

Ilona Copik, Eugeniusz Szymik

Drama w pracy wychowawczej nauczyciela polonisty

Nauczyciel i Szkoła 2 (54), 255-265

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Drama w pracy wychowawczej nauczyciela polonisty

Słowa kluczowe

Drama, proces wychowania, sytuacje konfliktowe, agresja, przemoc, techniki dramowe.

Streszczenie

Drama w pracy wychowawczej nauczyciela polonisty

Artykuł przybliży czytelnikowi znaczenie metody dramy w procesie wychowania. Część teoretyczna zawiera ogólne uwagi na temat dramy edukacyjnej i jej zastosowania na różnych poziomach nauczania. Część praktyczna zawiera materiał egzemplifikacyjny, dotyczący m.in. przykładów różnych technik dramowych (np. scenek improwizowanych z ustaloną sytuacją wyjściową, wywiadu, stopklatki) w przezwyciężaniu konfliktów, agresji i przemocy wśród uczniów. Specyfikę artykułu stanowi przybliżenie dramy jako metody dydaktyczno-wychowawczej, która odwołuje się do ekspresji twórczej ucznia, a wymaga takich działań, jak: budowanie roli, przygotowanie scenki improwizowanej, stosowanie stopklatki, przeprowadzenie wywiadu z bohaterem scenki.

Key words

Drama, educational process, conflict situations, aggression, violence, techniques of drama.

Summary

Drama in the educational work of the Polish language teacher

This article introduces the reader to the importance of using drama methods in support of the educational process. The theoretical part contains general comments on educational drama and its applications at various levels of education. The practical part contains, among other examples, exemplification of different drama techniques (e.g. improvised scenes with an established initial situation, interviews, freeze frame) to overcome conflicts, aggression and violence among students. The specificity of the article constitutes an approximation of drama as a method of educational-teaching, which appeals to the student's creative expression, and requires activities such as: role building, preparing improvised scenes, freeze frame, interviewing the scene's central character.

Wprowadzenie

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie: jakie jest znaczenie dramy w procesie wychowania¹ dorastającej młodzieży?

Część teoretyczna zawiera ogólne uwagi na temat dramy edukacyjnej i jej zastosowania na różnych poziomach nauczania.

Część praktyczna zawiera materiał egzemplifikacyjny, dotyczący m.in. przykładów różnych technik dramowych (np. scenek improwizowanych z ustaloną sytuacją wyjściową, wywiadu, stopklatki), które mogłyby pomóc w przezwyciężaniu konfliktów, agresji i przemocy wśród uczniów.

O dramie edukacyjnej²

Drama jest sposobem pracy dydaktyczno-wychowawczej opartym na naturalnej ekspresji dziecka i zdolności wchodzenia w rolę. Takie działania ułatwiają dziecku pokazanie uczuć i przeżycia pewnej sytuacji fikcyjnej oraz poszerzają jego wiedzę na temat sposobów rozwiązywania konfliktów, uleganiu presji grupy. Możliwość kreowania roli pozwala dziecku poznać i doświadczyć siebie. W ten sposób przełamuje ono własne ograniczenia i odkrywa swoje możliwości.

Podczas zajęć dramowych nauczyciele stosują różnorodne techniki i strategie, przy czym wybór odpowiednich form pracy zależy od celu i tematu do realizacji oraz cech indywidualnych grupy. Techniki dramowe (na przykład: typowe role – bycie w roli, rozmowy w rolach, wywiady, improwizacje; konwencje rzeźby, obrazu i filmu – żywe obrazy, obrazy bez ruchu, stopklatki, zdjęcia, fotografie) pozwalają na wyzwalamie aktywności wychowanków w działaniu, wykorzystanie zdobytej wiedzy w zaaranżowanych sytuacjach³, także w trakcie dyskusji. Strategie to sposoby, dzięki którym specjalista dramy osiąga cel zajęć⁴. Drama jest metodą aktywizującą ucznia – „polega na (...) zarysowywa-

