

Schmidt Katalin Ágnes

Képzőművészeti alkotások felhasználása az idegennyelv- oktatásban a drámapedagógia eszköztárának segítségével

*2012 óta tanítok a Magyar Képzőművészeti Egyetemen angol nyelvet, nyelv-
vizsgálással még nem rendelkező hallgatók számára. Az ottani munkám so-
rán fogalmazódott meg bennem az igény, hogy a nyelvtanításban jól al-
kalmazható drámapedagógiai eszközöket olyan tartalmakhoz kössem,
melyek az egyetem diákjai számára hasznosak lehetnek. Bár a kurzus
célja, hogy a diákok minél közelebb kerüljenek a középfokú nyelvviszga
szintjéhez, mégis nagy hangsúlyt fektetek rá, hogy az óráimon képzőmű-
vészeti alkotásokkal is foglalkozzunk, hiszen elengedhetetlen a diákok jö-
vője szempontjából, hogy angol nyelven is képesek legyenek megnyilvá-
nolni a szakterületükről, különösen saját munkáikról. Diákjaim igényei
és a munka során szerzett tapasztalatok kapcsán kezdett mindinkább fog-
lalkoztatni a nyelvoktatás, a drámapedagógia és a művészetek határ-
mezsgyéje. Bár alábbi meglátásaim felsőoktatási keretek között tartott
nyelvórán születtek, a kipróbált módszerek természetesen az idegennyelv-
oktatás minden színterén (pl. közoktatás, nyelviskola) jól használhatóak.*

Művészet a nyelvoktatásban

A célnyelv kultúrája mindig is helyet kapott a nyelvoktatásban, még ha változó hang-
súlyokkal is. A kérdés tehát nem az, van-e létjogosultsága művészeti alkotások
felhasználásának a nyelvórán, sokkal inkább azt érdemes keresni, melyek azok a
formák, módszerek, amelyekkel a lehető leghatékonyabban alkalmazhatók. Ezért olyan
írásokkal foglalkozom, amelyek konkrét példákat is említenek, megoldási lehetőségeket
kínálnak oktatásban szerzett tapasztalatok alapján. Itt három cikket említenék, amelyek
különösen átgondolandó megállapításokat tartalmaznak, ám a szövegekben néhány hiá-
nyosság, illetve kihasználatlan lehetőség is előbukkan. Marian Mikaylo Ortuño (1994) né-
hány spanyol festmény beemeléseben a nyelvi és kulturális ismeretek fejlesztésének le-
hetőségét látja. Berho és Defferding (2005) spanyol és francia oktatói tapasztalataikból
merítve tesznek általános javaslatokat műalkotások nyelvórai tanítása kapcsán, Thyra E.
Knapp (2012) pedig német képzőművészeti és irodalmi műveket javasol felhasználni szin-
tén kulturális ismeretek közvetítése érdekében. Írásomban nem céлом arra választ találni,
hogy különböző országok nyelvoktatásában milyen módon van ez a téma jelen, hiszen
ez egy sokkal átfogóbb, nem csupán tanulmányokra, hanem konkrét iskolai gyakorlatra
is kiterjedő kutatómunkát igényelne. Azt azonban fontosnak tartottam, hogy különböző
nyelvek felőli megközelítéseket vizsgáljak, ezért ezt a három tanulmányt emelném itt ki.

A nyelvórára többnyire kimondottan olyan céllal emelnek be a tanárok művészeti témákat, műalkotásokat, hogy a diákok megismerkedjenek a célnyelvet beszélő országok fontos alakjaival, témáival és a kultúrájuk műremekeivel. Így lehetőség nyílik a történelem, irodalom és művészet párhuzamosságainak felfedezésére (Ortuño, 1994, 503. o.), vagy az irodalmi szövegekkel való munka megkönnyítésére (Knapp, 2012, 25. o.). A művészetek kultúráközvetítő és országismereti szempontból való felhasználása fontos része a nyelvoktatásnak, mégis úgy tűnik számomra, hogy ennek a megközelítésnek a kizárólagos dominanciája vezet ahhoz, hogy a művészetekkel (legyen szó képzőművészetről, zeneművészetről, építészetről, színházról vagy irodalmi alkotásokról) való foglalkozást sokan csak egy bizonyos nyelvi szint elérése után tartják megvalósíthatónak. Ahhoz, hogy érdemben tudjunk ilyen komplex témákkal foglalkozni, valóban biztosabb nyelvtudásra és érettebb gondolkodásra van szükség, ami megnehezíti, hogy kezdő csoportokhoz is beemeljünk ilyen tartalmakat.

Érdekes módon mindhárom cikk írója kiemeli, hogy bármilyen nyelvi szinten érdemes műalkotásokkal foglalkozni, a legtöbb feladatötlet mégis olyan összetett gondolkodást és kifejezőkészséget vár el, ami kizárja a kezdő szinten való alkalmazhatóságot. Berho és Defferding annyit ír a kezdőkkel való foglalkozásokról, hogy leíró jellegű feladatokat kell adni a diákoknak (2005, 5. o.). Ortuño pedig arra a következtetésre jut, hogy kezdő szinten csak reprodukálnak a diákok („reproduce”), míg középszintű nyelvtudásnál létre is hoznak („create”) nyelvi elemeket, amit a kezdőknek szánt feladatok is tükröznek (Ortuño, 2005, 6. o.). Knapp ugyan ennél változatosabb és részletesebb leírást ad arról, milyen feladatokat gondol kezdőknek (2012, 21–23. o.), de rá is igaz, hogy semmilyen valóban kreatív feladattal nem tud szolgálni nekik, és csak magasabb szinten engedi a diákokat valóban kibontakozni.

A tartalmi célok mellett a cikkekben megjelenik annak a lehetősége, hogy a műalkotásokkal való munka kapcsán a diákok egymásról (Berho és Defferding, 2005, 272. o.) és saját magukról (Knapp, 2012, 21. o.) is többet megtudjanak, vagyis erős kooperációs és személyiségfejlesztő lehetőséget látnak a szerzők a műalkotásokhoz köthető feladatokban. Erre azonban példát, főleg kezdő szinten keveset találunk.

