



2021-01-19

A drámapedagógia kapcsolata más tudományterületekkel

NÁDAS NÓRA

nadasnoora@gmail.com

*SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája*



Kulcsszavak: drámapedagógia, drámajáték, kommunikatív kompetencia, kommunikatív nyelvtanítás, személyiségfejlesztés

Bevezetés

A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás célkitűzése túlmutat az idegen nyelvi kompetencia fejlesztésén. Az életben való boldoguláshoz nem elég az idegen nyelv ismerete, hiszen magánéleti és szakmai téren is helyt kell állni, melynek eredményességét nagymértékben befolyásolja a szociális viselkedés (Zsolnai 2007). A szociális készségek tanulhatók és taníthatók (Zsolnai 2012), az idegennyelv-óra pedig kiváló színtere lehet a fejlesztésnek főként akkor (Habók 2004), ha a kommunikatív nyelvoktatás módszerei kiegészülnek a drámapedagógia módszereivel (Albert 2017, Belájszki 2016, Tóth 2017). E két terület ötvöztetésével a nyelv-óra nemcsak életre kel, hanem az életre is nevel (Sárvári 2003), a drámajátékok alkalmazása pedig élvezetesebbé teszi a tanítási-tanulási folyamatot.

Írásom célja a drámapedagógia más tudományterületekkel való kapcsolatának feltárása a szakirodalom alapján. A dramatikus tevékenységek osztályozása után azt vizsgálom, milyen szerepet játszik a drámapedagógia az idegennyelv-tanításban és a szociális készségek fejlesztésében, majd jellemzem a drámatanár szerepkörét. Áttekintem a kommunikatív nyelvoktatás módszereit és a kommunikatív kompetencia fejlesztését. Kitérek az alsó tagozatosok nyelvóráinak szervezési módjára és a nyelvtanár szerepére.

KÖTELES PÉLDÁNY

A drámapedagógia mint interdiszciplína

A drámapedagógia kifejezés angol nyelvterületről került hozzánk, és a hetvenes évektől terjedt el a hazai szakirodalomban (Marunák 1991a). Interdiszciplináris jellegű, szorosan összefügg a pedagógiával, a pszichológiával és a színházművészetrel (Sárvári 2015a). A dráma segítségével történő személyiségformálás a XX. századi reformpedagógiai irányzatokban jelent meg a gyermek- és tevékenységközpontú, autonómiát hangsúlyozó szocializációs közeg (Gyombolay 2008) és a demokratikus életvezetés kiemelésével (Debreczeni 1992). A dráma a való világot idézi fel, ugyanakkor a fiktív világ megteremtése közben bevonja a tanulókat a tárgyi és személyes tudástartalmak létrehozásának folyamatába, melynek során készségek elsajátítása történik (Szauder 2013). Az így megszerzett tudás személyes élményhez kötődik, mely mélyebb bevésődést eredményez (Eck 2017). A drámapedagógiát és a neveléstudományt a szerepjáték köti össze, mely az időben és térben távol levő jelenségeket hozza közelebb (Gyombolay 2008) az improvizáció segítségével (Debreczeni 1992).

A drámapedagógia pszichológiai gyökerei a játékokban találhatóak meg, ahol szerepbe lépve könnyebb megérteni mások szándékait és cselekedeteit (Gyombolay 2008). A játék személyiségfejlesztő hatása a fejlődéslélektan tapasztalatai szerint minden életkorban más jellegű játékokban nyilvánul meg (Debreczeni 1992). A gyerekek életkorának megfelelő játéktípusok jellemzői alapján tudni lehet, mit tanul a gyerek az adott játék során (Szarvas 2018). A színházzal való kapcsolat a jelentésadás folyamatának és eszközeinek hasonlóságában rejlik. A drámajátékban a nevelői célzat, a színjátékban pedig az esztétikai funkció dominál (Gyombolay 2008).

A drámapedagógiát lehet minden tantárgyban alkalmazható komplex pedagógiai módszernek (Lukácsné 2008), tantárgynak, pedagógiának és oktatásszervező koncepciónak tekinteni, ezért fogalmának meghatározása nem egységes a szakirodalomban (Gyombolay 2008). A drámapedagógia célja, hogy a gyermek a körülötte levő tárgyi és szociális világot, saját belső és külső világát cselekvés közben megismerje, elhelyezze benne magát, és hason rá (Marunák 1991a). A jelenlét és az odafigyelés mellett lényeges a másik emberrel való találkozás élménye (Gabnai 2005), a kapcsolat létrehozása és változása, valamint az üzenetek megfogalmazása és megértése (Szarvas 2018). A drámapedagógia segít megmutatni a résztvevőknek, hogy mindezt a tudást a saját életükre vonatkoztatva hogyan használják (Szarvas 2018). A drámapedagógia eszköze a drámajáték (Marunák 1991a), mely jelent *„minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás; megjelenési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete: a szervezett emberi cselekvés.”* (Gabnai 2015: 8)

A dramatikus tevékenységek osztályozása

A dramatikus tevékenységek alapvetően négy fő típusba sorolhatók, melyek közt nincsenek éles határok, és egyik típus sem a kizárólagos használatot szolgálja (Bolton 2007). Mindegyik típusnak megvan a maga szerepe a drámapedagógiában (Tölgyessy 2008). Az „A” típusú gyakorlatok a megtapasztalás viszonylag alacsony szintjét jelentik a közvetlen tapasztalatszerzés, a dramatikus készségfejlesztés, a helyzetgyakorlatok, a játékok és az egyéb művészetek formanyelvének bevonásával. Ezeknek a gyakorlatlétípusoknak meghatározott céljuk van, melynek elérése a válasz megtalálásában, vagy a probléma megoldásában nyilvánul meg. A gyakorlatok rövidek, koncentrációt igényelnek, nem kötődnek erőteljes érzelmekhez és egyértelmű szabályok szerint működnek. Szerkezeti, oktatási és pszichológiai összetevők ötvözete különbözteti meg a többi gyakorlatlétípustól (Bolton 2007). A tevékenység történhet csoportban, párokban vagy egyénileg (Tölgyessy 2008).

A tipológia szerint „A” típusú gyakorlatokhoz a szabályjátékok és a helyzetgyakorlatok tartoznak (Takács 2008). A szabályjátékok nemcsak szórakoztatók, hanem jól alkalmazhatók a közösségépítő és személyiségfejlesztő folyamatok megkönnyítésére, a csoport munkára hangoláskor és a tanítási drámán belül is. A szabályjátékok közt vannak kapcsolatteremtő, interakciós, érzékelésfejlesztő, lazító és koncentrációs, feszültségoldó, fantáziafejlesztő, bizalomjátékok, ön- és csoportismereti, valamint szituációs játékok. A helyzetgyakorlatok sokszor a problémamegoldásról szólnak, és továbblépést jelentenek a szituációs játékok és a színházi forma felé (Sárvári 2015b). A helyzetgyakorlat lehet némajáték tanári narrációra, páros interjú vagy felolvasott történet eljátszása (Bolton 2007), de minden esetben fontos, hogy a tanár tisztában legyen a szituáció megadásának elméletével és gyakorlatával (Sárvári 2015b).

Az „A” típusú dráma a formát, a „B” típusú pedig a tartalmat hangsúlyozza (Bolton 2007). Az utóbbihoz tartozik a dramatikus játék, mely nagyon hasonló a kisgyermekkorú mintha-játékhoz. Nincs határozott célja, nem egyértelműek a szabályok és az sem, mikor van vége (Bolton 2007). Szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyerekek szerepben vannak (Sárvári 2015b). A korlátok a kiscsoport megegyezésén alapulnak, ugyanakkor a spontaneitás, a kreativitás és a formálhatóság előtérbe kerül. A dramatikus játékok fő összetevői közé tartozik a cselekmény és a rejtett téma. Az utóbbi a játék energiaszintjének forrása, vagyis a motiváció, mely az érdeklődés közepontjában álló dolog (Bolton 2007). A dramatikus játék a hely, az idő, a szereplők és a téma által meghatározott kontextusban létezik. A tevékenység nem ismételt meg, az akció gyakran intenzív átéléssel, a valósághoz nagyon hasonló módon jelenik meg (Tölgyessy 2008).

A „C” típusú dráma a színház (Bolton 2007), mely egy megtanult, begyakorolt, közönség előtt bemutatott produkciót jelent (Sárvári 2015b). Fokozza a saját teljesítmény iránti belső elvárást, nagyfokú jelenlétet és együttműködést igényel, előtérbe kerülnek az erős és a gyenge pontok (Sárvári 2015b). A „C” típusú drámához tartozik a megírt drámák adaptálása, irodalmi színpadok szerkesztett játéka, az életút-játékok, valamint egy mű közös dramatizálása.