¹ Proces wychowania rozumiemy jako nabywanie przez młodego człowieka umiejętności rozładowania napięć i frustracji w konstruktywny sposób oraz nauczenie go pozytywnego rozwiązywania konfliktów interpersonalnych (w tym: przejawów agresji). W szerszym znaczeniu jest to „system czynności wychowawców (nauczycieli, rodziców i in.) i wychowanków, umożliwiających wychowankom zmienianie się w pożądanym kierunku, a więc kształtowanie i przekształcanie wiedzy o świecie, uczuć, przekonań i postaw społecznych, moralnych, estetycznych, kształtowanie woli i charakteru oraz wszechstronne rozwijanie osobowości.” W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 315.

² Pod pojęciem dramy edukacyjnej rozumiemy metodę dydaktyczno-wychowawczą, która angażuje w działanie ucznia „całą jego wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji. Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uzewnętrznienia, zdobycia lub pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach”. K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa 2000, s. 22.

³ Podstawą dramy jest wchodzenie w rolę i odgrywanie określonych sytuacji.

⁴ Najczęściej stosowanymi strategiami podczas zajęć dramowych są: pięć poziomów świadomości w stopklatce; antycypacja i retrospekcja; w płaszczy ekspert; teatr forum, telefon zaufania; nauczyciel w roli. H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4-6*, Warszawa 1997, s. 50-58.

niu problemów i próbie rozwiązywania ich przez aktywne wchodzenie w rolę”⁵, co ułatwia mu poznawanie „sytuacji i skutków ludzkich zachowań, poszukiwanie własnych wyborów i rozwiązań (...)”⁶.

Drama daje wiele możliwości dydaktycznych, przy jej pomocy można zilustrować różnorodne problemy i sposoby ich rozwiązania, na przykład scenki improwizowane służą kształtowaniu empatii, natomiast technika wywiadu pozwala mówić o własnych emocjach, dokonywać autoanalizy. Stąd też propozycja takich scenek w dramie i takich sytuacji społecznych, które wymuszają określone zachowania u młodzieży, a zarazem stwarzają okazję do wyzwalań i ćwiczenia takich zachowań prospołecznych, jak: komunikacja bez agresji, współpraca w grupie, szukanie rozwiązań w sytuacjach konfliktowych, kompromis, zwiększenie empatii itd. Uczniowie, improwizując, rozwiązują określone problemy dotyczące współżycia społecznego, wyrażają swoje poglądy i uczucia.

Udział w zajęciach dramowych rozbudza uczniów także intelektualnie (drama wyzwala motywację poznawczą-naturalną ciekawość, która sprawia, że uczeń chce wiedzieć więcej i poznać coś nowego). Metoda niejako „przy okazji” systematyzuje wiedzę ucznia. To, co dziecko zobaczy, skonstruuje – wzbogaca jego wiedzę.

Drama przypisuje uczniowi rolę kreatora, sprawcy działań, a nie tylko biernego wykonawcy poleceń nauczyciela, a zatem uczy i rozwija poprzez aktywność. Powiązanie motywacji bohatera literackiego czy bohatera zaaranżowanej scenki z doświadczeniami „ja autentycznego” ucznia wyzwala aktywność intelektualną i emocjonalną młodzieży. Tworząc w dramie odpowiednie sytuacje komunikacyjne, prowokuje się werbalne zachowanie uczniów, kształtuje ich postawy, ośmiela nieśmiałych i słabych uczniów (studentów), którzy „grając”, zapominają o sytuacji lekcyjnej (zajęć ćwiczeniowych) i spontanicznie włączają się do rozmowy lub dyskusji, odzyskując pewność siebie. Drama staje się metodą wspierającą nauczanie przedmiotowe i ułatwiający rozwój zdolności umysłowych⁷.

