

Rafał Kojs

Zabawowy teatr dziecięcy w rozwijaniu wyobraźni dziecka

Chowanna 1-2, 69-85

1999

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.

| | | | | | |
|------------|--|---------------|-------------------|-------------------|----------|
| „Chowanna” | Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego | Katowice 1999 | R. XLII (LIII) | T. 1—2 (12—13) | s. 69—85 |
|------------|--|---------------|-------------------|-------------------|----------|



Rafał KOJS

Zabawowy teatr dziecięcy w rozwijaniu wyobraźni dziecka

Dziecięcy teatr zabawowy sięga swymi korzeniami do zabaw fikcyjnych (tematycznych), w których widać ciągle poszukiwania zmierzające do spełnienia oczekiwań dziecka; to teatr odwołujący się do głębokich potrzeb dziecka: bezpieczeństwa, akceptacji, spontanicznej zabawy, twórczości, nabywania kompetencji w różnych dziedzinach ludzkiej działalności oraz poznawania siebie; to teatr rezygnujący z widzów — jednego z czynników konstytutywnych teatru w tradycyjnym znaczeniu. W niniejszym artykule staram się przedstawić te cechy teatru dziecięcego, które stanowią o jego wyjątkowym charakterze. Za jedną z ważniejszych cech takiego teatru uznałem z jednej strony przestrzeń o szczególnych właściwościach, a z drugiej — dziecięce zdolności kreowania rzeczywistości fikcyjnej.

Odwołując się często do niektórych poczynań teatrów współczesnych, doszukuję się pewnych rozwiązań, które stworzyłyby możliwości pełniejszej wypowiedzi teatralnej w teatrze dziecięcym.

Teatr a potrzeby dziecka

Teatr nieustannie zmieniający swe oblicze, teatr poszukujący, eksperymentujący, dążący do utrwalenia swej egzystencji poprzez zmiany i przeobrażenia,

poprzez rozbijanie istniejących formuł, tworzący nowe formy działania, wykorzystany został w pozaartystycznych obszarach działalności człowieka. Psychiatria, psychologia i pedagogika odkryły możliwości, jakie może zaoferować sztuka teatru w swej wielości i różnorodności działań twórczych. Techniki teatralne, występujące pod szerszą nazwą „psychodrama”, stosowane w psychiatrii, są znanym środkiem terapii, środkiem eliminowania zagrożeń osobowości ludzkiej niesionych przez cywilizację. Psychologia humanistyczna dostrzega w formach dramowych możliwości szerokiego oddziaływania na ludzi zdrowych, na ich rozwój oraz na polepszenie stosunków interpersonalnych. Ekspresja dramatyczna wykorzystywana jest w działaniach rozwijających umiejętność postępowania w sytuacjach trudnych, w działaniach ułatwiających odblokowanie wrodzonej elastyczności, pomagających w zrozumieniu siebie i innych, wzbogacających, urozmaicających i intensyfikujących doświadczenia, które mają pozytywny wpływ na rozwój. Pedagogika wykorzystwała działania teatralne jako metodę rozwoju osobowości, metodę dzięki której młodzi uczestnicy zajęć dramatycznych stają się otwarci, aktywni i twórczy.

Teatr jako sztuka integrująca słowo, ruch, muzykę, plastykę oraz elementy rzeczywistości potocznej, stanowiąca autonomiczną propozycję artystyczną, zawiera wiele interesujących dla edukacji możliwości. Niektóre formy działania teatralnego podejmowane są spontanicznie w zabawach dziecięcych (zabawy w role), inne wymagają świadomego rozwoju i doskonalenia. W kształtowaniu osobowości dziecka teatr może stać się ważnym środkiem oddziaływającym na różne sfery owej osobowości.

Jakie cechy teatru mogą mieć szczególną wartość dla edukacji?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy przybliżyć problematykę współczesnych koncepcji celów edukacji, a w tym kształcenia wczesnoszkolnego. Należy także bliżej scharakteryzować aktywność dziecka (zwłaszcza aktywność twórczą) i właściwości teatru.

Dla J. Brunera (1966) „istotnym celem nauczania jest wspieranie lub kształtowanie rozwoju”. Istnieje powszechna zgodność wśród psychologów i pedagogów co do kierunku współczesnej edukacji nastawionej na kształcenie dla rozwoju, przy czym rozwój dziecka rozumiany jest jako „ciąg przekształceń, restrukturalizacji doświadczenia indywidualnego, co prowadzi do prawidłowej regulacji siebie ze światem zewnętrznym” (Jakowicka, 1994). Tak pojętą edukację wyznaczają potrzeby dziecka, które w okresie intensyfikacji jego rozwoju zwrócone są w kierunku kształtowania siebie, istnieje bowiem „naturalna żywa potrzeba coraz dalszego, coraz wyższego i coraz bardziej pogłębionego rozwoju” (Gloton, Clero, 1985). A. H. Maslow (1986) wskazuje, iż dwa mechanizmy wyznaczają rozwój: z jednej strony tendencje obronne, które przejawiają się w lęku przed ryzykiem, przed nieznanym, z drugiej zaś strony dążenia do podejmowania ryzyka, poznawania nowości.

M. Jakowicka (1994) rozumie „kształcenie dla rozwoju” jako wyzwoleń wartości wewnętrznych jednostki, jej dążenie do „przekraczania siebie”, uczenie sztuki wyboru wartości, pobudzanie procesu zmiany w kierunku „podnoszenia”, „wzmacniania” aktywności w różnych sferach życia dziecka, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za „jakość” samego siebie. „Istotne w kształceniu — pisze — stają się procesy autoanalizy, samooceny, wnikania w siebie — nie tylko w otoczenie, w zjawiska zewnętrzne.” W związku z takim ujęciem celów edukacyjnych kwestią istotną stają się rozwiązania, które w szerokim zakresie powinny uwzględniać dziecięce potrzeby rozwojowe.