Ezekben az esetekben sok megkötés van, a résztvevőknek valamennyi szakmai és színházi tudással rendelkezniük kell (Tölgyessy 2008). A színház jellemzői közé tartozik a szöveg és az akció, melynek megjelenítése szolgálja a színháték vagy történet tartalmát (Bolton 2007). A szöveg és az akció lehet kötött, alkothatja a csoport, így az egységes koncepció a személyes megoldások mellőzésével alakul ki (Tölgyessy 2008). A színházi típusú munka előadás nélkül is hasznos, mert a gyerekek megtanulnak úgy játszani, mintha lenne közönségük, vagyis megtanulják kívülről látni saját magukat (Bolton 2007).

Az „A”, a „B” és a „C” típusú dráma közt vannak átfedések, és léteznek olyan tevékenységformák is, melyek egyik típusba sem sorolhatók (Bolton 2007). Ezek a tevékenységek a „D” típusú drámához tartoznak. Közös jellemzőjük, hogy a dráma a dolgok megértését szolgálja (Bolton 2007). A megértési vagy tanítási dráma célja, hogy a játékos az eljátszott témát vagy problémát az egyidejű érzelmi és intellektuális tanulás közben jobban megértse (Sárvári 2015b). Az átélés, a megértés és a tudatosítás fázisai követik egymást, melyek során a döntési helyzeteket a tanár dolgozza ki, de a gyerekek döntenek (Tölgyessy 2008).

A dráma tevékenységformáit nehéz kategorizálni (Bolton 2007), a boltoni felosztás két újabb típusal egészíthető ki (Takács 2008). Az „E” típus a szakértői dráma (Sárvári 2015b), mely a tanítási dráma alkalmazásának komplex módja. Több foglalkozásban valósítható meg, célja a tantárgyi ismeretek átadása, rendszerezése és mélyítése. A résztvevők és a tanár egy képzeletbeli, de meghatározott célú céget hoznak létre és működtetnek, miközben az ismeretek mozgósítása és a feladatok megoldása jelentős szerepet játszik. A közös cél elérése érdekében a résztvevőknek együtt kell működniük, elemezniük kell a problémahelyzetet, eltérő elgondolások esetén kompromisszumot kell kötniük egymással és felelősséget kell vállalniuk a szakmaiságért. A feladat megoldása közben tudatára ébrednek saját tudásuknak és képességeiknek (Ledőné-Szauder 2004).

Az „F” típus a színházi nevelési program, melynek lényege, hogy a színházi előadás előtt, után vagy közben az alkotók és a befogadók között interaktivitás jön létre, így a színház életre nevelő szerepe fontosabb, mint az esztétikai funkciója (Takács 2008). A színházi nézővé nevelés mellett a színházzal nevelés is hangsúlyos, melynek során a résztvevők a színházi formák és technikák alkalmazásával aktív gondolkodói viszonyt alakítanak ki az előadás tartalmával. A résztvevők a színházi folyamatba bevonódnak, és tapasztalatra tesznek szert azáltal, hogy nemcsak megfigyelői, hanem cselekvői is a történetnek. Szerepet vállalnak, és reakcióik, döntéseik viszik előre a cselekményt (Takács 2008).

A drámapedagógia szociáliskészség-fejlesztő hatása

A nevelés célja az értelem, a fizikum, a jellem, tehát az egész személyiség harmonikus és differenciált fejlesztése (Gabnai 2015), mely elősegíti az életben való boldogulást (Demeter 2011). A drámajátékok feladata az emberépités, a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel és a kapcsolattartás, ezért a dramatikusk alkotójáték szocializáló tevékenységnek nevezhető, mely a drámán keresztül valósul meg (Gabnai 2015). A gyermekekben rejlő lehetőségek kibontakoztatása és

személyiségük saját maguk legjobb változatává alakulása áll a középpontban (Szarvas 2018). A dramatikus eszközökkel való nevelési folyamat, az együttlét, a közös élmény és a játék fontosabb (Demeter 2008), mint az esztétikailag is értékes bemutatható előadás (Marunák 1991a).

Drámajáték minden olyan emberi megnyilvánulás, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei megtalálhatók (Gabnai 2015). A drámajáték gazdagítja az oktatómunkát, színesebbé teszi a foglalkozásokat, elősegíti a nemek közötti kapcsolatteremtést, ellensúlyozza a tömegkommunikációs eszközök miatti passzivitást (Gabnai 2015), és transzferhatása miatt sok területet érint (Demeter 2008). A játékok az egész személyiségre hatással vannak, nem csak azt a célt szolgálják, amit a tanár megjelölt (Jánosiné 2008). A rendszeresen végzett drámás tevékenységek eredményeként a diákok magabiztosabban kommunikálnak, könnyebben oldják meg a problémákat és stresszhelyzeteket, kreatívabbnak tartják magukat, empatikusabbak, szívesen részt vesznek a közösség életében, kezdeményezőbbek és képesek nézőpontot váltani (Albert 2017).

A drámajátékok készségfejlesztő hatása a játékosok aktív részvételében nyilvánul meg (Gabnai 2015). Az iskolás gyerekek szimbolikus gondolkodásmódja, intenzív átélőképessége szoros kapcsolatot képez a drámajátékokkal. Ebből adódóan a dráma speciális eszközrendszerének lényege a cselekvő ember megjelenítése cselekvő ember által (Gabnai 2015), ami élményen alapul (Fabulya 1997), így a gyermek a saját aktivitásán keresztül tanul (Lőrincz 1992). Tevékenykedés közben az érzékelés és a cselekvés kölcsönhatásban van egymással, így az önkifejező képesség fejlődik (Palásthy 1992).

A játék a kreativitás iskolai fejlesztésének legfontosabb eszköze, mert közben a kreatív gondolkodást akadályozó szociális és érzelmi gátlások eltűnnek (Marunák 1991b). A drámajáték az önmegvalósítás eszköze, elősegíti a kreativitás, a teremtőkészség és az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését abban az esetben (Palásthy 1992), ha a gyerekek mindent a saját képzeletük alapján teremtenek meg a játék során, és nem másolják a tanári bemutatást (Marunák 1991a). A dramatikus módszerek kételkedésre és ellentmondásra biztatnak, hogy a tanuló eljusson a felismerés öröméhez és az egyéni döntés szabadságához (Debreczeni 1992). A kreatív magatartás kíváncsiságra, kockázatvállalásra és bonyolult ötletekkel való foglalkozásra ösztönöz (Demeter 2011).

A dramatikus nevelés mindig csoportban zajlik (Debreczeni 1992), elősegíti a közösségen belüli viszonyok feltárását (Tölgýessy 2008) és a közösségépítést (Gabnai 2015). A közösségért végzett tevékenység közben a kollektív örömök és a közös sikerélmények megerősítik a gyerekek kapcsolatait. A játékokban való részvétel hat a szereplők szociális pozíciójára (Palásthy 1992).

A drámapedagógia a szerepjátékok gyakorló terepe (Fabulya 1997). A szerepjátszó tevékenység kisgyermekkorban kezdődik, majd a társadalmi szerepvállalások során fokozatosan fejlődik. A későbbi szociális szerepekhez szükség van a mintha-játékokban begyakorolt szereptartó készségekre és képességekre (Gabnai 2015). A különféle élethelyzetek eljátszása közben a gyerekek megtapasztalják, milyen hatással vannak egymásra (Fabulya 1997), és megérthetnek a jelenetből valamit, amit előtte nem értettek (Marunák 1991b). Játék közben a szereplőből valódi indulat tör felszínre, valós érzelmek jelennek meg, miközben megszabadul az indulat nagy részétől, mely feszítette őt (Marunák 1991b).

A drámajátékok célja gátlások nélküli egyének nevelése játék közben, ahol a szereplők váratlan helyzetek elé állítják egymást. Ezáltal önismerethez jutnak, mert megtudják, hogyan viselkednek adott helyzetben (Palásthy 1992), és közben jellemzőek-e rájuk azok a tulajdonságok, melyeket mások mondanak róluk, vagy saját maguk mondanak magukról (Marunák 1991b). A rendszeres játéktevékenység viselkedési biztonságot nyújt, így fokozatosan kialakul az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről figyeljék. Az önismeret segít kapcsolatot létesíteni másokkal és mások problémáiba beleképzelni magukat (Palásthy 1992). A drámán keresztül erkölcsi és konkrét társadalmi problémák vizsgálhatók azáltal, hogy a diákok résztvevőként átgondolhatják, átérezhetik az adott problémát (Tölglyessy 2008).

