

III. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

MARIA KUJAWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

METODA DRAMY W SZKOLNEJ EDUKACJI HISTORYCZNEJ

ABSTRACT. Kujawska Maria, *Metoda dramy w szkolnej edukacji historycznej* (Drama methods in school education of history), „Neodidagmata” XXIII, Poznań 1997, Adam Mickiewicz University Press, pp. 169-179. ISBN 83-232-0848-4. ISSN 0077-653X.

The article deals with drama, one of the new in Poland, unconventional methods used in the teaching of history in Polish schools. Due to a variety of issues which lie within the theoretical scope of the method, the first part of the article presents the background, theoretical assumptions and functions of drama. The forthcoming article will cover a detailed discussion of drama techniques, together with some inspirations for their creative application during history lessons.

Maria Kujawska, Zakład Dydaktyki Historii, Instytut Historii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Św. Marcin 78, Coll. Historicum, 61-809 Poznań, Polska-Poland.

WPROWADZENIE

Proces nauczania-uczenia się historii, podobnie zresztą jak innych przedmiotów, wymaga stałego doskonalenia i poszukiwania nowych, efektywniejszych rozwiązań. Poszukiwania te dotyczą wszystkich elementów procesu kształcenia, gdyż jego efektywność jest wielorako uwarunkowana i zależy od właściwości uczących się, dobranych treści historycznych, przygotowania nauczycieli, stosowanych przez nich metod i środków dydaktycznych, warunków komunikacyjnych, w jakich proces przebiega itd.

Spośród wielu czynników, jak wykazują badania, szczególnie wpływ na efektywność kształcenia mają te dotyczące bezpośredniego warsztatu nauczyciela a zwłaszcza stosowane przez niego metody i strategie kształcenia (Włodarski 1974; Romiszowski 1988).

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie jednej z nowych na gruncie polskim, ale już od dawna niezwykle popularnej w wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich metody kształcenia zwanej dramą. „Termin *drama* pochodzi z języka greckiego *drao* znaczy działam, usiłuję, a jej podstawą jest

fikcyjna, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje, gdy kilka osób we wspólnej przestrzeni przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciał i głosów” (Pankowska 1990, s. 13). Metoda ta wychodzi naprzeciw teorii wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia, w myśl której nauczyciel w tworzonym przez siebie procesie dydaktycznym wpływa na rozwój nie tylko intelektu, ale także uczucia i woli ucznia (Okoń 1976).

GENEZA DRAMY

Idee dramy odnaleźć można zarówno w obrzędowych widowiskach ludów pierwotnych i klasycznym teatrze greckim, jak i w średniowiecznych misteriach, renesansowej komedii dell’arte czy szkolnym teatrze jezuickim.

Powstanie dramy wiąże się także ściśle z historią rozważań nad wychowawczo-socjotechniczną funkcją teatru.

O średniowiecznych misteriach Władysław Tatarkiewicz pisał: „Właściwie nie były widowiskami, lecz obrządkami. Nie miały widzów, lecz uczestników. Przemawiali w nich aktorzy, ale udział w nich, jak w obrzędku, mieli wszyscy obecni. Misteria były sprawą kultu, wiary, życia religijnego i społecznego” (Tatarkiewicz 1962).

Z kolei w renesansowej komedii dell’arte kontakt z widzem, przewidziane dla niego spontaniczne realizowanie ról w widowisku, a także zdolność występującego tu aktora do improwizowania czyni i ten gatunek teatru bliskim idei dramy.

Twórcy szkolnego teatru jezuickiego, świadomi siły oddziaływania teatru na jego twórców i odbiorców, uznali szkolne działania teatralne za znakomity środek wychowawczy. Udział w przedstawieniach jezuickiego teatru miał kształtować odpowiednie zainteresowania uczniów, wpoić w nich uczucie do ojczystego kraju oraz umiłowanie cnotliwego życia (G. Czapów, Cz. Czapów 1969).

Istota dramy realizuje się nie tylko poprzez wyznaczone tradycją teatralną zasady pracy jej twórców, ale także poprzez funkcje nadane teatrowi przez jego najdawniejszych teoretyków. W *Poetyce* Arystotelesa czytamy, że widzowie widowiska teatralnego mogą poprzez uczestnictwo w nim znaleźć ujście dla takich uczuć, których nie sposób komunikować w codziennym życiu. Jest to akt pełnego duchowego oczyszczenia – katharsis (Tatarkiewicz 1962).