Fontos szempontként jelenik meg több írásban, hogy a képzőművészeti alkotások erős érzelmi reakciót váltanak ki a diákokból (Ortuño, 1994, 501. o.; Knapp, 2012, 24. o.), Knapp továbbá arra is utal, hogy művészeti témák kapcsán a diákok jobban megnyílnak, szabadabban nyilatkoznak saját életükről, gondolataikról (2012, 24. o.). Berho és Defferding kevésbé formális hangulatúnak tartják az ilyen órákat, ahol a diákok élvezik, hogy jobban megismerik egymást, és közben a célnyelvi kultúráról is tanulnak (2005, 272. o.). Ortuño pedig a nyelvórai szorongás csökkenését érzékelte, hiszen szerinte általános elgondolás, hogy képekről mindenki tud véleményt mondani (1994, 505. o.). Ez a gondolat valamilyen formában mindhárom írásban megjelenik. Arra az alapfeltevésre épül,

Pusztán kultúráközvetítő szereppel, információátadó jelleggel és leíró feladatokkal nem használjuk ki azokat a lehetőségeket, amelyeket a műalkotások nyújtanak. A drámapedagógia lehet az a módszer, ami a művekben rejlő potenciál és a felújítandó támogatott igények közötti rést ki tudja tölteni. Képzőművészeti alkotások és a drámapedagógia eszközeinek közös használata azért sokat ígérő, mert változatos, valamint különböző nyelvi szintekhez és csoportigényekhez könnyen idomítható feladatok születhetnek.

hogy a szövegekkel ellentétben, amiket nyelvileg dekódolni kell, a képi stimulusoknál ilyen akadály nincs, vagy eléggé elhanyagolható ahhoz, hogy feltételezhesük, minden diák már eleve képes képeket értelmezni. Ez véleményem szerint (különösen festmények esetében) egyáltalán nem magától értetődő, hiszen minden műalkotás saját nyelvvel beszél, amit tanulni kell. Knapp más helyen ki is mondja, hogy diákok és tanárok egyaránt érezhetnek némi vonakodást műalkotásokkal való találkozásokor (2012, 21. o.), de ő ezt a félelmet annak tulajdonítja, hogy nem mernek a célnyelven művészetről beszélni. Megállapítja, hogy ezek az aggodalmak léteznek, ám alaptalannak gondolja ezeket, mert ő is osztja a nézetet, miszerint a modern kor diákjai már eleve rendelkeznek azzal a képességgel, hogy mindennemű képet értelmezzenek. Meggyőződésem azonban, hogy a nyelvtanárnak nem elég bíznia abban, hogy a vizualitáshoz szokott diákok automatikusan értik a festmények nyelvét, vagyis fontos feladata van abban, hogy a művel való találkozás ne csupán információszerzés, hanem kreatív, élvezettel teli ismerkedés legyen. Ez az anyanyelvünkön is hosszú folyamat, ami (jó esetben) kisgyermekkorban kezdődik. Ehhez hasonlóan, nyelvórán is meg kell adni a találkozás lehetőségét már kezdő szinten is ahhoz, hogy a diákok később magabiztosan nyúljanak műalkotásokhoz a célnyelven.

Látszik, hogy mindhárom cikk fontos gondolatokat és lehetőségeket fogalmaz meg műalkotások nyelvére felhasználása kapcsán, a kulturális tudás megszerzése, az emocionális bevonódás, a diák személyiségének erőteljesebb kibontakozása területén. A leírt példák alapján azonban ezek a célok nem minden esetben tudnak elég hatékonyan érvényesülni, különösen kezdő szinten. Ezt a problémát segíthet megoldani a drámapedagógia módszere.

Drámapedagógia a nyelvtanításban

Az előző részben megfogalmazódott, de nem minden esetben megvalósított igények mind kielégíthetők a drámapedagógia módszerével. A drámapedagógia szembemegy azzal az elképzeléssel, hogy a (nyelv)tanulás pusztán intellektuális feladat lenne, tehát a diákok nem csupán értelmüket, hanem testi és érzelmi valójukat is használják a tanulási folyamat során (Even, 2008, 162. o.; Dickson, 1989, 300. o.), így mélyebben tudják megélni az idegen nyelvvel és kultúrával való találkozást (Even, 2008, 162. o.). Ez különösen fontos, hiszen az emberi kommunikáció több, mint nyelvi elemek pontos használata, így az idegen nyelv tanuláskor is fontos a gesztusokra és mimikára egyaránt figyelni (Dickson, 1989, 302. o.).

Vatai Évát, a hazai drámapedagógia eszközeit felhasználó nyelvtanítás fontos alakját idézve: a dráma „feszültségeket hoz létre, érzelmeket kavar fel, a mindennapinál mélyebb személyes kapcsolatokat stimulál”, éppen ezért, bár a nyelvórák célja a hatékony nyelvtanulás, egy drámapedagógiát alkalmazó óra ennél többet tud adni (Vatai, 2008, 29. o.). Dickson szerint a dráma motiváló ereje abban rejlik, hogy teret ad a diákoknak saját személyiségükből építkezni, és ez hajtóereje lesz a nyelvi fejlődésnek (1989, 300. o.). Ez a diákközpontú, a diák személyiségét, érdeklődését és döntéshozatalra való képességét figyelembe vevő módszer elősegítheti a diák önálló tanulásra való képességét is (Even, 2008, 163. o.), és a nyelv jó esetben a véleménynyilvánítás eszközévé tud számára válni (Vatai, 2001, 31. o.).

Fontos szempont az is, hogy a drámapedagógia olyan változatos módszerek és feladatok együttese, amely minden nyelvi szinten eredményesen alkalmazható. *A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában* (1998) című írásában Vatai számos példát hoz a különböző nyelvi szinteken célzottan használható feladatokra, és a kezdők feladatai között ugyanúgy található kreatív feladatmegoldást követelő példa, mint a haladóknál. Ezt a célkitűzést nagyon fontosnak tartom a nyelvtanításban, és úgy gondolom, a művészet bármilyen ága különösen alkalmas arra, hogy a drámapedagógia módszerével karöltve tartalmas, kreatív feladatokat nyújtson a diákok számára.

