

Zabawa w teatr

Kształcenie językowe z wykorzystaniem perspektywy neurobiologicznej i psychoruchowych predyspozycji uczniów

Kamila Kraszewska

Language Laboratories w Gdańsku

*Dziecko składa się z liczby sto; dziecko posiada sto języków, sto
dłoni, sto myśli, sto sposobów myślenia, bawienia się i mówienia¹.*

Loris Malaguzzi²

Takie formy wyrazu dzieci, jak śpiew, taniec, aktorstwo, malarstwo, są nierozzerwalnie połączone z językiem ciała, ruchem, mimiką i gestem. Angażują zatem obie półkule mózgu, co pozwala na efektywniejsze wykorzystanie jego możliwości³. Ponadto wykonywanie gestów oraz innych elementów ruchu podczas mówienia sprawia, że użycie języka (w tym także języka obcego) cechuje większa poprawność, otwartość i spontaniczność⁴. Okazuje się to tym cenniejsze, że mówienie wywołuje szczególnie wysoki poziom lęku na lekcji języka obcego⁵. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie korzyści płyną-

¹C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *Introduction: Background and Starting Points*, w: Edwards C., Gandini L., Forman G., *The hundred languages of children*, <<http://www.books.google.pl>>, 23.10.2008.

²Włoski nauczyciel, twórca Reggio Emilia Approach (nowatorskiej ideologii nauczania, a także wielopłaszczyznowego postrzegania umiejętności dzieci do komunikacji z otaczającym je środowiskiem).

³H. Stasiak, wykład „Procesy myślowe, praca mózgu w odniesieniu do języka”, Zakład Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.

⁴J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2006, s. 73.

⁵J Iluk, op. cit., s. 68.

cych z zastosowania elementów dramy⁶ podczas zajęć z drugiego języka (dalej: L2) jako ciekawej formy ekspresji, łączącej formę przekazu niewerbalnego ze słowem mówionym. W tekście przywołane są wybrane badania nad neurobiologicznymi oraz psychoruchowymi predyspozycjami uczniów do nauki języków obcych, ukazujące, iż komunikacja niewerbalna może przyspieszyć rozwój lingwistyczno-emocjonalny dzieci, jeżeli jest umiejętnie wprowadzona i wykorzystywana od pierwszych tygodni życia dziecka.

Rozważania nad słusnością stosowania technik teatralno-aktorskich w procesie nauczania L2 należałoby zacząć od zdefiniowania pojęcia „elementy dramy”. W świetle niniejszego artykułu są to wszelkiego rodzaju próby odtworzenia przez uczniów tekstów narracyjnych przy zaangażowaniu ruchu, gestów, mimiki, emocji, mowy czy śpiewu. Zaliczam tu aktywności łączące w sobie ekspresję werbalną z zachowaniami niewerbalnymi, takimi jak:

- elementy proksemiczne (sposoby dystansowania się osoby obserwowanej do innych osób lub przedmiotów);
- elementy haptyczne (metody bezpośredniego kontaktu);
- elementy posturalne (składające się na postawę ciała);
- elementy kinestetyczne (składające się na sprawność poruszania kończynami);
- elementy gestykulacyjne;
- elementy paralingwistyczne (budujące brzmienie głosu i sposób mówienia);
- elementy wzrokowe (tj. mruganie, ruchy gałek ocznych, zmiany wielkości źrenic, ułożenie powiek)⁷.

Alan Maley i Alan Duff do elementów dramy zaliczają ćwiczenia i zadania oparte na technikach stosowanych przez profesjonalnych aktorów. Sugerują, iż poprzez te czynności uczniowie mają możliwość indywidualnego doboru komunikatywnej formy przekazu. Nadto elementy dramy pobudzają naturalną zdolność do naśladownictwa, imitacji oraz ekspresji ruchowo-mimicznej. Rozbudzają także wyobraźnię, rozwijają pamięć⁸.

Jan Iluk prezentuje listę tekstów narracyjnych zalecanych do stosowania w nauczaniu języków obcych. Są to m.in.:

- klasyczne bajki i baśnie;
- *oral history*⁹, reportaże, teksty fikcyjne o życiu współczesnych dzieci w kraju, którego język jest przedmiotem nauczania;

⁶ W tekście używa się pojęcia „drama” w anglojęzycznym znaczeniu tego terminu. Odbiega ono jednak od definicji dramy przyjętej w pedagogice polskiej.

⁷ W. Sikorski, *Mowa ciała w klasie*, „Psychologia w szkole”, nr 4(12), Kielce 2006, s. 44.