R. Gloton i C. Clero wskazują na znaczenie wiedzy o naturalnej aktywności dziecka, będącej potrzebą biologiczną. Aktywnością tą jest twórczość. „Jeżeli dziecko jest twórcze i interesuje się inwencją, wszystko musi zostać uruchomione po to, by sprzyjać jego możliwościom twórczym, dzieje się tak dlatego, że aktywność twórcza stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie dorastania” (Gloton, Clero, 1985). M. Donaldson (1986) wskazuje na silną potrzebę wiedzy, na dążenie ludzkie, by być efektywnym, kompetentnym, niezależnym, by zrozumieć świat i sprawnie działać. Naturalnym dążeniem dziecka — według M. Donaldson — już od wczesnego dzieciństwa jest zrozumienie świata, dążenie do zaspokojenia ciekawości, opanowania języka, przewidywanie stanów rzeczy, dążenie do określenia punktu widzenia innych. Już bardzo wcześnie dziecko przejawia własne cele i intencje, które pociągają za sobą działanie, a także zawierają w sobie przeczucie możliwości przekształcania.

Czy te cele i intencje są dostrzegane i uszanowane przez wychowawców i nauczycieli?

Niestety, szkoła często staje się środowiskiem nieprzyjaznym dla ucznia i jego twórczego rozwoju. Działania bowiem szkolne oderwane są od naturalnych potrzeb i przeżyć, a przecież narzucanie i wymuszanie pewnych zachowań prowadzi do tłumienia naturalnego dążenia do autokreacji i odpowiedzialności za swój rozwój.

Istota interakcji podczas zabaw w teatrze dziecięcym

Interakcje nauczyciel — uczeń bywają jednokierunkowe; z tego powodu zostają ograniczone możliwości rozwojowe tkwiące w pełnym dialogowym kontakcie z dorosłym, w komunikowaniu się — w jednej z najbardziej podstawowych potrzeb człowieka. A przecież egzystencja fizyczna, emocjonalna i społeczna człowieka zależy właśnie od komunikacji.

Podstawowym celem porozumiewania się jest wpłynięcie na innych, na fizyczne środowisko i na siebie. Czynnikiem stanowiącym o istocie interakcji między partnerami jest informacja zwrotna, dzięki której możliwy staje się wzajemny wpływ partnerów na siebie. Pozwala ona nadawcy orientować się w tym, co się dzieje z odbiorcą, z jego emocjami i myślami. Może on korygować swoje zachowanie, inaczej sformułować informację, którą pragnie nadać, aby wyrzucić pożądany przez siebie wpływ. Właśnie wymiana informacji zwrotnych stanowi warunek wywierania wzajemnego wpływu.

Najbardziej pożądanym byłby taki układ stosunków interpersonalnych między wychowawcą a wychowankiem, między nauczycielem a uczniem, w którym mogliby oni sobie nawzajem otwarcie przekazywać informacje zwrotne. Taki właśnie układ powstaje podczas zabaw w teatrze dziecięcym, a jego charakter i treść zależy od dobieranych ról i podejmowanych problemów.

Sądzę, że możliwości tkwiące w różnych działaniach teatralnych stanowią propozycję odwołującą się do głębokich potrzeb dziecięcych: bezpieczeństwa, akceptacji, do spontanicznej zabawy, twórczości w zakresie tańca, muzyki, plastyki, uczenia się, poznawania siebie. Przede wszystkim zaś tego rodzaju działania, organizowane na zasadzie przyjaznego spotkania, przygody poetyckiej, magicznej wędrówki w nieznaną, mogą stworzyć warunki do dialogu, który przyczynić się może do rozładowania zbędnych napięć poprzez eliminowanie nerwicogennych sytuacji szkolnych utrudniających rozwój oraz poznawanie świata i ludzi.

Teatr jest specyficznym rodzajem aktywności (aktywności wielokierunkowej: ruchowej, werbalnej, plastycznej, technicznej i muzycznej), dlatego komunikowanie może przyjmować najróżniejsze formy w zależności od możliwości i preferencji dzieci. W niniejszym artykule postaram się przedstawić niektóre możliwości tkwiące w działaniach teatralnych, pozwalających na partnerskie spotkanie świata dzieci i świata dorosłych.

Teatr dziecięcy i jego formy pracy

Na działania teatralne jako metodę rozwoju osobowości zwracali od dawna uwagę pedagodzy. Koncepcje zakładające, że ekspresja dramatyczna jest niezwykle ważna w rozwoju człowieka, głosili już Platon, Rabelais, Rousseau, a później Dewey i ruch nowego wychowania. Współcześnie działania teatralne wykorzystywane są jako metoda pomocnicza w nauczaniu przedmiotów szkolnych oraz jako metoda kształtowania osobowości, przez rozwijanie wyobraźni, wrażliwości, aktywności twórczej oraz umiejętności współpracy.

Jeden z prekursorów tej metody — Calldwel Cook — utrzymywał, że odgrywanie pewnych faktów umożliwi dzieciom rzeczywiste ich rozumienie i zapamiętywanie. Swoje założenia oparł na trzech zasadach:

- podstawą wiedzy nie jest słuchanie i czytanie, lecz działanie, gra i doświadczenie;
- efektywna praca stanowi częściej rezultat spontanicznego wysiłku i autentycznych zainteresowań niż przymusu i przymusowej aplikacji;
- naturalnym środkiem nauki w dzieciństwie jest teatr (por. Milczarek-Pankowska, 1986).

