

PERFORMATÍV DIDAKTIKA

PERFORMATIVE DIDACTICS

BAZSÓNÉ SÖRÉS MARIANNA¹

Absztrakt: Az angol és német nyelvterületen az elmúlt években tért hódított a nyelvoktatásban a performatív módszer, amely a művészi performance-t állítja a középpontba. Ez másfajta gondolkodásmódot jelent, hiszen a performatív cselekvés az egyszerűt, az egyedit igyekszik megragadni. A performatív szemlélet a drámapedagógia alap gondolatát fejleszti tovább, ahol a nyelvet és a mozgást kiválóan össze lehet kapcsolni. A performatív módszer fontos célja az esztétikai tapasztalat, amelynek létrejöttében nagy szerepet játszik az érzelem, a képzelőerő és az érzékelés. Az óratervezés nyitottabb, a tanár és a diákok sokszor kilépnek a komfortzónájukból. A módszer eredménye a mélyebb tanulás és a performatív kompetenciák fejlődése.

Kulcsszavak: *performatív didaktika, drámapedagógia, idegennyelv-oktatás, színpadi jelenlét, képzelőerő, kreativitás, bizalom, mintha-tér, rutinelhagyás, reflexió*

Abstract: In the English and German speaking countries, the performative method, which focuses on artistic performance, has become popular in foreign language teaching in recent years. This means a different way of thinking as performative action seeks to capture the unique, the individual. The performative approach extends the basic idea of theatre pedagogy to a point where language and movement can be perfectly combined. An important aim of the performative method is aesthetic experience in the creation of which mainly emotion, imagination and sensation play a great role. Lesson planning is more open, with the teacher and students often leaving their comfort zone. The result of this method is deeper learning and the development of performative skills.

Keywords: *performative didactics, theatre pedagogy, foreign language teaching, stage presence, imagination, creativity, trust, virtual space, abandoning routine, reflection*

BEVEZETÉS

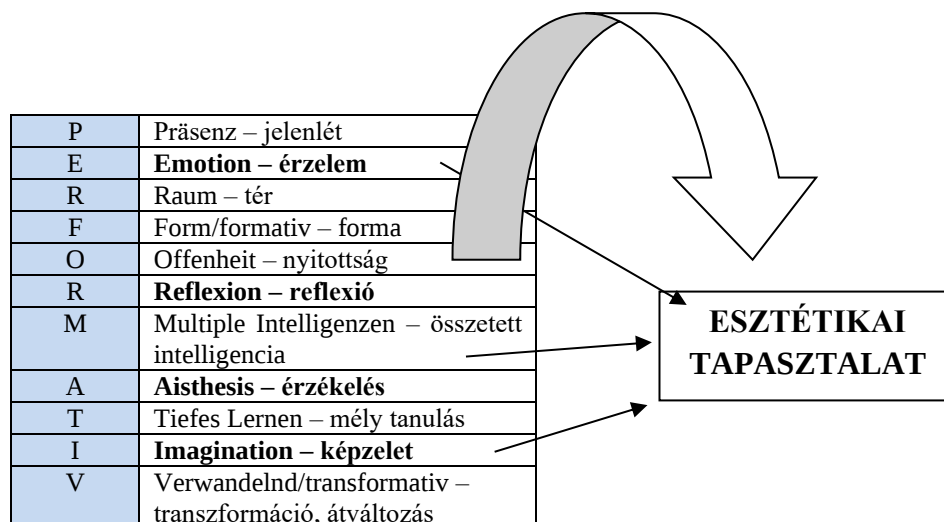
Az elmúlt években angol és német nyelvterületen folyamatosan szemtanúi lehetünk a pedagógiai kultúraváltásnak, ami a pedagógusok számára nagy kihívást jelent. A kommunikatív, majd a kompetenciaközpontú oktatástól a nyelvtanításban is tovább vezet az út a performatív didaktika irányába. Már 2010-ben a szöuli UNESCO világkonferencián elhangzott a felhívás, hogy az oktatásban erősödjön a művészetek szerepe. A 21. század kihívásai kreatív megoldásokat várnak el mind a tanulóktól, mind a tanároktól. A performatív didaktika a művészi „performance”-t állítja a középpontjába, legyen az a színház-, zene-, tánc- vagy képzőművészet. A legfontosabb kiindulópont azonban a rutinelhagyás képessége, vagyis ne az a mondat

¹ BAZSÓNÉ SÖRÉS MARIANNA
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK Modern Filológiai Intézet
Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
3515 Miskolc-Egyetemváros

vezérelje a tanárt, hogy „ezt mindig így szoktuk csinálni”. Ez másfajta gondolkodásmódot jelent, hiszen a performatív cselekvés az egyszerűt, az egyedit igyekszik megragadni.

