

# Alicja Gałązka

---

## Rola dramy w twórczej, przyspieszonej edukacji lingwistycznej

---

Chowanna 2, 70-86

---

2002

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2002 [2003]	R. XLV (LVIII)	T. 2 (19)	s. 70—86
------------	--	-------------------------	-------------------	--------------	----------



Alicja GAŁĄZKA

## Rola dramy w twórczej, przyspieszonej edukacji lingwistycznej

Zadania spoczywające na szkole oraz na nauczycielu są obecnie o wiele trudniejsze i stanowią większe wyzwanie, niż było to w przeszłości. Wymagają one koncentracji uwagi na poszczególnych aspektach uczenia się i nauczania oraz na pogłębiającej się wiedzy na temat rozwoju i ogromnych możliwości umysłowych człowieka. Skuteczne, przyspieszone i równocześnie twórcze nauczanie i uczenie się wymaga uwzględnienia wielu informacji i czynników stymulujących ten proces.

Pod pojęciem przyspieszonego uczenia się ukrytych jest kilka praktycznych podejść do procesu uczenia się, opartych na nowej wiedzy na temat funkcjonowania mózgu, motywacji i wiary w siebie, wykorzystywaniu różnych rodzajów inteligencji oraz podtrzymywaniu i przypominaniu sobie informacji. Przyspieszone uczenie się to szansa dla wszystkich odpowiednio zmotywowanych i właściwie przeszkolonych uczniów na osiągnięcie wyników, które wcześniej mogły być uznawane za znajdujące się poza ich zasięgiem. Przyspieszone uczenie się pomaga uczniom w wyborze preferowanych sposobów nauki oraz pozwala na opanowanie umiejętności uczenia się, której nie zapomina się już do końca życia. Przyspieszone uczenie się to system, w którym wiedza o uczącym się, procesie uczenia się oraz środowisku nauczania zostały z sobą połączone. Wiele elementów tego systemu jest nieświadomie stosowanych w codziennej pracy nauczycieli, jednak bez zachowania odpowiedniego porządku. Praktyka szkolna dowodzi, że proces nauczania nie zawsze idzie w parze z procesem uczenia się. Przyspieszone ucze-

nie się bowiem zaczyna się od potrzeb ucznia, jest zróżnicowane i motywujące, jest traktowane jako dynamiczna i zajmująca aktywność. Dzisiejszy świat łaknie nowych, oryginalnych pomysłów jak nigdy dotąd, a tradycyjne nauczanie i stosowane od lat metody dydaktyczne nie rozwijają uczniów w taki sposób, by mogli sprostać stojącym przed nimi zadaniami. Co zatem zrobić, aby proces nauczania i uczenia się był bardziej twórczy i efektywny? W artykule tym przedstawione zostaną przykłady metod i technik stymulujących twórcze, przyspieszone uczenie się ze szczególnym uwzględnieniem metody dramy, która łączy zasady przyspieszonego i twórczego nauczania. Znaczenie dramy omówione zostanie na przykładzie wykorzystywania jej w glotodydaktyce.

## Metody i techniki stymulowania myślenia twórczego

Stymulowanie aktywności twórczej jest możliwe tylko pod warunkiem, że myślenie i działanie twórcze potraktujemy tak samo jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka. Skoro potrafimy ćwiczyć pamięć, potrafimy również stymulować twórcze myślenie (Nęcka, 1992). Przekonanie o możliwości trenowania myślenia twórczego wywodzi się z trzech przesłanek:

- z humanistycznej wizji człowieka jako istoty z natury twórczej (M a s l o w, 1995b),
- z rozróżnienia twórczości na twórczość potencjalną i „skryzalizowaną” lub inaczej twórczość pierwotną (inspiracyjna faza twórczości) i twórczość wtórną czy zintegrowaną (M a s l o w, 1995b),
- z badań psychologicznych wykazujących „zwyczajność” operacji intelektualnych biorących udział w akcie twórczym (Perkins, cyt. za: Nęcka, 1987).

