

Kamila Witerska

Drama

na różnych poziomach kształcenia

Spis treści

Wstęp	9
Podziękowania	17
I. Teoretyczne źródła dramy edukacyjnej	21
1. Pojęcie i funkcje dramy	21
2. Drama a inne formy ekspresji z użyciem roli	24
3. Etapy rozwoju dyspozycji dramowych człowieka	27
3.1. Zabawa symboliczna w rozwoju człowieka. Jean Piaget	27
3.2. Dramowy rozwój człowieka. Richard Courtney	28
4. Drama w edukacji – rys historyczny	30
4.1. Caldwell Cook i metoda „grania” (<i>The Play Way</i>)	31
4.2. Peter Slade i koncepcja dramy dziecięcej (<i>Child Drama</i>)	32
4.3. Brian Way – rozwój poprzez dramę	33
4.4. Koncepcja dramy Edgara J. Burtona	34
5. Współczesny rozwój dramy w Wielkiej Brytanii i innych krajach	34
6. Główne elementy konstytutywne dramy	39
7. Konwencje dramy edukacyjnej	44
7.1. Klasyfikacje konwencji (technik) dramowych	44
7.2. Kryteria doboru technik dramowych	45

II. Drama we współczesnej teorii dydaktycznej	53
1. Drama w klasyfikacjach metod kształcenia	53
2. Drama wśród metod aktywizujących ucznia	56
3. Drama a pedagogika zabawy	57
4. Drama w dydaktyce twórczości	59
4.1. Drama jako technika treningu twórczości. Edward Nęcka i Edward de Bono	60
4.2. Kreatywne formy dramatyczne, odgrywanie ról i symulacja. Alane Jordan Starko	61
4.3. Model socjodramy (odgrywania ról). Ellis P. Torrance	63
4.4. Drama kreatywna. Krzysztof J. Szmidt	63
III. Modele i funkcje szkoły współczesnej	65
1. Modele szkoły współczesnej – dwa bieguny edukacji	65
1.1. Szkoła konserwatywna	66
1.2. Kontynuacje modelu progresywnego	66
2. Charakterystyka poziomów kształcenia	69
2.1. Początek edukacji szkolnej – ostatni etap dzieciństwa	69
2.2. Gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna – dorastanie ku dojrzałości	73
2.3. Szkoła wyższa – społeczność dorosłych	77
IV. Właściwości dramy jako metody dydaktycznej na różnych poziomach kształcenia	81
1. Cztery lekcje dramy – cztery etapy kształcenia	82
1.1. Mrówka i pasikonik. Przykładowe zajęcia dramatyczne w szkole podstawowej	82
1.2. Otrzymam dobrą pracę. Zajęcia dramatyczne w gimnazjum	88
1.3. Wizja snów Raskolnikowa. Zajęcia dramatyczne w szkole średniej	94
1.4. Rodzeństwo – faworyzowanie i rywalizacja. Przykładowe zajęcia dramatyczne w szkole wyższej	101
2. Drama na różnych poziomach kształcenia	106
2.1. Struktura zajęć dramatycznych	106
2.2. Strategie dramatyczne	110
2.3. Aktywność niewerbalna	115

2.4. Wchodzenie w rolę	118
2.5. Sytuacje kryzysowe w dramie	123
2.6. Cele kształcenia w dramie	133
2.7. Temat dramy – treści kształcenia	137
2.8. Realizacja zasad kształcenia w dramie w zależności od poziomu kształcenia	140
2.9. Techniki i strategie dramowe a formy organizacyjne pracy uczniów	146
2.10. Środki dydaktyczne w dramie	149
2.11. Ograniczenia w stosowaniu dramy jako metody kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjalnej, średniej i wyższej	156
Wnioski	163
Zakończenie	173
Aneks	179
Bibliografia	189

Wstęp

Gdy zmianie uległa konstelacja klasy szkolnej, aktywny dotąd nauczyciel, znajdujący się w centrum uwagi, przemieszczający się pośród unieruchomionych uczniów, musiał ustąpić miejsca uczniowi, który okazał się wyjątkowy, posiadający indywidualne zdolności i zainteresowania, „poruszający się” więc we własnym tempie, w swoisty dla niego sposób. Klasa szkolna stała się szczególną strukturą społeczną, złożoną z różniących się między sobą uczniów, którzy – aktywnie działając – wchodziły ze sobą w rozmaite relacje i powodują ciągłe zmiany w konstelacji. Nauczyciel w takim podejściu został „satelitą” krążącym po orbicie klasy, obserwującym i wspierającym działania uczniów, stymulującym ich rozwój.

