

Drama na lekcjach języka obcego – o potencjale metody

ANNA MARKO

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Abstract

Drama in the foreign language classroom
– the potential of the method

Drama in education is an approach that uses theatrical means for didactic aims, yet focuses on the actual process of learning, not on the result of the classroom activities (e.g. preparing a theatrical performance). This method allows for combining the development of particular language skills with general educational aims, such as teaching tolerance, empathy and candour. Drama, usually associated with nursery school or primary school education, with teaching native language and literature, or with teaching history, can be successfully applied in the foreign language classroom, too. This article outlines the advantages of introducing drama in foreign language teaching: improving communicative and intercultural competence, supporting work on literary texts, or teaching culture.

KEYWORDS: *drama, communicative competence, intercultural competence*

1. Wstęp

W Wielkiej Brytanii pedagogika dramy (*drama in education*) ze względu na niesiony potencjał wychowawczy zyskała rangę osobnego przedmiotu. Podobnie w Niemczech *szenische Interpretation* jako technika pracy na lekcjach języka ojczystego i języków obcych rozwija się intensywnie (zob. np. Scheller, 2012; Schewe, 1993; Tselikas, 1999). Jednak w polskiej szkole drama edukacyjna nie zyskała dotąd popularności. Wynikać to może m.in. z faktu, że metody tej trudno jest się nauczyć jedynie z podręcznika. Jak zauważa Królicza (2010), choć sam termin znany jest polskim nauczycielom, „pełne jego zrozumienie, a zwłaszcza wykorzystanie określanej nim metody jest jeszcze niezbyt duże” (s. 11). Ponadto kojarzy się dramę przede wszystkim z nauczaniem przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ewentualnie z edukacją polonistyczną czy historyczną. Celem artykułu jest nakreślenie możliwości wykorzystania dramy również na gruncie nauczania języków obcych, co zaowocować mogłoby zwiększeniem atrakcyjności zajęć, a w konsekwencji pozytywnie wpłynąć na motywację i wyniki uczniów.

2. Drama jako metoda nauczania

2.1. Definicja

Z uwagi na niejasności narosłe wokół pojęcia (np. utożsamianie dramy z przedstawieniem teatralnym¹) warto zacząć od wyjaśnienia, czym jest pedagogika dramy. Elektra Tselikas (1999, s. 21) definiuje pedagogikę dramy jako podejście dydaktyczne wykorzystujące środki teatralne dla celów pedagogicznych. W centrum zainteresowania nie leży tu jednak wynik aktywności lekcyjnej (np. przygotowanie przedstawienia), ale sam proces uczenia się na wszystkich jego płaszczyznach (fizycznej, estetycznej, emocjonalnej, kognitywnej, społecznej). Warto zwrócić uwagę na – charakterystyczne dla metod wyrosłych w nurcie progresywizmu i koncepcji uczenia się przez działanie – wysunięcie na plan pierwszy procesu uczenia się, a także zaangażowanie całego ucznia. Chodzi tu o klasyczną regułę Pestalozziego: o „poruszenie głowy,

¹ W języku polskim drama etymologicznie łączy się z pojęciem „dramat”, przez co bywa utożsamiana z teatrem. Są to jednak dwie różne formy aktywności, na co wskazuje już źródłosłów: greckie *theáomai* znaczy tyle, co „patrzeć, oglądać”, *dráein* zaś – „działać”. W pierwszym przypadku celem podejmowania aktywności jest komunikacja między aktorami a publicznością, w drugim – doświadczenie uczestników, niezależne od funkcji komunikowania się z widzami (Way, 1990, s. 11). Dla precyzji niektórzy autorzy proponują pojęcie **dramy edukacyjnej** – ang. *educational drama*, *drama in education* (zob. m.in. Pankowska, 2000, s. 10).

ręki i serca”. Manfred Schewe (1993, s. 9), pionier dramy w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego, dodaje jeszcze „stopę”, zwracając uwagę na przestrzenny wymiar zajęć dramowych, w czasie których uczniowie swobodnie poruszają się po klasie, a w ćwiczeniach biorą udział całym sobą – całym ciałem, używając gestów, modelując głos.

W jakich celach edukacyjnych można i warto stosować dramę? Krystyna Pankowska (2000), propagatorka nauczania dramą w Polsce, pisze: „Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach” (s. 22). Autorka ta mocno zwraca uwagę na wychowawczy aspekt metody, stawiając poprzeczkę bardzo wysoko i nazywając dramę „formą ćwiczenia sztuki życia” (s. 9). Ten „trening życia” jest możliwy dzięki bezpiecznej przestrzeni fikcji, która redukuje strach przed niepowodzeniem i zachęca do eksperymentowania w ramach roli.