A drámapedagógiai gyakorlatok a saját és mások problémái esetén segítséget nyújthatnak a konfliktushelyzetek megoldásában (Debreczeni 1992). A személyt kínzó múltbeli esemény második megélésére a dramatikus játékok adnak lehetőséget, melyek közben katarzis, vagyis az indulatok érzelmi megváltoztatása, cselekvéssel történő megszelídítése következhet be (Marunák 1991b). A konfliktusok ismételt eljátszása során (Fabulya 1997) a problémamegoldás rutinjának elsajátítása történik (Lőrincz 1992). A drámai helyzetekben feldolgozott valóságos konfliktusok a képzeletben játszódnak, ahonnan bármikor ki lehet lépni úgy, hogy a résztvevő érzelmi biztonsága megmarad (Jánosiné 2008).

A dramatikus nevelés elősegíti a kifejező mozgást és beszédet is (Gabnai 2015). A szóbeli megnyilatkozás hatékonyságát a metakommunikációs eszközök fokozzák, melyek tudatosítása a drámajáték feladata (Palásthy 1992). A dráma és a kommunikációs készségek közti szoros kapcsolat abban nyilvánul meg, hogy a párbeszéd során a beszélő számára megragadhatóvá válik a saját léte (Tölglyessy 2008). A kommunikációs gyakorlatok eredményeként a megjelenés és a viselkedés magabiztosabb, a beszéd artikuláltabb, a megfogalmazás pedig pontosabb lesz (Debreczeni 1992).

Palásthy 1992, 1993; Tölglyessy 2008; Debreczeni 1992; Marunák 1991b; Fabulya 1997; Lőrincz 1992; Jánosiné 2008; Gabnai 2015; Albert 2017; Lukácsné 2008; Szarvas 2018; Sárvári 2015a; Albert 2017; Vatai 1998.

A drámapedagógia és az idegennyelv-tanítás kapcsolata

A kommunikatív, téma- és cselekvésközpontú, a tanulók szükségleteit és motivációit figyelembe vevő nyelvoktatási koncepcióba kiválóan bele lehet illeszteni a drámapedagógia módszereit (Albert 2017), melyek segítségével a tanulók játszva sajátítják el az idegen nyelvet (Lukácsné 2008). Az élményeken alapuló nyelvtanulás megközelítésében fontos szerepet játszik a drámapedagógia, mely a tantárgyhatárokon átnyúlva új ismereteket kínál a diákoknak (Szarvas 2018). Az élményalapú nyelvpedagógia szerint a tanulók konkrét tevékenység közben szereznek élményeket, melyekre reflektálnak, és a következő tevékenységben felhasználják tapasztalataikat (Szarvas 2018).

A kommunikatív nyelvoktatás a dramatikus tevékenységek nyelvórai alkalmazása esetén valósul meg (Sárvári 2015a). A drámatechnikák használata segít a kontextus megteremtésében, mely nem a nyelvtankönyvekben megadott dialógusok helyszínét és szereplőit jelenti, hanem a szavak mögött rejlő érzelmeket, viselkedésformákat és mozgatórugókat (Albert 2017). A dráma eszközei nemcsak az elsajátított szavak és nyelvtani struktúrák alkalmazása során, hanem a tanulási szakaszban is fontos szerepet játszanak (Vatai 1998).

A dráma négy területen alkalmazható a nyelvtanításban, melybe érzelmeket, fantáziát és gondolatokat visz (Albert 2017). A nyelvtanár célja a diákok gondolatainak és nyelvi kifejezőeszközeinek maximális közelítése. A diák nyelvtudása annyit ér, amennyit idegen nyelven el tud mondani önmagáról. A klasszikus hibajavítási módszer helyett arra kell koncentrálni, amit a diák ki akar fejezni (Vatai 2000).

Egyrészt a tankönyvi párbeszédet, szerepjátékokat, játékokat és dalokat fel lehet dolgozni drámatechnikával, például improvizációval, utánnézéssel vagy megfigyeléssel (Albert 2017). Az interakciós játékok kommunikációs helyzetgyakorlatok, melyek során a játékosok meghatározott szituációban lépnek kapcsolatba egymással, ahol mondanak és közölnek valamit (Szarvas 2018). Az aktív tevékenység és a szituációhoz kötött tanulás az ismeretek több csatornán keresztül történő feldolgozását teszi lehetővé. A tanulási folyamatban a megértés fontos szerepet játszik, mely a tanulás érzelmi megtapasztalása során következik be (Lukácsné 2008). A kapcsolatteremtő és -fenntartó drámajátékok olyan szituációba hozzák a tanulókat, melyben megélhetik a másikkal való odafordulást, az egymás szemébe nézést, a másik megszólítását és megérintését. Ilyen fejlesztési célok megvalósítása során például nyelvtanítási cél lehet az útbagazítás kérése és adása (Szarvas 2018).

Másrészt a drámatechnikák nemcsak a négy nyelvi alapkészség fejlesztésében (Albert 2017), hanem a részképességek és -készségek fejlesztésében is jól alkalmazhatók (Szarvas 2018). A drámapedagógia révén az is tanul, aki beszél és az is, aki hallgat, mert motivált a helyzetek megértésére. Az írásbeli szövegalkotás fejlesztése közben a diákok csoportokban dolgozva kreativitásukat is megmutathatják (Lukács 2008). Új nyelvi elem bevezetése, a nyelvhelyesség gyakorlása, a kommunikációs cél megvalósítása (Szarvas 2018), a helyes kiejtés, a ritmus és az intonáció gyakorlata drámajátékkal lehetséges (Albert 2017). Az érzékszervekkel szerzett tapasztalatokkal kapcsolatos nyelvi szerkezeteket vagy szóincset érzékelést fejlesztő játékok közben lehet legjobban alkalmazni (Szarvas 2018). Kisiskolások körében a szóincstanítás illusztrációk használatával és testbeszéd alkalmazásával történik, amit a Bolton által „A típusba” sorolt gyakorlatok tesznek élvezetesebbé (Tóth 2017). A drámapedagógia a beszédtechnikát az egyén teljességének bevonásával fejleszti, melynek során a mintha-játékok és a nyelvtörők fontos szerepet játszanak. Mivel a fejlett rövid távú memória a nyelvérzék része, ezért idegennyelv-órán is szükség van a verbális, a motorikus és a vizuális emlékezet koncentrációs játékokkal történő fejlesztésére (Szarvas 2018).

Harmadrészt a kommunikációs gyakorlatoknál a dráma segítségével a tanuló figyelme a párbeszéd létrehozására és a probléma megoldására irányul, melynek következtében szükség-szerűvé válik a beszéd (Albert 2017). A kommunikációs kedv nemcsak akkor nő, ha olyan dialógusok és témák kerülnek feldolgozásra, melyek érdeklik a tanulókat, hanem akkor is, ha a konfliktust tartalmazó szituációban a gyerekek maguk dönthetik el a reagálás módját (Lukácsné 2008). A valós kommunikációs helyzetek nyelvórai megteremtésére a drámapedagógia a legalkalmasabb módszer (Lukácsné 2008), hiszen a dráma ereje a rögtönzésben nyilvánul meg a nyelvórán (Sárvári 2015a). A diákok a viták, szerepjátékok és játékok aktív résztvevőivé válnak (Albert 2017), miközben gátlásaik feloldódnak, ezért nem a nyelvtanilag és stilisztikailag helyes mondatok megalkotására figyelnek, hanem elkezdnek fesztelenül kommunikálni (Lukácsné 2008).

Negyedrészét a dráma alkalmazható hosszú távú projekt, például idegen nyelvű színdarab bemutatásában, melynek eredményeként a diákok nagyobb önbizalommal fogják használni az idegen nyelvet (Albert 2017). Szókincsük gazdagodik, élvezik a nyelvtanulást, melyet a felszabadult játék észrevétlenné tesz (Belájszki 2016).