Przesunięcie progresywistyczne, oznaczające zmiany w spojrzeniu na edukację, zapoczątkowane na przełomie XIX i XX wieku, dotyczyło przede wszystkim zmiany ról nauczyciela i ucznia, ich wzajemnego położenia i aktywności. Ruch progresywistyczny osadzony był w pragmatyzmie zakładającym zmianę, procesualność i względność świata oraz ludzkiego poznania. Filozofia pragmatyzmu Jamesa, Schillera i Dewey’a zakładała, że kryterium prawdy stanowi praktyka życiowa, działanie. Z kolei rozwijająca się na początku XX wieku psychologia postaci traktowała człowieka jako całość, zakładając, że całość ma inne cechy niż rozpatrywane osobno składniki, a przez to swój sens, indywidualny kształt. Całkiem nowy wymiar przyniosła spojrzeniu na

człowieka psychologia humanistyczna. Jej przedstawiciele: Abraham Maslow i Carl Rogers akcentowali podmiotowy, autonomiczny charakter ludzkiej egzystencji, zaprzeczając biologistycznemu i mechanistycznemu obrazowi świata. Podkreślali indywidualizm i subiektywizm, a także wchodzenie w autentyczne związki z innymi ludźmi, oparte na empatii.

Nośnikiem zmiany w edukacji stała się idea Nowego Wychowania, zapoczątkowana przez Johna Dewey'a i rozwinięta przez takich pedagogów, jak Ovide Decroly, Celestin Freinet czy Maria Montessori. Zadaniem wychowania miało być rozwijanie zdolności, zainteresowań i naturalnej aktywności dziecka przez stworzenie w tym celu właściwego środowiska i atmosfery. Uczeń znajdował się w centrum oddziaływań edukacyjnych, wyznaczając ich kierunek.

Zgodnie z ideą Nowego Wychowania punkt wyjścia dla edukacji powinno stanowić **doświadczenie**, które w psychologii ujmowane jest w dwojaki sposób: po pierwsze, jako szczególny rodzaj poznania, a po drugie, jako pewna postać pamięci czy wiedzy, będącej rezultatem tego poznania (Krzyżewski, 2003). Studia nad doświadczeniem stanowią jedną z centralnych kategorii analiz w obrębie psychologii poznawczej. Na gruncie tej psychologii doświadczenie jednostki, rozumiane jako pewna postać wiedzy, tworzone jest ze stopniowo gromadzonych i opracowywanych danych, pozyskiwanych głównie poprzez aktywność własną. Doświadczenie jest jednocześnie podstawą uczenia się. Proces uczenia się przebiega na podłożu indywidualnego doświadczenia i jest możliwy dzięki pamięci, czyli zdolności do przechowywania śladów tego doświadczenia (Strelau, 2000).

Dwuaspektowość pojmowania doświadczenia w psychologii ma przełożenie na edukację – doświadczenie, rozumiane jako pewna postać wiedzy, powinno stanowić punkt wyjścia w procesie kształcenia, natomiast doświadczenie w znaczeniu szczególnego sposobu poznania, opartego na aktywności własnej jednostki, powinno stanowić o jego istocie.

Edukacja odwołująca się do wiedzy uprzedniej ucznia, a więc do jego wcześniejszych doświadczeń, zakłada konieczność diagnozowania aktualnego stanu wiedzy ucznia i określania strefy jego najbliższego rozwoju (por. np. Wygotski, 1989; Kohlberg, Mayer, 2000; Bruner, 2006). Znajomość aktualnego stanu wiedzy ucznia umożliwia nawią-

zanie do jego doświadczenia i dzięki temu tworzenie sytuacji dydaktycznych, mających dla niego znaczenie (funkcja motywacyjna), ale także dopasowanie stymulacji do zdiagnozowanego stadium – stymulowanie sposobów rozumowania o jedno stadium wyżej od obecnego (Kohlberg, Mayer, 2000), czyli innymi słowy wyprzedzanie rozwoju (Wygotski, 1989).