⁸ A. Maley, A. Duff, *Drama Techniques*, <<http://www.books.google.pl>>, 23.10.2008.

⁹ Inaczej historia mówiona, historia ustna; por. I. Lewandowska, *Oral History*, <<http://historicus.umk.pl/modules/wfchannel/index.php?pagenum=5>>, 25 lipca 2009.

- historie przedstawiające bezpośrednio problemy dzieci;
- opowieści, których tematem są sytuacje absurda lub tajemnicze;
- legendy miejskie;
- historie, będące wynikiem interakcji nauczyciela i dzieci.¹⁰

Iluk dodaje także, że „Jeśli formy narracyjne są istotnym źródłem wiedzy o świecie oraz preferowaną formą komunikacji dzieci, to powinny znaleźć się w centrum procesu dydaktycznego, by zaspokajały ich zainteresowania, naturalne skłonności, ciekawość, a także duże zapotrzebowanie manualnego działania”¹¹. Dobór tekstów narracyjnych nie może być w żadnym wypadku przypadkowy. Należy uwzględnić możliwość:

- emocjonalnego zaangażowania oraz identyfikacji uczniów z bohaterami opowieści;
- wizualizacji tekstu adekwatnej do potrzeb i zainteresowań dzieci.

motorycznego i kinestetycznego zaangażowania słuchaczy w proces odbierania i interpretowania tekstu (mając na uwadze dziecięcą potrzebę aktywności fizycznej, zmiany miejsca bądź pozycji)¹².

Kirsch¹³ twierdzi, iż zanim młodsze dzieci nauczą się myślenia abstrakcyjnego¹⁴, ich procesy mentalne są oparte głównie na historiach i epizodach. Istnieje kilka hipotez na temat powstania języka. Jedna z nich twierdzi, iż języka w jego pierwotnej postaci nie stworzyli dorośli, lecz dzieci. Nie da się wykluczyć, że zręby języka w znanej nam dzisiaj formie zrodziły się podczas zabawy grupki dzieci¹⁵. Rozważania nad genezą powstania języka mogą prowadzić do konkluzji, iż myślenie narracyjne odgrywa ważną rolę w rozwoju dziecka, umożliwia rozumienie otaczającego świata, własnych doświadczeń oraz zasad współżycia w społeczeństwie¹⁶.

Argumenty popierające słuszność wprowadzania i konsekwentnego stosowania ćwiczeń teatralnych, mimicznych, gestykulacyjnych i ruchowych podczas zajęć języka obcego podzieliłam na trzy grupy:

¹⁰J. Iluk, op. cit., s. 12

¹¹J. Iluk, op. cit., s. 120.

¹²J. Iluk, op. cit., s. 125.

¹³Niemiecki badacz problematyki wczesnej edukacji językowej, jeden z pierwszych, którzy zajęli się problematyką wprowadzania tekstów narracyjnych do procesu nauczania językowego dzieci.

¹⁴J. Iluk, op. cit., s. 120; D. Kirsch, *Der narrative Ansatz im fruchen Fremdsprachenunterricht*, w: „Fremdsprachenlernen in der Grundchule”, Triangel 11, Paris, s.71–77.

¹⁵I. Tattersall, *Dlaczego staliśmy się ludźmi*, „Świat Nauki” wyd. spec., nr 1(7), Warszawa 2006, s. 74.

¹⁶J. Iluk, op. cit., s. 120.

- z punktu widzenia metodyki nauczania języków obcych;
- w kontekście wybranych aspektów neurobiologicznych oraz psychoruchowych predyspozycji uczniów;
- na podstawie teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Metodyczne aspekty wprowadzania elementów dramy do procesu nauczania L2

Ewelina Wojtyś w swoim artykule¹⁷ prezentuje wyniki badań nad efektywnością oraz celowością wykorzystywania elementów zajęć teatralnych. Uczniowie, którzy uczestniczyli w zajęciach języka angielskiego skupionych na wykorzystywaniu elementów dramy, zostali poddani ankiecie ustnej. Wszystkie dzieci potwierdziły, iż podobało im się wcielanie w określone role oraz opowiadanie bajek przez nauczyciela. Zgodziły się też, że zarówno opowiadanie, jak i słuchanie bajek na kasecie, a także ćwiczenie ról w chórze były ważne, gdyż pomogły im lepiej zrozumieć treść omawianych utworów i przygotować się do inscenizacji. Jednak najważniejszy był dla nich moment rozpoczęcia pracy nad własną rolą. Dzieci uznały też, że uczenie się nowych słów było ułatwione dzięki wykorzystaniu obrazków, gier i zabaw ruchowych, w których przy użyciu gestów można było łatwo zapamiętać czy przypomnieć sobie ćwiczone wyrazy. Wszyscy uczniowie ocenili ten sposób uczenia się języka jako o wiele ciekawszy niż lekcje z podręcznika i wyrazili chęć uczestniczenia w podobnych zajęciach w przyszłości.

