

1. Tárgyhasználat: Egy ócska sapka s egy kartonpapír, az utóbbin felirat: „Három hónapja lakás és munka nélkül vagyok. Segítsenek!”
2. Járókelőkként vesszük körbe a tárgyakat. Kiben milyen kérdések ötlenek fel? (*gondolatkövetés*)  
*A kérdéseket emlékezetből csoportosítjuk aszerint, hogy pozitív/negatív/semleges hozzáállást fejeznek ki.*
3. Felajánlom, hogy a játék következő részében legyünk egy nagyobb város tanácsának választott tagjai. A mai legfontosabb napirendi pont: a turistaszezon közeledtével intézkedéseket kell hoznunk a városi hajléktalankok sorsáról. Ehhez minimális pénzösszeg áll rendelkezésünkre. A tanár a polgármester szerepébe lép, onnan vezeti a beszélgetést.
4. A szavazás előtt szükséges egy fórum-színház, amely során összefoglalják, rendszerezik a beszélgetésben elhangzott érveket vagy kiegészítik azokat.
5. Írásbeli házi feladat: *Egy hajléktalan portréja* (fogalmazás arról, hogyan juthat egy ember erre a sorsra – szabadon választott műfajban).



Bizonyos, hogy színpad és nézőközönség között egy tucat sablonból áll a megegyezés. A drámaíró, éppen úgy, mint az epikus és a költő, korlátok közt mozog, minták és hagyományok, jelképek és konvenciók segítségével érteti meg magát. Ezek a sablonok a művészet játékszabályai, amelyeket be kell tartani.

Csakhogy van játék, és van nagyobb játék.

És aki nagyobb játékot játszik, annak az a dolga, hogy új meg új játékszabályokat is teremtsen ehhez. Lehetséges, hogy ilyenkor aztán némi zavar támad, s az első pillanatokban csak a legjobb hallásúak fogják fel a szándékot, de – ahogy minden művészetben eddig is történt – apránként

mégiscsak mindenki megérti, miről van szó,  
utoljára még a színházak szakemberei és a hírlapírók is.

(Ottlik Géza)<sup>2</sup>

# Idegennyelv- és kultúratanítás, mint a személyiségfejlesztés része

– gimnáziumi személyiségépítő-program –

Lovas Eszter

## 1. Bevezetés

Közismert tény, hogy a felvételi rendszerből adódóan a gimnáziumok szerepe leginkább az információátadásra korlátozódik, szinte figyelmen kívül hagyva, hogy a diákok teljes személyiségének épüléséért ugyanolyan mértékben felelősek vagyunk, mint intellektuális fejlődésükért. Noha a tanárok nagy része – saját lelkiismerete és belátása szerint – etikai modellt adó nevelő munkát is végez, ez a munka csak részlegesen formálja a gyerekek személyiségét.

A személyiségfejlesztés fontosságát általánosan elismerik – a Nemzeti Alaptanterv is szól róla, és ennek megvalósítását az iskolák pedagógiai programjára bizza. Egy olyan környezetben azonban, ahol az iskolák rangját az egyetemekre felvett tanulók és az OKTV-n helyezést nyertek száma határozza meg, nyilvánvalóan a hangsúly az ismeretek sikeres elsajátítására tevődik. Arról pedig, hogy a diákok későbbi életének minőségét nagy mértékben meghatározza *érzékenységük, (művészi) kreativitásuk, érzelmi intelligenciájuk* – és ezek kiteljesedéséért szintén felelős az iskola – jó esetben is csak *beszélünk*.