Elementami konstytutywnymi dramy są m.in. rola, napięcie związane z konfliktem, który uczestnicy starają się zrozumieć bądź rozwiązać, fabuła (np. kontekst omawianego na zajęciach utworu literackiego) oraz płynna zmiana perspektyw z rzeczywistej na fikcyjną podczas realizacji zadania dramowego, co Tselikas (1999) nazywa metaforycznie „wielokrotnym przesiadaniem się”.

Mimo pozornych podobieństw (rola, fabuła, wykorzystanie technik teatralnych) należy podkreślić, że drama nie jest teatrem. W odróżnieniu bowiem od teatru w dramie nie ma gotowego scenariusza; wszystkie sceny są improwizowane, gdyż celem nie jest późniejsze wystawianie ich przed publicznością. Nie mówi się także o odgrywaniu ról, ale o „byciu w roli”, poprzedzonym ćwiczeniami ułatwiającymi wczucie się w sytuację (Królicza, 2010, s. 14–15).

Można natomiast usytuować dramę w kategorii gier dydaktycznych (zob. Siek-Piskozub, 2001, s. 30–31). Pozwala na to obecność świata fikcyjnego, fabuły, napięcia i konfliktu, ról oraz (przy realizacji konkretnych technik dramowych) zasad, których trzymają się uczestnicy. Istotny jest także aspekt przyjemności czerpanej przez uczestników wspólnej pracy nad zadaniem dramowym, przy jednoczesnym wysiłku fizycznym i intelektualnym, jaki zakłada zmaganie się z postawionym problemem.

2.2. Wybrane techniki dramowe

Dla łatwiejszego wyobrażenia, czym jest metoda dramy, poniżej omówiono pokrótce kilka wybranych technik (więcej na ten temat: Królicza, 2010; Tselikas, 1999; Scheller, 2012).

Proste dramowe wprawki: Tselikas (1999) nazywa je ćwiczeniami rozgrzewkowymi. W ćwiczeniach tych pracuje się nad ciałem (np. wypróbowywanie w parach, grupach różnych gestów czy mimiki), głosem (np. ćwiczenia intonacyjne) lub wyobraźnią i percepcją przestrzeni (np. dokładne opisywanie pokoju bohatera, w który za chwilę zmienić ma się klasa). Ćwiczenia te bardzo łatwo zastosować nawet na początkowym etapie nauki języka.

Rzeźba sytuacyjna (pomnik): uczeń-rzeźbiarz wybiera spośród pozostałych uczestników jedną lub więcej osób, które stają się jego materia rzeźbiarską. Jedynie za pomocą dotyku, któremu materia biernie się poddaje, formuje on rzeźbę – żywy obraz sugerowany zadaniem dramowym. Rzeźba na koniec podlega opisowi i interpretacji innych uczestników.

Rzeźba głosowa (rundka myślowa): za daną osobą, wchodzącą w rolę i mającą wyrazić jakąś opinię lub podjąć decyzję, stoi kilkoro innych uczestników, którzy wypowiadają na głos myśli – często sprzeczne – jakie mogą kłębić się w głowie określonej postaci. Kolejnością i natężeniem wypowiedzanych myśli kieruje prowadzący ćwiczenie (nauczyciel bądź uczeń). Osoba grająca rolę decyduje, które myśli są jej najbliższe, i dokonuje wyboru lub formułuje opinię.

Stopklatka: jest to zatrzymanie akcji odgrywanej scenki (lub czytanego w rolach na głos fragmentu) w znaczącym momencie w celu przeanalizowania danego zachowania bohaterów. Uczestnicy-obserwatorzy po zawołaniu „stop!” pytają uczestników przyjmujących role o motywację ich działania, nastrój itp.

Scenka improwizowana: grający rolę uczestnicy ustosunkowują się do konfliktu-problemu, który zaistniał między odgrywanymi postaciami. Na zakończenie, po wyjściu z ról, to, co zostało rozegrane, podlega omówieniu.

Rozmowa, wywiad, gorące miejsce: uczeń przyjmujący rolę siada na tzw. gorącym miejscu i odpowiada na pytania pozostałych uczestników zajęć. Technika ta jest dobrym podsumowaniem scenki improwizowanej lub scenicznego czytania tekstu.