W przywołanym tekście Wojtyś formułuje własne wnioski podsumowujące wyniki badania:

- wykorzystywanie technik dramy daje możliwość spojrzenia na każdego inaczej, zależnie od jego wieku i zainteresowań;
- dyskusja na temat morału oraz próby odniesienia inscenizowanych problemów i sytuacji do własnego życia pozwalają na ich analizę oraz dostrzeżenie subiektywnych uczuć;
- rozwijane są umiejętności mówienia;
- słownictwo jest poznawane i używane w jasno określonym kontekście;
- wybrane wyrazy są zapamiętywane przy wspomaganianiu zabawami ruchowymi;
- doskonała jest wymowa oraz intonacja;
- materiał językowy poddany jest procesowi personalizacji;
- rozbudzona zostaje motywacja oraz pozytywne nastawienie do nauki języka obcego (w tym wypadku angielskiego);
- budowana i kształtowana jest pewność siebie uczniów;

¹⁷E. Wojtyś, *Nauczanie języka angielskiego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy*, „Poliglota”, nr 1(3), Częstochowa 2006, s. 86–93.

- wprowadzane do procesu nauczania elementy zabawy stymulują wyobraźnię i kreatywność¹⁸.

Maley i Duff w książce zatytułowanej *Drama Techniques* również opowiadają się za wykorzystywaniem zabaw i ćwiczeń teatralnych w edukacji lingwistycznej dzieci. Twierdzą oni, iż elementy dramy:

- w naturalny sposób integrują umiejętności językowe;
- rozwijają zarówno procesy poznawcze, jak też inteligencję emocjonalną¹⁹, podkreślają równorzędność myślenia i odczuwania;
- integrują werbalne i niewerbalne aspekty języka, zapewniając tym samym równowagę między motorycznymi a intelektualnymi aspektami procesu uczenia się;
- poprzez kontekstualizację języka wspomagają interakcję życia szkolnego z codziennym;
- holistyczne nauczanie oraz polisensoryczne przekazywanie wiedzy umożliwia uczniom dostrzeżenie tak swoich słabych, jak i mocnych cech, dając im możliwość dalszej pracy nad nimi;
- wspomagają rozwijanie w uczniach samoświadomości, pewności siebie oraz konstruktywnej samooceny;
- promują one podejmowanie ryzyka, niezbędne przy przełamywaniu barier językowych, zwłaszcza podczas mówienia;
- wywierają pozytywny wpływ na atmosferę panującą w klasie;
- zazwyczaj nie wymagają nakładów środków finansowych, tzw. handoutów, czy innych dodatkowych elementów, jedynym wymogiem do przeprowadzenia zajęć teatralnych jest klasa pełna uczniów²⁰.

Uzupełniając wymienione argumenty przemawiające za zabawą w teatr, postrzeganą jako forma kształcenia lingwistycznego, o informacje zawarte w książce Jana Iluka²¹, otrzymujemy pełny obraz celowości kinestetyczno-emocjonalno-intelektualnego nauczania L2. Do najważniejszych argumentów wspomnianych przez Iluka należą następujące:

- w autentycznych warunkach język przyswajany i używany jest w wersji mówionej, dlatego każde nauczanie wykorzystujące naturalne procesy akwizycji języka musi uwzględniać nadrzędność kanału oralnego, a więc sprawności słuchania i mówienia;

¹⁸E. Wojtyś, op. cit., s. 92–93.

¹⁹Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, tłum. A. Jankowski, Poznań 2007.

²⁰A. Maley, A. Duff, op. cit.

²¹J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, op. cit.

- uczenie się na pamięć jest dobrym treningiem pamięci;
- rym, rytm i melodia ułatwiają opanować wymowę, akcent wyrazowy oraz intonację, a także zwiększyć tempo mówienia – wszystko to bez żmudnych ćwiczeń fonetycznych;
- śpiew w połączeniu z ruchem pozwala doświadczyć języka wielozmysłowo;
- zajęcia teatralne, wokalne i ruchowe stwarzają okazję do większej aktywności i integracji;
- teksty piosenek oraz teksty narracyjne, odpowiednio dobrane, są źródłem wiedzy krajoznawczej, wprowadzają elementy kultury i wiedzy o świecie;
- śpiewanie i recytowanie zaspakaja właściwą dzieciom potrzebę bycia w centrum uwagi i publicznych występów²².