Három festmény a nyelvórán

A számtalan műalkotás közül, ami kiválóan alkalmas a nyelvórai felhasználásra, három festményt hozok példának: *Van Gogh szobája Arles-ban*, Ford Madox Brown *Munka* című festménye, valamint a *Gőzhajó hóviharban* J. M. W. Turnertől. Bár mindhárom választásom ismert alkotás, nem gondolom, hogy előfeltétel híres művekkel vagy művészekkel foglalkozni. A műalkotásokkal való foglalkozásnak nem az az egyetlen és legfőbb célja, hogy kanonizált művekről közöljön ismereteket, gyakran kifejezetten hasznos olyan anyaggal foglalkozni, amivel a diákok még nem találkoztak, hiszen így még jobban szabadjára engedhetik a fantáziájukat. Példáim közül különösen a Van Gogh-festménynél volt a művész ismertsége akadály néhány diák számára. Volt olyan csoportom, amelyik csak nagyon nehezen tudott elvonatkoztatni a festő életétől, és az egyik feladatnál (erről bővebben később) olyan karaktert képzeltek a festményen látható szobába, amilyennek a művészt magát gondolták. Nem a kép hangulatából, hanem korábbi tudásukból indultak ki a feladat során. Éppen ezért, ha ismert művel dolgozunk, fontos felmérni a diákok korábbi ismereteit, és annak megfelelően kiadni a feladatot.

Több okból választottam mégis ismertebb műveket. Egyrészt ez jó módja lehet a tárgyközi kapcsolatok erősítésének, hiszen adhatunk olyan feladatokat a diákoknak, amik célzottan már meglévő tudást hívnak elő. A nyelvóra kiváltságos helyzetben van ebből a szempontból, hiszen a nyelvi célok elérése érdekében gyakran hív segítséget különböző területek témái közül. Másrészt az sem elhanyagolható szempont, hogy a jelentősebb művekről könnyű jól használható anyagokat találni, amiket nyelvórán fel tudunk használni. Ez talán banális oknak tűnhet, de mégis fontos szempont. Nagyon jó példa erre Ford Madox Brown *Munka* című festménye. Egyrészt gyűjthetünk rövid szövegeket a kép részleteiről,¹ amiket mozaik módszerrel fel lehet dolgozni. A Tate Galéria honlapján² pedig egy rövid, háromperces videó is megtalálható, amiben a galéria kurátora beszél a kép fontosságáról és néhány izgalmas részletéről. Magasabb nyelvi szinten nagyon jó halás utáni szövegértés készíthető ebből, és jó alapul szolgálhat más, kreatív feladatoknak.

A választáskor ennél is fontosabb volt számomra, hogy egymástól eltérő festményeket válasszak. Nem elsősorban korban vagy stílusban, hanem abból a szempontból, hogy milyen jellegű feladatokra alkalmasak leginkább. Bár számos feladat jól alkalmazható bármelyik képnél – és az én példámban is vannak átfedések –, a képek egyéni jellege mégis más hangsúlyokat eredményez. A Vincent van Gogh-kép például erősebben köthető a tárgyi valósághoz, mint Turner festménye; a *Munka* pedig erősen karakter- és társadalomcentrikus szempontokhoz szolgálhat alapul. Ez azonban nem jelenti azt, hogy előre lefektetett, köbe vésett szabályok szerint kellene ezzel a három (illetve bármilyen más) festménnyel foglalkozni. Fontos megállapítani azt is, hogy nem csupán a sok szereplőt felvonultató festményekhez lehet drámás kézzel nyúlni, bármilyen alkotással lehet ilyen módszerekkel dolgozni. Az itt tárgyalt példáim ugyan olyan művek, amelyeket én magam használtam nyelvórán, de számtalan más alkotás ugyanolyan alkalmas lenne arra, hogy megközelítési módokat mutassak különböző jellegű festményekhez.

Vincent van Gogh: Van Gogh szobája Arles-ban

A festmény három változata az 1880-as évek végén készült, megkülönböztetni őket többek között az ágy fölötti képek, illetve a színek alapján lehet. A festő a következő sorokat írta testvérenek a festmény kapcsán: „Minden egyedül a színeken múlik, nekik kell, leegyszerűsítve [...] nyugalmat vagy álmat sugározniuk” (*Padberg*, 2008, 82. o.). Bármelyik változat jól használható, de természetesen nagyon izgalmas feladatokat lehet adni a képek összehasonlítására is. A festmény egy üres szobabelsőt ábrázol, élénk színekkel, emberi arcot csak az ágy fölötti festményeken láthatunk (változattól függ).



Vincent van Gogh: *Van Gogh szobája Arles-ban (1. változat)*.

Forrás: [https://hu.wikipedia.org/wiki/Van_Gogh_szob%C3%A1ja_Arles-ban_\(Van_Gogh_festm%C3%A9nyei\)#/media/File:Vincent_Van_Gogh_0011.jpg](https://hu.wikipedia.org/wiki/Van_Gogh_szob%C3%A1ja_Arles-ban_(Van_Gogh_festm%C3%A9nyei)#/media/File:Vincent_Van_Gogh_0011.jpg), 2017. szeptember 9-i megtekintés

Nyelvórán gyakran használunk üres szobabelsőt ábrázoló fényképeket vagy tankönyvi rajzokat különböző nyelvi elemek gyakoroltatására (például: bútorok nevei, azok elhelyezkedése egymáshoz képest, egyszerű képleíró mondatok gyakoroltatása). Felmerülhet a kérdés, vajon miért kéne a jól bevált vizuális segédanyagokat leváltani, különösen mivel a tankönyvi képek úgy vannak kiválasztva (sőt: manipulálva), hogy minél több nyelvi elemet gyakoroltassanak, míg a festmény nem törekszik erre. Nyilvánvalóan nem céлом minden tankönyvi képet festményre cserélni, hanem olyan lehetőségeket felmutatni, amelyeket adott helyzetben (nem feltétlenül minden helyzetben) változatosan fel lehet használni. Azt sem állítom, hogy ezeket a feladatokat ne lehetne bármelyik tankönyvi képpel megtenni – én magam is kipróbáltam –, de tapasztalatom szerint a műalkotás mindig jobban megmozgatja a diákok fantáziáját, hiszen a látszólag legegyszerűbb festmény sem csupán üres kompozíció, hanem üzenetek sorát tartalmazza.