Dziennik, pamiętnik, biografie ról, list: są to teksty pisane w pierwszej osobie z perspektywy przyjętej roli. Mają one na celu lepsze, głębsze wczucie się w daną rolę, za czym idzie lepsze zrozumienie problemu, który postawiono na zajęciach dramowych. Techniki te szczególnie pomocne są w pierwszej fazie zajęć, przed przejściem np. do scenki improwizowanej bądź wywiadu. Uczniowie tworzą teksty na podstawie dostarczonych przez nauczyciela krótkich wskazówek „biograficznych” dla fikcyjnych postaci (np. *Jesteś babcią Czerwonego Kapturka. Jesteś bardzo chora, nie możesz na krok ruszyć się z łóżka. Od rana wyczekujesz ukochanej wnuczki. Dziewczynki wciąż nie ma. Zaczynasz się martwić...*) lub pytań pomocniczych (*Jesteś Babą Jagą. Ile masz*

lat? Czy wykonujesz jakiś zawód? Czy masz rodzinę, przyjaciół? Czy mieszkasz sama? Dlaczego zamknęłaś Jasia i Małgośię w swojej chatce z piernika...?).

3. Możliwości zastosowania dramy na lekcjach języka obcego

W nauczaniu języka obcego drama sprawdza się w rozwijaniu **kompetencji komunikacyjnej**, będącej piętą Achillesową wielu uczniów². Niepodważalną zaletą dramy jest fakt, że stanowi ona punkt wyjścia naturalnej interakcji, niejako zmusza do mówienia. Wspomaga też mówienie swobodne – np. przy improwizacji nie da się powiedzieć tylko tego, co zostało wcześniej przygotowane, ale trzeba reagować w każdej sytuacji. Bardzo istotne jest też, że pracując z wykorzystaniem dramy, zwracamy uwagę uczniów na całość procesu komunikacyjnego: jego aspekt prozodyczny, kinetyczny, proksemiczny, kulturowy.

Ponadto tradycyjna lekcja języka obcego boryka się z problemem wiecznego „jak gdyby” (Schatz, 2006, s. 25) – udawania realnych sytuacji komunikacyjnych. Paradoksalnie drama jest **lekarstwem na tę sztuczność**: grając, zapewniamy sobie naturalność w ramach improwizowanych sytuacji. W tym miejscu otwiera się przestrzeń do szkolenia kluczowej na lekcjach języka obcego **kompetencji interkulturowej** (zob. Kessler, 2008) – do uwrażliwienia na odmienność zachowania i reagowania. Ćwiczenia dramowe stają się bezpieczną przestrzenią przygotowania na spotkanie z tym, co niezrozumiałe i obce, a z czym uczeń prędzej czy później, na wakacjach za granicą czy w czasie wymiany szkolnej, będzie musiał się zmierzyć.

Bogatego materiału do pracy przy użyciu technik dramowych dostarczają **teksty literackie**, które, w języku obcym nie zawsze w pełni zrozumiałe i przez to nieco abstrakcyjne, stanowią dla uczniów nie lada wyzwanie. Dzięki zastosowaniu dramy omawiane teksty zyskują dodatkowe płaszczyzny recepcji: nie tylko czytamy i omawiamy, ale też wyobrażamy sobie coś i to odgrywamy – widzimy już nie oczami wyobraźni, ale naprawdę. Dzięki takiej wizualizacji można też bezboleśnie skorygować błędne zrozumienie tekstu (np. w technice rzeźby). Improwizacje na temat fragmentów utworów ułatwiają również ich interpretację.

Drama może wspomagać **nauczanie wiedzy o kraju**, nauczanie kultury. Jeśli zgodzić się z Clausem Altmayerem (2007), że „wiedza o kraju” to nie tylko fakty, ale przede wszystkim przekazywane z pokolenia na pokolenie,

² Ruth Huber (2003) pisze, że jej pomysł wykorzystywania środków artystycznych – w tym dramy – na lekcjach języka obcego zrodził się z frustracji. Wynikała ona z tego, że mimo popularności metod komunikacyjnych tylko nieliczni uczniowie po zakończeniu edukacji potrafili komunikować się z zaangażowaniem.

zakorzenione w pamięci kulturowej danej grupy schematy pojmowania świata³, to drama doskonale nadaje się do rozpracowywania tych schematów.

Istnieją także próby nauczania dramą gramatyki (Even, 2003).