Dowodem na pozytywny wpływ zewnętrznej stymulacji na twórczość są badania nad technikami stymulującymi twórcze myślenie. Trening twórczości pobudza oryginalność, rozwija wyobraźnię i giętkość myślenia (Nęcka, 1994). Szczególnie przydatne w rozwoju twórczego myślenia są techniki grupowe (Nęcka, 1985). Termin „heurystyka” pochodzi od greckiego słowa *heureka*, czyli ‘znalazłem!’. W literaturze poświęconej metodom stymulowania twórczego myślenia pojęcie to występuje w dwóch różnych znaczeniach. Przede wszystkim oznacza ono interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy i umiejętności praktycznych związanych z twórczym rozwiązywaniem zadań. Drugie znaczenie związane jest z podziałem metod myślenia na algorytmiczne i heurystyczne i oznacza metodę myślenia różną od algorytmu. A. G ó r a l s k i (1989) określa przedmiot heurystyki, w znaczeniu metodologii twórczego działania,

jako „ogół działań podejmowanych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania”.

Istnieje wiele technik rozwijania twórczego myślenia. Jednym ze sposobów stymulowania zdolności dywergencyjnych jest synektyka. Termin synektyka pochodzi od greckiego *synektikos*, co oznacza ‘trzymający razem, obejmujący’. Dzisiaj oznacza metodę stymulowania twórczego myślenia i rozwiązywania problemów przez myślowe łączenie z sobą różnych elementów. Wedle twórcy tej metody Amerykanina Williama J. J. Gordona, każdy jest w stanie rozwinąć tego typu zdolności pod warunkiem, że będą przestrzegane pewne zasady, a zastosowana metoda synektyczna realizowana będzie wedle ściśle określonej procedury.

Jedną z głównych zasad jest działanie w grupie oraz odwaga odrzucenia utartych reguł i pozornie niepodważalnych prawd. Podstawą procedury stosowania metody synektycznej jest założenie, że rozwiązywanie problemów wiąże się z określonymi fazami: pierwsza faza to oswajanie dziwności, kiedy to nowy, nieznan problem sprowadza się do czegoś znanego; druga faza to proces odwrotny: podejmowany jest trud znalezienia czegoś dziwnego i nowego w sytuacjach dobrze znanych. Obydwie fazy angażują procesy myślowe oparte na dostrzeganiu analogii między elementami danymi w zadaniu a konkretnymi strukturami rzeczywistości.

Analogie najczęściej uruchamiane w procesie rozwiązywania problemów to:

1. **Analogia personalna** — daje możliwość wniknięcia w zagadnienie przez radykalną zmianę perspektywy oglądu. Ćwiczenie to polega na wcielaniu się w role innych osób, a nawet przedmiotów i symboli.

2. **Analogia prosta** — polega na znalezieniu w otoczeniu zjawiska lub przedmiotu funkcjonującego na tych samych zasadach, jakie rozpoznajemy w rozwiązywanym problemie. Akurat ten rodzaj analogii jest dobrze znany większości nauczycieli.

3. **Analogia symboliczna** — pozwala zjawisko złożone i niezwykle zastąpić reprezentacją symboliczną w postaci przedstawienia plastycznego lub metafory językowej.

4. **Analogia fantastyczna** — łączenie z sobą zjawisk o sprzecznej naturze, wymaga uwolnienia się od przymusu myślenia logicznego.

Analogie te stymulują myślenie metaforyczne. Synektyka przypisuje słownej metaforze znaczącą funkcję stymulacyjną (L i m o n t, 1994).

Techniki rozwijania twórczego myślenia opracował także Edward de Bono. Jedną z nich nazywa się „Plusy, minusy, godne uwagi”. Plusy — zalety pomysłu, minusy — wady pomysłu, godne uwagi — to, co w pomysle wydaje się nam interesujące. Zamiast więc oceniać, sięgamy po tę technikę.