Drama pobudza wyobraźnię oraz aktywność wszystkich odbiorców, uczy pokonywania trudności, oprócz pierwiastków intelektualno-poznawczych zawiera również emocjonalne, pozwala na twórcze rozwiązanie problemów zaistniałych w zespole klasowym, np. konfliktów wśród rówieśników, przejawów przemocy i agresji czy zniwelowanie braków pewnych umiejętności społecznych, np. w zakresie komunikacji interpersonalnej. Ponadto poszczególne techniki dramowe kształtują umiejętność panowania nad sobą, wyrabiają refleks

⁵ K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997, s. 30.

⁶ B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 15.

⁷ Por., tamże, s. 9.

i szybką orientację w tym, co jest aktualnie potrzebne do osiągnięcia celu, rozwijają pamięć, wyobraźnię, myślenie i mowę⁸.

Technika i problem

Punktem wyjścia zaaranżowanej scenki jest sytuacja społeczna charakteryzująca się dużym ładunkiem agresji.

Przykładowo:

Grupa chłopców/dziewcząt na korytarzu szkolnym podczas przerwy kolejno atakuje jakąś uczennicę/ucznia. Jest też grupa widzów, którzy są obserwatorami. Każdy członek grupy występuje w trzech rolach: agresora („kata”), ofiary i obserwatora, ma więc możliwość przeżycia zarysowanej sytuacji z trzech różnych perspektyw. W scenie przeżywa określone emocje i frustracje, którymi dzieli się z innymi uczestnikami zajęć⁹.

Następnie prowadzący zwraca się z pytaniem do wychowanków: jak można było inaczej rozwiązać sytuację? Czy trzeba było użyć przemocy i agresji?

Następuje druga część zmodyfikowana – czyli próba innego rozwiązania sytuacji konfliktowej (można to przedyskutować z uczestnikami zajęć przed scenką) oraz przedstawienie drugiej scenki, korektywnej. Uczniowie ponownie mają możliwość bycia w trzech różnych rolach: ofiary, agresora („kata”) i obserwatora, ale mają też możliwość doświadczenia nieagresywnego sposobu rozwiązania konfliktu (kiedy nie stali się obiektem agresji). Stwarza to okazję do porównania przeżyć i emocji z pierwszej scenki (w której dominowały: przemoc i agresja) z drugą scenką, w której głównym celem było nieagresywne rozwiązanie konfliktu.

W podsumowaniu zajęć prowadzący może jeszcze zapytać o inne sposoby konstruktywnego rozwiązania konfliktu (nieprzedstawione do tej pory w zaimprovizowanych scenkach) lub sam je dodatkowo zaprezentować na forum klasy. Chodzi o to, aby rozwiązywać konflikty w sposób zadawalający obie strony, by nie tracić kolegów/koleżanek, a jedynie zwiększać swoje umiejętności porozumiewania się¹⁰.

⁸ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 291-325.

⁹ Ważne jest, aby w sytuacji konfliktu mówić: co czujesz?, czego pragniesz?, a następnie poszukać sposobów zaspokojenia pragnień obu stron.

¹⁰ Aby konflikt był zażegnany, osoby spierające się, powinny wybrać kompromisowe rozwiązanie, które zadowoli w jakimś stopniu obie strony. Wymaga to od uczestników zajęć pomysłowości i konstruktywnego myślenia.

A oto kolejny przykład próby rozwiązania autentycznej sytuacji konfliktowej, zaczerpniętej z życia szkolnego¹¹:

Prowadzący: wasz kolega Bartek ma problem. Jak wiecie, chłopak nie jest akceptowany przez waszą klasę oraz przez innych uczniów naszej szkoły¹². Wczoraj dowiedziałem się w rozmowie przeprowadzonej z jego matką, że kolejny raz pokłócił się z rodzicami, wszczął bójkę z młodszym o osiem lat bratem, a od trzech dni nie ma go w domu. Najprawdopodobniej mieszka w altance na działce u jedynego zresztą kolegi Marcina, z którym uczęszczał w ubiegłym roku szkolnym do tej samej klasy (szesnastoletni Bartek obecnie jest uczniem pierwszej klasy gimnazjum, dwa razy repetował – uczeń nie został sklasyfikowany z niemalże wszystkich przedmiotów nauczania na tym etapie edukacji – z powodu nagminnego opuszczania lekcji spowodowanego wagarowaniem i brakiem zainteresowania sytuacją chłopca ze strony rodziców). Z tego, co wiem, to Marcin dostarcza Bartkowi jedzenie, które ukradkiem wynosi z domu (o tym dowiedziałem się na przerwie podczas dyżuru).