Susanne Even és Manfred Schewe szerint a performatív nyelvoktatás három tudományterületet foglal magában: a pedagógia cselekvésorientált módszerét, a nyelvészet „beszéd mint cselekvés” elméletét, valamint a művészeti performance-t (EVEN, SCHEWE 2016: 12–15).

Gyakorló tanárként senki nem csodálkozik azon, ha a tanítást egyre inkább „művészetnek” tartják (LUTZKER 2007). A tanítás művészeti jellege alatt azt értjük, hogy nem a rutinos „kézműves” technikákat alkalmazzuk. A performatív szemlélet a drámapedagógia alap gondolatát fejleszti tovább, ahol a nyelvet és a mozgást kiválóan össze lehet kapcsolni. A cselekvésen keresztül létrejövő tanulás módszerét ugyanúgy alkalmazhatjuk a mozgást jelentő igék tanításánál, mint pl. az elvont fogalmakkal való ismerkedés során, hiszen ezek pszichomotorikus nyomot hagynak az emlékezetünkben. A drámapedagógia hívta fel a figyelmet arra, hogy a test bevonásával történő tanulásban hatalmas potenciál rejlik. A lehető legtöbb érzékszerv részt vesz a tanulási folyamatban, „fejvel, szívvel, kézzel és lábbal tanulunk és tanítunk” (SCHEWE 1993: 8).



1. ábra

A performatív tanulás és tanulás jellemzői

A fenti ábra (SCHEWE 2020: 11) a performativitás fogalmának jelentésszintjeit mutatja be. A jelenlét fogalma a színházzal kapcsolatos diskurzusban a szereplő (a mi esetünkben a tanuló mint szereplő) jelenlétére vonatkozik, ami annyit jelent, hogy a szereplő betölti a teret és úgy mozog benne, hogy mások figyelmét magára vonja. A performatív tanítási órákon gyakran jelennek meg az érzelmek, ami abból adódik, hogy a tanulók beleélik magukat a szerepükbe. A tér fogalma a játéktérre vonatkozik, ami optimális esetben nincs telezsúfolva bútorokkal és nagyobb mozgásteret biztosít a tanulóknak. Azonban nemcsak a fizikai térről van szó, hanem a fiktív térről is, amelyben a tanulók a képzelőerejük segítségével kreatívan mozognak. A tanár a művészeti formák repertoárjából merít, így idővel „formamesterré” válik. A nyitottság azt jelenti, hogy az órát a tanár nem tervezi meg az utolsó részletéig. Az óra lefolyása gyakran nyitott, és a kreatív órai tevékenységek dinamikájától függ. Az óra során a tanulóknak gyakran van lehetőségük az átélt dolgokról és az új ismeretekről reflektálni. Az ilyen módon

felépített órán nemcsak a nyelvi intelligencia fejlődik, hanem a mozgásos, térbeli, társas és személyes intelligencia is. Az aisthesis fogalma magában foglalja, hogy a tanulók minden érzékszerve aktiválódik és így sokkal nagyobb az esélye a mély tanulásnak. A tanulók a képzelőerejük segítségével túlléphetnek a hétköznapi tapasztalatokon és létrejöhet egy transzformáció. A performatív módszer fontos célja az esztétikai tapasztalat, amelynek létrejöttében nagy szerepet játszik az érzelem, a képzelőerő és az érzékelés, de elképzelhetetlen a gondolkodás és a folyamatos reflexió nélkül. A következőkben olyan módszereket és tanulási formákat szeretnék bemutatni, amelyek performatív jellegűek és élményszerűvé teszik a tanulási folyamatot.