Inną techniką opartą na zasadzie odroczonej oceny jest **burza mózgów**. Jej odmianą jest burza pytań, czyli nieskrępowane stawianie jak największej

liczby pytań na wybrany temat. Sesja powinna być krótka i intensywna. Po wytworzeniu pewnej liczby pytań wspólnie z uczniami poddajemy je „obróbce” — dzielimy na oczywiste, zaskakujące, łatwe, trudne. Pytania mogą zwrócić uwagę uczniów na nowe możliwości rozwiązania problemu. Ponadto wśród technik stymulowania twórczego myślenia przydatnych w pracy z uczniem wymieniane są:

1. **Jak on to zrobił?** — wyobrażanie sobie hipotetycznego procesu twórczego, który doprowadził do konkretnego odkrycia, wynalazku. Skupiamy uwagę dzieci na zwyczajnym i oczywistym przedmiocie (agrafka, spinacz biurowy). Uczniowie wyobrażają sobie sytuację przed wynalazkiem i sytuację, która do niego doprowadziła. Dla ucznia ciekawa jest metoda tworzenia danej rzeczy; proponuje wtedy wiele ciekawych wariantów rozwiązań problemu.

2. **Co mnie dziwi?** — zadajemy pytania, np. dlaczego krzesło ma taki kształt? Wiele spraw oczywistych zaczyna wtedy dziwić i wyzwala działania twórcze.

3. **Ciekaw jestem, czy rzeczywiście?** — kwestionujemy tu poglądy i wiadomości powszechnie utrwalone, np. gry komputerowe szkodzą dzieciom. Jestem ciekawa — szkodzą czy nie? Skąd wiadomo, że szkodzą? Na co szkodzą? A może w czymś pomagają? Sprawdzamy, czy dzieci znają potoczne sądy i opinie oraz czy są one rzeczywiście uzasadnione i uświadomione, czy wszystkie są prawdziwe? A może niektóre są bezpodstawne? Te wnioski są dla uczniów bardzo ważne i pożyteczne, bo dają odpowiedź na pytanie: „czy rzeczywiście...?”, i pogłębiają zrozumienie rzeczywistości.

## Twórcze myślenie a uczenie się języka angielskiego

Stwierdzono, iż w języku angielskim można wypowiedzieć i zrozumieć liczbę zdań rzędu 10 do 20. potęgi (P a n k o w s k a, 2000). Jest to liczba tak duża, że praktycznie nie jest możliwe opanowanie tylu zdań przez ich nauczenie się. Noam Chomsky, twórca koncepcji gramatyki generatywnej, twierdzi, że człowiek posiada wrodzoną zdolność posługiwania się mową („kompetencję językową”), która kieruje się określonymi prawami i jest w zasadzie niezależna od wyuczonych wzorców językowych. Człowiek potrafi formułować zdania zupełnie nowe, których się nigdy nie uczył. Chomsky wysunął więc tezę, że posługiwanie się mową nie jest procesem reprodukcyjnym, lecz ma charakter twórczy.

Uczenie się języka obcego jest więc procesem twórczym i nauczyciel tego przedmiotu może w znacznym stopniu wspomóc ogólny proces rozwoju intelektualnego dziecka, stosując techniki stymulujące wyobraźnię i twórczość

językową. Każda metoda stymulująca rozwój zdolności twórczego myślenia zastosowana w nauczaniu języka zaowocuje przypuszczalnie rozwojem zdolności komunikacyjnych uczniów (Frysztacka-Szkróbka, 1997).

Kompetentny użytkownik języka posługuje się czterema podstawowymi sprawnościami językowymi. Dwie z nich to sprawności receptywne — rozumienie ze słuchu oraz czytanie ze zrozumieniem, dwie natomiast to sprawności produktywne — mówienie i pisanie (Komorowska, 1993).