Az ismeretszerzés jelentős szerepét természetesen nem vonjuk kétségbe. Mivel azonban ez az említett készségek fejlesztésének hiányával társul, naponta tapasztalhatjuk, hogy noha elképesztő mennyiségű ismeretet halmoznak föl a gyerekek, bajban vannak akkor, ha saját gondolataikat kellene kifejezniük, mind az önálló gondolat, mind a kifejezőeszközök hiánya miatt. A következő példa jól szemlélteti a mai oktatásrendszerben el-

<sup>2</sup> Három angol regényíró a színpadon, részlet; in Ottlik: Próza, Magvető, Bp. 1980

sajátított mentalitást: egy 16 éves gyerek, a Michelangelo Pieta elemzésekor arra a kérdésre válaszolván, hogy mit látnak a képen, megjegyezte: „Mondja meg a tanárnő, hogy mit kell látni, és akkor majd látni fogjuk.” Mondja meg a tanár, hogy például miért szép a Pieta, diktálja le, adjon meg szakkönyvcímeket, de ne várja el, hogy maguktól felismerjék, sőt még azt se, hogy eldöntsék, szép-e egyáltalán. Ha szépnek kell látni, akkor majd szépnek látják. Nem az ő hibájuk, hogy nem látnak, és az sem, hogy nem is akarnak látni.

Ugyanez a jelenség tapasztalható – bár eltérő okokból – a nyugati világ más országaiban is. Louis Porcher<sup>3</sup> találóan „professzionális diáknak” nevezi azt a tanulót, aki ügyesen felismerve a jó iskolai előmenetel feltételeit, hamar felméri a tanár elvárásait, és ezekhez a lehető legsimulékonyabban alkalmazkodik, ahelyett, hogy önállóan gondolkozna. Ez a diák aztán az iskolai sikerek ellenére könnyen elveszti lába alól a talajt, ha a fentihez hasonló kérdésre várnak tőle választ, vagy ha (a rendszerből kikerülve) egy iskolán kívüli helyzetben kel-lene gyorsan, önállóan és szabadon reagálnia.

Más oldalról közelítve Csíkszentmihályi Mihály – aki a kreativitásról írt könyvében<sup>4</sup> 91 olyan egyénnel készített mélyinterjút (köztük 14 Nobel-díjassal), akik felfedezéseik, munkájuk által az emberi kultúra egy-egy adott területének haladásához jelentős mértékben járultak hozzá – az alábbi következtetésre jut az interjúk elemzése után:

*„It is strange how little effect school – even high school – seems to have had on the lives of creative people. Often one senses that, if anything, school threatened to extinguish the interest and curiosity that the child had discovered outside its walls.”*

*(Furcsa, hogy az iskola – még a középiskola is – milyen kis hatást gyakorolt a kreatív emberekre. Gyakran az az érzésünk támad, hogy ha volt egyáltalán valamilyen hatása az iskolának, az az volt, hogy még az iskolán kívül feltámadt érdeklődésüket és kíváncsiságukat is kioltja.)*

Hogyan valósítható meg a kellő egyensúly? Elméletileg többféle módon.

Az egyik lehetőség, hogy az iskola egész felépítése megváltozik, és pl. a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlesztése alapvető célként jelentkezik a gimnázium életében. Ez az, amit a képességfejlesztő alternatív iskolák – több-kevesebb sikerrel – megkísérelnek. A hagyományos gimnáziumok esetében azonban nyilvánvalóan nem valósítható meg, de nem is cél egy ilyen fokú strukturális átszervezés. Az ő esetükben két lehetőség kínálkozik. Az egyik – angol mintára<sup>5</sup> – egy olyan tantárgy bevezetése, mely az említett készségek fejlesztésére irányul. Amikor azonban állandó harc dűl az óraszámokért, amikor minden szaktanár kevesli a sajátját, nem lenne reális elképzelés egy újabb tantárgy bevezetése.