1. A MESÉLÉS

A mesélés az egyik leghatékonyabb eljárásnak bizonyult migrációs háttérrel rendelkező gyerekeknél, hiszen a mesélés (nem a pusztán felolvasás) élményorientált, a nyelvet komplex kommunikatív funkciójában közvetíti. Az ismeretlen szöveg megértését segíti, hogy a mesék minden kultúrában hasonló narratív mintákat mutatnak fel. A nemzetközileg ismert varázsmesék, mint pl. a *Jancsi és Juliska* a klasszikus felépítést követik: expozíció – bonyodalmak – kibontakozás – tetőpont – megoldás, ezért különösen alkalmasak az idegen nyelv tanítására. A megértés során az ismert minták aktiválódnak és a megértésbeli hézagokat a tanulók ezek segítségével ki tudják tölteni. A szóbeli előadás miatt a szöveg nemcsak szavakból áll, hanem a gesztusokon, a mimikán vagy a hanghordozáson (beszédtempó, hangerő stb.) keresztül a testbeszéd segítségével egy újabb jelentésszint jön létre. A megértést megkönnyíti, ha az előadás közben képeket, különböző kellékeket használunk. A mesélés során nem absztrakt szabályokat közvetítünk, hanem érzékelhető és érzelmekkel teli történeteket. A hallgatóság átsiklik az ismeretlen szavakon, hiszen a vizuális és akusztikus információkra figyel. A testbeszéd univerzális szótárként nemcsak a megértést segíti, hanem igazi nyomozó munkára invitálja a tanulókat, miközben az idegen nyelv elveszíti idegen jellegét. Az idegen nyelv mesélésén keresztül történő elsajátítása nagyon hasonlít az anyanyelv elsajátításának folyamatához, ahol az utánzás fontos szerepet kap. A reflexiók során a tanulók a ragozási formákat (pl. a német nyelvben a névelőket) úgy használják, ahogyan a mesélőtől hallották.

2. SZÍNHÁZ-PROJEKT

Az idegen nyelven történő színjátszás nagyon vonzó a tanulók számára, ami nagyrészt azon alapszik, hogy bármilyen apró nyelvi közlés a színdarab fiktív világában értelmet nyer és fontos lesz. A tanulók minden megnyilvánulással a nyelvet használják és rövid időre „anyanyelvi beszélőkké” válnak. Ha a csoport úgy dönt, hogy a cselekmény a német nyelvű országok valamelyikében játszódjon, akkor ez intenzív interkulturális tanulást von maga után. Olyan részletekre is ki lehet térni, hogy a szereplők magázzák vagy tegezzék egymást, milyen Németországban a nemek közötti viszony, vagy hogyan adjanak telefonon felvilágosítást.

A színjátszás fejleszti a tanulók szociális kompetenciáját. A közös munka során a tanulók (szereplők) egymásra vannak utalva és olykor súrlódásokat, konfliktusokat kell megoldaniuk. A színjátszás egy művészi alkotófolyamat, melynek során fejlődik a tanulók ítélőképessége, a tudatos nyelvhasználat és nyelvtanulási képessége. Levetkőzik a gátlásaikat, mernek az idegen nyelven beszélni, ami egyúttal pozitív tanulási légkört is eredményez.

3. SZEREPJÁTÉK

Csaknem minden irodalmi szöveg alkalmas arra, hogy előadják. Az ilyen típusú feladatoknak az a nagy előnye, hogy a kognitív, sokszor megerőltető nyelvtanulási technikák a háttérbe

szorulnak és átadják a helyüket a testnek, a mozgásnak és az egymással való kooperációnak. A szerepjátékok megváltoztatják a tanulók irodalomhoz való viszonyát. Ha az irodalmi szöveg kimondott szóvá válik, akkor az elsajátítás folyamatában a játékos formán keresztül a tanulóknak intenzív érzelmek alakulnak ki a szöveg különböző interpretációs lehetőségeivel kapcsolatban. A szövegből többféleképpen születhet meg a forgatókönyv. A tanár maga is elkészítheti a dialógusokat, de ha elegendő idő áll rendelkezésre, akkor csoportmunkában a tanulók is kidolgozhatják a párbeszédet. Az utóbbi megoldás további előnye, hogy a tanulók már az előkészítő munka során is értelmezik a szöveget. A szövegrészlet párbeszéddé alakítása közben a hagyományos nyelvvórákon problémát okozó komplex morfológiai szerkezeteket a tanulók intuitív módon és automatikusan használják. A siker érdekében fontos betartani, hogy a szerepjátékban minden tanuló vegyen részt, mert egy szemlélődő, passzív résztvevő elronthatja a játékot. A terem ideális esetben minden oldalról zárt, hogy a tanulók biztonságban érezzék magukat idegen tekintetek elől. Kezdő nyelvtanulók könnyebben oldódnak fel a védett környezetben, és építenek ki bizalmi viszonyt a csoport többi tagjával, ami elengedhetetlen a sikeres szerepjátékhoz. Birgit Bader a bizalom kialakítására a következő gyakorlatokat javasolja (BADER 2020: 26–27).