Drámás eszközöket a kezdő szint legelső óráin is lehet alkalmazni (Vatai 1998). A kisiskoláskori nyelvtanulási fázisai nagyon hasonlítanak a drámafoglalkozások szakaszaihoz, melyek közül az első a bevezető szakasz, a második a dramatizálás, a játék szakasza, a harmadik pedig a befejező fázis (Sárvári 2015a). Az első szakasz célja a nyelvi gátlások és félelmek leküzdése (Tselikas 1999) és megfelelő légkör megteremtése, melyben az értelem, a test, a lélek és a hang megszólítása történik. Ebben a szakaszban a gyakorlatok a fő rész játékára készítik elő a játékosokat például az érzékelést, koncentrációt, kreativitást és színpadi beszédet fejlesztő gyakorlatokkal, valamint mimikai, empátiás, metakommunikációs és mimetikus gyakorlatokkal. A drámafoglalkozás fő részében kerül sor a közös dramatizálásra vagy az improvizációkra, melyeket kisiskolások körében a produktív szókincs hiányában némajátékkal, halandzsanyelvvvel, valamint szám-beszéddel célszerű kivitelezni (Sárvári 2015a). A kisiskoláskori nyelvtanításban a jelenetek állóképpel történő megjelenítése hatékony technika. A nyelvtanulási második és harmadik fázisa közötti átmenetet a művészeti tevékenységet igénylő feladatok alkotják, melyek a csoportmunkában megvalósuló rajzolást, festést vagy barkácsolást jelentik (Sárvári 2013). A nyelvtanulási befejező szakaszában kap helyet a csoportmegbeszélés, a reflexió és a levezető gyakorlat (Sárvári 2015a).

A drámatanár szerepe a személyiségfejlesztésben

A drámatanár szerepe nagymértékben különbözik a hagyományos tanárszereptől, a tanulás az elméleti tanulás helyett egy aktuális és erőteljes szituációhoz kötődik (Tölgyessy 2008), melyben a tanár feladata a tanulási folyamat segítése és a diákok motiválása (Lukácsné 2008). Gondolkodásra és a saját érzések kifejezésére biztatja a diákokat, hogy képesek legyenek beleképzelni magukat mások gondolataiba és érzelmeibe (Tölgyessy 2008). A dramatikus eszközök nyelvtanulási fázisában történő hatékony alkalmazása a tanár és a diák mellérendelő viszonyából adódó bizalmas, feszültségmentes légkörben valósulhat meg (Lukácsné 2008). A drámatanár minden tanári szerepében drámatanárként viselkedik a különböző pedagógiai helyzetekben (Eck 2017). A tanóra eredményességét annak a kérdésnek a megválaszolásával tudja lemérni, hogy mivel gazdagodott a tanulók személyisége (Debreczeni 1992).

A dramatikus neveléshez szükség van szakmai felkészültségre, nevelési tapasztalatra és hitelességre (Gabnai 2015). A legfontosabb vezetői tulajdonságok közé tartozik a jó megfigyelés, a rugalmasság és a következetesség (Gabnai 2007). A drámatanárnak sok játékot kell ismernie (Kaposi 2013), hogy ki tudja vezetni az osztályt a különféle hangulatokból és át tudja lendíteni az öröm világába (Debreczeni 1992). A szakmai témák mellett sok más témában is olvasottnak és tájékozottnak kell lennie (Kaposi 2013), hogy ötletet merítsen a foglalkozásokhoz (Debreczeni 1992). A drámatanárral szembeni elvárás, hogy a tanulási folyamatot csoportos, együttműködést hangsúlyozó, belső motivációtól hajtott tevékenységként értelmezze (Szauder 2013). Az iskolai versenyhelyzet helyett a drámában a résztvevők közös célért dolgoznak,

melyhez a tanár és a diák közti partneri viszonyt a tanulási szerződés biztosítja (Tölgyessy 2008). A pedagógus a drámajátékokkal segít a gyerekeknek, hogy megtalálják a saját helyüket, felfedezzék tehetségüket (Demeter 2008) és be tudják tölteni szerepeiket az életben (Szarvas 2018).

A csoportos együttlétek fontos eleme a kapcsolatfelvételi és kapcsolattartási készség, melynek megmutatása a drámatanár feladata (Gabnai 2015). A tanári nyelvhasználatnak motiválóan, önbizalmat erősítőnek kell lennie. Továbbá a nyelvhasználatnál azt is el kell érni, hogy a gyerekek a megoldásokat magukban keressék a közös munka során, és ne a tanártól várják a megfejtést. Nagyfokú empatikus készség szükséges ahhoz, hogy a tanár ne csak a gyerekek szavaira figyeljen, hanem arra is, ami a szavak mögött van (Tölgyessy 2008).

A drámajátékok a demokratikus vezetési módot várják el, vagyis nem lehet indoklás nélküli visszautasítás, nem maradhat megválaszolatlan kérdés (Gabnai 2007). Játék közben a tanár kompetenciája a megfelelő időpontban való kérdezésen és a válaszok megfelelő kezelésén mérhető le (Lukácsné 2008). Az ügyes kérdezés nyelvezete nem sugalmazó, hanem nyitott, töprengő, felszabadító hatású. A drámaórán nincsenek helyes vagy helytelen válaszok, a drámatanár arra ösztönzi a diákokat, hogy saját válaszokat találjanak, melyeket semmiképpen sem értékeli (Tölgyessy 2008), hanem csak elemez (Jánosiné 2008). A kritikamentes légkörben arra kell koncentrálni, milyen gondolat vagy érzés indult el a tanulóban (Debreczeni 1992), mely óra után munkálkodni fog benne (Jánosiné 2008).

A drámajátékokat kísérő beszélgetések közben felmerülő témákat kellő tapintattal kell kezelni, hogy ne vesszen el a játék öröme (Gabnai 2015). A drámatanár a megbeszélések során közreműködik, a foglalkozásokon a tanulók véleménye a fontos (Szauder 2013), melynek kifejezésre juttatásához érzelmi biztonságot kell teremteni (Debreczeni 1992). A jelentkező tanulók meghallgatása fontosabb, mint a tanóra kitűzött feladatainak elvégzése (Jánosiné 2008). A drámapedagógia nem a tudás passzív befogadására épít, hanem kérdéseket vet föl, melyekre a gyerekek a tanárral együtt a közös játékban keresik a választ (Fabulya 1997). A cél a gyerekek meglévő tudásának felszínre hozása és a döntési helyzetekben a döntés jogának átruházása a gyerekekre (Tölgyessy 2008).

A drámatanár hozzá tud járulni ahhoz, hogy a gyerekek megszabaduljanak a foglalkozásokra a külvilágból behozott nyomasztó terhek egy részétől azáltal, hogy a játék vagy az újrajátszás segít levezetni a feszültséget (Gabnai 2007). A drámapedagógia a kerettávolság létrehozásával védi a benne játszókat. Minél messzebbre helyezi a drámatanár a kontextust, annál inkább kizárja az ironizálást, a gúnyolódást és a nevetségessé válást (Tölgyessy 2008).

Ha a drámatanár saját élményként tapasztalja meg, milyen részt venni egy művészeti csoport munkájában, akkor könnyebben tud közösséget létrehozni (Gabnai 2005). Legjobb, ha színészi tehetséggel rendelkezik, szerepbe is léphet, mellyel érdekesebbé teheti a drámaórát, motiválhatja a gyerekeket és belülről szabályozhatja a játékot (Tölgyessy 2008). A játékosok közt játékosként való jelenlét segít felismerni, mikor van szükség metakommunikációs vagy verbális dicsőre. Azt is könnyebb megérezni, mikor kell énközlést alkalmazni (Debreczeni 1992) és bizonyos reakciókat kiváltani a gyerekekből (Tselikas 1999). Szereplése megbontja a hagyományos tanár-diák hierarchiát, így többet mutathat meg saját magából (Tölgyessy 2008),

erényeit és hibáit egyaránt (Debreczeni 1992). A drámatanár a színészi szerep mellett a rendező szerepét is magára veszi, amikor a tanácstalan gyerekeknek a jelenet folytatásával kapcsolatban visszajelzést ad (Sárvári 2013).

A drámatanár saját személyiségén átszűrve tudja megmutatni, hogy a világ nagy része drámajátékokkal jól feltérképezhető (Gabnai 2015). Életvezető értékei alkalmassá teszik az emberi lét megértetésére (Fabulya 1997). Csak olyan gyakorlatokat érdemes alkalmaznia, melyekkel elméleti síkon ki tud egyezni (Gabnai 2015) és megfelelnek saját temperamentumának, stílusának, hangulatának és az adott csoport sajátosságainak (Szarvas 2018). Tudatosan reflektálnia kell saját viselkedésére, hogy mindennapi munkáját ennek alapján értelmezze és értékelje (Szauder 2013). A hibák felismerése és a hibákból való tanulás lehetősége elengedhetetlen a drámatanár számára (Bolton 2007), a módszer használójává válás pedig hosszú távú feladat, és elkötelezettséget igényel (Szarvas 2018).