Mindezek után nézzünk néhány konkrét, drámapedagógiai ihletésű példát. Kevésben tér el a hagyományos feladatmeghatározástól, mégis izgalmas játéklehetőség a bútorok és helyviszonyok gyakoroltatására, ha azt kérjük diákjainktól, hogy válasszanak maguknak egy bútort vagy tárgyat a képről, és *annak* szemszögéből mondják el, hol helyezkednek el. Fontos, hogy ezt anélkül tegyék, hogy a tárgy nevét kimondanák, hiszen a többiek feladata, hogy kitalálják, melyik tárgy szemszögéből beszélt társuk. („I’m under the window.” „Are you the table?” „No. I’m on the table.”) Egyáltalán nem gond, ha többen ugyanazt az elemet választják a képről, elég az elején elmondani, hogy ebben az esetben egy másik bútordarab viszonylatában határozzák meg magukat.

Van Gogh festménye nagyon jó alapanyag, hiszen személyt nem ábrázol, ezért nagyon nyitott különböző értelmezésekre. Ha néhány, színeket, hangulatot, érzéseket gyakoroltató feladattal előkészítjük, akkor a diákokkal közösen könnyen megalkothatunk egy karaktert, aki ebben a térben él. Nagyon kedvelt feladat nyelvi csoportjaim között a *szerep a falon* nevű játék. A tanár a táblára rajzolja egy ember körvonalát, és a diákok sorban egymás után egy-egy tulajdonsággal ruházzák fel a karaktert: először külső (ezeket a tanár a körvonalon kívülre írja), majd a következő körben belső tulajdonságokat neveznek meg (ezeket a körvonalon belülre), ami a meglévő szókinccs mélyítésére és bővítésére egyaránt alkalmas feladat. Sokkal lelkesebben szólnak meg a diákok, hiszen fontos nekik, hogy a karakter olyan legyen, amilyennek ők elképzelik. Nem elhanyagolható a kooperáció sem, hiszen el kell fogadniuk egymás ötleteit, meg kell győzniük egymást, ha vitás kérdések merülnek fel (különösen a belső tulajdonságok, a karakter személyisége kapcsán szokott ez előfordulni). Értékes nyelvórai helyzet ez, hiszen ritka, különösen a csak alapfokú nyelvtudással rendelkező csoportok körében, hogy belemennek ilyen jellegű kommuni-

kációba egymás között. Nagy itt a tanár felelőssége, hogy ez ne forduljon át anyanyelven folytatott veszekedésbe, de kis irányítással jól tud működni célnyelven is az egyezkedés. Természetesen ilyenkor nem a nyelvhelyességen, hanem a kommunikáció sikerességén van a hangsúly. A cél ennél a feladatnál nem az, hogy mindent megtudjunk a karakterről, hanem az, hogy olyan alaptulajdonságokkal ruházzuk fel, amik alapján a csoport tagjai úgy érzik, eleget tudnak róla, és biztonsággal játszanak vele a későbbiek során.

Továbbgondolhatjuk az általunk létrehozott karaktert, ha a diákok ismét belebújhatnak a bútorok és tárgyak szerepébe. Attól függően, hogy milyen nyelvi elemeket akarunk gyakoroltatni, kérhetünk a tárgyak szemszögéből olyan mondatokat, hogy szeretik-e tulajdonosukat, miért igen vagy miért nem (like, love, hate, dislike stb. kifejezések gyakoroltatása). Vagy kérhetjük, hogy (szintén szerepből) meséljék el röviden, miként kerültek ebbe a szobába (ebben az esetben a múlt időt gyakorolják). Attól függően, hogy pontosan milyen szinten alkalmazzuk a feladatot, változik a történetek komplexitása: lehet egy-egy mondatot kérni múlt idejű igealakok mélyítésének céljából, de ha már egy ideje foglalkoznak a témával, akkor ennél összetettebb kis történeteket is várhatunk múlt időben. Bármelyik utat is választjuk, minden esetben igaz, hogy a diákok maguk teremtik meg az igényt új nyelvi elemek megtanulására, hiszen a kreativitásuk, a fantáziájuk viszi őket előre, és igényt teremt arra, hogy ezt a célnyelven ki is tudják fejezni. Itt is fontos a tanár szerepe, egyrészt, hogy kielégítse ezt az igényt, másrészt, hogy ne csapjon át frusztrációba a diákok részéről, ha bizonyos dolgokat nem tudnak még olyan komplexitással kifejezni, mint az anyanyelvükön.

Innentől a közösen létrehozott karakterünket számtalan megszokott nyelvírási feladathoz felhasználhatjuk: az egyszerű jelen gyakorlására használt napi rutin leírása így kreatív feladat lehet, akár egyénileg, akár kisebb csoportokban. Nem csupán sablon mondatok gyártásán van itt a hangsúly, hanem egy alkotófolyamaton, ami egyszerű nyelvi elemekkel ugyan, mégis a közös történetírás funkcióját látja el. Hasznos, ha először nem írásban kell megoldaniuk a feladatot, hanem felhasználunk néhány jól bevált játékot a drámapedagógia területéről. A diákokat kisebb csoportokra osztjuk, és azt kérjük, hogy megadott számú állóképben mutassák be a karakter egy napját: mit csinál egy átlagos napon, kikkel találkozik. A kiscsoport egymás után megmutatja az állóképeket, nem beszélnek, nem segítenek jelekkel, a többiek feladata, hogy megpróbálják kitalálni, milyen helyzeteket ábrázoltak az állóképek.

A feladatban egyszerű kijelentő mondatokkal is lehet találgatni:

„That’s his wife. He has dinner with his wife every evening.”

„No. I think it’s his best friend. They are at the pub.”

Vagy kérdések gyakoroltatására is alkalmas feladat:

„Is he at the theatre? Does he go to the theatre every day?”

„No.”

„Is he at home?”

„Yes.”

„Does he watch TV every night?”

„Yes.”