A BIZALOM KIÉPÍTÉSÉT SZOLGÁLÓ FELADATOK:

- **Szabad séta** a teremben, miközben a kezek szabadon lógnak. Fontos, hogy ne zsebre dugott kézzel sétáljanak a résztvevők.
- **Vakvezetés:** Egy-egy tanuló egymás mögé áll és a hátsó tanuló megfogja mindkét kézzel az előtte álló vállát. Az első tanuló becsukja a szemét, a hátsó pedig lassan vezeti őt a termen át. Szerepcserével is elvégez a feladatot.
- **Bókolás:** Ez a feladat akkor a legeredményesebb, ha a tanulók már tanulták az arc és a test részeit. Szétszóródnak a teremben, majd amikor a tanár azt mondja, hogy stop, oda-fordulnak a legközelebb álló társukhoz és szembeállnak vele. Elmondják, hogy mi tetszik nekik a társukban, pl. *Ich mag deine...*, vagy *Ich finde ... an dir schön*. A feladat célja, hogy vegyenek egymásról tudomást és leküzdjék egymással szemben a gátlásaikat.
- **Kakasviadal:** A tanulók újra szétszóródnak a teremben. Amikor meghallják, hogy stop, párokat alkotnak. A karjukat összekulcsolják a testük előtt és fél lábra állnak. A kakasok parancsszóra igyekeznek egymást eltolni, kimozdítani az egyensúlyából. A feladat célja a szorosabb testi kontaktus játékos meg tapasztalása.

LÉGZŐ- ÉS BESZÉDGYAKORLATOK

Az iskolai előadások során a beszéd alatt azt értik a tanulók, hogy hangosabban olvassák fel a szöveget, vagy túl erőteljesen artikulálnak. Az ilyen előadásmód árt a hangszálaknak és olyan hangzása van, mintha nem kapnának levegőt. A légző- és beszédgyakorlatok során tudatosan kell meg tapasztalniuk a hangfekvésüket. A légzőgyakorlatok elején a legcélszerűbb, ha mindenki lefekszik a földre és a kezüket a hasuk felső részére helyezik. A tanulók csak arra figyelnek, hogyan emelkedik és süllyed a kezük minden légzés alkalmával. Ezt a hasi légzést kellene betartaniuk álló helyzetben is, és tudatosan alkalmazni, ha szükséges.

- **Ásítás, nyújtózkodás:** Minden légzőgyakorlatot kezdetnek a tanulók ásítással és nyújtózkodással, és közben az *aah* és *uaah* hangokat artikulálják. Kinyújtják a testüket és a karjukkal felfelé nyújtózkodnak. Nagyon szeretik a gyerekek a nyelv és az ajkak bemelegítését, amikor kinyújtják a nyelvüket, vagy azt mondogatják, hogy „blablabla, blubblu, mmmiiimmmiii”.

- **-Lufifújás:** A tanulók elképzelik, hogy fel kell fújniuk egy lufit. Mély lélegzetet vesznek, miközben kinyomják a hasukat (a kezükkel ellenőrizhetik is). Aztán hirtelen kifújják a levegőt, mintha egy lufiba fújnák, majd apró fújásokkal fújják ki a levegőt. Ezt a két variációt váltogatják. A gyakorlat célja, hogy a hasi légzést megérezzék.
- **Szellem a palackban:** A tanulók körbe állnak egy (elképzelt) palack körül, ami egy széken áll és egy szellemet rejt. Izgalommal telve hajolnak a palack fölé, mélyen belélegeznek a hasukba és röviden bent tartják a levegőt. A tanár jelzésére a szellem kiáramlik a palackból. Mindenki nagy csodálkozással „aah”-t mond és felfelé követi a szellem útját, amíg el nem tűnik. A gyakorlat célja, hogy megérezzék a hasi légzést és egy levegővel hosszan tudjanak beszélni.
- **Hallót kiáltani:** A csoport négy egyenlő részre oszlik és a terem négy sarkába áll. Az egyes játékosok átlósan „átdobnak” egymásnak egy hallót. A kiáltás el kell, hogy érje a másikat és nem szabad, hogy a terem közepén „leessen”. Mindenki sorra kerül. A gyakorlat célja a hasi légzés összekötése a beszéddel, a hangerő intenzitásának fokozása.

A bemelegítő gyakorlatok után kerülhet sor a szerepjáték kipróbálására. Az elején kezdhetik a szerepek eljátszását egy diashow-hoz hasonló állóképpel. Háromfős csoportokban állítják be egymást egy állóképbe, amit egy következő lépésben már mozdulatok és hangok is kísérhetnek. Így lépésről lépésre jutnak el a tanulók a nonverbális kommunikációtól kisebb jeleket eljátszásáig.