Szintén a pedagógus személyiségén múlik, hogyan tud bánni a foglalkozás közben kialakult helyzetekkel, a fegyelmetlenséggel, a káoszban tűnő munkával és a kiszámíthatatlansággal (Jánosiné 2008). A drámapedagógiai munka kezdetén célszerű megbeszélni és írásban rögzíteni a közös munka szabályait, valamint azokat a szabályokat, melyek a szereplőként és a nézőként való viselkedést jellemzik. A foglalkozás végén a szabályok betartásának sikerességére érdemes reflektálni (Sárvári 2013).

A kommunikatív nyelvtanítás

A kommunikatív nyelvtanítás a hetvenes évektől kezdve terjedt el Európában (Medgyes 1995), Magyarországon a nyolcvanas években fejlődött ki és a kilencvenes években okozott szemléleti változást a gyakorlatban (Bárdos 2005). Az idegennyelv-tanítás célja a nyelvi és kulturális ismeretek közvetítése helyett az idegen nyelvi készségek fejlesztése lett (Neuner–Hunfeld 1993), melyben a nyelv és a kommunikáció kölcsönös függőségi viszonya jelenik meg (Medgyes–Major 2004). A kommunikatív nyelvtanítás a nyelvet a kommunikáció eszközeként tekinti (Szenes 2006), hiszen a kommunikáció képessége többet jelent a nyelvtudásnál. A paralingvisztika, a kinetika és a proxemika kommunikációs eszközei nagyobb szerepet játszanak az üzenetek közvetítésében, mint maga a nyelv. Ebből adódóan a kommunikatív módszer a beszédhelyzet nem nyelvi összetevőit is hangsúlyozza (Medgyes 1995).

A rendszerváltással együtt járó nemzetközi nyitás miatt felértékelődött a használható nyelvtudás (Nikolov 2001). Ahhoz, hogy a tanulók az osztálytermen kívül is használni tudják az idegen nyelvet (Szenes 2006), szükség van a transzferre (Medgyes 1995). Az osztályteremben a valódi kommunikáció megvalósítását egyrészt olyan szituációkkal lehet elérni, melyek menete előre kiszámíthatatlan (Szenes 2006). A leggyakrabban használt kommunikatív feladattípusok közé tartozik a szimuláció, a kreatív szerepjáték, a csoportos beszélgetés és a nyelvi játék (Medgyes–Major 2004). A feladatok kommunikatív jellegéből adódóan a diákoknak kooperálniuk kell egymással, miközben a célnyelvet használják (Larsen–Freemann 2000). Másrészt a valódi kommunikáció megvalósulását és a tanulók bevonását az információs

szakadék segít (Harmer 2007), mely az interakcióban részt vevők között akkor szűnik meg, ha létrejön az információcsere (Medgyes 1995), hiszen a partnerek közül az egyik olyan információt tud, amelyet a másik nem (Medgyes–Major 2004).

A kommunikatív irányzat képviselői számára nem a nyelvi formák a fontosak, hanem a beszédzándékok. A cél az, hogy ezeknek a kontextusban történő megjelenésével a tanulók megértsék a nyelvhasználati szabályokat, és idegen nyelvi megnyilatkozásaik szituatív helyesek legyenek, tehát kommunikatív kompetenciájuk fejlődjön (Medgyes 1995). Ehhez nemcsak a produktív és a receptív nyelvi készségek fejlesztése, hanem a részkészségek fejlesztése is fontos. A szókincs, a nyelvtani ismeretek, az országismereti tudás, a helyes kiejtés és a helyesírás fejlesztésére azért van szükség, hogy a tanulók képesek legyenek az önálló szóbeli vagy írásbeli kommunikációra (Héger–Sárvári 2007). A folyamatos beszéd a hangsúlyos (Medgyes–Major 2004), a nyelvhelyességi hibák a nyelvtanulás szükséges elemei (Kovács 2009). A kommunikatív szemléletváltás lényege annak megértése, hogy egy nyelvi forma többféle célra használható, és egy nyelvi cél eléréséhez többféle nyelvi megoldás vezet (Bárdos 2005).

A nyelvoktatás három fő szakasza a bemutatás, a gyakorlás és az alkalmazás. A bemutatás célja, hogy a tanulók megértsék az új nyelvi jelenséget a szövegből kiindulva, mely lehet olvasmány vagy dialógus (Medgyes 1995), lehetőség szerint autentikus szöveg (Larsen–Freemann 2000). A kommunikatív módszerű bemutatás során a tanulók a szituációból és a kontextusból jutnak el a hallás utáni megértés és az olvasás készségét használva a szókincs, a nyelvtan és a kiejtés ismeretéhez. A tanulók induktív módon értik meg a szabályokat, vagyis a grammatikai egységeket és beszédzándékokat tartalmazó példák alapján hipotéziseket állítanak fel, a magyarázat célja pedig ezeknek a megerősítése vagy cáfolata (Medgyes 1995). Az induktív módszer lehetővé teszi, hogy a tanulók fedezzék fel a nyelvtani szabályszerűségeket, ami érdekessé és élményszerűvé teszi a nyelvtan tanulását (Héger–Sárvári 2007).

A kommunikatív kompetencia

Chomsky szerint: „*A kompetencia egy tapasztalati úton nem vizsgálható, absztrakt gondolati rendszer, mellyel minden egészséges ember rendelkezik. Ez a képesség teszi lehetővé számára, hogy közléseket megértsen és alkotni tudjon, köztük olyanokat is, melyeket sohasem hallott korábban; ennek birtokában képes megkülönböztetni a helyes mondatokat a helytelenektől.*” (Medgyes 1995: 27)

A performancia a kompetencia használata, melynek során a nyelvtudás a valóságban érvényesül (Medgyes 1995). A Közös Európai Referenciakeret (2002) meghatározása szerint „*a kompetenciák azon ismeretek, készségek és személyiségjegyek összességét jelentik, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre*” (Sárvári–Péter 2009: 182). A kommunikatív nyelvi kompetencia tesz képessé a nyelvi eszközök segítségével történő cselekvésre (Sárvári–Péter 2009).

A kommunikatív kompetencia fogalmának bevezetése Hymes (Medgyes 1995) nevéhez fűződik, aki Chomsky értelmezését kibővítette. Szerinte az anyanyelvi beszélő nemcsak a nyelv

formai szabályainak, hanem beszédszabályainak is birtokában van. Nemcsak arra képes, hogy a nyelvtanilag helyes mondatokat megkülönböztesse a nyelvtanilag helytelenektől, hanem arra is, hogy a nyelv formai szabályait szituatív helyesen használja, vagyis kiválassza, mikor beszéljen és mikor ne, miről beszéljen, kivel, mikor és hogyan. A kommunikatív kompetencia tehát magában foglalja a nyelvtani kompetenciát, valamint a megnyilatkozás szociális és kulturális szabályait (Medgyes 1995).

Savignon (Bárdos 2005) a kommunikatív kompetenciát a jelentés megértésének és megértetésének fokmérőjeként kezeli. Ebből adódóan a hangsúly a nyelvtani tesztek és a dialógusok felmondása helyett az interakcióra kerül (Bárdos 2005). A kommunikáció célja az információcseré, melyre csak az képes, aki a kommunikatív kompetencia birtokában van. Az információcseré több mint fogalmak cseréje, hiszen minden megnyilatkozás informál a beszélő neméről, koráról, műveltségéről, az adott témával és a beszélgetés résztvevőivel való kapcsolatáról. Minden közlésben körülírható a beszélő érzelmi állapota és szándéka, melyet a pragmatika vizsgál a társalgás szerkezetével, a beszéd stratégiáival, a rutinok és sémák használatával, valamint a mindebből létrejövő többletjelentéssel együtt (Bárdos 2005).

A kommunikatív kompetenciamodell Canale-Swain (Bárdos 2000) szerint négykomponensű, melyek mindegyikét ismeretek, képességek és készségek alkotják (Sárvári–Péter 2009). Az első komponens a nyelvi kompetencia, mely egyesíti a Chomsky-féle nyelvi kompetenciát és performanciát, vagyis a nyelviileg korrekt mondatok létrehozását és megfelelő sebességgel történő kiejtését (Bárdos 2000). A nyelvi kompetencia két komponense a nyelvi pontosság és a beszédfolyamatoság, melyek egymást támogatják (Bárdos 2005). A nyelvi kompetenciák közé tartoznak a lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek és készségek (Sárvári–Péter 2009).