4. Drama na lekcjach języka obcego w odbiorze uczniowskim. Kilka uwag praktycznych

Poniższe spostrzeżenia zostały zebrane przez autorkę podczas udziału w półrocznym seminarium dla studentów dotyczącym wykorzystania technik dramowych w pracy z tekstami literackimi na lekcjach języka niemieckiego jako obcego, a także w ramach praktyk pedagogicznych, podczas przeprowadzania zajęć w ośmiu grupach uczniowskich. Były to dwie klasy ze szkoły podstawowej (w tym jedną klasę stanowiły dzieci niemieckojęzyczne) i sześć klas gimnazjalnych. Na zajęciach szkolnych zastosowane zostały zróżnicowane techniki: od prostych ćwiczeń dramowych na intonację, przez rzeźbę, rzeźbę głosową, pisanie biografii ról, aż po wywiad. Autorka chciała się przekonać, jak sprawdzają się one na lekcjach języka obcego: czy uczniowie zaakceptują alternatywne formy pracy; czy, szczególnie w gimnazjum, nie będą niechętni do udziału w aktywnościach wymagających stanięcia na środku klasy bądź dotknięcia kolegi/koleżanki; czy język obcy w ćwiczeniach improwizacyjnych nie okaże się zbyt wielką przeszkodą; i ostatecznie – czy na lekcjach dramowych uczniowie wykażą się większym niż zwykle zaangażowaniem w wypowiedziach ustnych.

Garść zebranych doświadczeń wskazała zarówno na pozytywne, jak i dyskusyjne aspekty metody. Trudności napotkane podczas zajęć sugerują, że w przyszłości, na etapie planowania dramowych lekcji, należy wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- ◀ **Początkowo negatywne skojarzenia u uczniów starszych:** wydaje się, że główna trudność polega na uniknięciu takich skojarzeń u uczniów w wieku gimnazjalnym (często łączących dramę z „zabawą”, a co za tym idzie, z „przedszkolem”) na samym początku pracy lub umiejętnym ich korygowaniu na kolejnych zajęciach. Okazało się bowiem, że wraz z pojawieniem się efektów pracy (np. przełamującego schemat omówienia zadanego tekstu literackiego) uczniowie przekonywali się do proponowanych aktywności.

³ Niem. *kulturelle Deutungsmuster* (Altmayer, 2007). Na przykład Mur Berliński rozumiany jest nie tylko jako 156 kilometrów umocnień i dawna granica między państwami, ale znak rozstania, podzielonych rodzin, dramatycznych prób ucieczki, a dziś w dalszym ciągu funkcjonującego wśród Niemców podziału na gorszych i lepszych, tych z Zachodu i ze Wschodu itd.

- ◀ **Silna zależność powodzenia metody od relacji między uczniami:** ćwiczenia dramowe mają charakter problemowy; uczeń przedstawia swoje pomysły na forum, współpracując z innymi, a ze względu na teatralny komponent ćwiczeń prezentuje też siebie. Jeśli uczniowie są niepewni grupy (z różnych względów: wiek, nowa szkoła, silne antypatie itp.), może być to dla nich trudne. Oprócz tego jednostki mające mocną pozycję w grupie mogą zniechęcać pozostałe osoby (choć w doświadczeniu autorki zdarzyła się też sytuacja odwrotna – przekonanie jednego ucznia do pewnego ćwiczenia ożywiło pozostałych). Ćwiczenia dramowe wymagają współpracy, regularnie stosowane uczą uczniów polegania na sobie i otwartości na pomysły innych; jednak na początku, w silnie zindywidualizowanej klasie, nieumiejętność współpracy może prowadzić do niepowodzenia pierwszych prób dramowych.
- ◀ **Nieprzewidywalność zajęć ze względu na ich otwartą formę,** stanowiąca wyzwanie dla nauczyciela.
- ◀ **Czasochłonność** w fazie przeprowadzania zajęć.
Z kolei spośród pozytywnych aspektów należy wymienić:
- ◀ **Urozmaicenie pracy z tekstem literackim:** rozumienie tekstu obcojęzycznego i jego interpretacje mogły być sprawdzane nie tylko w klasycznej rozmowie lekcyjnej (pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia), ale i w ćwiczeniach ruchowych, przestrzennych (rzeźby, rzeźby głosowe).
- ◀ **Przesunięcie odpowiedzialności za przebieg zajęć w kierunku ucznia:** nie tylko nauczyciel, ale i uczniowie zadawali sobie nawzajem pytania; od ich współpracy i zaangażowania zależało, jak potoczy się lekcja.
- ◀ **„Odintelektualizowanie” pracy z tekstem** na korzyść emocjonalnego zaangażowania w interpretację (szczególnie widoczne w starszych klasach).
- ◀ **Dobre skojarzenia:** szczególnie dla uczniów najmłodszych zajęcia z elementami ruchu były bardzo atrakcyjne, mogły zatem nasilać pozytywne nastawienie do przedmiotu – języka obcego – od początku nauki.
- ◀ **Zaangażowanie emocjonalne jako szansa na „zaktywizowanie nieaktywnych”:** zajęcia dramowe wyzwalały emocje, za którymi szła chęć interakcji; nawet uczniowie zwykle (z różnych powodów) powściągliwi zupełnie nieoczekiwanie zabierali głos.