Tradycyjnie czytając i zapamiętując, wykorzystujemy tylko kilka procent możliwości naszego umysłu. Okazuje się, że pracuje wtedy jedynie lewa półkula mózgu, gdyż w niej znajdują się ośrodki mowy. Na ogół uczymy się przez powtarzanie. Tymczasem wszystkie techniki szybkiej nauki polegają na wykorzystywaniu prawej półkuli. W prawej półkuli znajdują się ośrodki obrazu, dlatego jej uaktywnianie przyspiesza naukę. Służą temu specjalne techniki wyobrażeniowe łączące szereg skojarzeń. Nie zdajemy sobie sprawy, że obraz jest zapamiętywany 60 tysięcy razy szybciej i trwalej niż słowo, pojęcie, wyraz. Nie jest bowiem przypadkiem, iż znaki drogowe to symbole (czyli obrazy), że godzinę potrafimy szybciej odczytać z zegarków ze wskazówkami niż z elektronicznych. Przykładów takich można by przytaczać jeszcze dużo. Techniki opierające się na aktywizowaniu obydwu półkul mózgowych aktywizują neurony, zwiększają powierzchnię i liczbę połączeń synaptycznych między neuronami w mózgu oraz zwiększają ilość tzw. substancji przekaźnikowych wykorzystywanych przez mózg w trakcie procesów myślowych. Przekładając tę informację na język praktyki: oznacza to, że dzięki prawej półkuli możemy się uczyć o wiele szybciej i skuteczniej aniżeli przy stosowaniu tradycyjnych metod. Ucząc się języka obcego metodami stymulującymi obydwie półkule mózgowie, zapamiętujemy nowe informacje kilkakrotnie szybciej, rozwijamy wyobraźnię, oryginalność myślenia, a sukcesy wzmacniają nasze poczucie własnej wartości i podnoszą wiarę we własne siły. Jedną z metod stymulujących twórcze myślenie jest niewątpliwie drama.

## Czym jest drama?

Słowo „drama” pochodzi od starogreckiego *drao* — ‘działam, usiłuję’. W języku greckim używane było również słowo *drama* oznaczające czynność lub akcję. W języku angielskim, z którego zapożyczyliśmy termin, drama to przede wszystkim sztuka teatralna, dramat, teatr. Takie też jest pochodzenie dramy jako działania edukacyjnego. Podstawą dramy w tym ostatnim znaczeniu jest aktywność twórcza. Drama jest swego rodzaju procesem, w którym biorący udział aktywizują zarówno umysł, jak i emocje wyrażające się w spo-

sób bezpośredni. Wyjątkowość tej formy pracy polega na ożywianiu dyspozycji poznawczych człowieka oraz wywołaniu reakcji bezpośredniej. Uczestnicy dramy myślą i czują jednocześnie. Nowe poglądy i odczucia ścierają się ze starymi. W wyniku tego procesu tworzy się nowy sposób widzenia problemu. Źródłem przemian jest różnica między tym, co przypuszczam, że mógłbym zrobić, a tym, co w istocie czynię, czyli praktyką, którą daje drama. Wiedza, którą uczeń zdobywa poprzez własną aktywność poznawczą i twórczą, ma charakter interdyscyplinarny. Jeśli problem podejmowany w dramie dotyczy na przykład odkryć geograficznych, wówczas zadaniem prowadzącego jest przywołać wiadomości zarówno z dziedziny geografii, jak i z historii, literatury czy etnografii. W ten sposób uczeń przyswaja wiedzę nie rozbitą na dyscypliny, lecz całościową, najbardziej zbliżoną do sposobu poznawania realnego świata.

W dramie nie chodzi jednak tylko o zdobywanie umiejętności. Na przykład stawianie ucznia w trudnej sytuacji, którą nie tylko musi emocjonalnie przeżyć, ale i podjąć samodzielną próbę rozwiązania problemu, stanowi doskonały trening dojrzewania. Umiejętność podejmowania decyzji jest jednym z jego elementów. Ta właściwość dramy sprawia, że techniki, które wchodzą w jej skład, są wykorzystywane w treningach asertywności (pozytywnego nastawienia do innych ludzi z równoczesną świadomością własnych praw). W dramie bowiem istnieje bezpośrednia realna możliwość obserwacji różnych zachowań: własnych i innych ludzi. Mamy okazję dokonania analizy, jakie jest źródło powstałych reakcji, co jest w nich pozytywne, a co niewłaściwe i jak należy to zmienić. Widzimy, jak zachowują się inni, i możemy skorzystać z dobrych wzorców. Natomiast nasze błędy nie pociągają za sobą, co jest cudowną właściwością dramy, żadnych nieodwracalnych konsekwencji. Poza tym istnieje możliwość dokonania natychmiastowej korekty zachowań. Właściwe wykorzystanie dramy w nauce szkolnej przyspiesza dojrzewanie dziecka do społecznego i twórczego życia, ułatwia naukę przedmiotów szkolnych, pozwala nauczycielowi osiągnąć interesujące wyniki w realizacji celów kształcących i wychowawczych. Dzięki stosowaniu improwizacji, która jest podstawową strategią, nauczyciel i uczniowie „w rolach” tworzą wymyślone „sytuacje wyjściowe”, zawierające problem, konflikt, i krok po kroku zbliżają się do rozwiązania owego konfliktu-dylematu. Jest to oczywiście ujęcie uproszczone. W rzeczywistości docieramy do prawdy i wiedzy na wiele sposobów, angażując emocjonalnie i intelektualnie uczestników zajęć, używając do tego różnych strategii i technik dramowych. Obrazowo metodykę dramy możemy porównać do reflektora, którego światło rozjaśnia te przestrzenie, na które zostało skierowane. W dramie stosuje się techniki i strategie.