A másik lehetőség már sokkal inkább megvalósíthatónak tűnik: *egy már meglévő tantárgy tananyagába építünk be személyiségfejlesztő tevékenységeket.*

Nem minden tantárgy alkalmas erre egyformán. A természettudományi tantárgyak kevésbé, a humán tárgyak jobban szolgálhatják ezt a célt. Leginkább a készségtárgyak feladata lenne az érzékenység, a művészi értelemben vett kreativitás fejlesztése. Ez azonban ma távol van a realitástól: a többi tantárgyat tanító tanárok és maguk a diákok is ezeket a tárgyakat töltelékanyagoknak tekintik. Emellett a jelenlegi órakeretek, a készségtárgyak tananyaga és általános tanítási módszere sem kedvez annak, hogy ezek a tárgyak betöltsék képességfejlesztő funkcióikat.

A képességfejlesztő tárgyakon kívül az anyanyelvi oktatás is hivatott lenne az említett készségek fejlesztésére. Az elméletre koncentráló és a nyelvészet felé közelítő tananyag azonban ezt nem teszi lehetővé.<sup>6</sup>

Különleges helyzetet élveznek az idegen nyelvet oktató tanárok, mivel a nyelvtanítás viszonylag nagy szabadságot ad számukra. A nyelvórán végzett tevékenységek témája és formája rendkívül széles skálán mozoghat. Éppen ezért könnyebben építhetők be a nyelvórákba a nyelvi és kulturális célok kívül személyiségépítő célok is. Ezáltal járulhat hozzá a nyelvtanítás a gyerekek személyiségének kibontakoztatásához, mely eredetileg az iskola alapvető célja, és ennek elérését kívánja elősegíteni az alábbiakban ismertetett program.

## 2. A program

Két éven át tartó előzetes munka alapján az idei tanévben vezettük be két budapesti gimnáziumban azt a tananyagot, mely a nyelv- és kultúratanítást a személyiségfejlesztés részeként kezeli. Három csoport tanul francia nyelvet az új tananyag szerint. A program a kultúratanítást a nyelvtanítással egyenlő fontosságúnak tekinti,

<sup>3</sup> Louis Porcher: Éthique, morales, déontologie, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1999 július, pp. 15-21.

<sup>4</sup> Mihály Csíkszentmihályi: *Creativity*, HarperCollins, New York 1996.

<sup>5</sup> A Drama in Education tantárgyat az angolszász országokban évtizedek óta sikeresen alkalmazzák a diákok személyisége (kreativitása, képzelőereje, érzékenysége, empátiája, önkifejező képessége stb.) fejlesztésének céljából.

<sup>6</sup> Ennek ellenpéldája: Csáfordi Magdolna: *Szó-kincs-tár* c. gimnáziumi képességfejlesztő nyelvtankönyve.

mivel nyelv és kultúra egymástól nem elválasztható. Ma már közhelynek számít, hogy az európai országok közötti határok fokozatos eltűnése idején a kultúrák közötti kommunikáció jelentősége egyre nagyobb. Ahhoz, hogy egy középiskolás diák a határok nélküli Európa állampolgáraként sikeresen megállja a helyét, egyrészt nyelvtudásra van szüksége, másrészt arra, hogy előítéleteken és sztereotípiákon túllépve nyitott szellemiséggel tudjon befogadni egy idegen kultúrát. Egy ilyen szemlélet kialakításához szükséges célok és tartalmak pontos meghatározásában az interkulturális megközelítés segít. Ez egyben a diákok saját nemzeti kultúrájának tudatosításához is vezet.

Nem az volt a célunk, hogy mindent felrúgva egy teljesen új tananyagot vezessünk be. A gimnáziumi körülményekhez alkalmazkodva, a már bevált módszereket megtartva dolgoztuk ki a személyiség épülését segítő programot.

A kísérletben résztvevő tanulók a budapesti Eötvös József Gimnázium egy-egy második és harmadik (10. és 11.) osztályos francia nyelvcsoportja, valamint a Szent Margit Gimnázium egyik elsős (9.) francia nyelvcsoportja.

Mindhárom osztály tanulói alap óraszámban (heti 3 óra) tanulják a francia nyelvet, második idegen nyelvként. A kísérletben – kontrollcsoportként – még három francia csoport és az osztálytársak is részt vesznek.