Wybrane aspekty neurobiologiczne oraz psychoruchowe predyspozycje uczniów

O ile metodyczny aspekt wprowadzania i stosowania elementów dramy w procesie nauczania L2 wydaje się logiczny i zasadny, o tyle ważniejsze może okazać się podłoże neurobiologiczne przemawiające za korzystaniem z zabawy w teatr. Unaocznia ono bowiem, iż dzieci zdolne są do komunikacji niewerbalnej już w 8 miesiącu życia. Dla porównania, pierwsze zrozumiałe i komunikatywne słowa dziecko wypowiada w okresie 12–18 miesiąca istnienia (w obu wymienionych przypadkach chodzi o życie liczone od chwili narodzin, bez wliczania okresu prenatalnego)²³.

Badania na temat tzw. hand babbling (tj. gaworzenia rączkami, inaczej niemego gaworzenia) u słyszących dzieci z głuchoniemych rodzin, opublikowane w periodyku „Nature”, dowodzą, iż dzieci są wrażliwe na ruchy i gesty już we wczesnym dzieciństwie, a owa wrażliwość jest kluczem do wczesnej akwizycji języka²⁴.

Kolejne ważne badania (opublikowane w periodyku „Learning Languages” w 2003 roku) dotyczyły dzieci dwujęzycznych, z których jedna grupa posługiwała się dwoma językami fonicznymi, a druga językiem fonicznym oraz migowym. Celem badania było porównanie rozwoju lingwistycznego obu grup. Naukowcy zaobserwowali, iż te same mechanizmy działania mózgu są aktywne u mono- i dwujęzycznych dzieci (również tych posługujących się językiem migowym)²⁵. Natomiast M. Garcia²⁶, badacz amerykańskiego języka migowego oraz rozwoju wczesnoszkolnego, zauważył, że słyszące dzieci głucho-

²²J. Iluk, op. cit., s. 100.

²³ <www.literacytrust.org.uk/talktoyourbaby/signing.html>, 25.07.2009.

²⁴L.A. Petitto, S. Holowka, L.E. Sergio, D. Ostry, *Language rhythms in baby hand movements*, „Nature”, vol. 413, USA 2001, s. 35.

²⁵L.A. Petitto, I. Kovelman, *The bilingual paradox*, „Learning Languages”, vol.8, 2003, s. 5–18.

²⁶Por. <www.babysigners.co.uk/i2.php?mid=3&a=page>, 25 lipca 2009.

niemych rodziców potrafią komunikować swoje potrzeby i pragnienia we wcześniejszym wieku niż dzieci rodziców słyszących.

Ponadto Iverson i Goldin-Meadow w artykule pt. „Gesty przecierają szlaki rozwoju lingwistycznego” (*Gesture paves the way for language development*) podsumowały wyniki swoich badań w formie kilku związanych wniosków:

- gesty poprzedzają mowę i są ściśle związane z rozwojem języka;
- na poziomie leksykalnym – słowa pierwotnie komunikowane za pomocą gestów podświadomie zostają wprowadzone do komunikacji werbalnej;
- na poziomie budowania zdań – łączenie gestu z wyrazem (przy czym gest i wyraz mają odmienne znaczenia) poprzedza produkcję zestawień dwuwyrazowych;
- gesty ułatwiają rozwój mowy i języka;
- możliwe, iż gesty są pierwszymi sygnałami ze strony dziecka o jego gotowości do komunikacji receptywnej (np. dziecko wskazujące tatę i mówiące „dada” może oczekiwać od rodzica słownej translacji „tak, to jest tatuś”);
- gesty mogą odgrywać również znaczną rolę w nauce języka, oddziałując bezpośrednio na ucznia. Mimo że wraz z mową tworzą zintegrowany system, gesty wykorzystują odmienne źródła wyrażania informacji. Wyrazy posiadające znaczenie wizualno-przestrzenne mogą być łatwiej wyrażane za pomocą gestów niż słów;
- wskazywanie obiektu gestem wymaga mniejszego obciążenia pamięci, a co więcej, miganie podczas mówienia okazało się zmniejszać kognitywny wysiłek mówiącego;
- gesty wpływają na rozwój słownictwa, gdyż zanim słowo zostanie wypowiedziane, jego znaczenie zostaje wypróbowane i przećwiczone niewerbalnie²⁷.