4. MOZGÁS

Azok a módszerek, amelyek a testet is bevonják az idegen nyelv tanulási folyamatába, minden korosztálynál és nyelvi szinten jól működnek. Idegtudományi vizsgálatok igazolják, hogy az agy és a test együttműködése jelentősen növeli a tanulás hatékonyságát. Az érzékszerveken keresztül az agy impulzusokat vesz fel és kapcsolatba lép a környezetével. Ha egy új szót szeretnénk megtanulni, akkor hangosan mondogatjuk, tehát a beszédmotorika támogatja a tanulást. Ha le is írjuk ezt a szót, akkor grafomotoros folyamat részesei vagyunk.

A mozgásos tanulás kétféleképpen történhet: átmozgatja a tanulókat két koncentrált figyelmet igénylő tanulási folyamat között, vagy tudatos része a tanulási folyamatnak. A mozgásos tanulás mindkét formája pozitív eredményeket mutat. Az első esetben csak rövid mozgáselemeket alkalmazunk, ami felfrissíti vagy megnyugtatja a tanulókat és utána újra képesek 15-20 percig koncentrálni. A hallásértést fejleszthetjük nyelvi utasítások követésével, pl. úgy megyünk végig a tantermen, mintha mély hóban / forró homokon lépegetnénk (SAMBANIS 2020: 29–33). A tanulók az instrukciókat mozgássá alakítják, így a hallott szöveg láthatóvá válik. Megértési nehézségek esetén megvan a lehetőség arra, hogy a tanulók egymás mintáját kövessék és a szövegértést sikerélményként éljék meg. A pihentető mozgás a nyelvi órán nem időpazarlás, hanem didaktikai szempontból is észszerű befektetés, hiszen koncentrált, effektív munka követi.

A mozgásos tevékenység tudatos beépítése a tanulási folyamatba nagyon sokféle módon valósulhat meg. Az új szavakat, elvont fogalmakat vagy nyelvtani jelenségeket gesztusokkal kötjük össze, pl. a múlt idejű igealakoknál a vállunk fölött hátra mutatunk, mintha hátra akarnánk dobni valamit. Fontos, hogy az új szavakat a mozdulatokkal együtt többször ismételjük meg. Mivel a mozgásos tanulásnál egy motorikus nyommal több kerül az agyba, esetenként nem látszik azonnal a módszer előnye. Kutatások igazolják, hogy azoknál a csoportoknál, ahol mozgások nélkül tanultak, hamar mutatkoznak a jól ismert felejtés jelei. Ott, ahol a tanulási folyamatot mozgásokkal segítették, több információ került a közép- és hosszú távú memóriába.

– Diashow

Ennél a performatív impulzusnál elbeszélésrészleteket (leegyszerűsített meséket) állóképként jelenítenek meg a tanulók. Egy tanuló (kezdő szinten a tanár) lesz az elbeszélő, aki a kiválasztott szöveget kifejezően felolvassa, és amikor azt mondja, hogy „klikk”, akkor a többi tanuló élő diaképeket hoz létre. Ennek a játéknak az az előnye, hogy sok tanuló vehet részt benne, hiszen nemcsak konkrét szereplők kerülnek a diaképre, hanem a környezetükben található dolgok is (pl. fák, állatok, felkelő nap stb.). A csoport írhat saját diashow-történetet is, elmesélheti az osztálykirándulásukat vagy a hétvégi programjukat.

– Mit csinálsz éppen?

A játék előtt a tanár aktiválja az adott szókincset. A különböző tevékenységeket kis kártyákra írja, amit körben állva a kör közepére tesznek. A tanár felteszi a kérdést az első tanulónak: Mit csinálsz éppen? Ő azt válaszolja, hogy levest főz és közben a képzeletbeli fazékban kavargatja a levest. Az is elképzelhető, hogy az önöző forma gyakorlásaként a tanár önöző formában szólítja meg a tanulót. A feladatot lehet nehezíteni, hogy ne váljon unalmassá. A következő lépésben a tanuló ugyanarra a kérdésre válaszol, de a testével más tevékenységet mutat be, pl. azt válaszolja, hogy telefonál, de a mozdulataival a levest kavargatja. A következő tanuló szintén válaszol a kérdésre, de a mozdulataival az előző tanuló kimondott cselekvését utánozza. A közepre lerakott kártyalapok biztonságérzetet nyújtanak a tanulóknak, de nem kell mindenáron ragaszkodni hozzájuk. A feladatot variálhatjuk úgy, hogy a kérdést kórusban teszik fel a tanulók. Ez a feladat nemcsak a nyelvi készségeket fejleszti, hanem olyan készségeket is, mint információk megtartása a munkamemóriában, önálló mondatok alkotása, és ezek ellentétes mozdulatsorral való összekötése. A mozgásból eredő impulzusok nagyon intenzíven aktivizálják a tanulókat. Az aktív részvétel a feladat elvégzésében, valamint a közös nevetés érzelmileg és tartalmilag fontos események, nagymértékben hozzájárulnak az új információk hosszú távú rögzítéséhez.