Na kataryczną funkcję teatru zwrócił szczególną uwagę Jacob Levy Moreno, psychiatra amerykański, który w 1911 roku, w Wiedniu zaczął wprowadzać i wypróbowywać dla celów terapeutyczno-wychowawczych improwizowaną dramatyzację. Moreno zauważył, że zachęcanie dzieci do improwizowanego odgrywania ich życiowych problemów daje terapeutyczny

cznie korzystne efekty. Spostrzeżenie to skłoniło go do zorganizowania „dziecięcego teatru spontanicznego” oraz stało się punktem wyjścia do dalszych doświadczeń. W dwóch publikacjach – z 1914 r. *Einladung zu einer Begegnung* i z 1919 r. *Die Gottheit als Komödiant* – Moreno przedstawił podstawy teoretyczne pracy metodą improwizowanej dramatyzacji oraz wyniki własnych doświadczeń. W 1918 roku w Wiedniu stworzył Moreno kolejny Teatr Spontaniczny, gdzie w pracy z dorosłymi i dziećmi zastosował psycho- i socjodramę, tę ostatnią dla rozstrzygnięcia problemów grupy. Od Morenowskiej psychodramy ku dramie jako metodzie kształcenia i wychowania odległość u początków XX wieku była już doprawdy niewielka.

Początek naszego stulecia wiąże się z powstaniem i rozwojem idei „Nowego Wychowania”, w ramach którego zrodziły się pedagogiczne teorie Johna Deweya i francuskiego twórcy nowych technik Celestyna Freineta. Ruch „Nowego Wychowania” konstituował się w związku z przekonaniem wielu pedagogów o rozbieżności między tradycyjną szkołą a potrzebami nowego życia, między obowiązującym anachronicznym modelem człowieka a prawami spontanicznego rozwoju jednostki ludzkiej.

Robert Cousinet (1950), autor interesującego studium o „Nowym Wychowaniu”, przywołał poglądy Jana Jakuba Rousseau na temat negatywnego ideału swobodnego wychowania, a także Lwa Tołstoja, który był zwolennikiem nie tylko swobodnego rozwoju jednostki ludzkiej, ale także głosił hasło powiązania szkoły z życiem. Cousinet ten nurt „Nowego Wychowania” określał jako mistyczny.

Punktem wyjścia dla rozważań „Nowej Pedagogiki” stało się dziecko, rozumiane jako podmiot zarówno teoretycznych rozważań pedagogicznych, jak i działań praktyczno-wychowawczych. Działającą zgodnie z tą ideą nową szkołę prowadził w latach 1894-1904 w Chicago John Dewey. Realizował on równocześnie swoje własne założenia pedagogiczne opisane w pracy *Moje pedagogiczne credo* (1897, wyd. pol. 1967). W centrum jego zainteresowań znalazło się doświadczenie jako droga do poznawania świata. Utożsamianie procesu wychowania z procesem kształcenia, mającym charakter aktualnego i bezpośredniego doświadczenia, łączyło oczywiście Deweya z wyznawcami „Nowego Wychowania”. Dewey poszedł jednak w swoich badaniach nad doświadczeniem dalej i wzbogacił je o nowe interpretacje.

Wskazania pedagogiczne Deweya pokazują, w jaki sposób szkoła ma stwarzać sytuacje wychowawcze inspirujące „stan zaciekawienia i niepokoju”, włączać różne dziedziny artystyczne i konkretne działania do wzbogacania doświadczeń poznawczych, estetycznych i społecznych dziecka. Punktem wyjścia dla rozważań Deweya była zawsze całościowa sytuacja wychowawcza, zogniskowana wokół układu: człowiek – świat.

Pedagogiczne doświadczenia Deweya zainspirowały licznych twórców ruchu „Nowego Wychowania”, a ci z kolei wyostrzyli jego własne zaintere-

sowania estetycznymi wymiarami doświadczenia. Stąd wzięła się Deweyowska koncepcja o modelowym doświadczeniu integralnym, ogniskującym różne aspekty świata i człowieka, jego przeżyć i działań.

