúra, számítógépes művészet, film, fénykép – utat biztosítanak, újakat is az esztétikai megélésre. A valós képek jobban megfelelnek az idegen nyelvi műhelymunka céljainak, mivel a didaktizált képekkel ellentétben – amelyek a hagyományos idegennyelv-oktatásban gyakran előfordulnak –, összetettebbek, érdekesebbek, és jobban beindítják a képzelőerőt. Az idegen kultúra valóságaihoz kapcsolódnak, és arra vonatkozóan produktív beszélgetésekre adnak alkalmat. A képek támogatják a műhelymunka résztvevőinek vizuális kompetenciáját, amely előfeltétele a kép médiuma tudatos kezelésének.

A szobrok beindítják a tanulók fantáziáját, különböző értelmezéseknek adnak teret, beszédre készítetnek, és tanuláspszichológiai szempontból hatékonyabbak, mint a tisztán nyelvi információk. A műalkotások felhasználásának az idegennyelv-oktatásban is nagy figyelmet szentelünk jelen koncepciónkban. A műhely képeket és más műtárgyakat használ ahhoz, hogy tartalmakat hozzon közel a résztvevőkhöz, azért, hogy ezeket mélyebb, érzelmi szinten is

feldolgozzák, és ezáltal esztétikai tapasztalatokban is részesüljenek. Ily módon a mű alkalmat teremt a kommunikációra vagy más fejlesztő esztétikai tevékenységekre.

A DaF/EFL színházpedagógiai műhelyt az „idegen nyelv világába való életszerű betelepítés és otthonossá válás” helyeként próbáltam felépíteni. A műhelymunkában előtérben természetesen az idegen nyelv elsajátítása és a kommunikációs kompetenciák fejlesztése állt. Ámde éppen a színházpedagógia programok felhasználása és a gyakorlatok összművészeti tájolása folytán a műhelymunkában hangsúlyos helyzetbe került a személyiség rendszeres fejlesztése. Ruth Huber álláspontjával egyetértve mi is úgy gondoljuk, hogy „az idegennyelv-tanulás nemcsak különböző készségek és képességek fokozatos megszerzéseként értendő, hanem mint a személyiségépítés és -identitás fejlődésének folyamata, amint ez eredetileg a reformpedagógia emancipációs elképzeléseiben megjelent”⁴³. Ehhez az alapfeltételezéshez igazodva a Műhelyben folyó munka egybekapcsolata az idegennyelv-elsajátítását a tanulók személyiségének fejlesztésével.

A DaF/EfL színházpedagógiai műhelyben folyó cselekvés-, tapasztalás- és élményalapú tevékenységek célkitűzései közé tartozott a tanulók önmotiváló képességének erősítése, a csalódások elviselésének, a más emberekkel való együttérzésnek és az érzékeny bánásmódnak a gyakorlása, valamint a civilizált társas kapcsolatok építése. A felsorolt képességek mellett fejlesztjük a hosszú távú memóriát az idegen nyelv területén. Azok a tananyagok, amelyeket a tanulók cselekvés- és élményalapúan dolgoznak ki, kutatnak, ismételnek, eljátszanak, megbeszélnek, strukturálnak, ábrázolnak, dokumentálnak, megrendeznek, eljátszanak és archíválnak, bizonyítottan a legalacsonyabb felejtési aránnyal rendelkeznek

Kutatásaim kifejezetten tapasztalati alapokon nyugszanak, s a nyelvelsajátítás ’természetes’ feltételeinek a megteremtésére összpontosulnak az iskolai oktatás körülményei. Ennek a munkának a súlypontját a koncepció metodológiai-didaktikai vetületeinek a kidolgozása képezte, amely lehetővé teszi gyakorló tanárok számára azt, hogy ezeket az eljárásokat felhasználják saját oktatói tevékenységükben. Kiindulva a *műhely* fogalmából és a játékvezető feladatából, valamint a keretfeltételekből és a résztvevők számából, bemutatjuk a különböző gyakorlati foglalkozások felépítését, beleértve az annak részét képező tanulási szakaszok kialakításának részleteit.

⁴³ HUBER, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer, 49. o.

Összesen kilenc különböző szakaszt különböztetünk meg a *műhelyben*, amelyek egy univerzális emberi léttapasztalati modell alapján kerültek kidolgozásra. A módszerek kiválasztása azon feltétel alapján történik, hogy mind a kommunikációs kompetenciákat, mind a műhelymunka résztvevőinek személyes fejlődését segítse. Ezáltal olyan módszerek jönnek számításba, mint a reflexiók körök kialakítása, gyakorlatok az intenzív testérzékeléshez, a kifejezőerő erősítése az életrajzi színház által, a Sztanyiszlavszkij-féle „mágikus ha” cselekmény, saját szövegek költése, a zene és a mozgásszínház bevonása, az Augusto Boal-féle szoborszínház, a beszédnevelés különböző módszerei, a Keith Johnstone-féle improvizáció, munka a bizalommal partnerrel és csoportban, képi megjelenítése néhány kiválasztott irodalmi szövegnek, a rendezés, a playbackszínház, munka a futurisztikus hangzásokkal, kapcsolat-improvizáció stb. Az eszköztár részletesen bemutat minden fejlődési szakaszt.