5. DRÁMAGRAMMATIKA

Susanne Even *drámagrammatika* fogalma a drámapedagógiai koncepció kibővítését takarja, egy olyan módszert, amely a színjátszás eszközeivel tapasztalhatóvá teszi a nyelvtani struktúrákat. Egy adott kommunikációs helyzetet hoz létre, amelyben alkalmazni lehet a nyelvtani szerkezeteket és lehetőség nyílik az azonnali reflexióra is. Even öt pontból álló drámagrammatikai fázismodelljét felnőtt nyelvtanulók számára dolgozta ki, de kisebb módosításokkal gyerekek nyelvtanításában² is alkalmazható.

BEMELEGÍTŐ FÁZIS
MOTIVÁCIÓS FÁZIS
STRUKTÚRAREFLEXIÓ FÁZISA
STRUKTÚRA ALKALMAZÁSI FÁZISA
PREZENTÁCIÓS FÁZIS/ REFLEXIÓS FÁZIS

2. ábra

Even drámagrammatikai fázismodellje³

² Bryant Doreen, Sarah Unger: Sich Grammatik erspielen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* Nr.62.2020, Berlin: Erich Schmidt Verlag, p. 35.

³ Ld. Even, Susanne (2003). *DramaGrammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

- A *bemelegítő szakaszban* asszociációs vagy rotációs játékok segítségével a tanulók ráhangolódnak a témára, miközben levetkőzik a gátlásaikat és egy adott nyelvtani szerkezeteket gyakorolnak. A rotációs játékok különösen alkalmasak arra, hogy a tanulók világos nyelvi szabályok szerint nyelvtani struktúrákat alkalmazzanak, és közben szórakozzanak.
- A *motivációs szakaszban* a tanulók olyan lelkesítő feladatokat kapnak, amelyeket mindenképpen meg akarnak oldani, és ezért hajlandóak a nyelvi repertoárjukat bővíteni.
- A *struktúrareflexió fázisában* a tanulók egy speciálisan összeállított anyag segítségével megismerik a célstruktúrákat, elgondolkodnak a formai különbségeken és megbeszélik a tanárral a reflexióikat. A feladat eredményeit írásban (plakát formájában) rögzítik (pl. a birtokos névmások használata *mein Vater – meine Mutter, sein Vater – seine Mutter, ihr Vater – ihre Mutter*).
- A *struktúra alkalmazásának/eljátszásának szakaszában* a megbeszélt, írásban rögzített és a terem falára kifüggesztett plakátok segítségével a tanulók képesek arra, hogy a motivációs fázisban kiadott feladatokat eljuttassák és a megismert nyelvtani szerkezeteket alkalmazzák. A tanár a témától függően és a tanulók nyelvi szintjének megfelelően választhat erősebben irányított (szerepjáték, szimuláció) vagy kevésbé irányított (improvizáció) feladatok közül. A tanári irányítás csökkenésével növekszik a tanulók saját felelőssége.
- A *prezentáció fázisában* a tanulók bemutatják az eredményeiket, amit mindig *reflexió* követ.