Teatr dziecięcy, przyjmując w zależności od proponowanych koncepcji autorskich, preferencji reżyserów i aktorów oraz źródła inspiracji różne formy, może być sposobem przezwyciężenia szkolnej ospałości, gnuśności i próżni twórczej, może motywować do pracy nad sobą, pomóc w zrozumieniu otaczającego świata, może przenieść w inny świat, w inną rzeczywistość. Stefan Treugutt zapewnia, że większość naturalnych u młodych ludzi zainteresowań światem i sobą można przerobić na teatr. Pisze, że „w zajęciach byle grupy dramatycznej realizuje się żywiołową chęć poznawania, działań, okazuje się tak samo indywidualną sprawność, współzawodnictwo, jak i poczucie kolektywnej solidarności” (Treugutt, 1993). Gry dramatyczne odkrywają w człowieku te możliwości, których odkrycie i wykorzystanie czyni go otwartym, aktywnym oraz twórczym w tym, co robi, oraz w odbiorze twórczości innych. Działania teatralne umożliwiając uczestnikom zaspokojenie ich potrzeb przez stawianie określonych zadań, pobudzają aktywność własną. W świetle współczesnej teorii osobowości jednym z ważniejszych czynników wpływających na kształtowanie tej osobowości jest właśnie aktywność własna. S. Szuman (1956) określa ją jako „skłonność i zdolność do żywego i czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na rozmaite bodźce, sytuacje i zadania, które stwarza życie”. Aktywność tę cechuje samorzutność i samodzielność, a jej przyczyna wynika z potrzeb jednostki. Aktywność tego rodzaju przejawia osoba, która podejmuje działania z własnej inicjatywy, osobiście kieruje realizacją własnych potrzeb, a przebieg swych działań przynajmniej współkontroluje i współocenia. Aktywność ta może być wywołana i ukierunkowana zarówno przez racje wewnętrzne (potrzeby), jak i racje zewnętrzne (zadania). Dostrzeżenie tych zależności staje się jednym z podstawowych warunków prawidłowego funkcjonowania teatru dziecięcego, który łączyć powinien działalność zabawową z zadaniami, jakie wyznacza rzeczywistość.

Odpowiednią formą organizacji działań w teatrze dziecięcym, uwzględniającą te zależności, jest improwizowana inscenizacja. Barbara Minek (1982) definiuje improwizowaną inscenizację jako „przedstawienie fabuły przygotowanej wyłącznie przez nauczyciela lub wspólnie z dziećmi bez uprzednich zabiegów reżyserskich”. Improwizowana inscenizacja powinna zbliżać się swobodą podejmowanych przez dzieci działań do zabaw tematycz-

nych, a obecność nauczyciela powinna być rekompensowana jego współuczestnictwem w zabawie i przyzwoleniem na współdecydowanie o wyborze tematu i rozwoju akcji. W zabawach dzieci widać ciągłe poszukiwania zmierzające do spełnienia osobistych oczekiwań. W poszukiwaniach tych dziecko przetwarza rzeczywistość, koryguje ją według własnych idei, a jej niedoskonałości kompensuje i uzupełnia fikcją. Podejmowana działalność zabawowa angażuje całą osobowość dziecka, wiąże się z głębokimi przeżyciami emocjonalnymi, dlatego może być nazwana dramą dziecięcą. J. Cieślowski pisze o tworzeniu się podczas zabawy osobowości „wtórnej”, powstałej na potrzeby określonej zabawy, osobowości chwilowej. Stanowi ona część wydzieloną osobowości „stałej”, potrzebną do podjęcia zabawy, do odegrania zabawowej roli (Cieślowski, 1985). Ta właśnie osobowość zaczyna funkcjonować w świecie fikcji — w świecie, gdzie rzeczywistość potoczna staje się przeszłością. To przemieszczenie rzeczywistości potocznej w przeszłość jest warunkiem powstania zabawowego świata fikcji.

Jak może wynikać z dotychczasowych rozważań, drama, improwizowana inscenizacja i zabawa tematyczna to formy działań, które zbliża do siebie wiele wspólnych cech, takich jak między innymi głębokie zaangażowanie wszystkich uczestników, czynności, które eliminują biernych obserwatorów, podglądaczy, nazywanych widzami, oraz swoboda kreowania fikcji. Zarówno zabawa, improwizacja teatru dziecięcego, jak i drama dostarczają momentów bezpośredniego doświadczenia, przekraczającego zwykłą wiedzę, wzbogacającego wyobraźnię — doświadczenia poruszającego serce i umysł. Są to formy działań dostępne dla wszystkich, bez względu na fizyczne i intelektualne możliwości. Na jednym z międzynarodowych kongresów psychodramy w swoim przemówieniu Moreno wyraził się o sposobie gry dramowej w sposób następujący: „Zagraj siebie samego takim, jakim nigdy nie byłeś, tak byś zaczął być takim, jakim mógłbyś być. Bądź swoją własną inspiracją, swym własnym autorem, swym własnym aktorem, swym własnym terapeutą i wreszcie swym własnym Stwórcą” (Moreno, cyt. za: Roine, 1994).

Takie właśnie są dzieci podczas zabawy i takie powinny być podczas gry w teatrze dziecięcym.