A második komponens a szociolingvisztikai kompetencia, mely szerint a beszélő nyelviileg pontos mondatokat alkot, és az adott idegen nyelvi kultúra társalgási szokásainak megfelelően használja a nyelvet (Bárdos 2000). A szókincs, az udvariassági formák és a beszédstílus helyes megválasztásának képességéről van szó egy adott szituációban (Szenes 2006). A beszélő figyelembe tudja venni a körülményeket, például a résztvevők státusát, az üzenet műfaját és az interakció típusát (Bárdos 2005).

A harmadik komponens a beszéd- és szövegalkotói kompetencia, melynek segítségével hosszabb szóbeli és írásbeli megnyilvánulások hozhatók létre úgy, hogy azok megfeleljenek a szövegkohézió és a koherencia kritériumainak (Bárdos 2000). A kohézió azt jelenti, hogy a szöveg mondatai grammatikusak. Ez azonban még nem vezet sikeres kommunikációhoz, szükség van olyan nyelvhasználatra, mely a szituatív kapcsolatrendszer ismeretén és az azoknak megfelelő alkalmazási készségeken alapszik. Ezt a szöveg szintjén a koherencia biztosítja (Medgyes 1995).

A modell negyedik komponense a stratégiai kompetencia, mely a másik három komponens terén keletkező hiányosságok elleplezésében segít (Bárdos 2000). A stratégiák közé tartozik például az információ kérése, a körülírások használata és a nyelvtani nehézségek miatt be nem fejezett, újraindított mondat. Tágabb értelemben a stratégiai kompetenciához tartoznak azok

a stratégiák, melyekkel időt nyerünk, vagy megtöltjük a szüneteket, hogy időt nyerjünk például torokköszörüléssel vagy közhelyklisék használatával (Bárdos 2005).

A négytényezős kommunikatív kompetenciamodelt Bárdos (Kovács 2018) kiegészítette a kulturális kompetenciával, mely kapcsolatban áll a többi kompetenciával. Egyrészt a célnyelvi kultúra mélyebb szintjeinek megtapasztalását jelenti, például betekintést a közösség politikai, társadalmi, vallási vagy gazdasági rendszerébe. Másrészt fontos a célnyelvi normáknak megfelelően kommunikálni, vagyis tudni, mit szabad mondani és mit nem egy adott helyzetben az adott kultúrában (Kovács 2018). Bárdos szerint „*kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik*” (Kovács 2018).

A kulturális készség fejlesztésekor az interkulturális kompetencia fontos szerepet játszik (Kovács 2018). Az interkulturális interakció során a tanuló megtapasztalja a másik kultúrát, de nem asszimilálódik annak kereteibe, és nem ragaszkodik a saját kultúrájának a kereteihez, hanem a két kultúra között felfedez egy harmadik helyet. Ez egy semleges állapot, melyben a tanuló elmélkedhet a célnyelvi és a saját kultúrán. Az interkulturális nyelvtanítás során a tanulók megtapasztalják, miképpen használják a nyelvet, amikor más kultúrához tartozó személlyel szeretnének kommunikálni. Közben sor kerül a tanulók saját nyelvének és kultúrájának a célnyelvvel és annak kultúrájával történő összehasonlítására (Kovács 2018). Az interkulturális kompetencia megalapozására az alsó tagozatos kor a legoptimálisabb, mert a tanulók nyitottak, érdeklődők és előítéletektől viszonylag mentesek (Sárvári 2003).

A tanórák szervezési módja alsó tagozaton

Korai idegennyelv-oktatás alatt szűkebb értelemben az 1–4. évfolyamon történő nyelv-oktatást értjük (Sárvári 2015c). Céljai közt szerepel a Kerettanterv (2012) szerint a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása, érdeklődésük felkeltése az idegen nyelvek tanulása és a más nyelvet beszélő emberek és kultúrájuk megismerése iránt, valamint a tanulók sikerélményhez juttatása (Sárvári–Péter 2009). A korai idegen nyelvi fejlesztés legelején, a csendes szakaszban a gyerekek csak befogadják az új nyelv hangrendszerét, kiejtését, ismerkednek az alapszókinccsel és nyelvi struktúrákkal (Sárvári 2015b). A szóbeli bevezető szakaszban a hallás és a hallás utáni értés áll a középpontban (Kovács 2009). Csak ezután várható el, hogy a gyerekek képesek legyenek a beszédprodukcióra. Az általános iskola alsó tagozatán a hallás utáni értést és a beszédet fokozatosan egészítik ki a produktív és interaktív készségek, az írás és a szóbeli interakciók (Widlok 2010). Az olvasás- és írástanítás bevezetése a nyelvvel való ismerkedés második évében kezdődik először a betűk, majd a szavak, végül a mondatok szintjén (Kovács 2009).

A kisiskolások nyelvórája módszertanilag jobban hasonlít egy óvodai foglalkozáshoz, mint egy iskolai tanórához (Kovács 2009). A tananyag nem nyelvtani kategóriák, hanem a gyerekeket érdeklő témák köré szerveződik (Kovács 2009), melyek legtöbbször számukra anyanyelven már ismertek (Sárvári 2017a), a célnyelven hallottakat a tanulók a világról

kialakult ismereteik alapján értelmezik (Sárvári–Péter 2009). Az idegen nyelvvél való korai ismerkedés a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül (Sárvári 2017a). A nyelvóra a korai szakaszban készségtárgynak tekinthető (Kovács 2009).

A gyerekek másként gondolkodnak és tanulnak, esetükben nem nyelvtanulásról, hanem nyelvelsajátításról van szó, ezért a nyelvórán olyan helyzeteket kell teremteni, ahol a tanulók használhatják a nyelvet, fejleszthetik idegen nyelvi készségeiket (Sárvári 2003). Az idegennyelvtanulásuk cselekvésorientált módszerekhez köthető, melyek játékosan közvetítenek érdekes tartalmakat, biztosítják a kísérletezés lehetőségét és kreativitásra készítetnek (Widlok 2010). A tevékenységeket célszerű a gyerekek igénye miatt mozgással kísérni, ami az eredményes tanuláshoz vezető egyik csatorna (Sárvári 2017a). A foglalkozások tervezésénél fontos szempont a gyakori tevékenységváltás, 5–10 perces változatos feladatokkal lehet fenntartani a gyerekek figyelmét (Sárvári–Péter 2009). A kisgyerekek számára szükséges, hogy a tanulás szenzuálisan meg- és felfogható legyen, és interakcióban történjen. Ennél a célcsoportnál a szórakoztató és tanulságos történetek feldolgozása az egyik leghatékonyabb tanulási mód (Sárvári 2015b). A 6–9 éves tanulók idegen nyelvi neveléséhez fontosak az autentikus történeteket tartalmazó képeskönyvek, melyek illusztrációi nagymértékben megkönnyítik a szövegértést (Sárvári 2017b).

Fontos, hogy a kisgyermekkori idegennyelv-tanítást áthassa a holisztikus pedagógiai szemlélet, mellyel a tanuló egész személyisége formálódik (Sárvári 2015b). A játék holisztikus hatású, egyszerre hat a fiziológiai, az értelmi, az érzelmi, a társas és a nyelvi területre (Kovács 2009), valamint szorongást oldó pozitív érzelmeket ébreszt a játékokban (Sárvári 2017a). Játék közben a gyerek erősíti saját érzékelését, megfigyeli magát és tanulását, valamint tudatosul benne, hogyan képes eredményesen idegen nyelvet tanulni (Widlok 2010).

A fejlesztendő készségek alapján az idegennyelv-órán megkülönböztethetők a primer és a szekunder készségeket fejlesztő játékok, az országismeretet bővítő játékok, valamint a szó-kincset és a nyelvi struktúrákat fejlesztő játékok. Az óra eleji és az óra végi rutinszerű elemek, jégtörő játékok biztonságot nyújtanak a gyerekeknek az idegen nyelvű közegben (Sárvári 2017a). A szóbeli kommunikációt előkészítő feladatok közé tartoznak a helyes kiejtést, valamint a szó-és mondathangsúlyt gyakoroltató nyelvtörők, dalok és versek (Sárvári 2015d). Ezek teljes testi választ vagy helyváltoztatást igénylő játékok, hasonlóan a mesék eljátszásához és a bábozáshoz (Kovács 2009). Az adott témával kapcsolatos, már tanult szavak aktiválására szolgál a szólánc, a mind map és a rejtvény, valamint a páros munkában végzett szó-kincsgyakorlatok, ahol az egyik diák olyan információkkal rendelkezik, melyekkel a társa nem (Sárvári 2015d).