Drama daje tym lepsze wyniki, im szersza jest płaszczyzna kontaktów zachodzących między członkami grupy pracującej tą metodą i im dłużej one trwają. Kontakty te powinny cechować atmosfera swobody i spontaniczności. Taką właśnie społeczną aktywność dziecka preferował w swoim systemie wychowania i nauczania Celestyn Freinet (Semenowicz 1966). Dla Freineta swobodna ekspresja dziecka miała zasadniczą wartość indywidualną i społeczną. Starał się zatem zindywidualizować ją i powiązać z realiami życia społecznego. Sądził bowiem, że dziecko, w swoim stałym dążeniu do podboju świata, wyraża właściwymi sobie środkami swoje własne, niepowtarzalne reakcje na problemy, które stawia przed nim samo życie.

Freinet upatrywał więc istoty wychowania w rozwijaniu spontanicznej i twórczej aktywności dziecka. W związku z tym był zwolennikiem stosowania zasady „doświadczenia poszukującego”, a więc polegającego na wchodzeniu dziecka w bezpośrednią styczność ze światem realnym, w powolnym poznawaniu go i indywidualnym ustosunkowywaniu się do niego. Dlatego też w szkołach freinetowskich za formy uprzywilejowane uznano zajęcia artystyczne: taniec, rysunek, śpiew, dramatyzację.

Ruch „Nowego Wychowania” łączy się chronologicznie z reformą teatru europejskiego. Francuski aktor, reżyser i pisarz Jaques Copeau staje się propagatorem „teatru szczerości” (Rybotycka 1976). Inny twórca – Léon Chancerel – tworzy system gier dramatycznych, pracuje z dziećmi i młodzieżą, wreszcie ogłasza wyniki swoich doświadczeń w postaci zasad regulujących pracę teatralną z najmłodszymi. W swojej pracy określił Chancerel (1941) podstawowe formy ekspresji dramatycznej, przez które dzieci i młodzież powinny przejść już nie tylko w związku z kreacją teatralną, ale także ze względu na możliwość rozwijania własnej osobowości.

Po II wojnie światowej dramę, psychodramę i socjodramę coraz częściej stosowano w Ameryce, niektórych krajach zachodniej Europy i Azji jako metody wychowania szkolnego i akademickiego. Wykorzystywanie dramy w procesie kształcenia i wychowania postuluje m.in. „Delaware Human Relations Class Program” (Bullis i O'Malley 1947), który znajduje zastosowanie w wielu miastach amerykańskich i kanadyjskich oraz szkołach elementarnych działających w Niemczech. Jednym z podstawowych postulatów tego programu jest pogłębianie u uczniów rozumienia stosunków zachodzących między ludźmi, wprowadzanie młodego człowieka w role społeczne i kształtowanie u niego konstruktywnej społecznej samodzielności.

Do idei teatru L. Chancerela nawiązali też brytyjscy pedagodzy – Peter Slade i Brian Way. Prace Waya, a szczególnie jego *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, ujawnia głęboką znajomość autora zagadnień z psychologii

i pedagogiki. Jest także klasyczną pozycją w światowej literaturze poświęconej tej metodzie.

Również pedagogika polska podjęła problem podmiotowości dziecka w procesie kształcenia i wychowania. Już w latach dwudziestych XX wieku na łamach „Lirnika Wioskowego” i „Teatru Ludowego” podjęto krytykę anachronicznego teatru szkolnego i zainicjowano przygotowania do stworzenia metodyki pracy teatralnej (Rybotycka 1976). W 1926 roku ukazała się na polskim rynku książka L. Komarnickiego pt. *Teatr szkolny* omawiająca założenia metodyki pracy teatralnej z dzieckiem, dla sformułowania której podstawą były doświadczenia samego autora. Komarnicki odrzucał zdecydowanie naśladownictwo teatru repertuarowego w jego konwencji i z jego dramaturgią. Postulował, by teatr szkolny posługiwał się własnymi środkami wyrazu i był w całości samodzielnym dziełem młodzieży.

Psychodrama i „nauki” Moreno były podstawą prac Bohdana Suchodolskiego i Heliodora Muszyńskiego, zainicjowanych przez obu pedagogów w latach sześćdziesiątych w Polsce.