Rola przestrzeni i przedmiotu w zabawowym teatrze dziecięcym

Istotnym elementem każdego teatru jest przestrzeń teatralna, miejsce szczególne, wydzielone — ograniczone i odgraniczone, miejsce w którym

powstaje rzeczywistość odmienna od potocznej — rzeczywistość teatralna. Furmaniak uważa, że przestrzeń teatralna jest dla sztuki teatru czynnikiem konstytutywnym, czyli warunkiem jej istnienia (por. Degler, 1976). Jest ona tak samo jak przestrzeń codziennego doświadczenia trójwymiarowa, różni się jednak tym, że jest ograniczona i odgraniczona. To stanowi źródło jej swoistych własności i swoistej mocy. Według Szajny transformacja przestrzeni teatralnej zmierza do odnajdywania rejonów dalszych, ujawnia świat odrębny, wybiegając poza iluzyjny charakter, nie imituje życia dosłownie (por. Fik, 1994). Przestrzeń teatralna, miejsce odrębne, a nie relacja między widzem a aktorem stanowiła także dla Artauda istotę teatru. Przestrzeń teatralna to dla niego miejsce, które należy wypełnić, miejsce wspólne dla aktorów i publiczności, miejsce istotnie różne od otoczenia — miejsce sakralne. Określając teatr przestrzennie, Artaud odgranicza go od świeckiego otoczenia. Przestrzeń w teatrze Kantora jest przestrzenią żywą — przestrzenią, która potrafi rodzić formy i przedmioty, jest przestrzenią dynamiczną, zmienną i rozciągliwą. Aktorzy zmagają się z nią, manipulują nią i kształtują (por. Kłoso wicz, 1991). Wiąże on pojęcie miejsca z zanegowaniem teatru, z jego sceną pudełkową. Jego spektakle rozgrywały się na dworcu kolejowym, na poczcie, w zrujnowanym mieszkaniu, w pralniach, szatniach i piwnicach. Gdziekolwiek sytuował swoje spektakle, aranżował i wydzieliał przestrzeń. Reformatorzy współczesnego teatru przywracają umowny charakter przestrzeni teatralnej. Oznacza to rezygnację z iluzji i powrót do autentycznej wartości fizycznej przestrzeni.

Według Schechnera wyartykułować przestrzeń znaczy — pozwolić jej przemówić, a więc zobaczyć przestrzeń, zbadać ją, ale nie jako narzędzie, za pomocą którego chce się czegoś dokonać, tylko tak, żeby zrobić to, do czego nas przestrzeń pobudza (por. Trzynadłowski, 1982). Przebywanie w odpowiednio zaaranżowanej, wydzielonej, mającej specyficzny nastrój przestrzeni teatralnej pobudza do tworzenia poetyckich skojarzeń, do fantazjowania, odkrywania i eksperymentowania. Miejsce takie można odnaleźć lub stworzyć wszędzie, nawet w szkole, gdzie panuje pozorna próżnia twórcza i zniechęcenie, z którym walczy się środkami urzędniczej dyscypliny.

Przestrzeń teatru dziecięcego to miejsce sekretne, strzegące swoich tajemnic, miejsce zaczarowane, gdzie rodzi się pragnienie odkrywania, stwarzania i odgrywania historii zaklętych w przedmiotach i w samym miejscu, które ulegając podczas zabawy transformacjom, pozwala przywołać rejony odległe ze świata fantazji. Teatr dziecięcy to przede wszystkim jednak wyobraźnia dzieci, która ze sterty rupieci potrafi odczarować, cokolwiek zechce. „Przywołajmy obraz brzegu miasta. Wśród stert rupieci i liści łopuchów bawiący się chłopcy. Rozrzucone deski, kawałki cegieł, blachy i skrzynki układają się w trakcie zabawy w formy. Przestają być deską, odłamkiem cegły, kawałkiem muru. Swą nową jakością zawdzięczają dziecku, które dostrzegło to lub tamto

pośród rupieci. Przeniesione w inne, wybrane miejsce stają się ścianą domku, budynkiem, stołem lub samochodem. W tej chwili z bałaganu przechodzą w ład” (Bogdanowicz, 1988). W taki sposób właśnie powstaje świat fikcji, aranżowane są scenki, tworzone są dialogi przedmiotów mówiących — powstaje dziecięcy teatr, w którym wszyscy uczestnicy zabawy są zaangażowani w generowanie rzeczywistości autonomicznej. Świat fikcyjny zastępuje na określony czas świat realnej egzystencji. Niezależność rzeczywistości tworzonej przez dzieci polega na autonomii przestrzeni i czasu oraz umownej kreacji egzystencji. Przestrzeń, czas i egzystencja wykreowane przez dzieci podlegają odmiennym prawom, związkom przyczynowo-skutkowym, uwarunkowaniom odmiennym od tych, jakim podlega potoczna egzystencja.

Wszystko, co jest poza terenem działania wyobraźni, znika z pola postrzegania na rzecz wykreowanego przez dziecko świata. Podczas zabaw teatralnych trudności związane z rozwiązaniem problemów natury technicznej zostają pokonane w sferze wyobraźni — znaczy to, że zabawa dzieje się, rozgrywa w dwóch wymiarach: rzeczywistym i w wymiarze fantazji. Przedmioty bez nazwy, przeważnie rupiecie, stają się materią twórczego procesu, są oparciem dla wyobraźni, która stwarza je na nowo i nadaje im nowe znaczenie. Podobnie dzieje się w eksperymentujących teatrach współczesnych, w których przedmioty, mechanizmy i obiekty, nasycając się nowymi znaczeniami, uczestniczą w zaskakującej grze wyobraźni. Kantor wykorzystuje zwykle przedmioty z potocznej rzeczywistości, nadaje im nowe znaczenie, powołuje je na nowo do życia w innej rzeczywistości, zestawia, łączy, konstruuje z nich nowe obiekty. Szajna posługuje się plastyką wyobraźniową, którą współtworzą przedmioty uczestniczące w akcji. Miron Białoszewski w autorskim Teatrze Osobnym, teatrze przygody poetyckiej, teatrze, w którym rządzi niespodzianka, przypadkowe skojarzenie i liryczna wyobraźnia, także pozwala przemówić przedmiotom, podobnie jak to robią dzieci w swych zabawach. Tak opisuje jedną ze swoich przygód poetyckich: „Więc pamiętam, że był pomysł, żeby jakiś materiał, w kropki, coś takiego, i te przedmioty, żeby szybko tym migać, ale mimo wszystko nic nie wychodziło z tego, więc doszliśmy do wniosku, że to musi być na całkiem innej zasadzie ruchu, i wtedy Ludwik Hering wpadł na pomysł, żeby na palce coś zrobić. Żeby palce były bohaterami, bo akurat dla palców był wymiar tej skrzynki. [...] Ludwik Hering wymyślił to, żeby na te palce, jakaś akcja z przedmiotami, że mają się na widok przedmiotu spierać, oburzać, w końcu wpadać w bezradność i go się bać, wymyśliliśmy, że to będzie grzebień, przynajmniej pierwszy, będą się do tego modlić, uciekać przed nim i tak dalej [...]” (por. Milczarek-Pankowska, 1986).