Natomiast William H. Calvin, neurobiolog z University of Washington, w artykule pt. *Świt ludzkiej inteligencji* pisze: „Jeżeli ruchy ust zależą od tej samej podstawowej sprawności w planowaniu poszczególnych sekwencji aktywności, która kontroluje ruch ręki po torze balistycznym, to udoskonalenie zdolności mówienia może poprawić sprawność manualną i odwrotnie”. Dodaje on również, iż „Dwie przesłanki wskazują, że ustalenie następstwa ruchów odbywa się na poziomie kory mózgu; obie przemawiają za tym, że znaczną rolę odgrywa jej bocznie zlokalizowany obszar, w którym znajduje się ośrodek mowy. (...) okolica korowa zawierająca ośrodek mowy pełni funkcje o wiele bardziej uogólnione, niż podejrzewano. Z okolicą tą związane są różnorodne nowe sekwencje zarówno odczuć, jak ruchów rąk i ust”²⁸.

²⁷J.M. Iverson, S. Goldin-Meadow, *Gesture paves the way for language development*, „Psychological Science”, vol. 16 nr 5, Washington 2005, s. 367–370.

²⁸W.H. Calvin, *Świt ludzkiej inteligencji*, „Świat Nauki”, wyd. spec., nr 1(7), Warszawa 2006, s. 92.

Pojmując odgrywanie specyficznych ról podczas zabawy w teatr jako formę naśladownictwa, podsumuję wymienione argumenty cytatem z książki Ewy Wieszczyńskiej: „Główną rolę w rozwoju przypisywał (...) Lew Wygotski procesowi nauczania, które opiera się nie tyle na już dojrzałych funkcjach i formach rozwojowych dziecka, ile na dopiero dojrzewających. Zadaniem dorosłego pozostaje wspieranie tych dojrzewających procesów poprzez współpracę, współdziałanie, a przede wszystkim przez naśladownictwo. Jest ono rozumiane nie jako mechaniczny, automatyczny i bezsensowny proces, lecz jako rozumna operacja umysłowa”²⁹.

Twierdzę zatem, iż wykorzystanie elementów zajęć teatralnych podczas ćwiczeń językowych, jako forma naśladownictwa, a także czynność łącząca w sobie różnorodne formy ekspresji, pozwalająca na wprowadzanie i stosowanie co najmniej kilku ze stu języków, jakimi porozumiewają się dzieci – umożliwia nie tylko rozwój lingwistyczny czy emocjonalny, lecz również wspomaga bezinwazyjne przejście z procesu komunikowania się za pomocą ciała do produkcji mowy, redukując stres związany z mówieniem do minimum.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera a efektywne wykorzystywanie elementów dramy w nauczaniu L2

Inną ważną korzyścią płynącą z ćwiczeń teatralnych jest wielopłaszczyznowy rozwój inteligencji wielorakich. Elementy dramy narzucają efektywne wykorzystywanie siedmiu inteligencji definiowanych przez Howarda Gardnera:

- inteligencji lingwistycznej;
- inteligencji logiczno-matematycznej, np. w zapamiętywaniu sekwencji osób i kwestii występujących po sobie;
- inteligencji muzycznej, o ile w przedstawieniu czy ćwiczeniu pojawiają się elementy śpiewane;
- inteligencji przestrzennej, w tym wypadku uruchamianej podczas planowania dekoracji sceny i przestrzennego ułożenia rekwizytów;
- inteligencji kinestetycznej, jako że w odgrywanie roli zaangażowane jest całe ciało;
- inteligencji interpersonalnej, np. w pojmowaniu motywów kierujących bohaterami przedstawienia, czy interakcji z innymi aktorami;
- inteligencji intrapersonalnej, gdyż jak już wspominałam, elementy dramy pozwalają uczniom dostrzec ich słabe i mocne strony, angażują emocje i zmuszają do refleksji nad samym sobą³⁰.

²⁹ E. Wieszczyńska, *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2007, s. 35.

³⁰ H. Gardner, *Multiple Lenses on the Mind*, 2005, <www.pz.harvard.edu/pis/hg.htm>, 23.10.2008.

Ponadto zajęcia zawierające elementy dramy wykształcają w uczniach umiejętność stosowania skrótów i znajdowania właściwego poziomu abstrakcji przy efektywnych zastosowaniu analogii do tego, co już poznali i opanowali.