Obecnie ośrodkiem badań i popularyzacji dramy w Polsce jest Teatr Ochoty Haliny i Jana Machulskich. Wśród najbardziej znanych instruktorów tej metody wymienić należy Annę Dziedzic – reżysera warszawskiego teatru, pedagoga dramy przeszczepionej na grunt polski z Wielkiej Brytanii.

Zainteresowanie się polskich środowisk naukowych, artystycznych i pedagogicznych metodą dramy pozwala sądzić, że stanie się ona nieodłącznym komponentem nauczycielskich strategii nauczania i wychowania.

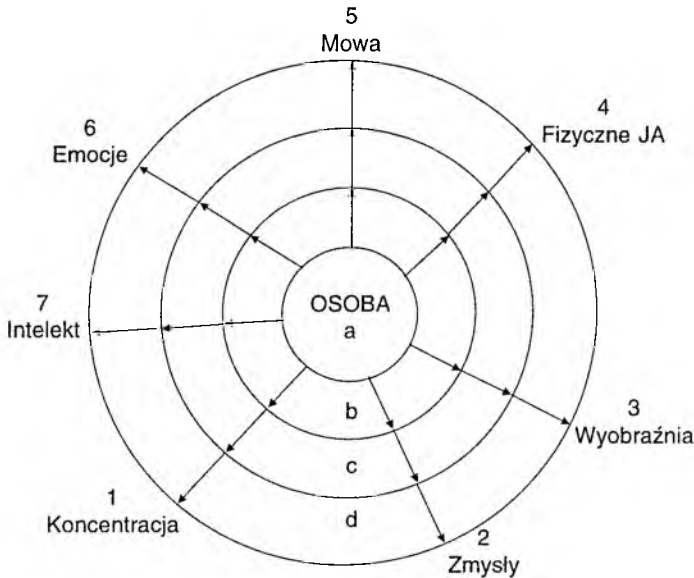
FUNKCJE DRAMY

Wielu współczesnych filozofów, psychologów i pedagogów widzi konieczność przeobrażenia systemów pedagogicznych w ten sposób, aby służyły one przede wszystkim kształceniu twórczej postawy dziecka wobec świata i jego coraz bardziej złożonych problemów. Tak bardzo ceniona do tej pory wiedza encyklopedyczna staje się coraz mniej przydatna i stopniowo zastępowana jest szeroko pojętym wykształceniem ogólnym, w którym istotne znaczenie nadaje się umiejętności otwartego koncepcyjnego myślenia.

Drama poprzez swoje założenia, jest jedną z metod, która nie tylko aktywizuje ucznia, sprawia że bierze on czynny udział w lekcji, ale także wszechstronnie rozwija jego osobowość. Bariery dla upowszechniania dramy w systemie niekonwencjonalnych metod dydaktycznych stosowanych przez nauczyciela w szkole jest jego wykształcenie akademickie, które rzutuje na formy i metody pracy z dzieckiem. Model kształcenia akademickiego dotyczy w dużym stopniu nauczycieli historyków, którzy bardzo chętnie prowadzą swoje zajęcia metodą wykładu, czyniącą odbiorcę pasywnym w procesie poznania.

W modelu akademickim osiągnięcia uczniów to nieprzerwany postęp, którego efekty zaznaczyć można za sprawą kolejnych punktów na linii prostej. Dziecko zmuszone jest zaliczyć każdy kolejny punkt jako przejaw postępu w nauce.

Tymczasem Brian Way (1990) uważa, że zamiast owej prostej wyrażającej postępy ucznia, powinniśmy raczej odwołać się do koła, na którym wyznaczone są wszystkie aspekty ludzkiej osobowości podlegające procesowi kształcenia (rozwijania).