Ha a diákok már hozzá vannak szokva az ilyen jellegű feladatokhoz, és el tudják fogadni, hogy különböző változatokban képzelik el a karakter egy napját, akkor ezután a csoportok írásban kiegészítik saját állóképeiket, olyan részletekre is gondolva, amiket vagy nem tudtak, vagy nem akartak állóképben megmutatni. Előfordulhat azonban, hogy a diákok eleinte nagyon erősen ragaszkodnak ahhoz, hogy egy közös változatban állapodjon meg az egész csoport. Ebben az esetben közös munkával lehet ugyanezt a feladatot elvégezni

a táblánál. Bár így egy-egy diáknak kevesebb feladat jut, mintha kisebb csoportokban dolgoznának, viszont a közös döntéshozatalnak fontos eleme itt is a vita, az alku, egymás meggyőzése, a másik véleményének elfogadása. Látszólag távol kerültünk már a kiindulópontként használt festménytől, de valójában az mindig jelen van, hiszen a diákok automatikusan a karakter legfontosabb tereként kezelik. Az állóképek egy része ebben a térben helyezkedik el, akár megjelenik ez fizikai valójában kisebb jelzésekkel, akár nem.

Szintén nagyon jó feladat lehet a napi rutin kapcsán, ha a karakter reggelével foglalkozunk: Vajon mi mindent csinál felébredés után addig a pontig, amíg kilép az ajtón? Érdekessége ennek a gyakorlatnak, hogy mozdulatokkal meséljük el közösen a történetet. A tanár indít, bemutat egy mozdulatot (például nyújtózkodik, jelezve, hogy épp felébredt), a soron következő diák megismétli ezt a mozdulatot, majd hozzácsatol egy következőt (például megdörzsöli a szemét). A következő ember mindkét mozdulatot megismétli, majd egy harmadikkal folytatja (például felül az ágyban). Így folyamatosan, egymást figyelve épül a történet. Megtehetjük, hogy a mozdulathoz rögtön mondatot is csatolunk, például amikor a karakter felébred, közben az a mondat hangzik el, hogy: „I wake up at 7am” vagy „He wakes up at 7am”. Ha olyan csoporttal dolgozunk, amelyik nehezen szóval meg, és könnyen leblokkolhat, módosíthatjuk a feladatot úgy, hogy a diák mutatja a mozdulatot, a többiek figyelik, majd mondják a mondatot, így egy diáknak kisebb a nyomás. Azt is megtehetjük, hogy a játék öröme után közösen gondolunk vissza a lépésekre, és fogalmazzuk meg őket angolul. Látszik, milyen jól módosítható ugyanaz a feladat a csoport igényeinek megfelelően, és különösen fontos, hogy nem a tanár az, aki előírja, milyen kifejezéseket tanul meg a csoport. Játék közben a diákokban születik meg az igény, hogy bizonyos dolgokat ki tudjanak fejezni az adott nyelven. Különösen jó, ha a diákok eléggé felszabadultan vesznek részt az órán, és néhány humoros elemet is bevisznek a feladatba (például: a kutyája éjszaka megrágt a cipőjét, vagy nincs áram, nem tud kávé főzni, stb.). Így kezd a történet, a közösen megalkotott karakter és a diákok nyelvhez való viszonya élni.

Családot is elképzelhetünk a figurának, szintén közösen, hiszen a családtagok, családi viszonyok leírása fontos része a nyelvtanulásnak. Nagyon jó feladat erre a *szerepháló*, amivel például irodalmi művek szereplőinek viszonyrendszerét lehet jól érzékelhető módon ábrázolni. Itt annyi a különbség, hogy nem egy közösen olvasott mű szereplőinek a viszonyát próbáljuk ábrázolni, hanem mi magunk alkotjuk meg a szereplőket közösen. Kiválasztunk egy diákot, aki a közös karakterünket jeleníti meg, beállítjuk középpontként, és egyenként rakunk föl mellé más karaktereket, közös megállapodással. Ha egyszerűen a családi kapcsolatokat akarjuk vázolni, akkor hívhatjuk ezt fényképnek a családi albumból. Ha a családtagok egymáshoz fűződő viszonyát is ábrázolni akarjuk, akkor szerephálót csinálunk (ebben az esetben a karakterek nem úgy helyezkednek el, mint egy valós családi fényképen, hanem egymáshoz való viszonyukat jelzi arkifejezésük, testtartásuk, közelségük egymáshoz). Mindegyik figurának adhatunk nevet, munkát, tulajdonságokat, hobbit, attól függ, mit akarunk mélyíteni vagy ismételni. Akár tankönyvi feladatokhoz is visszatérhetünk ezután, mégis hatalmas a különbség, hiszen a diákok maguk alkották ezeket a figurákat, így jobban kötődnek hozzájuk, és az esetleg kevésbé érdekfeszítő tankönyvi gyakorlófeladatok is étellel telítődnek.

A felsorolt feladatokat akár egy nagyobb lélegzetvételű ismétlés során egy-két tanóra leforgása alatt is le lehet játszani. Azonban jól működhetnek szétnyújtva hosszabb időre, esetleg szárazabb feladatok mellé, másfajta gyakorlásként, amikor épp az adott nyelvtani elemmel foglalkozik a csoport. Adhatunk a karakternek élettörténetet a múlt időt gyakoroltatva, döntéshelyzetbe kerülhet, hogy tanácsokkal láthassuk el, ránézhetünk időskori énjére, aki arról elmélkedik, mit csinált volna másképp fiatalabb korában. Hogy meddig fűzzük tovább a történetet, csak attól függ, meddig terjed a diákok lelkesedése. Volt olyan csoportom, amelyik egy alkalom után elengedte a karaktert, úgy érezték, már min-

dent tudnak róla, nem kötődtek hozzá. De egy másik csoportnál olyan vicces, szerethető figura született a festmény kapcsán, hogy a diákok maguk is sokat emlegették a későbbi órákon. Így én magam is kapcsolhattam az ő történetéhez feladatokat. Sokat jelentett, hogy az a figura a csoporté volt, ők maguk alkották, magukénak érezték, így könnyebb volt új feladatokra motiválni őket, ha ez a karakter része volt a feladatnak, és továbbgondolhatták az ő történetét.

Ford Madox Brown: Munka

Ford Madox Brown a 19. században élt, preraffaelita festő, a viktoriánus kor fontos alakja, festményének jelentősége a kor és a társadalom ábrázolása. Ha megnézzük a képet, nagyon különböző figurákat látunk: fiatal, életerős munkást, árva gyermekeket, a háttérben gazdag férfit és nőt lóháton, még a képen található négy kutya is különböző társadalmi rétegeket jelképez. Erős a kontraszt az előbb tárgyalt képhez képest. Van Gogh művénél is karakter-alkotással foglalkoztunk, de azt a figurát tárgyai, szobája által határoztuk meg. Itt számos adott karakterrel dolgozunk: külső jegyeik alapján (arckifejezés, testtartás, öltözet) értelmezzük őket.