Autorski program lekcji języka angielskiego metodą *one to one*³¹

Oto przykład autorskiego programu lekcji wprowadzającej elementy dramy do indywidualnego nauczania języka angielskiego. Ma on unaocznic możliwości wieloaspektowego wykorzystania tekstów narracyjnych w nauczaniu bądź też procesie akwizycji (spontanicznej nauki) języka obcego. Zajęcia zostały przeprowadzone w edukacyjnej placówce naukowo-badawczej Language Laboratories w Gdańsku z niespełna 9-letnią wówczas uczennicą przy zastosowaniu elementów technologii informacyjnej³². Tematem zajęć było opracowanie i zinterpretowanie bajki o Czerwonym Kapturku (*Little Red Riding Hood*)³³. Do przeprowadzenia lekcji posłużyłam się schematem pracy z tekstem narracyjnym opisywanym przez Jana Iluka.

1) *Wprowadzenie tekstu*

Iluk instruuje, iż „We wprowadzeniu do bajki pokazujemy jej bohaterów. (...) Następnie nauczyciel (...) wprowadza słownictwo, które jest absolutnie niezbędne do zrozumienia. Do wprowadzenia i utrwalenia nieznanymi wyrazów-kluczy wykorzystuje się wszelkie środki wizualne, gesty i mimikę”³⁴.

W tym przypadku było to stworzenie gry *memory* wraz z uczennicą. Otrzymała ona kartoniki z nazwami wyrazów pochodzących z tekstu narracyjnego i taką samą ilość kartoników pustych. Zadaniem dziecka było odnalezienie odpowiednich obrazków przy użyciu wyszukiwarki grafiki Google, wydrukowanie ich i przyklejenie na puste kartoniki. Gdy gra była gotowa, uczennica ćwiczyła za jej pomocą słownictwo wraz z nauczycielką. Po wyłonieniu zwycięzcy, w ramach możliwości rewanżu, dziewczynka zagrała z nauczycielką w grę „What is missing?” (odgadywanie brakującego obrazka) oraz w „What am I showing?” (czyli odgadywanie słowa prezentowanego przez przeciwnika przy pomocy gestów i ruchów).

³¹ Inaczej nauczanie indywidualne, por. A. Hofman, *Metoda guwernerska we współczesnej glottodydaktyce*, „Poli-głota”, 2007, nr 2(6).

³² Należy jeszcze raz podkreślić fakt, że przytoczona lekcja (według modelu Iluka) przeprowadzona została w bardzo komfortowych warunkach uczenia się *one to one*.

³³ Iluk wielokrotnie nawiązuje do podobnych ćwiczeń z tą samą bajką, prowadzonych w czasie warsztatów z 6- i 7-latkami w gdańskiej szkole wczesnej edukacji językowej (mieszczonej się w Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych przy Uniwersytecie Gdańskim w Gdańsku). Szkoła ta była w Polsce prekursorem badań nad problematyką wprowadzania tekstów narracyjnych do wczesnej edukacji językowej.

³⁴ J. Iluk, op. cit., s.128.

2) *Opowiadanie i jego inscenizacja*

To kolejny punkt wprowadzania tekstów narracyjnych sugerowany przez Iluka³⁵. W przypadku prezentowanej lekcji słuchanie i oglądanie bajki odbyło się przy użyciu filmu animowanego ze strony British Council³⁶, a także scenicznej wersji ze strony Youtube³⁷. Następnie nauczycielka wraz z uczennicą dyskutowały na temat wzorców zachowań prezentowanych przez bohaterów bajki. Dla urozmaicenia zajęć nauczycielka i uczennica wybrały ulubiony fragment tej ostatniej i zinscenizowały go wirtualnie, za pomocą strony internetowej³⁸. Na koniec uczennica przy pomocy nauczycielki przygotowała pacyнки przedstawiające cztery główne postaci z bajki, tj. wilka, babcię, leśniczego i Czerwonego Kapturka (przy użyciu kolorowych rękawiczek, wełny i markerów), a następnie dziewczynka i nauczycielka podzieliły się rolami i odegrały spontanicznie całą bajkę. Nauczycielka mogła pozwolić sobie na wprowadzenie elementu improwizacji ze względu na komunikatywny³⁹ język dziecka, a także niski poziom strachu przed mówieniem.

3) *Utrwalenie treści opowiadania i jego elementów językowych*

Ostatni punkt wprowadzania tekstów narracyjnych proponowany przez Iluka został zawarty w zadaniu domowym przygotowanym dla uczennicy, ze względu na ograniczenia czasowe. Zadanie to zawierało również inne punkty mające na celu rozwijanie kreatywności dziecka, promowanie autonomii oraz ćwiczenie językowych umiejętności produktywnych⁴⁰.