A szóbeli kommunikációt felépítő szakaszban kerül sor a nyelvtani struktúrák játékos formában történő gyakorlására például párbeszédrekonstrukciójával, kiegészítésével és adaptálásával (Sárvári 2015d). Kisiskolás korban az új nyelvi struktúrák is a szó-kincs részeként épülnek be a tudatba, a gyerekek a hallott mondatot, szöveget, szituációt és a szavakat is egy egységként értelmezik, miközben hipotéziseket állítanak fel. Gondolkodásukat a szituáció és a kommunikáció nem verbális eszközei segítik (Kovács 2009). Analitikus gondolkodásra még nem képesek, ezért fontos, hogy ismereteiket a nyelv rendszeréről ne szabályok formájában,

hanem implicit módon szerezzék meg (Sárvári–Péter 2009). A szóbeli kommunikáció szimulálására a szerepjátékok a legalkalmasabbak, melyek során a tanulók valós vagy fiktív szerepeket játszanak (Sárvári 2015d). A szerepjátékok közben a gyerekek új tapasztalataikat, átélt élményeiket dolgozzák fel érzelmileg (Widlok 2010).

A nyelvoktatás közben fontos a munkaformák és az oktatási formák kiválasztása. Az egyéni és a páros munka, a kis- és nagycsoportos munkaforma, valamint a projekt és a tanulói állomások alkalmazása biztosítja a változatosságot, fenntartja az érdeklődést és a koncentrációt (Widlok 2010), elősegíti a tanulók közötti együttműködést (Medgyes–Major 2004) és erősíti a tanulóközponitú szemléletet (Bárdos 2005). A forgószínpad-módszer közben a gyerekek egyedül, párban vagy csoportban oldják meg az asztalokon elhelyezett tetszőleges sorrendben megoldható feladatokat, majd megoldólapok segítségével önállóan végzik az ellenőrzést. Ez a kooperatív munkaforma az önálló tanulóvá válást is segíti (Sárvári 2017b).

A nyelvtanár szerepe a kommunikatív kompetencia fejlesztésében

A kisiskoláskorú gyerekeket idegen nyelvre oktató pedagógusnak rendelkeznie kell bizonyos emberi tulajdonságokkal, például nyitottság, rugalmasság, barátságosság, humor, kreativitás, zenei érzék, empátiakészség (Sárvári 2003). A nagyon jó nyelvtudás mellett szükséges a megfelelő módszertani és nyelvészeti képzettség, a célnyelvi országok ismerete és az adott korosztállyal kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai ismeretek (Sárvári 2003).

A kommunikatív nyelvoktatás eredményességéhez nagyon fontos a jó tanulócsoport, melyben a tanulás örömteli élmény. A tanáron múlik, hogy diákjaiból jó hangulatú, erős kohéziójú csoportot szervezzen (Károly 1993). Háttérbe vonul, de közben nem adja fel az irányítói szerepkörét (Medgyes 1995), és a tanulókkal együtt alakítja ki a tanulás legjobb feltételeit (Károly 1993). A tanár ismeretátadó és ellenőrző szerepéről átkerült a hangsúly a tanulást segítő, tanácsadó, partner szerepre (Kovács 2009). Ebben a szerepben az is fontos, hogy feltétel nélkül elfogadja tanítványait, és hitelessége a bizalmi viszony kialakítását segítse (Bárdos 2000).

Mivel a tanulás tartalma állandóan változó világunkban gyorsan elavul, ezért a kommunikatív kompetencia komponenseinek fejlesztésére (Szenes 2006) és a tanulási stratégiák elsajátítására kell fókuszálni (Kovács 2009). Ahhoz, hogy a gyerekek felismerjék hajlamaikat, és később maguk is képesek legyenek a tanulási folyamat kialakítására, minél többféle tanulási stratégiával kell megismertetni őket (Widlok 2010). A korai idegennyelv-fejlesztéstől kezdve fontos szerepet játszanak a motiváló tanári visszajelzések, melyek bátorítják a tanulókat, hogy használják a verbális és nem verbális eszközöket, melyek által fejlődik önismeretük, önértékelésük és nő az önbizalmuk (Sárvári 2015b).

A kommunikatív tanár jellemzői közé tartozik, hogy tanulóközponitú, így a frontális munka háttérbe szorul a páros munka és csoportmunka javára (Bárdos 2005). Ismeri a tanulókat, céljaikat, motivációikat, intelligenciájukat, nyelvi szintjüket, és figyel az egyéni különbségekre. A tanulóközponitúság egészen addig terjedhet, hogy a tanuló határozza meg a tananyagot

(Bárdos 2005). A kommunikatív nyelvtanár rugalmas az óravezetésben, ezért az órán felmerülő kérdésekre hagy időt ahelyett, hogy előre eltervezett feladatokat gyakoroltatna. Ezzel megadja a lehetőséget, hogy a diákok megtanuljanak valamit, amit korábban nem tudtak (Károly 1993). Mivel a kommunikáció gyakorlásán van a hangsúly, ezért a diákok kifejezhetik véleményüket, elmondhatják ötleteiket az idegen nyelven (Larsen-Freemann 2000). A kommunikatív nyelvtanár nem fél a diákok visszajelzéseitől, hanem kíváncsi a véleményükre, és kész változtatni, ha szükséges (Medgyes–Major 2004).

A beszédcentrikus nyelvoktatásban fontos, hogy a diák legalább annyit beszéljen az órán, mint a tanár (Károly 1993). Ennek érdekében a tanárnak arra kell ösztönöznie a diákokat, hogy minél többet szerepeljenek, és minél több interakció jöjjön létre. A tanulók beszédidejét növeli az is, ha a tanár nem ismételteti válaszaikat (Bárdos 2000). A tanár dolga olyan tevékenységeket kezdeményezni, ahol a tanulók teljes személyiségükkel vannak jelen olyan szituációkban, melyekben valóságos üzenetek hangzanak el (Károly 1993).

A nyelvtanári mikrokészségek fontos szerepet játszanak, hiszen az idegennyelv-óra más, mint a többi tanóra (Bárdos 2000). Ez abból adódik, hogy a nyelvtanár az interakció nem cél, hanem eszköz. A nyelvtanárnak valamennyire előadóművésznek is lennie kell, amit beszéde, mozgása és viselkedése tükröz. Azzal, hogy más nyelvet beszél, egyúttal más személyiséget is közvetít diákjai felé, akik figyelnek a hangerő, a hangszín, a szem és a kezek által közvetített hitelességre (Bárdos 2000).

A kommunikatív irányzat a célnyelvi óravezetés mellett érvel, mert így lehet meggyőzni a tanulókat az idegen nyelv eszköz jellegének fontosságáról (Medgyes 1995). A célnyelvű óravezetés különösen kisgyermekkorban és kiskorúakban fontos, mert a gyerekek ekkor fogadják magukba a célnyelv hangrendszerét, artikulációját, és ekkor ismerkednek meg a szókinccsel és a nyelv struktúrájával (Kovács 2009). Ebből adódóan a korai nyelvoktatás csendes szakaszában a pedagógus kompetenciái közül a legfontosabb a kiejtés (Kovács 2009), hiszen minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál könnyebben tanulja meg az anyanyelvit megközelítő kiejtést (Medgyes–Major 2004). A nyelvtanárnak magas szinten kell tudnia az idegen nyelvet annak fonetikájával, ritmusával és intonációs rendszerével együtt (Widlok 2010), valamint megfelelően kell tudnia reagálni a különböző nyelvi szituációkban (Sárvári 2003). Ezek elérésében a folyamatos önképzés és önreflexió gyakorlása segíti a nyelvtanárt (Kovács 2009).

Morrow a kommunikatív nyelvtanár öt attitűdjét fogalmazta meg (Bárdos 2005). Elsőként azt tanácsolja, hogy a tanár és a tanuló számára is legyen világos minden órán a kitűzött cél, egy művelet nyelvi megvalósítása, hogy tudják, mit miért csinálnak. A második tanács szerint az egész több, mint a részek összege, vagyis a társalgás egészét kell menedzselni, nem elég az egyes elemeket külön megérteni vagy kimondani. A harmadik tanács azt hangsúlyozza, hogy a folyamatok ugyanolyan fontosak, mint a formák, kiemelve ezzel a folyamatos diskurzust. A negyedik tanács szerint tanulni csak tevékenyen lehet, vagyis a kommunikációt csak a kommunikáció gyakorlásával lehet elérni. Végül megmagyarázza, miért nem baj, ha a tanuló hibákat követ el a tanulási folyamatban (Bárdos 2005).