Wszedłem w rolę Marcina (technika „nauczyciel w roli”¹³), a uczniom zaproponowałem rolę szesnastolatków¹⁴.

Zwróciłem się z pytaniami do wszystkich uczestników zajęć: jak mam postąpić w tej sytuacji, przecież obiecałem Bartkowi, że nikomu nie powiem o miejscu jego pobytu? Co zrobić, aby pomóc chłopcu wrócić do domu?

W ten sposób sprowokowałem szesnastolatków do zadawania pytań („technika wywiadu”¹⁵), a zarazem udzielania rad.

Oto przykładowe pytania uczniów:

- Dlaczego Bartek uciekł z domu?
- Czy Bartek ma jakieś rodzeństwo?
- Czy chłopiec ma kłopoty z rodzicami?

¹¹ Relacjonujemy przebieg autentycznej lekcji prowadzonej przez współautora artykułu (dlatego relacja w 1. osobie lp.).

¹² Bartek to chłopak o wysportowanej sylwetce, ma 1.96 cm wzrostu; nie jest lubiany w środowisku szkolnym ze względu na cechy wyglądu zewnętrznego (nosi notorycznie ubiór w kolorze czerni, fryzurę w stylu punka) oraz cechy osobowościowe: zaczepia słabszych i młodszych uczniów na korytarzu oraz poza budynkiem szkolnym w celu wyłudzenia pieniędzy, wszczyna bójki podczas lekcji wuefu, nikt mu nie ufa, bowiem dopuścił się wielu kradzieży w szatni.

¹³ Strategia „nauczyciel w roli” ma duże znaczenie w momencie przechodzenia z rzeczywistości do „stanu fikcyjnego” oraz podczas wychodzenia z niego, nauczyciel może podejmować rozmaite role, nawet rolę ucznia; zastosowanie tej strategii stwarza nowe możliwości w relacjach: nauczyciel – uczeń.

¹⁴ Podobne działania dramowe, możliwe do zrealizowania nawet w klasie szóstej szkoły podstawowej, prezentuje Maria Gudro, współautorka książki *Drama w szkole podstawowej. Propozycje lekcji do podręczników Marii Nagajowej*, Kielce 1998, s. 177-178.

¹⁵ Wywiad polega na stawianiu odpowiednich pytań i udzielaniu na nie odpowiedzi. Uczniowie mogą go prowadzić w rolach lub poza rolami, pozostając sobą. Może być intymny bądź oficjalny, przeprowadzony w parach lub kilkuosobowych grupach. W trakcie wywiadu następuje konkretyzacja psychologicznego portretu bohatera, a uczniowie, obserwując własne reakcje i sposób zachowania kolegów, nabywają cennej wiedzy o duchowości człowieka, świecie wartości, emocji i przeżyć. Technika ta angażuje emocjonalnie, rozwija myślenie i wyobraźnię, a w szczególności stwarza okazję do ćwiczeń w mówieniu.

- Czy chłopiec ma nałogi?
- Czy Bartek zazwyczaj reaguje agresywnie?
- Czy rodzice interesują się chłopcem – chodzą na wywiadówki, indywidualnie kontaktują się z wychowawcą klasy?
- Czy Bartek ma jakichś kolegów spoza szkoły?

Kreując rolę Bartka, w celu pobudzenia wyobraźni uczniów, udzielałem wymijających odpowiedzi, na wiele pytań odpowiadałem: „nie wiem”.