Podsumowanie

Howard Gardner w odniesieniu do metody nauczania Reggio Emilia Approach napisał: „We call for artistic works, but we rarely fashion environments that can truly support and inspire them”⁴¹ („Nawołujemy do twórczości artystycznej, ale z rzadka jesteśmy w stanie zapewnić środowiska w pełni ją wspierające i inspirujące” – tłum. autorki). Celem niniejszego artykułu jest unaocznienie potencjału artystycznego drzemącego

³⁵J. Iluk, op. cit., s.129.

³⁶<www.britishcouncil.org/kids-stories-red-riding-hood.htm>, 23.10.2008

³⁷<www.youtube.com>, 23.10.2008

³⁸<www.dfilm.com>, 23.10.2008.

³⁹Poziom B1 według Systemu Rady Europy (dotyczy to jednak tylko języka mówionego i słyszanego; poziom języka pisanego i czytanego nieznacznie się różni i został określony przez nauczycielkę jako A1 według tychże kryteriów), por. <<http://www.sjo.pwr.wroc.pl/www/pliki/programy/ang.pdf>>, 25 lipca 2009.

⁴⁰Por. z załącznikiem.

⁴¹H. Gardner, *Foreword: complementary perspectives on Reggio Emilia*, w: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *The hundred languages of children*, <<http://books.google.pl>>, 23 października 2008.

w uczniach, mogącego służyć przyjemnym i zróżnicowanym formom ekspresji myśli i opinii w języku obcym. Szeroka gama przywołanych badań naukowych prowadzonych nad rolą gestu i mimiki w komunikacji międzyludzkiej (począwszy od pierwszych miesięcy życia dziecka) ma za zadanie podkreślenie wagi oraz korzyści płynących z wprowadzania ćwiczeń językowych angażujących niewerbalne formy wypowiedzi. Natomiast przykład autorskiego programu lekcji wykorzystującej techniki teatralne, elementy ruchu oraz wspomaganie przekazywanych treści gestykulacją ma na celu ukazanie stosunkowo niewielkiego wkładu nauczyciela w przekształcenie lekcji „podręcznikowej”⁴² w lekcję angażującą różnorodne formy ekspresji w proces nauczania L2.

Literatura

- Calvin W.H., 2006, *Świat ludzkiej inteligencji*, „Świat Nauki” wyd. spec., nr 1(7), Warszawa.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., *Introduction: Background and Starting Points*, w: Edwards C., Gandini L., Forman G., *The hundred languages of children*, <books.google.pl>, 23 października 2008.
- Gardner H., *Foreword: complementary perspectives on Reggio Emilia*, w: Edwards C., Gardner H., 2005, *Multiple lenses on the mind*, <www.pz.harvard.edu/pis/hg.htm>, 23 października 2008.
- Gandini L., Forman G., *The hundred languages of children*, <http://www.books.google.pl>, 23 października 2008.
- Goleman D., 2007, *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Hofman A., 2007, *Metoda guwernerska we współczesnej glottodydaktyce*, „Poliglota”, nr 2(6).
- Iluk J., 2006, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa.
- Iverson J.M., Goldin-Meadow S., 2005, *Gesture paves the way for language development*, „Psychological Science”, vol. 16, nr 5, Washington.
- Lewandowska I., *Oral History*, <http://historicus.umk.pl/modules/wfchannel/index.php?pagenum=5>, 25 lipca 2009.
- Maley A., Duff A., *Drama Techniques*, <http://www.books.google.pl>, 23 października 2008.
- Petitto L.A., Holowka S., Sergio L.E., Ostry D., 2001, *Language rhythms in baby hand movements*, „Nature”, vol. 413, USA.
- Petitto L.A., Kovelman I., 2003, *The bilingual paradox*, „Learning Languages”, vol. 8.
- Sikorski W., 2006, *Mowa ciała w klasie*, „Psychologia w szkole”, nr 4(12), Kielce.
- Stasiak H., 2006, wykład „Procesy myślowe, praca mózgu w odniesieniu do języka”, Zakład Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tattersall I., 2006, *Dlaczego staliśmy się ludźmi*, „Świat Nauki” wyd. spec., nr 1(7), Warszawa.
- Wieszczyczyńska E., 2007, *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Wojtyś E., 2006, Nauczanie języka angielskiego na poziomie podstawowym w oparciu o techniki dramy, „Poliglota”, nr 1(3), Częstochowa.