## 2.1. A célok

A program eredményeként azt várjuk, hogy a résztvevő gyerekek nyelvtudása, és a célszág kultúrájának ismerete legalább olyan szintű legyen, mint a hagyományos módszerrel tanulóké. Ezen felül fejlődést érjenek el személyiségük olyan alapvető területein, melyek az életben való boldogulást nagy mértékben elősegítik, habár az iskolai előmenetelt kevésbé befolyásolják. Igen nehéz és vitatott a személyiség ezen területein felmérni a fejlődést, így a programban három olyan készséget vizsgálunk, melyek alakulása a leginkább kimutatható. Ezek a következők:

- kreativitás
- empátia
- önismeret

A programban a személyiség más területeinek fejlesztése is szerepel, de ezek mérésére a kísérlet keretében nincs mód:

- Váratlan helyzetekben való eligazodás és önálló cselekvőképesség
- Koncentráció
- Együttműködés
- Gesztushasználat
- Belső szabadság
- Érzelmek és gondolatok kifejezése
- Megfigyelőképesség
- Képzelőerő
- Érzékenység
- Nyitottság

Természetesen ezeknek a készségeknek a fejlődése a kommunikációs készség javulásához is vezet, mivel ezek mind a kommunikáció összetevői. *A kommunikációnak mi azonban a pszichológiai és nem a nyelvi összetevőit hangsúlyozzuk.* Ez persze nem jelenti azt, hogy az utóbbi fontosságát lebecsüljük. A középpontba a kommunikáció alanyait állítjuk, különös tekintettel a *Másikra*, a rá irányuló figyelemre, arra, hogy a kommunikáció nem (kettős) monológ, akkor sem, ha naponta többször tapasztalhatjuk ennek az ellenkezőjét. Szinte népbetegség (már a fiatalok körében is!) az egyoldalú beszédkényszer, az, hogy a hallgató visszajelzéseire fityyget hányva vég nélkül mondjuk a magunkét. Elérhet valaki maximális pontot a felvételin, lehet néhány nyelvvizsgálója, ez még nem jelenti azt, hogy birtokában van a felsorolt, igen fontos készségeknek. Mivel a jelen iskolarendszer ezekkel nem foglalkozik, kizárólag a megfelelő családi háttérrel rendelkező gyerekek fogják megtanulni. Az életben való boldoguláshoz azonban elengedhetetlenek ezek a képességek.

Bizonyos készségek egyidejű tárgyalására jól alkalmazható az érzelmi intelligencia fogalma, mely egyrészt Salovey és Mayer<sup>7</sup>, másrészt D. Goleman<sup>8</sup> révén került a köztudatba. Egyes szakemberek tágabban értelmezik, mások szűkebb határokat szabnak neki. Abban azonban nagyjából egyetértés uralkodik, hogy a saját érzelmeink és a másokénak felismerése és kezelése (önismeret és emberismeret), az empátia, az együttműködés képessége mind az érzelmi intelligenciához tartozónak tekinthetők. Az érzelmileg intelligens ember számára ezekből a felismerésekből adódó információk segítőtleg hatnak a gondolkodásra és a cselekvésre, és ezáltal gazdagítják az egyéniséget.

<sup>7</sup> Salovey, P. & Mayer, J.D.: Emotional intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, n°9, 1990, pp.185-211.

<sup>8</sup> Goleman, D.: *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Budapest, 1997.