Rys. 1. Kształtowanie osobowości – model B. Waya

a – odkrywanie wewnętrznych możliwości; b – indywidualne uwalnianie i doskonalenie wewnętrznych możliwości; c – wrażliwość na innych łącznie z odkrywaniem środowiska; d – wzbogacanie innych wpływów zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego środowiska indywidualnego

Way w zaproponowanym wyżej modelu (rys. 1) zakłada, że niezależnie od tego, jak wiele punktów – aspektów osobowości znajduje się na okręgu, każdy jest stały i każdy równie odpowiedni, aby rozpocząć od niego proces kształcenia osobowości i aby dbać o jej rozwój niezależnie od wieku dziecka. Drama stwarza możliwość harmonijnego rozwoju wszystkich aspektów osobowości wskazanych w modelu. Metoda ta nie uwzględnia zatem kategorii postępu przewidzianego w koncepcji linearnego rozwoju dziecka.

Jeżeli nie traktujemy dramy jako kolejnego przedmiotu, lecz jako sposób wspomagania rozwoju każdej osoby, wtedy interesuje nas okrąg opisujący rozwój osobowości każdej jednostki od dzieciństwa do dorosłości. Szczegóły

odnoszące się do każdego punktu na modelowym okręgu będą oczywiście dla każdej osoby odmienne. Niemniej jednak każdy uczeń posiada te same punkty na obwodzie koła i tę samą możliwość rozwijania się w ramach każdego z nich.

Rolą nauczyciela dramy nie jest narzucanie dziecku całkowicie nowego zestawu sztucznych cech osobowości i stosownych dla ich rozwoju (według założeń teoretycznych) działań, lecz odwoływanie się do tych aspektów istoty ludzkiej, które już w niej tkwią i czekają na pobudzenie.

W początkach dramy nauczyciel jest zainteresowany tym, aby pomóc każdej jednostce odkryć i zbadać jej własne możliwości. W późniejszym stadium drama obejmuje odkrywanie i badanie środowiska ucznia, nabywanie przez niego zdolności do wchodzenia z nim w interakcje, uwrażliwianie się na obecność i indywidualność innych osób. W fazie końcowej drama służy doskonaleniu odkrytych i zdefiniowanych wcześniej możliwości ucznia, tak by mógł on rozwiązywać swoje życiowe problemy (Way 1990).

W procesie edukacji obowiązują dwie metody rozwiązywania prostych nawet pytań. Uczeń może otrzymać lub zdobyć informację (narracja nauczycielska, podręcznikowa) albo też uzyska je poprzez bezpośrednie doświadczenie. Pierwszy typ rozwiązania należy do modelu kształcenia akademickiego, drugi właściwy jest dramie. Pierwsze rozwiązanie zawiera zwięzłą i ścisłą informację. Drugie wynika z doświadczenia, jest zatem dla ucznia pełniejsze w sensie poznawczym, wzbogaca jego wyobraźnię, porusza serce, duszę, umysł. Jest to najważniejsza funkcja dramy.

Drama jako jedna z metod zakładających maksymalną aktywizację ucznia, nie musi być osobnym przedmiotem w cyklu nauczania, a jej pozornie odrębne aspekty wcale nie stanowią odrębnych elementów procesu kształcenia i wychowania. W dramie pięciominutowe działanie może przynieść zaskakujące efekty, niemożliwe do osiągnięcia poprzez nauczanie konwencjonalne. Kilka minut aktywnej dramy pozwala pokonać zmęczenie, znużenie, dekoncentrację dziecka. Stosowanie dramy w edukacji szkolnej nie koliduje więc z przeładowaniem programu, a raczej wzmacnia efekty intensywnej pracy uczniów i jest dla nich sposobem na życie (Way 1990).

Idea dramy budzi u wielu nauczycieli wątpliwości, zwłaszcza gdy idzie o jej przydatność w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Oczywiście metoda ta jest przydatna np. w edukacji historycznej, lecz tylko wtedy, gdy rządzi się swoimi prawami. Jest to więc wartościowa metoda, pod warunkiem jednak, że zostanie ukształtowana przez nas samych – jej kreatorów i uczestników (nauczyciela i uczniów), (Way 1990).