Uczniowie udzielali różnych rad, np.: Marcin, mimo że nie ma obowiązku pomagać Bartkowi, stara się mu jakoś pomóc. Marcin nie powinien ujawnić miejsca kryjówki Bartka, bo szkolny zwyczaj nie pozwala na ujawnianie sekretów kolegów (grozi to przewiskiem „kapuś”).

W dalszej kolejności uczniowie (poza rolę) dyskutowali na temat zachowania Marcina.

Ostatnim ćwiczeniem była informacja zwrotna – próba odpowiedzi na pytanie: czego nauczyłem/-am się na dzisiejszej lekcji?

[Uczniowie byli świadomi tego, że zdobyli umiejętność porozumiewania się i strategię rozwiązywania konfliktów. Zrozumieli, co znaczy być odpowiedzialnym za drugiego człowieka].

Lekcję podsumowałem stwierdzeniem: Okazuje się, że jeśli opowiadamy komuś o problemie, możemy wyładować swoje emocje, a tym samym uzyskać łatwiejszy wgląd w sytuację.

Poniżej prezentujemy inne ćwiczenie dramatyczne, które ma pokazać, jak przeciwdziałać agresji, przemocy wśród rówieśników.

Uczniowie, podzieleni na cztery grupy pięcioosobowe, przygotowywali scenkę improwizowaną, w której przedstawiali różne zachowania młodzieży, np. agresję, przemoc spotykane w życiu (nie tylko szkolnym), odwołując się również do własnych doświadczeń oraz przywołując sytuacje, których osobiście doświadczyli (np. obawa przed ośmieszeniem się i krytyką, brak wiary w siebie).

Kolejny przykład stanowi scenka, której celem jest poprawienie komunikacji w grupie.

Uczniowie ćwiczą empatyczne wcielanie się w rolę innych ludzi. Punktem wyjścia zaimprovizowanej scenki jest następująca sytuacja: nauczyciel pokazuje na lekcji planszę, na której widnieje zapis myśli przewodniej ćwiczenia dramatycznego: Bądźcie dziś mili i grzeczni!

Oto zestaw ćwiczeń rozluźniających, które pozwoliły uczniom wyzwolić się ze stresu i wytworzyć atmosferę przyjaźni i empatii. Uczniowie, ustawiając się w pary, stali naprzeciw siebie. Następnie podałem hasła: radość, gniew będące egzemplifikacją uczuć pozytywnych i negatywnych. Uczniowie wykorzystywali mimikę, gest, przybierali różne pozy, by wyrazić sens tych haseł.

Prowadziliśmy rozmowę z niektórymi uczestnikami zajęć pytając: kim jesteś? (w roli), co robisz?, co pragniesz wyrazić?

Zwróciliśmy się do pozostałych uczestników zajęć z pytaniem: jakie uczucia wzbudzają w was zaprezentowane postawy i gesty kolegów i koleżanek?

Można jeszcze inaczej. Uczniowie ustawieni tyłem do środka koła mają przedstawić siebie w momentach radosnych oraz smutnych (z wykorzystaniem rąk, twarzy, ciała). W kolejności nastąpi omówienie pomnika. Kolejne pomniki rozbudzają wyobraźnię uczniów, wywołują różnorakie skojarzenia. Uczniowie odpowiadają na pytania nauczyciela:

- W jakim jesteś nastroju?
- Dlaczego jesteś radosny (smutny)?
- W jakiej sytuacji się znalazłeś?

Dla uczniów nieśmiałych i mających problemy z koncentracją oraz z werbalizacją własnych myśli i uczuć (odczuć) można zaproponować ćwiczenie dramowe w formie etiud pantomimicznych¹⁶ (chodziłoby o próbę wyrażenia swojego nastroju, emocji za pomocą postawy ciała, gestu, mimiki).