Kezdő szinten is nagyon jól alkalmazható a kép a külső megjelenés és a ruhadarabok megtanítására, hiszen változatos, társadalmi pozíciójukat és élethelyzetüket tükröző öltözeteket viselnek a személyek, így sokkal több lehetőség rejlik benne, mint bármilyen tankönyvi illusztrációban. A festmény rögtön nyilvánvalóvá teszi, hogy egy ruhadarab nem önmagában létezik, hanem annak jellege, állapota társadalmi státuszra utal. Kezdő szinten elég ezeket felvillantani. A ruhadarabokat lehet rögtön melléknévek társaságában tanítani, amik jellemzik őket (szép/tiszta/új/régi/szakadt/piszkos ruha). Később, akár nyelvvizsgára készülve, ezeknek a jellegzetességeknek a társadalmi aspektusait is részletesen lehet tárgyalni: akár mai viszonylatokra rávetítve, akár az angol kulturális ismeretek felé tágitva, a viktoriánus kor jellegzetességeiről beszélve. Köthető irodalmi művekhez is, például Dickenstől vett egy-egy rövid szövegrészlethez. Ez a példa jól mutatja, hogy egy-egy műalkotást mennyire változatosan, különböző szinteken fel lehet használni, csak a megfelelő hangsúlyt, feladatokat kell megtalálni hozzá.

Képzőművészeti alkotások állóképként való megjelenítésében sok lehetőség rejlik, és ez a festmény különösen alkalmas erre. Sok szereplőt ábrázol a kép, így még egy nagyobb csoportnál is mindenki talál magának karaktert, akit megjeleníthet, ráadásul minden karakter mozgásban van, más-más dolgot csinál, így nagyon alkalmas angol nyelven



Ford Madox Brown: Munka.
Forrás: http://cms.sulinet.hu/get/d/40b780af-5158-43f8-27b4-c144ff374e45/1/8/b/Normal/11_16_2_2_b.jpg,
2017. szeptember 9-i megtekintés

a folyamatos jelen gyakoroltatására. Különösen fontos, hogy mindegyik karakternek láthatóan megvan a saját személyisége, története, éppen ezért erre a feladatra jobban használható ez a festmény, mint egy olyan, amelyen a karakterek nagyon hasonló szituációban, tömegként vannak ábrázolva. A diákok először időt kapnak, hogy részletesen megnézzék a képet, és tanulmányozzák az alakokat, majd egyenként beállítják a karaktereket, figyelve a testtartásra, arckifejezésre, attitűdre. A tanár körbejár, megérinti egy diák vállát, aki a figura szemszögéből elmondja, mit gondol, mit érez éppen. Egyszerű feladatnak tűnhet ez, mégis sok minden történik egyszerre. A diák értelmez, műalkotást elemez, mindezt idegen nyelven fejezi ki, saját szókészletének megfelelően. Az sem elhanyagolható, hogy mindezt szerepből teszi. Bár a feladat látszólag egyszerű, nem vár el színészi kvalitásokat sem, a diák mégis fontos dolgot tesz: beleképze magát egy karakter bőrébe, az ő testi gesztusainak, mimikájának, képen való elhelyezkedésének tükrében von le következtetéseket a karakter belső világáról. Éppen ezért akármilyen nyelvi szinten rendkívül jól alkalmazható. Minél szabatosabban tudja magát kifejezni a diák, annál komplexebb nyelvi megoldásokat is lehet várni, de a feladat szépsége, hogy kezdő szinten sem triviális a feladat. Érzelmi, intellektuális és kreatív szempontból ugyanolyan komplex folyamatok zajlanak le kezdő és haladó szinten. Éppen ezért, azok számára sem banális, kihívásuktól mentes feladat, akik anyanyelvükön már összetettebb megfogalmazáshoz szoktak (pl. egyetemisták vagy felnőttek), de kezdő nyelvtudásuk miatt, bonyolultabb gondolataikat célnyelven kifejezni még nem tudják.

Gyakori nyelvórai feladat, hogy egy szövegnek címet kell adni, és nyelvvizsgán is előfordul, hogy szöveghez ki kell választani a megfelelő címet. Adja magát, hogy a festménynél is éljünk ezzel a bevett módszerrel. A címadás fontos értelmező feladat, a megoldásokat az határozza meg, hogy valaki a kép milyen elemét helyezi előtérbe, bizonyos dolgokat hogyan fordít le a maga számára. A tanárnak is sokat elárulhat, hogy a diákok milyen ötletekkel állnak elő, hiszen ez megmutatja, milyen súlypontokat, témákat, problémákat látnak meg a képen. Így a tanár ennek megfelelően módosíthatja, ha kell, a további feladatokat, hogy azok a diákokat foglalkoztató problémákhoz kötődjenek. Fontos a diákok felé jelezni, hogy nem cél az eredeti címet megtalálni, hanem a gondolkodás, az értelmezés az érték. A közös gondolkodás után a tanár elárulhatja a festő által adott címet, de semmiképp sem úgy, mintha az lenne a „helyes” megoldás. Sőt, érdemes lehet összevetni, milyen más hatásokat kelt a kép különböző címekkel.

A kép eredeti címére alapozva el lehet indulni a munka világának irányába. A csoport szintjétől függően lehet beszélni különböző foglalkozások elnevezéséről, vagy hogy kinek milyen munka tetszene a legjobban az ábrázoltak közül (fizikai munka, szellemi munka, mások segítése, gyereknevelés stb. – érdemes előbb tágabb kategóriákra lefordítani a képen megjelenő helyzeteket). Haladó szinten pedig olyan fontos témákról eshet szó, mint a különböző foglalkozásokkal járó státusz, a munka megbecsültsége. A festő nagyon karakteres figurákkal népesítette be a képet, így bármilyen szintű feladatot is adunk, érdemes belőlük kiindulni. Itt is nagyon jól használható a már korábban említett feladat, amikor egy-egy karakter egy napját mutatják be a csoportok állóképekben. De ugyanez a forma használható a karakterek élettörténetének megjelenítésére is, itt párokban vagy kisebb csoportokban dolgoznak a diákok, néhány kiválasztott figurával. A karakter életének legfontosabb állomásait mutatják meg a csoportok, a többiek pedig múlt idejű alakok használatával értelmezik a képeket. Ekkor válik fontossá, hogy különböző társadalmi rétegekhez tartozó karakterekkel dolgozzunk, hiszen így nagyon eltérő életutakat kapunk a diákoktól, ami jó vitaindító feladatként szolgálhat. Számátalan kreatív feladat kapcsolódhat még ide, ami a pontos feladatmeghatározástól függően sokféle igeidő gyakoroltatására alkalmas lehet: megírhatják a csoportok a karakterük életének legszebb emlékét naplóbejegyzésként, de az arra nyitott és felkészített diákcsoportoknál el is játszhatják azt, rövid improvizált jelenetekben.