Oparcie procesu kształcenia na aktywności własnej jednostki określane jest mianem uczenia się przez doświadczenie, które wiąże się z aktywnym działaniem, ale różnie akcentowane aspekty aktywności implikują sposób pojmowania doświadczenia i, co za tym idzie, uczenia się przez doświadczenie. John Dewey traktuje doświadczenie jako punkt wyjścia i punkt dojścia do każdej wiedzy. Edukacja jest sama w sobie procesem doświadczenia, rozumianego przez niego jako działanie zorientowane na rozwiązywanie problemów. Szkoła powinna tak organizować proces kształcenia, aby możliwe było tworzenie problemów, które muszą być rozwiązane za pomocą samodzielnej refleksji i eksperymentowania, a także zdobycia określonego zasobu wiedzy (Dewey, 1988). Prawdziwość poznania wiąże Dewey z empirią, planowaniem działania i myślenia oraz ich skutecznością. W takim pragmatycznym pojmowaniu uczenia się przez doświadczenie, edukacja nabiera waloru użyteczności, a jej główną wartością staje się bezpośredni związek z życiem. Celestyn Freinet mówi o *doświadczeniu poszukującym*, polegającym na gromadzeniu informacji potrzebnych do rozwiązania konkretnego problemu wynikającego z aktualnych zainteresowań dziecka (Freinet, 1993). Doświadczenie u Freineta oznacza samodzielne działanie zorientowane na swobodną ekspresję dziecka. Z kolei pedagogika Gestalt traktuje doświadczenie jako osobiste i holistyczne eksperymentowanie z treściami uczenia się. Waler praktyczny ustępuje tu miejsca samorealizacji integralnej osoby ucznia (por. np. Burow, 1991; Fuhr, 1991). Dla Jerome Brunera (2006) efektywna edukacja to taka, która zachęca ucznia do samodzielnego odkrywania i konstruowania wiedzy w kontekście kulturowym; polegająca na wytwarzaniu i negocjowaniu znaczeń oraz nabywaniu umiejętności symbolicznych.

Uczenie się przez doświadczenie zakłada oparcie procesu kształcenia na aktywnym działaniu ucznia, ale już Dewey podkreśla, że „nie ma w istocie żadnej magicznej siły, dzięki której czysto fizyczne czynności albo zręczna manipulacja doprowadzałyby do wyników

intelektualnych” (Dewey, 1988, s. 208). Istotą uczenia się przez doświadczanie nie jest samo działanie i nabywanie czysto fizycznych sprawności, czy doskonalenie pewnych umiejętności manualnych. Ma ono wartość o tyle, o ile może być wykorzystane w rozwijaniu myślenia uczniów, strukturyzuje treści kształcenia w problem, który następnie rozwiązywany jest przez ucznia.

Edukacja powinna zatem nie tylko umożliwiać uczniom doświadczenie, ale iść dalej w kierunku przetwarzania doświadczeń w nowe jakości, a więc rozwijanie krytycznego i kreatywnego myślenia, umiejętności wartościowania oraz planowania działań. Dewey mówi o doświadczeniu jako procesie żywym i rosnącym, zawierającym refleksję, a wychowanie traktuje jako „emancypację i rozszerzanie doświadczenia” (1988, s. 194). Postulowany kierunek zmian oznacza zastąpienie kształcenia o charakterze zachowawczym, adaptacyjnym, wyposażającym ucznia w wiedzę przydatną w postępowaniu w obliczu sytuacji znanych i powtarzalnych, przez kształcenie innowacyjno-antycypacyjne (Dobrołowicz, 2002), przygotowujące ludzi do radzenia sobie w sytuacjach nieznanach i wyposażenie ich w umiejętności rozwiązywania problemów oraz krytycznego spojrzenia na rzeczywistość.