Istotną funkcją dramy jest rozwój prowadzący do pełnej samorealizacji każdej osoby. Pewność siebie jednostki jest rozwijana poprzez pracę w atmosferze zakładającej brak negatywnej krytyki, co eliminuje lęk przed niepowodzeniem i wyzwala w uczniu jego siły twórcze. Jednym z celów dramy

jest przewyciężenie nieśmiałości. Można go osiągnąć pozwalając, by zajęcia odbywały się na poziomie w większości „nieświadomym”. Jedynie nauczyciel zna dokładnie cele działania, dobiera do nich odpowiednie techniki, wie, jakich oczekiwać rezultatów i zastanawia się nad rozwojem każdej jednostki. Rozwijają się wtedy uczestnicy dramy, a nie sama metoda, chociaż nieuchronnie poprzeczka (wymagania stawiane przed każdą osobą) idzie w górę wraz ze wzrostem pewności siebie i osobistego doświadczenia. Nawet wtedy jednak źródłem wymagań są wewnętrzne potrzeby każdej jednostki, a nie sama metoda pracy. Czynnikiem „indywidualnie stawianych sobie wymagań” jest w efekcie najistotniejszym elementem w rozwoju dramowym, nawet jeśli proces ten i jego efekty są bardzo trudno uchwytnie. Jedną z przyczyn nieuchwytności i niewymierności efektów pracy dramowej jest ta, że edukacja zainteresowana jest „znormalizowanym” uczniem, drama natomiast rozwija jednostkę w jej indywidualności.

Drama stwarza możliwość penetracji wszystkich aspektów emocjonalnego ja (funkcja kataryczna) poprzez wybór, jaki pozostawia się uczniowi wobec sytuacji problemowej. Wybór ten jest legalną sytuacją, w której dziecko może odwołać się do bardziej prymitywnych lub negatywnych albo wręcz przeciwnie – pozytywnych emocji, by je następnie poznać i ocenić ich wartość na drodze do rozwiązania jakiegoś życiowego problemu. Legalna sytuacja dla ujawnienia negatywnych emocji jest dla tradycyjnego systemu kształcenia czymś nowym. Dotąd bowiem autorytet nauczyciela hamował możliwość takich reakcji emocjonalnych. W dramie mogą one być ujawnione i „skrytykowane”. Pozytywne zaś emocje powinny tutaj dawać uczniom poczucie satysfakcji niezbędne do utrwalenia przekonania o możliwości bardziej społecznego rozstrzygnięcia problemów. Prawo wyboru stwarzane uczniom przez nauczyciela waloryzuje w znacznym stopniu przywołane przez tych ostatnich emocje pozytywne i podyktowane nimi rozwiązania.

Drama stwarza naturalne możliwości przeżywania. Daje nie tylko ujście dla nieprzyjemnych emocji, ale także pozwala doświadczyć uczuć szlachetniejszych i wzniosłych. Bycie sobą w odmiennych okolicznościach, bycie kimś innym – „wchodzenie w rolę” początkowo czysto intuicyjne potem zaś coraz bardziej świadome – pozwala obudzić w sobie świadomie okazywaną sympatię, współczucie, zrozumienie dla innych, czyli zachowania i postawy zakorzenione zarówno w emocjonalnym, fizycznym, jak i duchowym ja, a także w intelekcie. Drama pełni więc również funkcję inspirującą i rozwijającą dziecięcą wyobraźnię (Way 1990).

Działający na rzecz rozpowszechnienia dramy szczególnie podkreślają tę jej rolę, która zakłada dbałość o prawidłowy rozwój psychiczny dziecka. O osiągnięcie przez niego pełnej harmonii intelektualno-fizyczno-psychicznej poprzez równomierny rozwój tych trzech aspektów jego życiowej aktywności (Way 1990).

Drama pełni też podstawową funkcję, gdy idzie o rozwój umiejętności werbalnego komunikowania się dziecka ze światem. By mogło ono swobodnie się wypowiadać, niezbędna jest mu pewność siebie. A także pewność, że jego spontaniczna, całkowicie samodzielna wypowiedź nie spotka się z negatywną krytyką, a więc przebiegać będzie w atmosferze pełnej akceptacji. Wymóg ten związany jest z rozwojem emocjonalnym dziecka i jego poczuciem godności, doświadczeniami związanymi z byciem w środowisku rodzinnym, wreszcie z potrzebą nieustannej akceptacji społeczności, do której się należy. Świadomość tej akceptacji, powiązana z ciągłym doświadczaniem nowych możliwości językowych, może prowadzić do wykształcenia u dziecka twórczej mowy, inspirowanej szkołą, rodziną, mediami. Poprzez takie podejście do uczestnika dramy możemy osiągnąć cel, jakim jest różnicowanie mowy przez dziecko, zależnie od okoliczności, w jakich się ono znajduje; możemy wywołać efekt dwu- czy wielojęzyczności dziecka. Akceptacja i zachęcanie dziecka do używania języka adekwatnego do jego wieku rozwija w nim umiejętność nieskrępowanego, stale wzbogacanego posługiwania się językiem. Drama powinna więc stwarzać okazje do nieustannego posługiwania się mową (Way 1990).