Összegzés

A szakirodalomból kiderül, hogy a drámapedagógia kiemelt szerepet játszik a kommunikatív nyelvtanításban, hiszen a cselekvésközpontú nyelvtanítási koncepcióban kiválóan érvényesülnek a dramatikus tevékenységek. Fejlődéslélektani szempontból a drámajátékok hozzájárulnak a személyiségfejlődéshez, segítségükkel a szociális és érzelmi gátlások eltűnnek. Ennek eredményeként a kreatív gondolkodás, az önkifejezés, az önismeret, az empátia, a problémamegoldás, a stresszkezelés és a kommunikációs készség fejlődése figyelhető meg. Mindez segíti a kommunikatív kompetencia fejlődését, mivel a drámatechnikák használatával olyan kontextus jön létre, melyben a tanulóknak nemcsak nyelvtanilag kell minél helyesebben reagálniuk, hanem a szavak mögött levő érzelmeket, viselkedésformákat és szándékokat is meg kell érteniük ahhoz, hogy az interakció sikeres legyen. Mindebből az következik, hogy a drámapedagógia nagymértékben képes hozzájárulni a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás céljának megvalósításához.

Irodalom

- Albert Mónika 2017: Alkalmazott drámajátékok az angol igeidők tanításában. *Módszertani Közlemények*, 57, 1. 18–26.
- Bárdos Jenő (szerk.) 2000: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (szerk.) 2005: *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Belájszki Nevenka 2016: Angol nyelv tanítása drámajátékok segítségével. Avagy játszunk drámát angolórán! *Módszertani Közlemények*, 56. 1. 2–9.
- Bolton, Gavin 2007: A dramatikus tevékenységformák osztályozása. In: Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.
- Debreczeni Tibor 1992: A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 3. 3–5.
- Demeter Lázár Katalin 2008: *Játszó társ 1*. Szentendre: Geobook Hungary.
- Demeter Lázár Katalin 2011: *Játszó társ 2*. Szentendre: Geobook Hungary.
- Eck Júlia 2017: Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27. 1–2. 114–120.
- Fabulya Lászlóné 1997: Drámapedagógia. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 13. 9–10.
- Gabnai Katalin 2005: A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*, 15. 4. 110–118.
- Gabnai Katalin 2007: A drámajátékok vezetése. In: Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.
- Gabnai Katalin 2015: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon.
- Gyombolay Gábor 2008: Gondolat kísérlet a definícióhoz vezető úton. In: Trencsényi László (szerk.) 2008: *A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Budapest: Új Helikon. 33–48.

- Habók Anita 2004: A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztése nyelvórán. *Fejlesztő Pedagógia*, 15. 3. 48–50.
- Harmer, Jeremy 2007: *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Héger Anita – Sárvári Tünde 2007: Néhány gondolat a kommunikatív nyelvtanítási módszer gyakorlati alkalmazásáról – az induktív nyelvtanítás lépései. *Módszertani Közlemények*, 47. 1. 25–30.
- Jánosiné Gyermán Erzsébet 2008: *Akarsz velünk játszani?* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Kaposi László 2013: Mit kell ismernie, és mit kell tudnia a dátatanárnak? In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. 5–10.
- Károly Krisztina 1993: A nyelvtanár új szerepe a kommunikatív nyelvtanításban. *Iskolakultúra*, 3. 15–16. 151–154.
- Kovács Gabriella 2018: Nyelvtanítás és célnyelvi kultúra. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. Komárno: International Research Institute. 103–108.
- Kovács Judit 2009: *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Larsen-Freemann, Diane 2000: *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ledőné Dolmány Mária – Szauder Erik 2004: Gondolatok a szakértői drámáról. *Drámapedagógiai Magazin*, 14. 1. 8–11.
- Lőrincz Jenő 1992: Játék, drámajáték és nevelés: Arisztotelésztől napjainkig. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 3. 6–11.
- Lukácsné Dákos Ibolya 2008: A drámapedagógia alkalmazása az idegennyelv-oktatásban. *Studia Caroliensia*, 3–4. 53–69.
- Marunák Ferenc 1991a: Mi is az a drámapedagógia? 1. rész. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 1. 4–5.
- Marunák Ferenc 1991b: Mi is az a drámapedagógia? 2. rész: A dramatikus játékok szerepe a személyiség-fejlesztésben. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 2. 12–14.
- Medgyes Péter 1995: *A kommunikatív nyelvtanítás*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Medgyes Péter – Major Éva 2004: *A nyelvtanítás. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans 1993: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit*. Berlin: Langenscheidt.
- Nikolov Marianne 2001: Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11. 8. 3–12.
- Palásthy Ildikó 1992: A pszichodramától a drámapedagógiáig: avagy hatásvizsgálat kisiskolások körében. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 3. 11–14.
- Sárvári Tünde 2003: Idegennyelv-oktatás a kisiskoláskorban. – Idegennyelv-oktatás a kisiskoláskorban? In: Bácsi János – Zsigriné Sejtes Györgyi (szerk.): *Hagyományok és újítások a pedagógiában: tanulmányok az oktatás-nevelés módszereiről*. Szeged: SZTE JGYTFK Gyakorló Általános Iskola. 132–140.
- Sárvári Tünde 2013: Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. DUFU – Deutschunterricht für Ungarn. 25. Budapest: UDV. 168–178.

- Sárvári Tünde 2015a: A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 286–306.
- Sárvári Tünde 2015b: A korai német mint idegennyelv-fejlesztés szívvvel, ésszel, kézzel, lábbal. *Módszertani Közlemények*, 55. 3. 7–16.
- Sárvári Tünde 2015c: A „tapintatos tesztelés” lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10. 2. 88–103.
- Sárvári Tünde 2015d: Beszélni arany! A beszédkészség fejlesztésének lehetőségei a 6–10-éves korosztály – német, mint idegennyelv-oktatásban. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute. 11–21.
- Sárvári Tünde 2017a: Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. Komárno: International Research Institute. 327–334.
- Sárvári Tünde 2017b: „Tükröm, tükröm” Lehetséges értékelési módok a korai német mint idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, 57. 4. 22–30.
- Sárvári Tünde – Péter Éva 2009: A kompetenciafejlesztés lehetőségei a kisiskoláskori idegennyelv-oktatásban. In: Tóth Szergej (szerk.): *Tudományos és művészeti műhelymunkák: Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. 182–187.
- Szarvas Júlia 2018: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése a drámapedagógia segítségével. In: Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia: *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*. A módszertan az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat támogatásával készült. Szeged: SZTE.
- Szauer Erik 2013: A dráma mint pedagógia. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. 11–26.
- Szenes Eszter 2006: A kommunikáció tanítása az angol nyelvi órákon. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. 30–49.
- Takács Gábor 2008: A dramatikus tevékenység rendszerezése. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 32–37.
- Tóth Orsolya 2017: Szókincsfejlesztő drámajátékok a kisgyermekkorai idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, 57. 2. 1–7.
- Tölgyessy Zsuzsanna 2008: Kommunikáció a drámapedagógiában. In: Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Budapest: Új Helikon Bt. 16–32.
- Tselikas, Elektra I. 1999: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Vatai Éva 1998: A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában. *Drámapedagógiai Magazin*, 3. 3. 1–8.
- Vatai Éva 2000: Idegen nyelvű drámafoglalkozások 45 percben. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 19. 17–20.
- Widlok, Beate 2010 (szerk.): *Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi Ajánlások”*. München: Goethe-Institut.
- Zsolnai Anikó 2007: A szociális kompetencia fejlettsége gyermek- és serdülőkorban. *Fejlesztő Pedagógia*, 18. 3–4. 93–96.
- Zsolnai Anikó 2012: A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22. 9. 12–23.

The connection of drama pedagogy to other fields of science

In this paper, I study the connection of drama pedagogy to other fields of science especially to foreign language teaching. It appears from the literature that drama pedagogy plays a key role in communicative language teaching, as dramatic activities prevail in action-oriented language teaching approach exceedingly well. From a developmental psychological point of view drama games add to personal development and help with disappearing of social and emotional inhibitions. As a result, development can be experienced in creative thinking, self-expression, self-awareness, empathy, problem solving, stress management and communication. This helps with developing of communicative competence because using drama techniques creates such a meaningful context, in which students have to answer not only linguistically correct, but also they have to understand different emotions, types of behavior and intentions to have successful interactions. Consequently, drama pedagogy contributes significantly to realising the aims of communicative language teaching.