Powyższe postulaty wobec edukacji, wynikające z rozpoczętej na przełomie XIX i XX wieku krytyki szkoły, kontynuowane są we współczesnych raportach o stanie świata, wskazujących na przemiany rzeczywistości społecznej i konieczność dostosowania do nich edukacji. Międzynarodowe raporty edukacyjne, m.in. *Uczyć się, aby być* Faure’a (1975), *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia Komisji Europejskiej* (1995) czy też *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* Delorsa (1998) zwracają uwagę na konieczność zmian, jakie powinny objąć edukację w związku z zachodzącym procesem transformacji życia społecznego wynikającym z globalizacji, rozwoju społeczeństwa informacyjnego i postępu naukowo-technicznego oraz z ich skutkami w dziedzinie pracy i środowiska człowieka. Zadania wyznaczane przez raporty edukacyjne to przede wszystkim: ustawiczność, powszechność, elastyczność kształcenia (dostosowanie kształcenia do indywidualnych potrzeb i zainteresowań jednostki, ale także do zmieniającego się społeczeństwa), zachęcanie do zdobywania wiedzy, zbliżanie szkoły i przedsiębiorstwa, znajomość języków obcych, równouprawnienie

inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie. Ponadto raport Delorsa (1998), rozszerzając określony przez Faure'a (1975) ideał kształcenia – uczyć się, aby być, wyznacza cztery podstawowe zadania dla edukacji, nazywając je czterema filarami edukacji:

1. Uczyć się, aby wiedzieć – rozumienie zmieniającej się rzeczywistości, a więc przetwarzanie doświadczeń w kierunku rozwijania myślenia krytycznego.
2. Uczyć się, aby działać – zmienianie, tworzenie rzeczywistości, dzięki motywowaniu i rozwijaniu umiejętności myślenia i działania twórczego, ale także nabywaniu kompetencji zawodowych i społecznych.
3. Uczyć się, aby żyć wspólnie – działanie oparte na współpracy, wyrównywanie szans.
4. Uczyć się, aby być – samorealizacja i osiągnięcie pełni człowieczeństwa poprzez rozwijanie zdolności do samodzielnego myślenia i samodzielnego sądów.

Tak określone zadania dla edukacji wymagają znalezienia metod kształcenia, pozwalających na aktywne i samodzielne przetwarzanie doświadczenia przez uczniów. Wśród takich metod znajduje się drama, która poprzez aktywną identyfikację uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami, angażuje w działanie ucznia jego wiedzę oraz tworzy nowe jej jakości poprzez uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Drama wychodzi od doświadczenia pojmowanego całościowo i dalej wykorzystuje określone strategie w celu określenia problemu, pogłębienia doświadczenia, rekodowania informacji, aby doprowadzić ucznia do stworzenia nowych struktur wiedzy, nowych znaczeń, osadzonych w określonym, kulturowym kontekście.

Drama sytuuje się na progresywnym biegunie edukacji – stoi w opozycji do szkoły tradycyjnej (konserwatywnej) i jest metodą o charakterze eklektycznym, zawierającą pewne elementy terapeutyczne, refleksyjne i emancypacyjne. Drama daje możliwość doświadczania pewnych fikcyjnych sytuacji, angażujących ucznia poznawczo, emocjonalnie i ruchowo – sytuacji problemowych, w których zachowania postaci podlegają wartościowaniu. Ukierunkowana jest na zdobywanie przez ucznia wiedzy o sobie, rozwijanie zdolności bycia obiektem własnej uwagi i tworzenie obrazu własnej osoby – uczeń w dramie jest badaczem,

stawiającym pytania i konstruującym swoją wiedzę w kontekście interakcji społecznej. Stawianie pytań i próby poszukiwania odpowiedzi, stawianie hipotez i nadawanie osobistych znaczeń pozwalają na nabywanie kompetencji interpretacyjno-krytycznych świata społecznego.