Tworzenie spektaklu w teatrze Białoszewskiego przypomina zabawę dzieci przedmiotami, z tą jednak różnicą, że zabawy w teatrze dziecięcym nie mają na celu stworzenia spektaklu, lecz stanowią zaspokojenie dziecięcych pragnień.

Skrzynia staje się sceną, przestrzenią wydzieloną i oddzieloną, przestrzenią, na której zagrać mają przedmioty, a w rolach głównych wystąpić miały palce. Ażebym jednak mogło dojść do tego typu działania, musiało znaleźć się miejsce oraz należało wybrać przedmioty mogące zainspirować, dać oparcie fantazji. Dziecko samo układa, gra, tworzy i rozwija swoją zabawę. Jest ono autorem scenariusza, reżyserem i inscenizatorem, aktorem oraz widzem własnej gry oraz gry dzieci uwikłanych w kreowane sytuacje. Dziecko w swej zabawie kieruje się ogólną koncepcją kreowanych sytuacji. W czasie gry koncepcja ta się rozwija i tworzy się tekst. Spełnia on dwie funkcje:

- jest dialogiem osób lub rzeczy występujących,
- wyraża to, co się dzieje, dzieło lub dzieć będzie — kwestia narracji (Szuman, 1962).

Wynika on z sytuacji i pojawia się tam, gdzie jest niezbędny.

Teatr dziecięcy powinien nawiązywać do swych korzeni, czyli do zabaw tematycznych (fikcyjnych), w których niebagatelną rolę odgrywa przestrzeń i przedmiot, do zabaw wynikających z naturalnych potrzeb dziecka. Tego rodzaju teatr wykluczałby uczestnictwo widzów, czyli eliminowałby element opisu, który zwykle bywa jedyną racją istnienia teatrów szkolnych. Nauczyciel powinien być protagonistą, przewodnikiem teatralnych działań twórczych, pomagać w sytuacji kryzysu twórczego, wspierać inwencję dzieci. Dziecięcą twórczość teatralną należy rozpatrywać jako proces, jako kombinację i syntezę różnych elementów rzeczywistości w nową całość, proces, którego celem jest wszechstronny rozwój dzieci w nim uczestniczących. Powinna ona sprzyjać indywidualnym poszukiwaniom w obrębie wielu dziedzin ludzkiej działalności i uwzględniać zamięłowania oraz predyspozycje dzieci. Do poszukiwań i do penetracji różnych sfer rzeczywistości może mobilizować charakter języka teatralnego, który korzystając nie tylko ze sposobów wypowiedzi innych sztuk, ale także wykorzystując elementy rzeczywistości, tworzy z nich znaki teatralne, czyli integruje na pozór odległe rejony w nowy system. Można powiedzieć, że dziecięcy teatr szkolny, czerpiąc swe bogactwo z wielu źródeł, umożliwia integrację przedmiotów szkolnych i wykorzystanie zdobytych wiadomości i umiejętności w praktyce teatralnej. Teatr w takim rozumieniu powinien przekształcać aktywność, zwykle wymuszoną i kończącą się wraz z obowiązkiem szkolnym, w indywidualne, samodzielne uczenie się, w poszukiwanie, eksperymentowanie i zdobywanie doświadczeń, powinien stwarzać okazje, w których dziecko przestaje podglądać, a zaczyna współuczestniczyć i współodczuwać, powinien dostarczać momentów samoświadomości i refleksji.

Możliwości stosowania dramy i inscenizacji w edukacji wczesnoszkolnej — opinie nauczycieli i uczniów

Czy nauczyciele dostrzegają walory edukacyjne działań teatralnych? W celu znalezienia odpowiedzi na to pytanie przeprowadziłem na przełomie lat 1995/1996 badania pilotażowe wśród 80 nauczycieli uczących w klasach od pierwszej do trzeciej w dawnych województwach: katowickim, bielskim i opolskim. Badaniami objęci zostali także uczniowie klas drugich i trzecich ze Szkoły Podstawowej nr 16 w Jastrzębiu Zdroju, Szkoły Podstawowej nr 21 w Jastrzębiu Zdroju, Szkoły Podstawowej nr 16 w Żorach, Szkoły Podstawowej w Rycerze Dolnej oraz Szkoły Podstawowej nr 13 w Mysłowicach. W sumie zgromadziłem 147 kwestionariuszy wywiadu.

Z odpowiedzi na pytania, jakie zamieściłem w ankiecie skierowanej do 80 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wynika, że doceniają oni wartości edukacyjne tego rodzaju działań. Na pytanie, czy w pracy dydaktyczno-wychowawczej stosują dramę, 69 (86,3%) odpowiedziało twierdząco, a 11 (13,7%) odpowiedziało, że nie stosuje. Na podobne pytanie dotyczące stosowania inscenizacji 76, czyli 95%, odpowiedziało twierdząco. Częściej zatem bywa stosowana forma inscenizacji, czyli działania teatralnego, którego celem jest przedstawienie widzom spektaklu teatralnego.