Ta niecodzienna metoda pracy z uczniem stwarza mu także rzadką możliwość wchodzenia w hipotetyczne sytuacje, czyniąc z tego, co jest nauką przeszłości konkretne odkrycie – odkrycie teraźniejszości. Drama ułatwia odtwarzanie ludzkich dążeń, przybliża wiedzę o zamierzchłych czasach, ożywia coś, czego dziś nie sposób bezpośrednio dotknąć, co jest suchą faktograficzną informacją. Ten sposób podejścia do historycznych materiałów źródłowych bardzo się różni od dramy wychowawczej, kładzie bowiem nacisk na rzetelność i prawdziwość penetrowanych sytuacji historycznych. Wykorzystując dramę w szkolnej edukacji historycznej, nauczyciel musi być naprawdę bardzo ostrożny, ponieważ fakty w improwizacji mogą ulec przekształceniom (Way 1990). Konieczne jest tu nie tylko korygowanie błędów popełnionych przez uczniów, ale również danie możliwości rzeczywistego tworzenia nowych faktów. Drama pełni tu zatem funkcję stymulatora intelektu. Funkcję, która realizuje się tylko przy założeniu, że wszystkie pozostałe zostały spełnione.

Wielu nauczycieli twierdzi, że przedstawiane w dramie postacie i sytuacje są takie same jak te, które są odgrywane na placu zabaw czy poza szkołą w gronie rówieśniczym. Dlatego sądzą oni, że nie warto przenosić reguł zabawy, której i tak dziecko poświęca wiele czasu, na grunt praktyki szkolnej. Przyjęcie takiego stanowiska oznacza z jednej strony brak zrozumienia dla istoty dramy, z drugiej zaś zbyt lekkomyślne odrzucenie jedynej szansy uczestnictwa dorosłego (z jego doświadczeniem i mądrością) w zabawie dziecka, która przybiera formę dramową. W trakcie zajęć prowadzonych tą metodą nauczyciel dokładnie obserwuje poczynania uczniów i szuka okazji do włączenia się do działania w jednej z przypisanych mu w dramie ról.

W niektórych przypadkach nauczyciel proponuje pewną sytuację lub zestaw postaci, a następnie pozwala, by młodzież dokonała samodzielnego wyboru, co rozwija jej osobistą kreatywność, a czasami prowadzi do skonfliktowania postaci i sytuacji, co sprzyja dramie. Może się jednak zdarzyć tak, że konflikt nie zaistnieje, wtedy generuje go nauczyciel, dostarczając niektórym uczestnikom dramy dodatkowych doświadczeń. Odtwarzanie postaci w konflikcie jest częścią procesu wykorzystywania dramy nie tylko ze względu na osobowość ucznia, jej rozwój, ale także ze względu na rozwój jego funkcjonalności społecznej – umiejętności bycia w grupie, komunikowania się ze światem zewnętrznym, ze środowiskiem.

Najciekawszym etapem rozwoju tego typu zajęć jest ten, kiedy uczeń nabywa świadomość, że pewne „wydarzenia”, i „działania” kształtowane są w życiu przez człowieka. To ludzie istnieją by wypełnić te sytuacje i opowiadania. Dorastają do nich, mają na nie wpływ lub przeciwnie, nigdy nie angażują się w wydarzenia, pozostają tylko ich uczestnikami. Stopniowe wchodzenie uczniów w role kolejnych postaci prowadzi ich do wiedzy o motywach ludzkiego postępowania wobec codziennych wydarzeń, o ich możliwościach i ograniczeniach. Tego rodzaju rozważania mogą być przedmiotem dociekań historii, geografii, religioznawstwa, literatury, nauk przyrodniczych – doprawdy każdego przedmiotu (Way 1990).