## 2.2. A technikák

A feladatok összeállítása során különböző személyiségformáló technikákat alkalmaztunk. Sokat kölcsönöztünk a drámapedagógia módszereiből. Itt azonban kitérőt kell tennem. Egy idő óta – két okból – óvakodom a „drámapedagógia” és „drámatechnikák” kifejezések magyarázat nélküli használatától. Egyrészt azért, mert az elnevezés könnyen félreérthető, és a nem „bennfentesek” számára valamiféle színjátszást, drámák órai feldolgozását jelenti, és itt nem erről van szó. Másrészt azért, mert azt gondolom, hogy a drámapedagógia elsősorban nem módszer, hanem szemlélet kérdése, és sok nyelvtanár – tudatosan vagy ösztönösen – Magyarországon is alkalmazza a technikáit. Ezt azonban főként a (nyelvi értelemben vett) kommunikációs képességek fejlesztése érdekében teszik, és általában kiaknázatlanul hagyják a bennük rejlő szélesebb körű személyiségfejlesztő lehetőségeket.

Egy példán keresztül szemléltetném, miért hivatkozom mégis a drámapedagógiára: nem vagyok egyedül azal a tapasztalattal, hogy egy gimnáziumi nyelvcsoporthoz tartozó tanulói, akik már középfeladói szinten állnak, egy egyszerű helyzetgyakorlatot sem képesek megoldani. Nem azért, mert az idegennyelvi tudásszintjük túl alacsony, hanem azért, mert anyanyelvi szinten is nehézséget jelentene olyan helyzetben reagálniuk, amely a közvetlen tantermi valóságon túllép, s így némi kreativitást kíván. Az őket körülvevő kultúrában látszólag nincs rá szükség, hogy eredetien és árnyaltan fejezzék ki magukat, ezért ezt nem is tanulják meg. Csak a megtanultam-visszazomondom sémák működnek.

Ennek azonban van egy másik oldala. Az, hogy milyenek azok a helyzetek, amelyekben meg akarjuk szólaltatni a gyerekeket. Számos nyelvkönyvben találunk szerepjátékokat „kreatív” feladatként, de ezek jó része igazából erőltetett, vagy unalmas helyzet, és nem készíti a gyerekeket arra, hogy *akarjanak* is mondani valamit. Ebbe a hibába tanárként nagyon könnyű beleesni. És itt kap szerepet a drámapedagógia, szakmai háttérrel ugyanis segítséget nyújt abban, hogy hogyan hozhatunk létre olyan valóban motiváló helyzeteket, amelyekben a gyerekek meg akarnak szólalni; hogy hogyan haladjunk az egészen egyszerű, leíró gyakorlatoktól, melyek érzékszerveink intenzívebb használata révén a külvilág pontosabb leírására ösztönöznek, a bonyolultabbak felé, melyek segítségével saját érzelmeink, gondolataink megjelenítése által önmagunk világában jobban eligazodhatunk.

Az általunk alkalmazott gyakorlatok jó része helyzetgyakorlatként (szituációs játékként) határozható meg. Ezeket mind előnyben részesítjük pl. a szimulációval és az olyan fajta szerepjátékokkal szemben, amelyekben egy másik embert kell eljátszani. A lényeges különbség az, hogy a helyzetgyakorlatokban nem az embert határozzuk meg, hanem a – lehetőleg konfliktust tartalmazó – helyzetet, melyekben a gyerekek maguk dönthetik el, hogy miként reagálnak. Nem kell eljátszani pl. „egy fekete diákot, amint szállást keres” – ezzel egy magyar gyerek nem tud túl sokat kezdeni. Nem kell egy másik ember bőrébe belebújni, ami kínkeserves lehet azok számára, akiknek nincsen színészi képességük, vagy ha mégis bele kell bújni, akkor azt a gyakorlatot tudatosan – az empatikus készségek fejlesztése céljából – olyan módon építjük föl, hogy megfelelő támpontok alapján a gyerekeknek világos lesz, hogy egy másik ember érzelmeinek, gondolatainak megértéséről van szó.

A gyakorlatok nagy része páros vagy kiscsoportos feladat. A kiscsoportos feladatok közül is a három főből álló csoportmunkát részesítettük előnyben, ugyanis ennél nagyobb csoportok esetében nagy a valószínűsége annak, hogy az, aki esetleg gyengébb tudásszinttel rendelkezik, kireked a munkából.