Przykładowo:

1. Uczniowie dobierają się parami; jedna osoba wykonuje prostą sekwencję ruchów, druga stara się dokładnie powtórzyć ten zestaw. Następnie następuje zamiana ról.
2. Uczniowie w dwójkach prowadzą dialog za pomocą gestów. Zabawa polega na tym, że jeden z uczestników zajęć wykonuje jakieś gesty, a drugi uczeń próbuje odczytać to, co chciał przekazać jego kolega. Następnie również gestem, zmianą pozycji ciała daje mu odpowiedź.
3. Uczniowie w parach będą na zmianę próbowali w sposób niewerbalny ukazać swoje uczucia. Nauczyciel krótko nakreśla sytuację: Jest późny wieczór, a twojego młodszego brata nie ma jeszcze w domu. W oddali słyszysz sygnał karetki pogotowia. Pokaż swoje uczucia w tej chwili.
4. Prowadzący dzieli klasę na cztery grupy. Każda grupa ma wybrać znaną wszystkim uczestnikom zajęć postać z telewizji (np. sportowca, piosenkarza, aktora) i przedstawić go w momentach radosnych oraz smutnych. Pozostali uczniowie (jako obserwatorzy) odczytują towarzyszące im przy tym uczucia i stany. Najczęściej odtwarzano postać Adama Małysza. Uczniowie obserwowali, oceniali i wybierali najlepsze, najbardziej czytelne etiudy. Omawiałem każdy wybór, zwracając się z pytaniem do uczniów: dlaczego uważasz, że ta etiuda jest najlepsza i najbardziej czytelna? Oto wybrane etiudy pantomimiczne z prezentowanego ćwiczenia dramowego:

¹⁶ Etiuda pantomimiczna – jest ruchową formą pracy z wyimaginowanym przedmiotem (np. zabawa z piłką, zakładanie butów, mycie się). Technika rozwija język ciała, uczy komunikatywności, wpływa na wyobraźnię, pomaga w koncentracji oraz ułatwia wchodzenie w rolę.

- A. Uczeń wchodzi na krzesło, uważnie rozgląda się dookoła. W pewnym momencie nieruchomieje i uśmiecha się. Po chwili radośnie podskakuje, wymachuje rękami, chustką ociera oczy.
Uczucia Adama Małysza: radość, szczęście, wzruszenie.
- B. Uczeń stoi na krześle, rękę ma uniesioną do czoła, kręci się wokół i uparcie czegoś wypatruje. Następnie wolno schodzi, zniechęcony macha ręką.
Uczucia Adama Małysza: z początku nadzieja, upór, potem rozczarowanie, rezygnacja, utrata nadziei na odniesienie zwycięstwa w skokach narciarskich.

A oto przykłady scenek improwizowanych, których celem jest kształcenie umiejętności bycia otwartym wobec innych, zwiększenie samoświadomości uczniów oraz doskonalenie ich pracy w grupie.

Nauczyciel dzieli uczniów na cztery zespoły dwuosobowe. Pozostali uczestnicy zajęć wcielają się w role obserwatorów. Nauczyciel zwraca się z poleceniem do zespołów dwuosobowych: zaaranżujcie scenkę, która będzie stanowiła ilustrację zachowania waszych rówieśników podczas przerwy. Zadaniem innych uczniów jest obserwowanie zachowania bohaterów improwizowanych scenek.

Scenka 1.

Na korytarzu szkolnym Ewa, mijając Agatę, potrąca ją, a ta upuszcza kubek i wylewa sok na posadzkę. Dziewczynki rozmawiają, pokazują gestami. Przykładowo:

Ewa: Potrąciłaś mnie. Zrobiłaś to umyślnie.

Agata: Jak zwykle marudzisz. Jesteś przykra.

Ewa: Twoje zachowanie mnie drażni.

Agata: Spadaj!

Obserwatorzy analizują zachowania obu dziewcząt, opisując szczegółowo to, co widzieli. Starają się jednak, zgodnie z sugestią prowadzącego, nie oceniać koleżanek, nie mówią na przykład: „Agata jest bezczelna”.