Wraz ze wzrostem doświadczenia i wprawy stopniowo przechodzi się od dramy „nieświadomej” do w pełni uświadomionej wiedzy o tym, że „jesteśmy sprawcami tego, co się dzieje”. Na tym etapie umysł zaczyna przestrzegać i kontrolować bardzo szczegółowo sam cel, jak i drogi jego realizacji. Uczeń kontroluje, co dzieje się z ciałem. Kontroluje emocje, mowę i wybiera takie działanie, które uważa za korzystne dla rozstrzygnięcia problemu. Potrafi przy tym dostrzegać i oceniać działania innych, ustosunkowuje się do nich, ukierunkowuje swoją wyobraźnię na działania grupy. Jest to w pełni świadoma drama, w pełni zamierzony akt kreacji.

Nie istnieje taka dziedzina ludzkich działań czy dążeń, która by nie była interesującym materiałem dla pracy dramowej. Każde działanie związane z ryzykiem, z możliwością przeżycia przygody, tworzy tu interesujący i wart wysiłku materiał. Źródłem takim może być zarówno przeszłość, jak i przyszłość wyobrażana sobie przez uczniów. Istnieją doświadczenia porażki i zwycięstwa, dawania i brania, wygrywania i tracenia, bycia szlachetnym i nikczemnym, odważnym i tchórzliwym, dobrym i złym. W doświadczeniach tych wykorzystuje się każdy aspekt ludzkiej osobowości: fizyczność, duchowość, emocjonalność, intelekt sterowane w początkowej fazie intuicją, później zaś wiedzą i doświadczeniem życiowym, które zamyka się w stwierdzeniu, że „to jestem ja, i to ja powoduję, że to się dzieje” (Way 1990).

Drama, mimo że mało uchwytne, zapewnia dziecku konkretną pomoc, dostarcza mu okazji do samorealizacji, pozwala spełniać przynajmniej nie-

które marzenia. Odkrycie własnego ja pozwala żyć w harmonii z samym sobą, ze swoją osobowością. Taka postawa pozwala rozumieć i akceptować innych ludzi. Aby cel ten osiągnąć należy jednak pamiętać, że proponowany uczniowi trening musi kształtować jego własną indywidualność, musi stworzyć w nim szacunek dla samego siebie i innych niezależnie od własnych czy cudzych predyspozycji, umiejętności, ograniczeń. Postawa taka musi więc towarzyszyć tym, którzy w swojej pracy odwołują się do wszystkich zasad i funkcji dramy od pierwszych zajęć prowadzonych tą metodą.

UWAGI KOŃCOWE

Celem artykułu było przedstawienie genezy, założeń teoretycznych i funkcji dramy, która poprzez stosowane strategie nie tylko kształci i aktywizuje ucznia, ale także wszechstronnie rozwija jego osobowość.

W kolejnym artykule czytelnik znajdzie szczegółowe omówienie technik dramy oraz inspiracje dla ich twórczego zastosowania na lekcjach historii zawarty w przykładowych konspektach – scenariuszach.

LITERATURA

- Bullis H.E., O'Malley E.E., *Human relations in the classroom*, Wilmington 1947.
Chancerel L., *Le Theatre et la jeunesse*, Paris 1953.
Cousinel R., *L'Education Nouvelle*, Neuchatel – Paris 1950.
Czapów G., Czapów Cz., *Psychodrama*, Warszawa 1969.
Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, [w:] *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967.
Moreno J.L., *Die Gottheit als Komödiant*, Wien 1919.
Moreno J.L., *Einladung zu einer Begegnung*, Wien 1914.
Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1976.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
Pankowska K., *Drama – zabawa i myślenie*, Warszawa 1990.
Romiszowski A.J., *The selection and use of instructional media*, Kogan Page, London Nichols Publishing, New York 1988.
Rybotycka L., *Gry dramatyczne*, Warszawa 1976.
Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Warszawa 1966.
Tatarkiewicz W., *Estetyka starożytna*, Wrocław 1962.
Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, tłum. E. Nerwińska, K. Pankowska, Warszawa 1990.
Włodarski Z., *Psychologiczne właściwości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974.
Wojnar Z., *Sztuka – jakością życia*, [w:] J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław 1975.