Techniki — to: hasło, stop-klatka, rzeźba, obraz, praca w parach, praca w grupach, konwencja roli w dramie, rytuał, stosowanie pytań, stosowanie kontrastów, stosowanie napięcia, wchodzenie i wychodzenie z roli, przynęta, „magiczne jak gdyby”, improwizacja tu i teraz, stosowanie symbolu, lustro,

cenie, status roli, struktura dystansu, rytm, tempo, zatrzymanie akcji dla refleksji, punkt startu, przestrzeń w dramie, czas w dramie, punkt zwrotny, punkt kulminacyjny. Wiele tych terminów jest bliskich teatrowi. Nic dziwnego, przecież poprzez dramę poznajemy teatr i zbliżamy się do niego.

Strategie — to sposoby, za pomocą których specjalista, a więc nauczyciel dramy, osiąga cel zajęć. W skład wybranych strategii wchodzi różne środki, między innymi wymienione już techniki. Najczęściej w dramie stosuje się następujące strategie:

### I. „Pięć poziomów świadomości w stopklatce”:

1. Poziom czynności.
  - Co robisz teraz?
  - Teraz...
2. Poziom motywacji.
  - Dlaczego to robisz?
  - Ponieważ...
3. Poziom oczekiwań.
  - Co chcesz osiągnąć?
  - Mam nadzieję (zamierzam, oczekuję), że...
4. Poziom modeli i wzorów.
  - Skąd wiesz, że takie zachowanie jest odpowiednie w danej sytuacji?
  - Naśladuję...
  - Kazano mi...
  - Przeczytałem, że...
5. Poziom przekonań.
  - Jakie są twoje zasady?
  - Jestem przeświadczona...
  - Wierzę, że...

II. „Antycypacja i retrospekcja” (wyprzedzanie i spoglądanie wstecz). Wydarzenia przedstawiane są tu w formie stop-klatki, na przykład: wypadek samochodowy. Następnie pokazywane jest to, co się działo 10 minut przed wypadkiem (retrospekcja), oraz to, co się wydarzy 10 minut po wypadku (antycypacja). Później uczestnicy analizują zmiany, zastanawiają się nad konsekwencjami, winnymi. Dyskusja i refleksja.

III. „W płaszczu eksperta”. Strategia ta wymaga od uczestników akceptowania fikcji, umownej wiary w coś. Gavin Bolton (W e s s e l s, 1987) podaje cztery zasady tej strategii:

- uczniowie powinni być zawsze w rolach ludzi, których zadaniem jest osiągnięcie określonych w zespole realnych celów,
- ekspertyza musi wykorzystywać opracowane wcześniej przez uczniów doświadczenia i zrealizowane zadania,
- zadania muszą być oparte na programie nauczania,
- większość działań musi nadawać się do zapisania i odczytania.



W rolach ekspertów nie ma spraw załatwianych „na niby” czy „w ogóle”. Należy je poznać konkretnie i wszechstronnie, na różne sposoby, ekspertyza zaś powinna być przekazana na przykład przez pisanie, rysowanie, kreślenie map czy prezentacje. Nie są to jednak produkty wieńczące proces poznawania, ale raczej bogaty materiał do dalszej pracy. W strategii „płaszcz eksperta” praca jest ciągłym przetwarzaniem. Uczestnicy są organizacją specjalistów, a nauczyciel występuje w różnych rolach, głównie w roli szefa ekspertów. Dlatego obowiązują go dotychczasowe zasady dramy: wspólny wybór tematu, jasne określenie celów zajęć, dobrze przygotowany plan pracy. Istotnym warunkiem pracy w dramie jest zaniechanie współzawodnictwa, pogoń za lepszymi wynikami. Nauczyciel powinien tolerować ewentualne pomyłki i doceniać wkład każdego ucznia.