Dotychczasowe badania dotyczące dramy skupiały się na mierzeniu jej efektywności. Badane były między innymi:

- możliwości dramy w realizowaniu postulatów wychowania estetycznego w zakresie wychowania „do sztuki” i „przez sztukę”: aktywizacja dyspozycji percepcyjno-ekspresyjnych ucznia; integracja treści kształcenia; rozwijanie integralnej osobowości ucznia (rozwój intelektualny i emocjonalny); respektowanie indywidualności jednostki; wpływ na postawy społeczne uczniów (Pankowska, 1984);
- możliwości stosowania dramy w kształceniu akademickim, a ściślej w kształceniu pedagogicznym: opanowanie przez studentów wiadomości i umiejętności z zakresu treści programowych, zgłaszanie informacji zwrotnych przez studentów pod adresem prowadzącej zajęcia, aktywność studentów na zajęciach, opinie studentów o zajęciach, umiejętność rozumienia empatycznego studentów, samoocena studentów oraz zmiana w układzie stosunków społecznych w grupie (Lewandowska-Kidoń, 2001);
- wpływ dramy na rozwój kompetencji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i interpersonalnych: kreatywności i produktywności myślenia, umiejętności odwoływania się do osobistych doświadczeń i ich przetwarzania, umiejętności stawiania problemów i twórczego ich rozwiązywania, inteligencji społecznej i emocjonalnej ucznia oraz na jego integrację z grupą (Trzebiński, 2001);
- wpływ dramy na rozwój wyobraźni literackiej dziecka (Tupieka-Buszmak, 2004);
- możliwości dramy w uczeniu się w kontekście podziałów kulturowych poprzez aktywne i kreatywne uczestnictwo i współdziałanie uczniów (Carklin, 2001);
- wpływ dramy na rozwój umiejętności wyrażania emocji i tworzenia znaczeń poprzez rozwijanie ekspresji pantomimicznej (Cremin, 2001);
- efektywność dramy w nauczaniu historii – większa znajomość faktów i lepsze rozumienie wydarzeń historycznych (Gallagher, Blaney, 2001);

- możliwości wspierania rozwoju przez dramę: rozumienie swoich działań i interakcji, samoświadomość i samokontrola, umiejętności interpersonalne, empatia i podejmowanie decyzji (Hatton, 2004).

Drama była więc poznana przede wszystkim od strony efektu, nie zaś od strony procesu kształcenia, stąd moim zamiarem było zbadać zdarzeń będących zespołem czynności nauczyciela i uczniów, czyli ukazanie właściwości dramy jako metody dydaktycznej. Koncentrowanie się w badaniach dotyczących dramy na jej efektach spowodowało lukę w postaci braku spójnego, wieloaspektowego pod względem dydaktycznym, opisu metody i mogło być jedną z przyczyn nieporozumień wokół dramy edukacyjnej utożsamianej z innymi metodami dydaktycznymi i formami aktywności człowieka, których podstawą jest rola – takimi jak symulacja, inscenizacja, psychodrama, socjodrama czy teatr.

Ponadto, dotychczasowe badania nad dramą dotyczyły każdorazowo jednego, wybranego poziomu kształcenia i brakowało określenia różnic dotyczących dramy w zależności od etapu kształcenia. Na istnienie takich różnic wskazuje Krystyna Pankowska (2000), powołując się na koncepcję rozwoju dramy naturalnej Richarda Courtney'a (1982), który rozpatruje rozwój człowieka w kategoriach rozwoju jego aktywności dramowej, określając pewne etapy tej aktywności w zależności od wieku człowieka. Na podstawie przywołanej teorii, a także na podstawie modeli fazowych rozwoju człowieka, takich jak teoria rozwoju poznawczego Jeana Piageta, rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga oraz rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona sformułowałam przypuszczenie, że istnieją pewne różnice w realizacji dramy w zależności od wieku jej uczestników. Poza tym edukacja szkolna ujęta jest w pewne klamry czasowe, określane jako szczeble, etapy czy poziomy kształcenia, o specyficznych cechach, które również mogą mieć wpływ na realizację metod kształcenia.

Celem moich badań było więc określenie zarówno różnic, jak i cech wspólnych dramy jako metody dydaktycznej na różnych poziomach kształcenia: w szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej (średniej) i wyższej.