Szintén nagyon érdekes kérdés lehet, hogy milyen jövőképet tudnak a diákok elképzelni a karaktereknek. Visszatérhet a korábban használt módszer, hogy a képet megjelenítik, és a tanár érintésére minden diák a saját karakterének szerepéből mond néhány gondolatot arról, hol látja magát pár év múlva, milyen vágyai, álmai vannak, ezek vajon teljesülnek-e. Szokás ilyen feladatot adni nyelvtórán, és (talán nem tudatosan, de) elvárjuk a diákoktól, hogy nagyon személyes dolgokat áruljanak el magukról. Míg szerepből megszólalva elkerülhetők ezek a kikényszerített vallomások. Haladó szinten szintén nagyon jó vitaindító lehet ez a feladat, felvezetheti többek között azt a kérdést, hogy a társadalmi státusz mennyiben határozza meg előre, hogy hova juthat egy ember, mennyire valószínű, hogy az álmai valóra válhatnak. Társadalmi kérdések iránti érzékenyítés szempontjából tehát nagyon jó választás ez a festmény.

J. M. W. Turner: Gőzhajó hóviharban

Turner az egyik legismertebb és legkedveltebb angol festő, így kézenfekvő angol nyelvtórán vele foglalkozni. Nehéz csak egy festményt választani tőle, hiszen lélegzetelállító művei sok lehetőséget nyújtanak a nyelvtanításban. Ezzel a képpel azért érdemes dolgozni, mert jellegzetesen különbözik az előző két festménytől. Színek és formák dinamikus kavalkádjából tűnik elő egy gőzhajó elmosódott formája. Bár Vincent van Gogh és Ford Madox Brown két festményének stílusa és ábrázolt témája nagyban eltér egymástól, eddig mégis egyszerűen kivehető tárgyakkal és személyekkel találkozunk a művekben. Turner alkotása első látásra nem ilyen. Az eredeti angol alcím



J. M. W. Turner: Gőzhajó hóviharban.

Forrás: <http://cms.sulinet.hu/get/d/e1009415-6b00-1700-3788-61272661746f/1/10/b/collection/large/largeimage.jpg>, 2017. szeptember 9-i megtekintés

szerint: „Steam-boat off a Harbour’s Mouth making Signals in shallow Water, and going by the Lead. The Author was in this Storm on the night the Ariel left Harwich” (a festő nagyon pontosan kijelöli az ábrázolt körülményeket: a vihart, a gőzöst a kikötő bejáratánál, sőt kiemeli, hogy saját maga is átélte ezt a pillanatot). Turner nem véletlenül adhatott ilyen pontos leírást az alcímbe, ezzel jelezve, hogy valós természeti jelenségek ábrázolására törekedett (Wilton, 2006, 208. o.). Korának egyik kritikusja azonban azt a gúnyos megjegyzést tette, hogy lehetetlenség a képből kivenni, hol a hajó és hol kezdődik a part. Jó vitatéma lehet ez a megállapítás: a diákok állást foglalhatnak, érvelhetnek mellette vagy ellene. Felkínálhatjuk nekik azt is, hogy képzeljék el, milyen vélemények fogalmazódhattak meg a galériában megfordulók fejében – ismét szerepből nyilatkoznak a diákok mint Turner korának kiállítás-látogatói, haladó szinten pedig különösen jó feladat lehet, ha kritikus szerepben próbálhatják ki magukat. Megadhatjuk az írás alaphangvételét (rajongó, értetlen, irritált stb.), vagy kis szerepkártyákkal is segíthetjük őket (éles nyelvű, de igazságos kritikus, vagy mindenben csak rosszat látó, másokat leszólóni akaró, vagy jóindulatú kritikus, aki még a neki nem tetsző dolgokat is izlésbeli különbségnek tudja be stb.), de gyakorlatl, sok ötlettel előhozakodó csoportnál ez a segítség el is hagyható.

Érdemes a festményt cím nélkül a diákoknak megmutatni, és megfigyelni, ők mit látnak, milyen színeket, formákat fedeznek fel először, milyen hangulatot áraszt számukra a kép. Ezt a hangulatot nagyon érzékletesen lehet megteremteni *hangjátékkal*. Csoportokban dolgozva, a diákok keresnek olyan tárgyakat, amikkel zörejeket adhatnak ki, így teremtik meg a vihar érzetét. Együtt „megrendezik” a zörejek sorrendjét, ritmusát, erejét,

hogy minél pontosabban elő tudják hívni a kép által teremtett érzetet. A kicsoport úgy mutatja be a kész hangjátékot, hogy a többiek csukott szemmel hallgatják, majd megpróbálják megfogalmazni, milyen érzés volt, esetleg megpróbálják kitalálni, milyen eszközökkel kelthették társaik a hangokat.