IV. „Teatr forum”. Strategia nadająca się do realizacji w dużych zespołach, sprzyja rozwojowi pojęć, słownictwa, ekspansji teatralnej. Realizuje się w następujących etapach:

1. Nauczyciel dzieli zespół na kilka grup i każdej przydziela inne hasło.
2. Grupy wymyślają w stop-klatce obraz, który może symbolizować hasło.
3. Każda grupa prezentuje obraz hasła, pozostali zaś oglądają go ze wszystkich stron i stają w miejscu, w którym wygląda najciekawiej.
4. Prowadzący zadaje uczestnikom pytanie:  
— Dlaczego zatrzymaliście się akurat w tym miejscu?
5. Odgadywanie tytułów obrazów przez uczestników. Ochotnicy zapisują propozycje, które najczęściej są wyrazami bliskoznacznymi.
6. Po wyczerpaniu się pomysłów na tytuł obrazu grupa realizatorów wymienia właściwy tytuł obrazu, na przykład wojna.
7. Refleksje, dyskusja na dany temat (w tym wypadku: „wojna”).

V. „Telefon zaufania”. Uczestnicy wcielają się w postaci w określonych sytuacjach, na przykład dziecko zagubione w dużym mieście. Starają się szukać sposobu pomocy (dyskusja w parach). Uczeń w roli dzwoni na numer „telefonu zaufania”. Nauczyciel lub wybrana osoba w roli psychologa odbiera telefon i udziela rad.

VI. „Nauczyciel w roli”. Strategia charakteryzująca się wyraźnym zaznaczeniem przechodzenia ze stanu rzeczywistego w stan fikcyjny, na przykład założenie przez nauczyciela kapelusza oznacza jego wejście w rolę, zdjęcie go oznacza, że znów jest nauczycielem. Strategia ta pozwala przyjmować nauczycielowi różne role, w zależności od potrzeby. Zejście nauczyciela z tradycyjnej katedry stwarza obydwu stronom — nauczycielowi i uczniom — niezwykłą szansę autentycznego porozumienia się i uczenia się od siebie nawzajem.

Drama realizuje się przez umiejętności człowieka do bycia kimś lub czymś więcej niż sobą. Spontaniczna improwizacja uruchamia intuicję, inwencję, wyobraźnię i dzięki charakterystycznej dla człowieka zdolności życia fikcją

— odkrywa on rzeczywistość, jakby doświadczał jej realnie. Poprzez dramę odtwarzamy i poddajemy obserwacji zachowania ludzi, a tym samym zachowania własne. Odkrywamy, skąd się biorą i dokąd prowadzą. Sprawdzamy nasze poglądy w konfrontacji z poglądami innych. Tak się dzieje, kiedy uczniowie wchodzą w role będące z sobą w konflikcie albo reprezentują inne poglądy. Konflikty, oczywiście te wyimaginowane, są siłą napędową dramy. W czasie ich trwania uczestnik musi równocześnie:

- po pierwsze: odtwarzać zachowanie innej niż on postaci,
- po drugie: bazując na tym wyimaginowanym doświadczeniu, improwować odpowiedzi, które tworzą akcję, konwencję i znaczenia,
- po trzecie: w czasie trwania improwizacji zachować dystans do zdarzeń.