Kiváló példa a nyelvtani struktúrák drámaagrammatikai feldolgozására az a feladatsor, amely a *Detektívek, akik a tolvaj nyomában az évszakokon át utaznak* című gyűjteményből származik. A tanulók a vonatkozó névmási mellékmondatokat tanulták, ami sok nehézséget okoz a vonatkozó névmások változatos alakjai miatt. A feladat végrehajtása előkészítő munkát igényel, ami magában foglalja az adott témával való ismerkedést (pl. riporter/újság, állatok, ke-rekpár/közlekedés, időjárás, egészség/test, környezet), az érvelés szókincsének (leírás, magyarázat, indoklás) és az ehhez szükséges célszerkezeteknek (birtokos névmások, prepozíciók, vonatkozó mellékmondat) a megismerését. A történet kiindulópontja az, hogy eltűnt a varázsszőnyeg, egy tolvaj ellopta. A gyerekek kapnak egy hangfelvételt, amit közösen meghallgatnak, és amelyben a tolvaj egyszerű vonatkozó mellékmondatokat használ: „Én vagyok a tolvaj, *aki* mindig egy lépéssel előttemek jár – A tolvaj, *aki* tud az évszakokon át utazni. Szükségetek van egy detektívlányra, *aki* jó megfigyelő és egy detektívfiúra, *aki* gyorsan tud futni.” A tolvaj kihívja a gyerekeket egy versenyre, amelynek a végén a gyerekek visszaszereshetik a varázsszőnyeget. A cél érdekében a gyerekek létrehoznak egy detektívklubot, melynek tagjai rendkívüli képességekkel rendelkeznek, amit vonatkozó mellékmondatokkal mondanak el. A történet végén kiderül, hogy a tolvaj valójában egy mesterdetektív, aki csak a gyerekek nyomozó képességét tette próbára. Miután megtalálta méltó utódait, nyugdíjba mehet. Even drámaagrammatikai fázismodelljének megfelelően a feladat kivitelezése a bemelegítő szakasszal kezdődik. A gyerekek a *Rózsaszín párdúc* című film zenéjére először szabadon mozognak, majd megadott instrukciók szerint (a fal mellett osonnak, gyorsan, lassan, suttogva). A motivációs fázisban alapítják meg a detektívklubot. Végigveszik, hogy milyen tárgyakra lesz szükségük. A klasszikus detektívfelszerelésen kívül (nagyító, jegyzettömb, messzelátó) szükségük lesz még egy detektívigazolványra is. Az összetartozás kifejezésére és a csapat bátorítására szolgál a detektívmondóka, amit nagyon kifejezően ismételtetnek:

Bist du die Detektivin, die gut rennt?
Und du der Detektiv, der gut denkt?
Bist du die Detektivin, die gut schleicht?
Der Dieb hat Angst und er erleicht.

Als Team sind wir wunderbar,
mutig, stark und unschlagbar!

A *strukturareflexió fázisában* átgondolják azokat a jellemző mondatokat, amelyek a detektív-igazolványban is szerepelni fognak: *Ich bin der Detektiv, der...*, vagy *Ich bin die Detektivin, die...* Közösen megbeszélik, hogy mikor kezdődik a mellékmondat *der* vagy *die* vonatkozó névmással. A *struktúra alkalmazásának szakaszában* minden gyerek beírhat egy ilyen mondatot a detektívigazolványába. A prezentációs szakasz célja, hogy a detektívek készítsenek egy válaszvideót a tolvajnak. Egymás után a kamera elé lépnek és előadják a begyakorolt, rájuk jellemző mondatot. Hangos tapssal és ujjongással bátorítják egymást, majd mindannyian a kamera elé állnak és nagy lendülettel elmondják a csapat mondókáját. A feladat lezárásaképpen közösen megbeszélik, hogy ki hogyan élte meg a detektív szerepét és a klubban kialakult csapathangulatot.

6. FILMEK A PERFORMATÍV OKTATÁSBAN

A filmek, illetve a látható-hallható szövegek rendelkeznek azzal a potenciállal, hogy védett tantermi körülmények között felkészítsék a tanulókat a multimodális, médiával átszőtt világban való boldogulásra. A filmek egyrészt a nyelv/beszéd szintjén hozzájárulnak a jelentéseket, de fontos szerepet játszik bennük a testbeszéd, a vizuális és auditív csatornák is. Ez a sokrétűség teszi alkalmassá a filmeket arra, hogy eredményesen építsük be őket az idegennyelvi órák anyagába, hiszen azon túl, hogy esztétikai produktumok, autentikus kultúrproduktumokként a célnyelvi ország kultúrájának részei. A látható-hallható szövegek olyan szituációkat ábrázolnak, amelyekben emberek kommunikálnak egymással. Egy teljes film szünetek nélküli lejátszása az idegen nyelven nem mindig hozza meg a várt sikert és motivációt, még akkor sem, ha alapos előkészítő munkát végeztünk.

Az idegennyelvi órákon jobban alkalmazhatóak a kisfilmek, amelyek időben körülhatárolhatóak és a rövidségükből adódóan kevesebb nyelvi elemet tartalmaznak. Pepe Danquart *Potyautas (Schwarzfahrer)* című rövidfilmje nem ismeretlen a magyarországi nyelvtanárok előtt sem. A tizenkét perces filmet a következő linken bárki megnézheti: <https://www.youtube.com/watch?v=KZOJV-ecVb4>. A történet elmesélése során a tanulók gyakorolják a múlt idejű igealakokat, aktiválják a közlekedés témában már elsajátított szókincsüket, de nem utolsósorban olyan fontos társadalmi jelenségeket is megpróbálnak értelmezni, mint a rasszizmus, a multikulturális társadalom. Az eddig megismert munkamódszerek alapján a film megtekintése után az első feladat egy állókép megjelenítése, amelyben az egész csoport részt vesz. Ezután kiválasztják a szereplőket és leírják, esetleg lerajzolják a jellemző tulajdonságaikat. A csoportot 3 részre osztják és mindegyik csoport egy másik főszereplő szemszögéből dolgozza fel a történetet. A csoportok el is játsszák a történetet, miközben idegen nyelven kommunikálnak egymással. Ebben a fázisban nagy szerepet kap a testbeszéd, a mimika, a már gyakorolt beszédtechnika.