⁴² W tym wypadku oznaczającej lekcję ściśle podążającą za wytycznymi proponowanymi w podręczniku, bez uwzględnienia indywidualnych potrzeb oraz preferencji ucznia/uczniów.

lic. Kamila Kraszewska – Language Laboratories, Gdańsk

kama@poczta.lanlab.pl

* * *

Zabawa w teatr. Kształcenie językowe z wykorzystaniem perspektywy neurobiologicznej i psychoruchowych predyspozycji uczniów

Streszczenie

Wprowadzanie elementów dramy do procesu nauczania języków obcych ma swoje uzasadnienie neurobiologiczne. Badania dowodzą, że już kilkumiesięczne dzieci odznaczają się wrażliwością lingwistyczną oraz gotowością do językowej ekspresji (L.A. Petitto, S. Holowka). Gotowość tę wyrażają za pomocą gestów oraz mimiki. Są to pierwsze próby nawiązania dialogu z najbliższym otoczeniem. Wykorzystanie elementów zajęć teatralnych podczas ćwiczeń językowych pozwala na bezinwazyjne przejście z takich sposobów komunikowania się za pomocą ciała do produkcji mowy, jako że elementy takie łączą w sobie obie formy wyrazu.

Badania opublikowane w periodyku „Psychological Science” dowodzą, iż gesty mogą odgrywać znaczną rolę w nauce języka, oddziałując bezpośrednio na ucznia; wykorzystują bowiem odmienne źródła przekazywania informacji niż mowa. Wyrazy posiadające znaczenie wizualno-przestrzenne mogą być łatwiej wyrażane za pomocą gestów i ruchu niż słów (Iverson, Golden-Meadow). Nauczyciel języka obcego może zapewnić uczniom większą swobodę wyrazu, pozwalając im na stosowanie gestów i mimiki oraz wprowadzając elementy dramy jako formy przekazu.

Playing theatre. Language education with the use of neurobiological perspective and psychomotor predispositions of the students

Summary

Introducing elements of drama techniques into the process of teaching foreign languages has a neurobiological justification. Research shows that several month old babies demonstrate linguistic sensitivity and readiness for linguistic expression. (L.A. Petitto, S. Holowka) This linguistic readiness is asserted through gestures and facial expressions. They are the first attempts at establishing a dialogue with the immediate environment. Taking advantage of theatrical activities during linguistic tasks aids the smooth transition from bodily communication to speech production, as it consolidates both forms of expression mentioned above.

Research published in „Psychological Science” demonstrates that gestures can play an important role in learning languages, directly affecting students, as gestures activate different sources of conveying meaning than speech itself. Words having visual-spatial meanings can be more easily expressed through gestures and movements rather than speech. (Iverson, Goldin-Meadow) Foreign language teachers can provide students with a greater range of self-expression by allowing them to use gestures and movements as well as introducing elements of drama techniques.

*** ZAŁĄCZNIK⁴³ ***

My Favorite Student

YOUR HOMEWORK:

1. WATCH THE STORY ABOUT THE LITTLE RED RIDING HOOD, AGAIN AND COMPLETE YOUR EXERCISES.

Obejrzyj opowiadanie o Czerwonym Kapturku jeszcze raz i uzupełnij swoje ćwiczenia.

<http://www.britishcouncil.org/kids-stories-red-riding-hood.htm>

2. PLAY GAMES TO CHECK YOUR KNOWLEDGE ABOUT THE STORY.

Zagraj w gry aby sprawdzić swoją wiedzę na temat opowiadania.

<http://www.britishcouncil.org/kids-games-wordsearch-lrrh.htm>

<http://www.britishcouncil.org/kids-games-hangman-lrrh.htm>

<http://www.britishcouncil.org/kids-games-reordering-lrrh.htm>

3. WRITE YOUR OWN THEATRE PLAY.

Napisz swoją własną sztukę teatralną.

4. PREPARE PUPPETS FOR YOUR PLAY.

Przygotuj pacynki do swojego przedstawienia.

5. BE READY TO MAKE A THEATRE SHOW FOR ME DURING THE LESSON.

Bądź gotowa aby odegrać przedstawienie teatralne dla mnie podczas lekcji.

6. WATCH AND FIND YOUR FAVOURITE VERSION OF THE LITTLE RED RIDING HOOD.

Oglądaj i znajdź swoją ulubioną wersję Czerwonego Kapturka.

⁴³Z załącznika za zgodą autorki usunięto ilustracje przedstawiające sceny z bajki pt. „Czerwony Kapturek” – elementy ozdobne niespełniające wymogów druku.

<http://www.youtube.com/watch?v=53W4gzPwF84>

<http://www.youtube.com/watch?v=qVdHn0BZYJs&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=VsRYOnhhTn0>

<http://www.youtube.com/watch?v=ZpgdUpZ-EGs>