Wartość form teatralnych w opinii nauczycieli

O wartości form teatralnych w edukacji może świadczyć różnorodność celów, jakie mogą być — zdaniem nauczycieli — realizowane. Badani wskazywali, iż zastosowanie dramy i inscenizacji wpływa na kształtowanie następujących sprawności:

1. Sprawności językowe:

- rozwijanie umiejętności poprawnego wypowiedzania się,
- tworzenie opowiadań połączonych z grą aktorską,
- stwarzanie warunków do samorzutnej wypowiedzi,
- wzbogacanie i aktywizowanie słownictwa.

2. Rozwój postaw prospołecznych:

- wdrażanie do współpracy w grupie,
- kształtowanie otwartej i aktywnej postawy,
- odgrywanie ról społecznych,
- kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów,
- rozbudzanie śmiałości,

- kształtowanie umiejętności empatii,
- eliminowanie zahamowań,
- rozładowywanie napięć,
- kształtowanie umiejętności zachowania się w sytuacjach trudnych,
- wdrażanie do samodzielności,
- wzbogacanie przeżyć.
 3. Umiejętność obserwacji.
 4. Umiejętność koncentracji.
 5. Wzbogacanie wyobraźni i wrażliwości.
 6. Pomysłowość i twórcze myślenie.
 7. Zaspokajanie potrzeby ekspresji przez:
- ćwiczenia związane z wyczuciem własnego ciała w przestrzeni,
- wyrażanie przeżyć i nastrojów za pomocą słowa, ruchu, gestu, mimiki.
 8. Korelowanie treści:
 - łączenie treści poszczególnych przedmiotów przewidzianych programem nauczania.
 9. Samopoznanie, samoocena, wyrażanie sądu.
 10. Poznawanie uczniów przez nauczycieli.
 11. Rozwijanie zainteresowań i zdolności poznawczych.

Spośród wymienionych celów, które mogą być dzięki formom teatralnym realizowane, nauczyciele najczęściej wskazywali na korelowanie treści nauczania, na łączenie treści konkretnych utworów z treściami doświadczeń i przeżyć dzieci, na kształtowanie sprawności językowych, wdrażanie do współpracy w grupie oraz na kształtowanie umiejętności zachowania się w sytuacjach trudnych. O atrakcyjności form teatralnych mogą świadczyć odpowiedzi na pytanie, którzy uczniowie najchętniej udzielają się w tego typu działaniach. Otóż 45% nauczycieli wskazywało na wszystkich uczniów, 45% na uczniów śmiałych i osiągających dobre wyniki, a pozostali wskazywali na uczniów słabych lub nieśmiałych.

Wartość edukacyjna form teatralnych w opinii dzieci

Wartość edukacyjną różnorodnych form teatralnych mogą określić uczniowie, których zainteresowania, potrzeby oraz możliwości powinny być wzięte pod uwagę podczas wyboru sposobu prowadzenia zajęć. Z wywiadów, jakie zostały przeprowadzone ze 147 uczniami klas I—III podczas prowadzonych przez mnie badań pilotażowych, wynika, że istnieje zapotrzebowanie na zajęcia teatralne, bo aż 83% spośród badanych zadeklarowało chęć uczestniczenia w tego rodzaju zajęciach. Po przeprowadzonej analizie odpowiedzi na

pytanie: „Czy chciałbyś grać w szkolnym teatrze?”, z uwzględnieniem wieku badanych (klasy), okazało się, że w klasie III wzrasta nieznacznie liczba uczniów chętnych do udziału w zajęciach teatralnych. Przedstawia to tabela 1.

Tabela 1

Wiek badanych uczniów a chęć uczestniczenia w grze w szkolnym teatrze

| Klasa | Chęć uczestniczenia w grze teatralnej | | | |
|---------------|---------------------------------------|------|--------|------|
| | tak | | nie | |
| | liczba | % | liczba | % |
| II (N=60) | 48 | 80,0 | 12 | 20,0 |
| III (N)=87) | 74 | 85,1 | 13 | 14,0 |
| Razem (N=147) | 122 | 82,9 | 25 | 17,1 |

Odpowiedzi na to samo pytanie, rozpatrzyłem ze względu na osiągnięcia w nauce badanych uczniów. Wskaźnikiem tych osiągnięć uczyniłem średnią ocen z języka polskiego, matematyki i środowiska. Wskazują one na następującą prawidłowość: im wyższe osiągnięcia w nauce, tym więcej chętnych do uczestnictwa w zajęciach teatru szkolnego. Ukazuje to tabela 2.

Tabela 2

**Osiągnięcia w nauce szkolnej badanych uczniów
a chęć uczestniczenia w grze teatralnej**

| Osiągnięcia w nauce szkolnej (średnia ocen z języka polskiego, matematyki i środowiska) | Chęć uczestniczenia w grze teatralnej | | | |
|---|---------------------------------------|------|--------|------|
| | tak | | nie | |
| | liczba | % | liczba | % |
| 5 (N=45) | 40 | 83,9 | 5 | 11,1 |
| 4,7—4,0 (N=91) | 75 | 82,5 | 16 | 17,5 |
| 3,9—3,0 (N=11) | 7 | 63,7 | 4 | 36,3 |

Ostatnim czynnikiem, jaki wziąłem pod uwagę, analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące chęci uczestnictwa w zajęciach teatru szkolnego, była płeć. Okazuje się, że dziewczęta częściej niż chłopcy wyrażają chęć uczestnictwa w grze teatru szkolnego. Wskazuje na to tabela 3.