Przeprowadzone zajęcia rzuciły światło na dwie ważne kwestie. Wydaje się, że opory uczniów przed dramą nie są niemożliwe do pokonania, czego autorka początkowo się obawiała, oraz że zastosowane techniki miały wpływ na motywację uczniów do mówienia w języku obcym, a na pewno stworzyły więcej ku temu okazji. W grupach bowiem, z którymi technikami dramowymi pracowano najdłużej (klasy trzecie gimnazjum), sceptycyzm uczniów wobec

alternatywnej formy pracy był przejściowy. Pokonawszy początkową trudność, uczniowie częściej zabierali głos niepytani przez nauczyciela, ich interakcje były swobodniejsze i szybsze⁴ (bo powodowane emocjami; zob. opis zajęć poniżej); jeden z uczniów stwierdził nawet po ostatnich dramowych zajęciach, że „było więcej praktyki”. Przy okazji zwrócił uwagę aspekt wychowawczy: umożliwienie uczniom pogłębionego wejścia w role postaci z omawianych tekstów zaowocowało przemyśleniami, którymi dzielili się na forum; zatem pracując nad językiem, uczniowie kształtowali i prezentowali swoje opinie, poglądy, a ponadto doskonalili umiejętność pracy w grupie i poczucie współodpowiedzialności za przebieg zajęć.

Dokładniejszy opis zajęć wraz z wnioskami dla praktyki szkolnej przedstawiono poniżej.

4.1. Opis zajęć: wykorzystane techniki i ich odbiór

W obydwu szkołach podstawowych wykorzystana została technika rzeźby. I tak dzieci niemieckojęzyczne z klasy trzeciej budowały rzeźby do legendy o poznańskich koziołkach, zadając zagadki kolegom z klasy (*Was ist das? Welches Moment?*⁵) i w ten sposób utrwalając treść legendy, polscy pierwszoklasiści zaś tworzyli żywe pomniki do legendy o świętym Marcynie⁶, której treść wcześniej została im przeczytana po niemiecku i zilustrowana obrazkami w książce. W tym wypadku interakcje dzieci przy interpretacji pomników (w większości w języku polskim, choć przy wprowadzaniu bardzo prostych pytań i odpowiedzi także w języku niemieckim: *Wer ist das? – Das ist Sankt Martin!*⁷) umożliwiły prowadzącej sprawdzenie, na ile dzieci zrozumiały tekst legendy w obcym języku. Obie grupy podeszły do zadania żywo i z zainteresowaniem, nie chcąc kończyć zajęć, co potwierdza naturalną skłonność dzieci do udawania fikcyjnych postaci, wchodzenia w role. Dla grupy polskiej przeszkodą nie był język niemiecki – nawet jeśli nauczyciel używał wyłącznie języka obcego, zadanie stosunkowo łatwo było wytłumaczyć, pokazując pierwszy przykład żywego pomnika.

Pracę z gimnazjalistami rozpoczęły ćwiczenia dramowe na intonację. Celem zajęć było zachęcenie uczniów do przekonującego wyrażania opinii

⁴ Autorka stwierdza to na podstawie porównania z okresem, kiedy wcześniej hospitowała zajęcia wspomnianych klas, a także sama prowadziła w nich zajęcia niedramowe.

⁵ *Co to jest? Który moment (historii)?*

⁶ Legenda ta jest związana z imiennikiem jednej z głównych ulic Poznania.