Próba uogólnienia: Powyższa scenka ukazuje relację między rówieśnikami, przynosi garść informacji o nastolatkach i ich reakcjach, a zatem unaocznia nasze zachowania i uczucia. Okazuje się, że ludzie, chcąc osiągnąć swój cel (np. skupić na sobie uwagę), nieraz ranią innych, a nawet łamią prawo.

Ćwiczenie przybliżyło wychowankom pojęcie otwartości wobec drugiego człowieka.

Scenka 2.

Marek otrzymał ze sprawdzianu z matematyki kolejną ocenę niedostateczną. Prosi kolegę z klasy o pomoc, ale on nie bardzo chce i może mu pomóc.

Jak rozwiąże ten problem?

Każda grupa aranżuje żywe obrazy według własnej koncepcji.

W czasie prezentacji scenek przez kolejne grupy na nasz umówiony znak (np. klaśnięcie) uczniowie zatrzymywali działania w stopklatce¹⁷, a my, będąc poza rolą, podchodziliśmy do zatrzymanego obrazu, ożywialiśmy dowolną postać i zadawaliśmy jej pięć pytań, odnoszących się do pięciu poziomów rozumienia i świadomości¹⁸. Ich celem było pogłębienie roli oraz nazwanie i zrozumienie emocji postaci, jakie towarzyszyły zaistniałej sytuacji.

Oto przykładowy zestaw pytań i przewidywanych odpowiedzi (na przykład w scenie prezentowanej przez jedną z grup):

– Co teraz robisz? (Proszę o pomoc).

– Dlaczego to robisz? (Dlatego, że sam nie umiem rozwiązać zadania z matematyki, a nie chcę znów otrzymać kolejnej jedynki).

– W jakim celu? (Oczekuję, że ktoś mi pomoże).

– Skąd wiesz, że takie postępowanie jest odpowiednie w tej sytuacji? (Wyniosłem takie przekonanie z domu rodzinnego, że jeżeli sobie nie radzę, powinienem poprosić kogoś o pomoc).

– Jaka jest twoja filozofia życiowa? (Jeżeli jesteś w potrzebie, to nie jest wstydem prosić o pomoc ani przyjmować pomocy).

Ważne jest, aby w świadomości ucznia pozostała refleksja¹⁹, z jednej strony – dotycząca jego postawy wyjściowej (dlaczego kolega tak zareagował na początku – nie chciał pomóc); z drugiej – dotycząca sytuacji osoby, która prosi o pomoc i jest w pewnym stopniu nieco zależna od innych. Dlatego też w podsumowaniu zajęć zwracaliśmy uwagę uczniów na to, że w niektórych sytuacjach jesteśmy tymi, którzy mogą pomóc, w innych – tymi, którzy są zmuszeni prosić o pomoc.

¹⁷ Stopklatka jest bardzo prostą i popularną techniką dramową, natomiast najczęstszym sposobem omawiania tego ćwiczenia jest rozmowa o tym, co dzieje się w obrazie, jakie zdarzenie zostało uchwycone i jaką czynność każda z postaci wykonuje.

¹⁸ Nauczyciel zwraca uwagę na to, co dzieje się w obrazie, jakie zdarzenie zostało w nim uchwycone i jaką czynność każda z postaci wykonuje. Dla lepszego wglądu w sytuację problemową przedstawioną w stopklatce stosuje się strategię "pięciu poziomów świadomości", której autorką jest D. Heathcote. Polega ona na postawieniu uczestnikom dramy pytań, które mają ukazać poziom zrozumienia i świadomości ich działań zatrzymanych w stopklatce. Pytania brzmią: „Co teraz robisz?”, „Dlaczego to robisz?”, „W jakim celu – co chcesz osiągnąć przez wykonanie danej czynności?”, „Skąd wiesz, że takie postępowanie jest odpowiednie w danej sytuacji?”, „Jaka jest twoja filozofia życiowa?” Dotyczą one odpowiednio: czynności, przyczyny (zewnętrznej), motywacji (wewnętrznej), modeli (wzorów postępowania) oraz filozofii. Służą pogłębieniu wiedzy na temat właściwości postaw człowieka, przyczyniają się do ich poznania i refleksji nad sobą.