## 3. Értékelési rendszer

A kísérletben a három csoporttal párhuzamosan tanuló másik három francia csoport (szintén heti 3 óra, szintén egy elsős, másodikos és egy harmadik osztályos csoport) kontrollcsoportként vesz részt.

A kísérlet eredményeit két területen mérjük le:

- a nyelvtudás fejlődése;
- a személyiség fejlődése (elsősorban az empátia, a kreativitás és az önismeret alakulása).

Az értékelési módszerek ismertetésére előtt érdemes megemlíteni, hogy – noha logikusnak tűnne – nem mérjük a gyerekek kulturális ismereteinek alakulását, legalábbis rövid távon nem. Hosszas gondolkodás után döntöttünk így, azért, mert ezt számos rajtunk kívül álló tényező befolyásolja. Az, hogy egy gyerek családjában van-e valaki, aki beszél a gyerek által tanult nyelvet és ismeri a célszót, nagyban befolyásolhatja a gyerek kulturális ismereteit. Egy külföldi (célszói) utazás, esetleg ottani barátok, bizonyos médiumokhoz való hozzáférés szintén jelentős mértékben gazdagíthatják meglévő ismereteiket.

Ezenkívül nem akarunk beleesni a bevezetésben elmarasztalt adatfelhalmozó oktatás hibájába. A kultúratanítás célja nem az, hogy minél több kulturális ténytet memorizáltatunk, hanem, hogy ezen tények felhasználásával jussunk el az elmondott személyiségfejlesztő célokhoz.

### 3.1. A nyelvtudás felmérése

A tanulók nyelvi készségeit a kísérlet elején és a tanév végén szóbeli és írásbeli feladatok alapján mérjük fel. Olyan felmérési rendszert választottunk, amely intézményes körökben elismert. Úgy gondoltuk, hogy a legalkalmasabbak e célra a nemzetközi DELF vizsga feladatai. Egyrészt ez az a vizsga, mely szerintünk a leginkább nyelvközeli, másrészt négy különböző szinten létezik. Ezek a szintek nagyjából a heti 3 órában francia nyelvet tanuló csoportok évenkénti haladásának felelnek meg.

A tanév elején a másodikos csoportban a DELF A1, a harmadikosban a DELF A2 szint szerint végeztük a felmérést, külső megfigyelők közreműködésével.

### 3.2. A személyiség egyes területeinek fejlődése

A személyiség fejlődését nehéz számokban kifejezni, és ezek alapján eredményre következtetni. Noha léteznek olyan tesztek, melyek validitásukat tekintve a pszichológusok széles körében elfogadottak, egy teszteredmény inkább vehető irányadónak, mint hajszálpontos mutatónak. Ezért két mérési módszert ötvöztünk. A pszichológiában használatos, széles körben elfogadott tesztekkel mérjük a három „kitüntetett” terület közül kettőt (kreativitás, empátia) alakulását, emellett az év végén a gyerekek véleményét kérdőívekben és interjúkban fogjuk megkérdezni arról, hogy számukra mit nyújtott a program, és mennyiben járult hozzá személyiségük alakulásához.

A tesztekkel kapcsolatos probléma az is, hogy a gyerekek bizonyos készségeinek fejlődésében bizonyára nem csak a program fog szerepet játszani, és ezt a teszt nem fogja kimutatni. Számos tényező járul hozzá ezeknek a készségeknek az alakulásához. A család, a tanárok, az iskolán kívüli tevékenységek mind meghatározóak lehetnek. Ezekből a változókból mi csak egyet tudunk minimálisra csökkenteni: a gyerekeket tanító tanárok változóját, úgy, hogy a kontrollcsoportok ezen a területen nem a párhuzamosan franciát tanuló nyelvcsoportok lesznek, hanem a tesztcsoportok osztálytársai (akik nem francia nyelvet tanulnak).