⁷ *Kto to jest? To jest święty Marcin!*

nt. swojego planu lekcji (klasa pierwsza) bądź obowiązków domowych (klasy drugie). Uczniowie mieli zabarwić wypowiedziane zdania w sposób odpowiedni do nastawienia (np. *Das finde ich super!* vs. *Das ist doch langweilig...*⁸) i wesprzeć je gestem, postawą ciała, wyrazem twarzy. Wszystko przy rozsuniętych ławkach, pozostawiających pełną swobodę ruchu; najpierw każdy uczeń miał okazję wypróbować różne kombinacje głosu i gestu podczas wspólnych ćwiczeń (wszyscy mówili jednocześnie, nie było więc obawy oceniania przez nauczyciela), potem uczniowie chodzili po klasie i w ciągle zmieniających się parach przeprowadzali krótkie dialogi.

Klasa pierwsza, poza dwojgiem uczniów, zareagowała na takie ćwiczenie negatywnie, śmiechem i wyraźnym ociąganiem się. Niektóre osoby odmówiły udziału w ćwiczeniach, mając do tego prawo według zasady dobrowolności udziału. Jednym z głównych powodów takiej reakcji był prawdopodobnie wiek uczestników w powiązaniu z sytuacją nowej szkoły i klasy, w której uczniowie rywalizują jeszcze o pozycje w grupie. Każde zatem wyjście poza bezpieczny teren szkolnej ławki mogło być traktowane jako ryzyko ujawnienia o sobie zbyt wielu informacji i ośmieszenia się. W tym przypadku (lekcja w tej klasie przeprowadzana była w marcu) autorka błędnie założyła, że uczniowie, jako grupa, już zdążyli się poznać.

Niezbyt przychylnie odnieśli się do ćwiczeń uczniowie jednej z klas drugich, dając niewerbalnie do zrozumienia, że jest to dla nich sytuacja dziwna i dość niekomfortowa (dziewczynki) bądź śmieszna (chłopcy). Ciekawe, że ten sam scenariusz zajęć przypadł za to do gustu równoległej klasie drugiej: wystarczyła jedna osoba, która uznała ćwiczenia za wyjątkowo zabawne i przyjemne (zapewne w odróżnieniu od tradycyjnej lekcji *ex cathedra*), by swoim przykładem pociągnąć do aktywnego uczestnictwa resztę grupy.

Dużo dalej w pracy z dramą właściwą można było pójść z trzecioklasistami. Zajmowali się oni wierszem Hansa Manza *Freundschaften*⁹. Pracę nad tekstem poprzedziło budowanie rzeźb pt. *Ich und mein Freund*¹⁰; rzeźba była tu pretekstem do swobodnego mówienia – snucia przypuszczeń: *Was machen sie gerne zusammen?*¹¹. Po lekturze tekstu zaś zadaniem uczniów było przygotowanie rzeźby głosowej – rozmowy dwóch przyjaciół według schematu zawartego w wierszu, ale z wykorzystaniem własnych propozycji interakcji. Celem wychowawczym była tu refleksja nad przyjaźnią – każdy miał się zasta-

⁸ *To jest super!* vs. *To przecież nudne...*

⁹ *Przyjaźnie.*

¹⁰ *Ja i mój przyjaciel.*

¹¹ *Co oni lubią razem robić?*

nowić, co jest w stanie zrobić, poświęcić, ofiarować dla swojego przyjaciela, a także, co jest w stanie wybaczyć.

Temat narzucił personalizację treści i powagę uczniów, a przez to może i podświadomą zgodę na eksperymenty z formą pracy. Jedna z klas trzecich знаła już techniki dramowe z przedmiotu „zajęcia artystyczne” – rzeźba czy rzeźba głosowa nie wzbudzały konsternacji wśród uczniów. Z technikami tymi nie byli natomiast zaznajomieni uczniowie z dwóch pozostałych klas, dlatego lekcję o przyjaźni poprzedził szereg pojedynczych, stosowanych na wcześniejszych zajęciach ćwiczeń oswajających z dramą. Jak przewidywano, z każdym ćwiczeniem techniki te przestawały wzbudzać zdziwienie, ostrożność zachowań czy śmiech, aż w końcu zostały zaakceptowane przez uczniów, co zaowocowało ich zaangażowaniem.