¹⁹ Ważne miejsce w przebiegu zajęć dramowych odgrywa refleksja, na co zwróciła uwagę H. Machulska. Autorka artykułu *Przewodnik po dramie* tak uzasadnia jej znaczenie: „Refleksja w dramie ma tak doniosłe znaczenie dla zrozumienia czegoś, jak samo doświadczenie dramowe. Często, pobudzona jakimś ćwiczeniem, pozwala nauczycielowi na szacowanie efektów lekcji, gdyż umożliwia poznanie zainteresowań i sposobu myślenia ucznia o danej sprawie”. H. Machulska, *Przewodnik po dramie*, „Drama”, z. 44, s. 9-10.

Zastosowana technika dramowa (stopklatka, polegająca na zatrzymaniu dziania się, aby przeprowadzić dialog ze wskazaną osobą) umożliwiła uchwycenie zdarzenia w najbardziej dramatycznym momencie i „zatrzymanie go” w formie żywego obrazu. Pomogła uczniom w zrozumieniu motywacji postępowania bohaterka zaaranżowanej sytuacji.

Podsumowanie

Praktyka dydaktyczna pokazuje, iż wybór atrakcyjnego tematu lekcji wychowawczej, bliskiego mentalności współczesnego nastolatka (np. „Jak panować nad sobą?”, „Samotność w rodzinie”, „Przemoc i dokuczanie to też oblicza agresji”, „Jak porozumiewać się?”, „Problemy nastolatków z alkoholem, narkomanią, z uzależnieniem od nikotyny”, „Jak rozwiązuję konflikty?”) oraz zastosowanie technik dramowych (np. scenek improwizowanych, techniki wywiadu, etiud pantomimicznych, stopklatki) daje gwarancję, iż aktywny i kreatywny będzie cały zespół klasowy, a uczniowie podadzą wiele sposobów na rozwiązywanie problemów.

Przeprowadzone zajęcia utwierdziły nas w przekonaniu, iż drama jest skutecznym narzędziem w pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdyż uczyła zorganizowanej współpracy, skłaniała wszystkich uczniów do czynnego udziału w realizacji zadania i poczucia odpowiedzialności za nie, aktywizowała myślenie wychowanków (bowiem musieli odwoływać się do zdobytej wiedzy w celu rozwiązania problemu), uczyła empatii, patrzenia na dany problem z różnych perspektyw, co pomogło młodzieży w redukowaniu konfliktów, doskonaliła zdolności komunikacyjne, relacje interpersonalne na płaszczyźnie: uczeń – nauczyciel oraz uczeń – uczeń, kształciła umiejętność negocjacji oraz umiejętność wyrażania własnych myśli i uczuć, przygotowywała młodzież do kreowania ról społecznych (co pozwoliło uczniowi poznać i doświadczyć siebie, okazywać wzajemne zrozumienie oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów), motywowała uczniów do pracy nad własnym doskonaleniem (samokształceniem)²⁰.

Bibliografia

- Dziedzic A., *Drama a wychowanie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
- Dziedzic A., Gudro M., *Drama w szkole podstawowej. Propozycje lekcji do podręczników Marii Nagajowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 1999.
- Heathcote D., *Drama i wychowanie: przedmiot czy system? Progi bezpieczeństwa efektywnych zajęć dramowych (cz. I)*, „Drama” 2000, z. 32.
- Janus-Sitarz A., *Drama w edukacji polonistycznej*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, T. XIV. Kraków 2012.

²⁰ Por. A. Janus-Sitarz, *Drama w edukacji polonistycznej*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, T. XIV. Kraków 2012, s. 205-206.

- Machulska H., *Przewodnik po dramie*, „Drama”, z. 44.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4-6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Maksymowicz L., *Drama jako metoda wspomagania rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2002.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 1998.
- Okoń, W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2000.
- Szymik E., *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków 2011.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.