#### 3.2.1. A kreativitás mérése

Kreativitáson ebben az esetben nem azt a fajta kreativitást értem, mely csak néhány kivételesen nagy alkotóra jellemző, hanem a minden emberben eleve meglévő képességet arra, hogy a tanultak alapján új dolgot hozzon létre.

A kreativitás mérhetősége vitatott. Noha számtalan kreativitás-teszt létezik, ezek között egy sincs olyan, amely a szakemberek számára általánosan elfogadható lenne. Létezik azonban egy olyan mód, mely kerülő úton méri a kreativitás változását. Pléh Csaba egy tanulmányában bebizonyítja, hogy a kreativitás és a szorongás között összefüggés van, méghozzá úgy, hogy a szorongás csökkenése kedvezően hat a kreativitásra. A szorongás mérésére pedig létezik olyan teszt, mely a pszichológusok körében elfogadott. Ezt a kerülőutat követvén a Taylor-féle manifészt szorongási skálát felhasználva mérjük a gyerekek szorongásának alakulását.

#### 3.2.2. Az empátia mérése

Az empátia alakulását Buda Béla *Empátia* c. könyvében közreadott empátia-teszt felhasználásával mérjük, mely a pszichológusok körében általánosan elfogadott.

#### 3.2.3. Az önismeret mérése

Az önismeret mérésére tudomásunk szerint nincs a pszichológusok széles körében elfogadott mérési módszer. Ezért itt kizárólag a gyerekek saját véleményére (kérdőívek, interjúk) hagyatkozunk.

A tanév folyamán órai megfigyelések és a kísérleti csoport tanárával fenntartott állandó konzultáció biztosítja, hogy a kísérlet menetén változtassunk, ha ez szükségesnek bizonyul.

## 4. Nehézségek

Sok tanár által tapasztalt tény, hogy a nyelvtanulás elsődleges célja a gyerekek (és szüleik!) számára a nyelvvizsga megszerzése, mivel ez pontokat jelent a felvételi vizsgán. Ezért nem ritka az olyan csoport, melynek tanulói a tanártól szinte megkövetelik, hogy az óra nyelvvizsga-előkészítőként működjön, azokat a tevékenységeket pedig, melyek nem illeszthetők be ebbe a keretbe, és nem a látványos haladást szolgálják, eleve visszatüskésítik. Az eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy ennek ellenére a program felkelti a gyerekek érdeklődését, és szívesen foglalkoznak a motiváló feladatokkal és a hagyományostól eltérő tananyaggal, mely színesebbé teszi az órákat.

Utaltunk már arra, hogy az órákon olyan helyzeteket igyekszünk teremteni, melyek színészi képességeket nem követelnek a gyerekektől. Mégis vannak, akik visszarettennek bármilyen egymás előtti megnyilvánulástól. Ennek oka egyrészt az, hogy az individuumokra koncentráló oktatás nem kedvez az együttműködésnek, más-

részt az, hogy hozzászóltak, hogy tétje van minden helyzetnek, hogy minden helyzetben felelősek megnyilvánulásaikért. Ez pedig rendkívüli mértékben blokkolja a fantázia szabad áramlását. Nehézséget jelenthetnek az iskolai környezet korlátozó tényezői is, pl. az, hogy sok iskolában rögzített padokban ülnek a gyerekek, kicsi a hely, és ez bizonyos feladatok elvégzését lehetetlenné teszi, vagy nagy mértékben megnehezíti. A tananyag kidolgozásánál ezt figyelembe vettük.

Tudatában vagyunk annak is, hogy az elképzelés némileg idealista, mivel ez a fajta megközelítés az átlagosnál nagyobb felkészültséget igényel a nyelvtanárok részéről, akik közül így is – az ismert körülményekből adódóan – nem kevesen vállalnak heti 20 óra gimnáziumi tanítás mellett nyelviskolai állást és magántanítványokat. Ennek ellenére máris sokan nagy érdeklődést mutatnak a program iránt, és úgy tűnik, jó néhányan belevágnának.