W ostatniej ze wspomnianych klas, jako najmocniejszej językowo, możliwe było też zastosowanie wymagającej improwizacji techniki wywiadu. Wykorzystano dostępny w podręczniku tekst do słuchania pt. *Wie konntest du das machen?!¹²*, mówiący o dwóch przyjaciółkach, z których jedna zdradziła powierzony jej sekret. Uczniowie pisali biografie ról, aby lepiej „wczuć się” w konflikt, a potem próbowali dojść przyczyn zaistniałej sytuacji oraz rozważyć jej konsekwencje w wywiadzie z fikcyjnymi bohaterkami tekstu, których role przyjęły dwie uczennice. Zadanie to wzbudziło wiele emocji i wręcz wyzwoliło w uczniach potrzebę mówienia. Niektóre osoby, nie zgadzając się z częścią wypowiedzi (a szło przecież o rzecz najwyższej wagi – zdradę w przyjaźni, temat dla piętnastolatka niebanalny) prosiły nauczyciela o pomoc w znalezieniu słowa, byle tylko móc zabrać głos.

Tematem innej lekcji w tej klasie była kartka z pamiętnika Anne Frank. Dość trudny tekst autentyczny uczniowie przedstawiali w formie rzeźb, upewniając się nawzajem, czy dobrze zrozumieli treść, i w razie potrzeby odpowiednio modyfikując pozycje osób „modelowanych”. Zbudowali także rzeźbę głosową do jednego wybranego momentu w tekście, analizując, co mogła w danej chwili czuć dziewczynka. Posłużenie się techniką rzeźby głosowej umożliwiło próbę uchwycenia atmosfery tekstu – nieustannego poczucia lęku, straty, obawy o życie najbliższych i swoje.

4.2. Wnioski

Drama jest w szkole czymś nieznanym. Przy pierwszym zetknięciu się z technikami dramowymi we wszystkich grupach, zarówno wśród uczniów szko-

¹² *Jak mogłaś to zrobić?!*

ły podstawowej, jak i wśród studentów (uczestników wspomnianego wcześniej seminarium, w którym brała udział także autorka), reakcją były opory, nieśmiałość, niepewność, rozładowywane śmiechem bądź komunikowane niewerbalnie (skrzyżowanie rąk, zmarszczone czoło). Zdecydowanie najszybciej poradziły sobie z tym dzieci – ich niepewność trwała parę minut. Stosunkowo szybko opór pokonali także studenci: choć początkowo skrepowanie widoczne było w ruchach i na twarzach (przy czym ze względu na zasady grzeczności nie odmawiano udziału w ćwiczeniach, jak to miało czasem miejsce w gimnazjum), to po kilku zajęciach przyszły swoboda i radość z podejmowanych aktywności. Stało się tak zapewne również pod wpływem czynnika kognitywnego: studenci znali teoretyczne zaplecze metody, a zatem spodziewając się niesionych przez nią korzyści, byli w stanie przekonać się do aktywnego uczestnictwa.

Zupełnie inny był odbiór dramy w gimnazjum. Wiek 14–16 lat z punktu widzenia psychologii rozwojowej to czas definiowania własnej osobowości i szukania swojego miejsca w społeczeństwie, reprezentowanym w mikroskali przez szkolną klasę (Bastian, 2011). Drama właściwa gwarantuje bezpieczną przestrzeń fikcji i możliwość nieujawniania siebie, gdy własne zachowania można przypisać określonej roli. Jednak ze względów praktycznych (niedostateczny poziom językowy) w pierwszej i drugiej klasie gimnazjum możliwe było zastosowanie jedynie dramowych ćwiczeń rozgrzewkowych, które nie do końca spełniają te warunki. Niektórzy uczniowie mogli czuć się niekomfortowo, odbierając wypowiedzianie ćwiczonych zdań pełnym głosem jako nadmierne otwarcie się przed innymi. Stąd wniosek, że **w tych grupach wiekowych należy dramę wprowadzać ostrożnie, mając na uwadze wzajemne relacje uczestników**. Możliwym rozwiązaniem jest też odpowiednie zaanonsowanie metody – aby uniknąć negatywnych skojarzeń z zabawą u czternasto- i piętnastolatków, można spróbować przedstawić ją jako profesjonalne techniki stosowane w szkoleniach biznesowych (takie wykorzystanie rzeczywiście ma miejsce).

Drama jest dla uczniów czymś nietypowym. Podręcznikowy schemat lekcji (zwykle: tekst do czytania bądź słuchania, tłumaczenie słówek, układanie dialogów, prezentacja dialogów, zadania do występującego w tekście materiału gramatycznego, w domu – nauka słówek), jako ten, do którego uczestnicy zajęć są z reguły najbardziej przyzwyczajeni, nie wzbudza ich sprzeciwu. Wobec tych nawyków, a także w obliczu egzaminów gimnazjalnych i następnie maturalnych, jakie czekają uczniów, każdy eksperyment początkowo wydaje im się marnowaniem czasu. Takie ryzyko rzeczywiście istnieje: rozluźniona dyscyplina na zajęciach dramowych czy zależność od czynnika afektywnego (np. „zły dzień” uczniów i odpowiednio mniejsze zaangażowanie) mogą niejednokrotnie, szczególnie na początku, spowalniać tempo pracy. A jednak przy

długoterminowym zaplanowaniu kursu językowego **inwestycja czasu w ćwiczenia dramowe zwraca się**: uczniowie się otwierają i zaczynają mówić.