Tabela 3

Płeć badanych a chęć uczestnictwa w grze teatralnej

| Płeć badanych | Chęć uczestniczenia w grze teatralnej | | | |
|-------------------|---------------------------------------|------|--------|------|
| | tak | | nie | |
| | liczba | % | liczba | % |
| dziewczęta (N=75) | 66 | 88,0 | 9 | 12,0 |
| chłopcy (N=72) | 56 | 77,7 | 16 | 22,3 |

Z zamieszczonych tabel 1—3 wynika, że chęć uczestnictwa w grze w teatrze szkolnym częściej wykazują uczniowie klasy trzeciej, niż uczniowie klas młodszych; częściej uczniowie bardzo dobrzy niż dobrzy, częściej dziewczęta niż chłopcy.

Ważne informacje, wzbogacające rozpatrywane zagadnienia, uzyskałem, zadając uczniom pytanie dotyczące wyboru między pójściem do kina na film a pójściem do teatru na przedstawienie. Zdecydowana większość, bo 64% badanych, wybrała film. Analiza odpowiedzi na to pytanie wykazała, że w klasie drugiej jest więcej niż w klasie trzeciej chętnych do pójścia na film do kina, a nie na przedstawienie do teatru. Można powiedzieć, odnosząc się do wyników badań, że im wyższa klasa tym więcej chętnych do oglądania przedstawienia teatralnego. Ukazuje to tabela 4.

Tabela 4

Wiek badanych uczniów a preferowany sposób spędzania czasu
(film — przedstawienie teatralne)

| Klasa | Preferowany sposób spędzania czasu | | | |
|------------|------------------------------------|------|--------------------------|------|
| | film | | przedstawienie teatralne | |
| | liczba | % | liczba | % |
| II (N=60) | 44 | 73,3 | 16 | 26,7 |
| III (N=87) | 50 | 57,4 | 37 | 42,6 |

Odpowiedzi na pytanie dotyczące wyboru pomiędzy kinem a teatrem rozpatrywałem, biorąc pod uwagę osiągnięcia w nauce. Zależność tę przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Wpływ osiągnięć w nauce szkolnej na wybór sposobu spędzania czasu

| Osiągnięcia w nauce (średnia ocen) | Preferowany sposób spędzania czasu | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|------|-----------------------------|-------|
| | film | | przedstawienie teatralne | |
| | liczba | % | liczba | % |
| 5 (N=45) | 26 | 57,7 | 19 | 42,3 |
| 4,7—4,0 (N=91) | 59 | 64,8 | 32 | 35,23 |
| 3,9—3,0 (N=11) | 9 | 81,8 | 2 | 18,2 |

Z zawartych w tabeli 5 danych wynika, że im wyższe osiągnięcia w nauce uzyskują uczniowie, tym częściej wybierają przedstawienie teatralne.

Zależność pomiędzy płcią a wyborem kina lub teatru przedstawia tabela 6.

Tabela 6

**Płeć badanych uczniów a preferowany sposób spędzania czasu
(film — przedstawienie teatralne)**

| Płeć badanych | Preferowany sposób spędzania czasu | | | |
|-------------------|------------------------------------|------|-----------------------------|------|
| | film | | przedstawienie teatralne | |
| | liczba | % | liczba | % |
| dziewczeta (N=75) | 45 | 60,0 | 30 | 40,0 |
| chłopcy (N=72) | 49 | 68,0 | 23 | 32,0 |

Z trzech ostatnich tabel wynika, że więcej chętnych do oglądania przedstawienia teatralnego, a nie filmu, znajdzie się wśród uczniów starszych, uczniów z ocenami lepszymi oraz wśród dziewcząt.

**Zakres stosowania w edukacji wczesnoszkolnej
form teatralnych**

Chcąc określić zakres stosowania w edukacji wczesnoszkolnej form teatralnych, przeanalizowałem program nauczania pod kątem propozycji wykorzystania metod dramowych i inscenizacji w odniesieniu do trzech przedmiotów, które — zdaniem nauczycieli — pozwalają na wykorzystanie tych metod. Program w wielu miejscach zaleca stosowanie gier dramatycznych, w innych

wybór metody pozostawia nauczycielowi. W klasie pierwszej na lekcjach języka polskiego program proponuje:

- wiązanie treści utworu z różnymi formami ekspresji dziecka (słowną, ruchową, plastyczną);
- wdrażanie do komunikatywnego, kulturalnego prowadzenia rozmów na tematy z życia oraz związane z lekturą, audycjami radiowymi, widowiskami telewizyjnymi, filmami, i przedstawieniami teatralnymi dla dzieci;
- gry dramatyczne obejmujące rozmowę i działanie na temat faktów z życia.

W klasie drugiej w zakresie ćwiczeń w czytaniu i opracowywaniu tekstów program zaleca różne formy inscenizowania czytanych tekstów, np. dramatyzacje, dialogi bezpośrednie i telefoniczne, teatrzyk kukielkowy, teatrzyk muzyczny, ilustrowane muzyką opowiadania, baśnie i wiersze. A w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu — przedstawianie sytuacji z życia codziennego w inscenizacjach, grach dramatycznych.

W klasie trzeciej w zakresie ćwiczeń w czytaniu i opracowywaniu tekstów program wprowadza, oprócz wyżej wymienionych (w klasach pierwszej i drugiej), następujące ćwiczenia:

- różne formy prezentowania przez uczniów dowolnej lektury;
- inscenizowanie tekstów lub ich fragmentów.