Ezen a festményen nincsenek kivethető karakterek, akiknek a szerepébe bújva életre kelthetnék a képet. A festmény világába azonban így is beléphetünk, ha a teremben mi magunk megteremtjük a hóviharba került hajót. Ehhez nincs szükségünk másra, mint a diákok együttműködésére: azt kérjük tőlük, képzeljék magukat a hajón tartózkodó személyek helyébe. Mindenki valahogy helyezkedjen el a térben annak megfelelően, hogy ő kicsoda (kapitány, aki próbálja biztonságban célba juttatni a hajót, aggódó utasok, nyugodt matróz, aki már sok ilyet látott stb.). Nem beszélük meg előre, hogy ki kicsoda, az a feladatuk, hogy figyeljenek egymásra, ne legyen három kapitány, ne álljon ötfele a hajó orra. Ha elsőre nem sikerül, annál jobb, hiszen egymást utasítva tudják „kijavítani” a képüket. Ha a felszólító módot már tanulták, csodásan elő lehet hozni ismétlésre, de nem bukik meg a feladat akkor sem, ha nincs még meg ez a tudásuk. Miután elkészült az állókép, megfigyeljük egymást, megfejtjük, ki kicsoda, és mit csinál (valaki sír, valaki rosszul van, valaki nyugtat másokat, segíteni próbál stb.). Angol nyelvórán a folyamatos jelen gyakorlására ez a feladat is jól alkalmas. Ha a folyamatos múltat akarjuk gyakoroltatni, ezután megnézhetjük azt a pillanatot, amikor a vihar lecsapott rájuk: Mit csináltak épp ezek az emberek, amikor elkezdődött a vihar? Egy nyugodtabb képet fogunk valószínűleg kapni, a diákok pedig ismét megfigyelik, hogy ki mit csinált épp abban a pillanatban („You were reading when the storm hit”).

Továbbindulhatunk azzal a kérdéssel, vajon mi történik a hajó utasaival: megmenekülnek-e és hogyan? Felvethetjük azt is, hogy milyen hétköznapi, nem veszélyes helyzetekben fognak el minket hasonló érzések, mint amit az utasok érezhettek (felelés előtt stb.), és ezeket hogyan lehet kezelni. A vihar témája pedig különösen hálás, ezért érdemes lehetőséget adni a diákoknak, hogy keressenek más, általuk kedvelt műveket ebben a témában. Akár más műfajokat is engedhetünk itt: irodalmi szövegeket, ha akarjuk, akár filmeket, zeneműveket. A behozott műveket kiállítás formájában felállítjuk a teremben, és a diákok bemutatják őket. Ez a feladatforma nagyon jól működik olyan helyzetekben is, amikor erre fogékony diákoktól saját alkotásokat kérünk a vihar témakörében. Hagyhatjuk ezt a feladatot minden megkötés nélkül, de megadhatjuk, hogy valamilyen szabadon választott rövid irodalmi szövegrészlet köré rendeződjön a mű (akár kollázs módján, akár egy verssor szavai keveredhetnek a megfestett hullámokkal a viharos tengeren – a diákok kreativitásának semmi sem szab határt).

Összefoglalás

A művészet nyelvórai felhasználásának módjaira való útkeresés mindig is fontos kérdésként kísérté az egymást követő nyelvpedagógiai módszereket. Am pusztán kultúraközvetítő szereppel, információátadó jelleggel és leíró feladatokkal nem használjuk ki azokat a lehetőségeket, amelyeket a műalkotások nyújtanak. A drámapedagógia lehet az a módszer, ami a művekben rejlő potenciál és a feljüket támasztott igények közötti rést ki tudja tölteni. Diákközpontú szemlélete, a diák személyiségét középpontba állító felfogása találkozik azokkal a lehetőségekkel, amiket a művészeti alkotások kínálnak kommunikatív, kreatív, tartalmas feladatok kialakításához. Képzőművészeti alkotások és a drámapedagógia eszközeinek közös használata azért sokat ígérő, mert változatos, valamint különböző nyelvi szintekhez és csoportigényekhez könnyen idomítható feladatok születhetnek. Ez nagyban hozzájárulhat a sikeres nyelvtanuláshoz. Mégis érdemes Vatai Éva gondolataival zárni: „nem szabad többet képzelnünk a [drámapedagógiáról], mint ami: *egy téma kap-*

csán konkrét helyzetbe való ilyen vagy olyan mélységű bevonódást elősegítő, a drámai munkaformák segítségével történő közlés, amely a másik szempontjának játékon belüli megtapasztalására ad lehetőséget. Emocionálisan segíti a kommunikációt, a gondolatok és érzelmek megfogalmazását” (2008, 30. o.). A drámapedagógia tehát nem csodagyógy-szer minden bajra, sem egyedül üdvözítő út, hanem tudatosan, célzatosan használva kiváló lehetőség bizonyos létező igények kielégítésére.

Irodalomjegyzék

- Berho, D. és Defferding, V. (2005): Communication, Culture, and Curiosity: Using Target-Culture and Student-Generated Art in the Second Language Classroom. *Faculty Publications – Department of World Languages, Sociology & Cultural Studies*, **10**. 2017. szeptember 9-i megtekintés, http://digitalcommons.georgefox.edu/lang_fac/10
- Dickson, P. S. (1989): Acting French: Drama Techniques in the Second Language Classroom. *The French Review*, **63**. 2. sz. 300–311. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/394762>
- Even, S. (2008): Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, **41**. 2. sz. 161–170. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/20480022>
- Knapp, T. E. (2012): Picturing German: Teaching Language and Literature through Visual Art. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, **45**. 1. sz. 20–27. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/unteteacgerm.45.1.20>
- Ortuño, M. M. (1994): Teaching Language Skills and Cultural Awareness with Spanish Paintings. *Hispania*, **77**. 3. sz. 500–511. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <http://www.jstor.org/stable/344984>
- Padberg, M. (2008): *Párizs. Művészeti Kalauz*. Vince Kiadó, Budapest.
- Vatai Éva (1998): A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában. *Drámapedagógia Magazin*, **3**. 3. sz. 1–8. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <https://www.drama.hu/node/29>
- Vatai Éva (2001): Drámaórák idegen nyelven. *Drámapedagógia Magazin*, **6**. 1. sz. 31–34. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <https://www.drama.hu/node/29>
- Vatai Éva (2008): Dráma és nyelvtanítás. *Drámapedagógia Magazin*, **18**. 2. sz. 29–31. 2017. szeptember 9-i megtekintés, <https://www.drama.hu/node/29>
- Walton, A. (2006): *Turner in his Time*. Thames & Hudson, London.

Jegyzetek

¹ <https://www.khanacademy.org/humanities/becoming-modern/victorian-art-architecture/pre-raphaelites/a/ford-madox-brown-work>, 2017. szeptember 9-i megtekintés.

² <http://www.tate.org.uk/context-comment/video/pre-raphaelites-curators-choice-ford-madox-browns-work>, 2017. szeptember 9-i megtekintés.