A film feldolgozása egy interjúval záródik, amelyben a gyerekek egymást kérdezzetik a filmben látottakkal kapcsolatban.

Lehetséges kérdések:

- Melyik nagyvárosban játszódik a történet?
- Milyen épületek segítettek a helyszín megállapításában?
- Melyik napszakban játszódik a történet? Honnan tudjuk ezt?
- Milyen közlekedési eszközök láthatóak a filmben?
- Kik szerepelnek a kisfilmben?
- Melyik szereplőt találják szimpatikusnak? Miért?
- Melyik szereplő ellenszenves? Miért?
- Milyen érzésük volt, miközben nézték a filmet?
- Ők mit tettek volna a fiatalember helyében?
- Hogyan végződhetett volna még a történet?

Ebből a példából is jól látszik, hogy a látható-hallható autentikus szövegek, kisfilmek a didaktizálás sokféle módját teszik lehetővé. A nyelvi készségek fejlesztésén túl a tanulók megismerik és megtanulják elfogadni egymás érzéseit, esztétikai és szociális kompetenciájuk fejlődik. A performatív módszer előnye itt is megmutatkozik: észrevétlenül sajátítják el a háttérben húzódó interkulturális ismeretanyagot, motiváltan végzik a feladatokat, kibontakozik a fantáziájuk és a kreativitásuk, és a módszer nem utolsósorban a csoport dinamikájára is pozitívan hat.

ÖSSZEGZÉS

Az eddigiekben felsorolt gyakorlatok, módszerek hozzájárulnak a tanulók performatív kompetenciájának fejlődéséhez. A performatív kompetencia a társadalmi-kulturális környezetben lejátszódó szerepek, cselekvések felismerésére, önálló alakítására való képesség és az egyén ezekre adott kritikai reflexióinak összessége. A performatív idegennyelv-oktatás fejleszti a performatív kompetenciát, mivel különböző játékformákkal vonja be a tanulókat a tanulási folyamatba. A folyamat az ún. *mintha-térben* játszódik, amely „egy védett, nem a komoly kommunikatív helyzetet ábrázoló tér, melyben a tanulók idegen nyelven tervezetten adják elő a fellépéseiket, tervezetten tevékenykednek és szemlélődve reflektálnak” (HALLET 2010: 15). A performatív alapokra felépített idegennyelvi óra egyrészt tantárgyi ismereteket közvetít, amelyet a tanulók a felfedezés folyamatában élményszerűen sajátítanak el. A performatív feladatok cselekedve tanítanak, személyes élményen alapuló tapasztalati tanulás valósul meg. A gyermekek között kialakuló interakciók segítik a társas élethez szükséges kompetenciák kialakítását, fejlesztését.

IRODALOM

- [1] Bernstein, Nils, Lerchner, Charlotte (2013). Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht: Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur. *Scenario* Jahrgang 2013, Ausgabe 1. <http://publish.ucc.ie/scenario/2013/01/BernsteinLerchner/07/de> (Letöltve: 2020. 09. 20.)
- [2] Bryant, Doreen (2015). Deutsche Relativsatzstrukturen als Lehr- und Lerngegenstand. In Wöllenstein, Angelika (Hrsg.). *Das topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, pp. 77–99.
- [3] *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr.62. 2020, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

-
- [4] Even, Susanne (2003). *DramaGrammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
 - [5] Even, Susanne, Schewe, Manfred (Hrsg.) (2016). *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri, pp. 12–15.
 - [6] Hallet, Wolfgang (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario IV*, 15, <http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> (Letöltve: 2020. 09. 20.)
 - [7] Lutzker, Peter (2007). *The Art of Foreign Language Teaching: Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Francke Verlag.
 - [8] Sambanis, Michaela (2020). Probier's mal mit Beweglichkeit. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr.62.2020, Berlin: Erich Schmidt Verlag, pp. 29–33.
 - [9] Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
 - [10] Schewe, Manfred (2020). Unterricht als Kunst. Eine kurze Einführung in die Performative Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr.62.2020, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 11.