Wiele scenariuszy lub partytur teatralnych mogłoby powstać wokół takich zagadnień programowych, jak:

- koleżeństwo i przyjaźń,
- przestrzeganie norm współżycia w rodzinie,
- przywiązanie i miłość rodzinna,
- stosunki dobrosąsiedzkie — uczynność i zyczliwość,
- sprawiedliwość w stosunkach dobrosąsiedzkich,
- wzajemne zrozumienie, poszanowanie godności innych osób, pomoc w różnych sytuacjach, wspólne radości i zabawy,
- opiekuńczy stosunek do młodszych kolegów,
- odpowiedzialność za wykonanie powierzonego zadania,
- kultura współżycia w rodzinie (*Program nauczania początkowego*, 1982).

Pewne elementy sztuki teatralnej program nauczania uwzględnia w części dotyczącej wychowania plastycznego w klasie drugiej: projektowanie i wykonywanie płaskich i przestrzennych form użytkowych na potrzeby ucznia i zespołu, z zastosowaniem układu symetrycznego. Jako przykładową tematykę podaje się kukielki, maskotki, pacynki.

W zakresie wiadomości uczeń klasy drugiej zapoznaje się z pojęciem scenografa i scenografii. Proponuje się wykonanie dekoracji, kostiumu, oświetlenia lub projektu dekoracji.

Zdaniem nauczycieli przedmiotem, który stwarza możliwości wykorzystania działań teatralnych, jest wychowanie muzyczne. Program uwzględnia

działania teatralne szczególnie w części dotyczącej ruchu z muzyką. W tym zakresie proponuje:

- zabawy ze śpiewem, inscenizację piosenek, tańce regionalne;
- kształtowanie umiejętności rozplanowania ruchu w przestrzeni;
- swobodne interpretowanie ruchem tematów rytmicznych;
- swobodne interpretowanie ruchem piosenek i utworów instrumentalnych oraz zbiorowe układy zabaw ze śpiewem (wyrażanie ruchem nastroju, charakteru oraz treści utworu);
- charakteryzowanie za pomocą ruchu ilustrowanych muzyką postaci (ludzkich, zwierzęcych, animowanych).

Zgodnie z założeniami programowymi nauczanie i wychowanie wczesnoszkolne, ukierunkowane na wszechstronny rozwój aktywnej osobowości dziecka, ma oddziaływać na następujące sfery aktywności: poznawczą, emocjonalno-społeczną, emocjonalno-ekspresyjną oraz motoryczną. Można zatem powiedzieć, że edukacja wczesnoszkolna jest wielostronną działalnością, w której procesy nauczania, uczenia się, wychowania i samowychowania, kształcenia i samokształcenia oraz wszelkie formy pracy opiekuńczo-wychowawczej ściśle się ze sobą łączą (Więcowski, 1996). Dlatego właśnie wymaga stosowania takich metod pracy, które mają na celu wszechstronny rozwój osobowości dziecka. Taką pojemną i elastyczną formułą, łączącą różne sfery aktywności i ukierunkowaną na wszechstronny rozwój osobowości dziecka, wydają się odpowiednio zorganizowane działania teatru szkolnego.

Podsumowanie

W świetle dotychczasowych rozważań szkolną działalność teatralną należy rozpatrywać jako proces twórczy, jako kombinację i syntezę różnych elementów rzeczywistości w nową całość, proces, którego celem jest wszechstronny rozwój osób w nim uczestniczących. Teatr szkolny powinien sprzyjać indywidualnym poszukiwaniom w obrębie wielu dziedzin ludzkiej działalności. Do poszukiwań i penetracji różnych sfer rzeczywistości może mobilizować charakter języka teatralnego, który czerpiąc ze sposobów wypowiedzi innych sztuk, wykorzystuje także elementy rzeczywistości potocznej, integrując na pozór odległe rejony poznania w nowy system. Można sądzić, że teatr, czerpiąc swe bogactwo z wielu źródeł, umożliwia integrację przedmiotów szkolnych i zdobywanie oraz wykorzystanie wiadomości w szeroko pojętej praktyce teatralnej. Teatr szkolny zatem może być laboratorium, gdzie zdobyte wiadomości i umiejętności wypróbowuje się i weryfikuje, poddając próbom użyteczności w działaniu. Teatr w takim rozumieniu powinien przekształcać aktyw-

ność, zwykle wymuszaną i kończącą się wraz z obowiązkiem szkolnym, w indywidualne poszukiwania, w rozwijanie zainteresowań, w autokreację, która jest naturalną potrzebą dziecka.

Bibliografia

- Bogdanowicz P., 1988: *Człowiek i przestrzeń*. Warszawa.
- Bruner J., 1966: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.
- Cieślikowski J., 1985: *Wielka zabawa*. Wrocław.
- Donaldson M., 1986: *Myślenie dzieci*. Warszawa.
- Degler J., 1976: *Wprowadzenie do nauki o teatrze*. Wrocław.
- Fik M., 1994: *Przeciw konwencjom*. Warszawa.
- Głoton R., Clero C., 1985: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
- Jakowicka M., 1994: *Kształcenie dla rozwoju. W: Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania*. Katowice.
- Kłosowicz J., 1991: *Tadeusz Kantor. Teatr*. Warszawa.
- Maslow A. H., 1986: *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa.
- Milczarek-Pankowska K., 1986: *Współczesny teatr poszukujący*. Warszawa.
- Mineyko B., 1982: *Improwizacja w klasach 1--3*. Warszawa.
- Roine E., 1994: *Psychodrama*. Opole.
- Szuman S., 1956: *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7—14 lat*. „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Szuman S., 1962: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa.
- Treugutt S., 1993: *Pożegnanie teatru*. „Dialog”, nr 9.
- Trzynadłowski J., 1982: *Sztuka słowa i obrazu*. Wrocław.
- Więckowski R., 1996: *Orientacja metodologiczna we współczesnej pedagogice wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły”, nr 1.