Dolgozatom hét fejezetre tagolódik. Az első fejezet a DaF és az EfL szemlélet kutatási irányvonalait tárgyalja. Tomasellot követve szemléletváltozást javaslom az idegen nyelv oktatásában, ennek a színházpedagógiai keretek közötti újrászervezése révén. Ebből a célból javaslom egy extrakurrikuláris program kiépítését.

A második fejezet ez esztétikai tapasztalat és az idegen nyelv természetes elsajátításának a kérdéseit tematizálja. Azt állítom, hogy az iskolai oktatás körülményei között a nyelvelsajátítás „természetes” kereteit meg lehet teremteni a színházi eljárások felhasználásával, színházpedagógiai programok alkalmazásával.

A harmadik fejezet a DaF és EfL színházpedagógiai műhely színházi és művészi alapjait fejt ki, azokat a kérdéseket próbálom meg átvilágítani, amelyekre építve ki lehet alakítani ennek a műhelynek a programját.

A negyedik fejezet a DaF és EfL műhely módszertani-didaktikai bemutatására vállalkozik. Ebben a keretben tárgyalom a műhely felépítésének a kérdéseit, külön foglalkozom a tanár személyét, a játékvezetését érintő elvárásokkal, és kitérek a teremfeltételek és a találkozók szervezési vonatkozásaira is.

Az ötödik fejezet a műhelykonceptió kilenc szakaszát foglalja össze. A hatodik fejezetben a gyakorlatsorokat írom le, s minden gyakorlathoz módszertani elgondolásokat is mellékelek. A hetedik fejezet az oktatási tapasztalatok eredményeit összegzi. Itt próbáltam

azokról a pozitív hatásokról beszélni, amelyek az összművészeti gyakorlatoknak köszönhetően érik a tanulókat, kihangsúlyozva a színházpedagógia és a DaF/EfL eredményességét az idegennyelv-oktatás megszervezésében.

Reményeim szerint ez a kutatás segítséget nyújt(hat) tanár kollégáimnak, és mindazoknak akik másképp, hatékonyabban, a színházpedagógia alkalmazásával próbálják az idegen nyelvet oktatni.

SZAKIRODALOM

ALBRECHT-SCHAFFER, Angelika (2006): *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. München: Don Bosco.

BATZ, Michael, SCHROTH, Horst (1987): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für freies Theater*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

BOAL, Augusto (2005): *Jocuri pentru actori și non-actori. Teatrul Oprimărilor în practică, traducere din franceză de Eugenia Anca Rotescu*, București, Fundația Concept.

BIDLO, Tanja (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib.

BOAL, Augusto (1995): *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. Adrian Jackson fordította. London – New York: Routledge Taylor and Francis Group.

(2013): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frissített és bővített kiadás. Kiadta és a braziliai portugál nyelvből fordította Till Baumann. Berlin: Suhrkamp.

COLE, Michael, COLE, Sheila R. : *Fejlődéslektan*. Budapest, Osiris 1999.

CHOMSKY, Noam (1980): A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. In: BLOCK, Ned (szerk.): *Readings in Philosophy and Psychology*. London: Methuen.

CZERNY, Gabriele (2010): *Theater-SAFARI. Praxismodelle für Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

CZERNY, Gabriele, REINHOFFER, Bernd, SOWA, Hubert (2008): *Verkörpern Ausdrücken-Präsentieren. Kunst und Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner Verlag.

GUNTHER, Michaela (2003): STatuentheater. In: KOCH, Gerds, STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag.

HENTSCHEL, Ulrike (2003): Als-ob. In: KOCH, Gerd, STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag.

(2003): Ästhetische Bildung. In: KOCH, Gerd, STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag.

(2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestalten zur Selbstbildung*. Berlin–Milow–Strasbourg: Schibri-Verlag.

HUBER, Ruth (2003): *Im Haus der Sprachen wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

HUNEKE, Hans-Werner, STEINIG, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. kiadás (1. kiadás: 1997). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szőlőskertjében*. Ford. Tóth Gábor. Budapest: Gond-Cura Alapítvány–Palatinus Kiadó, 120. o.

KAPOSI, József: (2009) A színházi nevelésről a színészképzés kapcsán. In: *Drámapedagógiai Magazin*, 2009/különszám drámapedagógusoknak, Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság, 30-32.

KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press.

MÉREI, Ferenc - V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat 1985

MÉREI, Ferenc (1999): *A pszichológiai dramatizálás: szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok*. In: Vikár András és Sáfrán Zsófia (szerk.): *A pszichodráma csoport*. Budapest: Animula Kiadó.

NAUMANN, Gabriela, JOHNSTONE, Keith (2003): In: KOCH, Gerd, STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag.

PLATH, Maike (2009): *Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen Inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim–Basel: Beltz Verlag.

SHELLER, Ingo (1988): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

SZTANYISZLAVSZKIJ, Konstantin Sergejewitsch (1988): *A színész munkája*, I. és II. rész. Ford. Morcsányi Géza, Budapest: Gondolat Kiadó.

STEINER, Rudolf (1990): *Eurythmie als sichtbare Sprache. Laut-Eurythmie-Kurs*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

TAKÁCS, Gábor (2009): „Konstruktív dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása a konstruktív pedagógia néhány alapfogalmához. In: Deme János (szerk.): *Színház és Pedagógia – „Konstruktív dráma*. Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület. 26–44.

TOMASELLO, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.