Drama, by mogła przynieść spodziewane rezultaty, musi być odpowiednio przygotowana i zaplanowana. Ważne jest, aby była to, zgodnie z zaleceniami eksperta w dziedzinie dramy Dorothy Heathcote, metodyka charakteryzująca się:

- otwieraniem każdemu uczniowi możliwości uczenia się poprzez budowanie i umacnianie pewności siebie i motywacji do działania;
- tworzeniem dynamicznego dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem, tak aby wychodzić poza podawanie i przyswajanie faktów i pojęć i dążyć do dostrzegania ich wzajemnych powiązań (również powiązań pomiędzy przedmiotami nauczania) i ich implikacji w pełniejszym społecznym kontekście;
- położeniem nacisku na to, że uczeń jest najważniejszy w procesie wychowania, oraz na uczenie się przez uczestnictwo w ćwiczeniach opartych na rozwiązywaniu zadań i podejmowaniu decyzji, podczas których uczniowie przyjmują na siebie odpowiedzialność za to, co robią;
- swobodnym odwracaniem ról ucznia i nauczyciela, które ukazują wychowankom „nie tylko to, co wiedzą, ale również to, o czym nie wiedzą”;
- włączeniem do metodyki dramy kluczowych pojęć, jak: rola, symbol, mit, rytuał, moc czynienia czegoś, itp., które stają się zwierciadłem odbijającym zachowanie ucznia i czasami ukazują uniwersalne prawdy dotyczące ludzkości;
- zachęceniem do spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia, specyficznym stawianiem pytań sondujących zainteresowania uczestników.

Ekspresja, wyobraźnia, zabawa — to pojęcia nierozzerwalnie związane z istotą dramy. W. Pielasińska (1984), definiując ekspresję, pisze, iż jest to „spontaniczna wypowiedź dziecka w języku sztuki, umiejętność twórczego wyrażania się w rysunku, tańcu i śpiewie oraz sztuce dramatycznej”. Przytoczona pedagogiczna definicja ekspresji wskazuje, że w potocznym doświadczeniu nauczycieli i wychowawców zachowania ekspresyjne przypisywane są jedynie dzieciom. Drama przełamuje ten stereotyp i umożliwia twórcze wyrażanie się i działanie wszystkim, niezależnie od wieku.

Wyobraźnię można zdefiniować jako proces psychiczny, którego istotą jest tworzenie obrazów przedmiotów lub zjawisk na podstawie elementów dawnych spostrzeżeń. Szerzej wyobraźnię określić można jako zdolność do przekraczania granic własnego doświadczenia (Wojnar, 1980). Rozwój wyobraźni jest jednym z głównych celów współczesnego kształcenia. Wyobraźnia jest nieodłącznym atrybutem dramy, która odwołując się do wyobraźni, ożywiając ją, staje się środkiem rozwoju tego modelu.

Zabawa to jedna z podstawowych form działalności ludzi, nie mająca charakteru utylitarnego, połączona z pozytywnymi przeżyciami emocjonalnymi, których dostarcza przede wszystkim sama aktywność jednostki. Zabawa pełni wiele różnych funkcji. Umożliwia zaspokojenie indywidualnych potrzeb i zainteresowań, jednocześnie ułatwiając wchodzenie w życie społeczne, poznawanie rzeczywistości i dostosowywanie jej do własnych potrzeb. Zabawa to podstawowe „ćwiczenie ekspresyjne” pozwalające na przejście do pracy twórczej: zabawa jest bowiem równoznaczna z inwencją. W dramie zabawa traktowana jest jednocześnie jako cel i jako środek, przez nią realizowane są różnorodne funkcje poznawcze, kształcące i wychowawcze. Aktywność dramatyczna dzieci przejawia się w grach i zabawach. Stanowią one naturalną drogę rozwoju człowieka w okresie dzieciństwa. Później, w życiu ludzi dorosłych, zdolność do udawania spełnia inne funkcje. Według Ch. Wesselsa (1987), każdego dnia nakładamy „maski”, by realizować się w różnorodnych rolach społecznych i żyć w harmonii z innymi. Zjawisko to G. Santayana (Wessels, 1987) określa mianem unieruchomionej ekspresji. Początkowo naśladownictwo ogranicza się do najprostszych czynności i zachowań, by w miarę rozwoju i zdobywania przez dziecko nowych wiadomości o świecie rozwijać się i komplikować. Każda sytuacja, w jakiej dziecko uczestniczy, dostarcza mu nowych spostrzeżeń wykorzystywanych w organizowaniu zabaw, w trakcie których odnajduje się ono w roli mamy, nauczycielki czy lekarza. W ten sposób dziecko przetwarza zdobyte doświadczenia w konkretne działania, sprawiając, że stają się one jego własnymi doświadczeniami. Ogromną rolę w tego typu zabawach odgrywa wyobraźnia i fantazja, ponieważ wszystkie te zabawy dziecko wymyśla samo, będąc jednocześnie reżyserem, aktorem i widzem. I oczywiście nigdzie żaden aktor nie zagra żadnej roli tak, jak odegra ją bawiące się dziecko, i żaden widz nie odbierze widowiska tak, jak odbiera swoją własną zabawę dziecko — aktor, i żaden reżyser nigdy nie zrealizuje takiego wspaniałego czarująco prostego przedstawienia, jak to czyni samo dla siebie w zabawie dziecko (Pankowska, 2000). Tego typu fikcyjne zabawy właściwe są tylko człowiekowi, wymagają bowiem odróżniania sytuacji istniejącej od sytuacji odtwarzanej. W zabawach tych fakty realnie przeżyte przeplatają się z fikcyjnymi (których istnienie możliwe jest tylko w wyobraźni), by stworzyć jeden spójny ciąg wydarzeń, jedną historię. Historie te powstają zwykle w czasie zabawy — dzieci „na poczekaniu” wymyślają to, co mają