Azt valljuk, hogy bármilyen módszernél fontosabb az, hogy milyen a tanár személyisége, hogy mekkora a hitele a gyerekek előtt. Ezért is kerülöm, hogy a programunk szerinti tanítást módszernek nevezzem. A személyiségfejlesztő technikákra is igaz az, ami minden technikára: megkönnyítik a kitűzött célok elérését, de önmagukban nem elegendők.

A *szemlélet* kifejezés jelzi, hogy egy bizonyos mentalitásról van szó. Ez a mentalitás az iskolai nyelvtanítást inkább nyelvi nevelésként tekinti; tehát egy nagyobb egész részének, ahol az egészet a személyiség formálása jelenti. Nem akarjuk elfelejteni, hogy a tárgynál fontosabb az alany, hogy a tantárgyat nem önmagáért tanítjuk, hanem különböző célok szolgálatába állítjuk.

Felmerül a kérdés, hogy vajon tud-e egy tanár kreativitásra, önismeretre nevelni, ha ő maga is ebből az iskolarendszerekből került ki, tehát ha ő maga sem kapott ilyen nevelést? A megoldást az egyetemi tanárképzésnek kellene megadni. A tanárnak készülő diákok nagy részének nincs pl. elfogadható önismerete, és sajnos az egyetemen sincs mód a leendő tanárok személyiségének fejlesztésére. Ez nem része a tanárképzésnek. Noha elvételre akad egy-egy ilyen kurzus, ezek – érthetően – csak igen kis számú résztvevőt képesek befogadni.

Tisztában vagyunk azzal, hogy később még számos, ma még nem látható nehézség adódhat, mivel jelenleg a program első harmadában járunk.



A lecsupaszított színházi helyzet a következő: A megszemélyesíti B-t, C pedig figyel. Az ilyen megszemélyesítés általános gyakorlat a gyerekek között, és egy szerep eljátszása lényegében nem különbözik a gyermekek játékatól. Minden játék világot teremt a világban – egy öntörvényű tartományt –, és a sok elvárásolt kastély közül, amelyet a gyerekek felépítettek, a színházat tekintjük a legmaradandóbbnak. Itt kezdődik a művészet és az élet közötti különbség.

(Eric Bentley: *A dráma élete*  
Jelenkor Kiadó, Pécs, 1998. 123. p.)

## A középiskolás francia nyelvű színjátszásról

Vatai Éva

A színjátszásnak egy olyan fajtájáról szeretnék beszélni, amely Magyarországon igen mély gyökerű, s az utóbbi évek (oktatás- és kultúr)politikai változásainak köszönhetően igen elterjedtté vált. A színjátszásnak egy speciális formája ez, amely nem pusztán az anyanyelvi színjátszás *lefordítása* egy adott idegen nyelvre. Nem *feltétlenül* és nem *csupán* a nyelvtudást fejleszti, hanem kettős gát áttörését eredményezheti. Színpadra lépni és megszólalni nehéz, idegen nyelven talán még nehezebb. Bár van olyan diák, aki azt állítja: „*én magyarul soha nem játszottam volna. De franciául más a helyzet, mert ott elbújhattam a nyelv mögé.*” Egy másik diák azt mondja: „*A színház megértette velem, hogy a világ egy dolog, amit mindenki másképp lát. Amit meg lehet fejteni. Én azt mutatom meg, hogy én miként fejtettem meg. És nem számít, hogy milyen nyelven mutatom.*”

A középiskolás francia színjátszás évenként megrendezett márciusi nemzetközi seregszemléje a pécsi fesztivál. Néhány éve van általános iskolás változata Mátészalkán. Két éve két francia nyelvű egyetemi találkozó is megszületett, az első Debrecenben, a második Szegeden. A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola több éve ad otthont idegen – köztük francia – nyelvű gyermekprodukciók találkozójának.