Dramę należy wprowadzać stopniowo. Początkowe opory uczestników opisanych zajęć dramowych znikają z czasem, równoległe do poznawania „reguł gry” i osvajania z technikami. Na kolejnych zajęciach widoczne też były wyraźnie lepsze efekty w interpretacji czy przyjmowaniu i realizacji ról. Wydaje się wskazane poinformowanie starszych uczniów *explicitie*, że wprowadzone zostaną nietypowe formy pracy – w tych klasach gimnazjalnych, w których to zrobiono, obserwowano bardziej otwarte nastawienie uczniów.

Język obcy nie stanowi przeszkody, choć narzuca ograniczenia. Konieczne jest dopasowanie stosowanych technik do wiedzy i kompetencji uczniów: od prostych ćwiczeń dramowych z początkującymi, do dramy właściwej dla osób znających język przynajmniej na poziomie średnio zaawansowanym (w tym wypadku uczniowie, posiadający pewną swobodę wypowiedzi, mogą udoskonalać spontaniczność i płynność interakcji językowych). Nie należy umniejszać znaczenia prostych ćwiczeń dramowych – związanych z intonacją czy mową ciała – które już od samego początku nauki zwracają uwagę ucznia na złożoność procesu komunikacyjnego, niebędącego tylko przekazywaniem słów.

5. Podsumowanie

Przedstawione wyżej doświadczenia zebrane w pracy technikami dramowymi nie mają charakteru reprezentatywnego ze względu na ograniczony zasięg i roboczy charakter prowadzonych zajęć. Stanowią jednak próbę rzucenia światła na praktyczne wykorzystanie tej znanej – nieznaney metody dydaktycznej.

Nie jest intencją autorki przedstawianie dramy jako „lekarstwa na wszystkie bolączki” lekcji języka obcego. Drama, koncentrując się na interakcji, nie zastąpi np. pracy nad słownictwem czy nad rozumieniem ze słuchu. Niemniej metoda ta niesie ze sobą wiele sposobów na ożywienie tradycyjnych zajęć języka obcego i zwiększenie ich efektywności.

LITERATURA

- Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen*, 65, 7–21.
- Bastian, J. (2011). Pubertät. Herausforderung für Schüler und Schule. *Pädagogik*, 6, 6–7.

- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Kessler, B. (2008). *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Królica, M. (2010). *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pankowska, K. (2000). *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Schatz, H. (2006). *Fertigkeit Sprechen*. Berlin i in.: Langenscheidt.
- Scheller, I. (2012). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Online: <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/561/MS_FremdspracheAV1993.pdf?sequence=4>. Data dostępu: 21 grudnia 2013.
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Tselikas, E. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Way, B. (1990). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży* (tłum. E. Nerwińska i K. Pankowska). Warszawa: WSiP.

Anna Marko, studentka w Instytucie Lingwistyki Stosowanej,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań,
am48260@st.amu.edu.pl

Drama na lekcjach języka obcego – o potencjale metody

Abstrakt

Pedagogika dramy to podejście, które wykorzystuje środki teatralne dla celów dydaktycznych, koncentrując się jednak nie na wyniku aktywności lekcyjnej (np. przygotowaniu przedstawienia teatralnego), ale na samym procesie uczenia się. Metoda ta pozwala płynnie połączyć rozwijanie poszczególnych sprawności językowych z ogólnymi celami wychowawczymi, takimi jak kształtowanie postawy tolerancji, empatii i otwartości. Drama, kojarzona głównie z nauczaniem przedszkolnym, wczesnoszkolnym bądź lekcjami języka polskiego czy historii, może być z powodzeniem stosowana także na zajęciach języka obcego. W artykule nakreślono korzyści, jakie

nie sie drama dla tego przedmiotu: doskonalenie kompetencji komunikacyjnej, interkulturowej, wspomaganie pracy na tekstach literackich czy nauczania kultury.

SŁOWA KLUCZOWE: *drama, kompetencja komunikacyjna, kompetencja interkulturowa*