powiedzieć i uczynić w danym momencie. Zabawy te charakteryzuje więc improwizacja. Wchodzenie w rolę w trakcie zabaw jest spontaniczne i całkowite. Chłopiec nie „gra” policjanta, ale na miarę swojej wyobraźni naprawdę nim „jest”. Zabawa w Indian czy w dom nie jest narzuconym odgrywaniem roli, ale prawdziwym dramatycznym „dzianiem się”. Dziecko potrafi intensywniej i aktywniej żyć, będąc „w roli”, niż po powrocie do rzeczywistości. Przedstawiane w zabawie postacie nie są oczywiście kreacjami godnymi mistrzów aktorstwa, bo nie o to tu chodzi. Mimo to mimika, gest i słowo odgrywają w tej zabawie niemałą rolę, służąc kreacji świata przedstawionego. Drama, wykorzystująca naturalne predyspozycje dziecka do wchodzenia w rolę, jest świadomą kontynuacją owych spontanicznych zabaw. Ukierunkowując dramatyczną ekspresję dziecka, kształtuje jednocześnie jego twórcze dyspozycje, rozwija wyobraźnię oraz uczy samodzielności w myśleniu i działaniu. W dramacie, jak w zabawie, „wejście w rolę” nie wymaga zdolności aktorskich, lecz głębokiego zaangażowania i wiary w fikcyjną sytuację, wczucia w postać, bycia nią i działania, a nie grania.

## Drama w nauczaniu języków obcych

Nauka języka obcego powinna być z jednej strony dostosowana do programu nauczania oraz grupy wiekowej uczniów, z drugiej jednak powinna korzystać z osiągnięć glottodydaktyki. Dotyczy to zarówno treści nauczania, jak i stosowanych metod.

Drama jest interesującą propozycją metodyczną powszechnie stosowaną w nauczaniu języków obcych w Wielkiej Brytanii i USA. W Polsce nie jest jeszcze zbyt popularna. Jako metoda nauczania zawiera elementy zabawy, teatru oraz terapii. Jej podstawą jest aktywność twórcza realizowana głównie przez spontaniczne improwizacje uczniów wchodzących w rolę. Istota stosowania dramy polega na stwarzaniu sytuacji, w której uczniowie mogliby się identyfikować z innymi osobami czy rzeczami, zagrać rolę jakiejś postaci, wczuć się w inną osobowość. Badania potwierdzają wysoką skuteczność tej metody w nauczaniu języków obcych. Specjaliści uważają, że po trzech miesiącach nauki uczniowie osiągają poziom umiejętności uzyskiwany po roku pracy prowadzonej w sposób konwencjonalny.

Dzieci, odgrywając scenki, pracują zwykle w parach lub grupach. Dzięki temu uczą się wspólnego podejmowania decyzji, słuchania siebie nawzajem, oceniania sugestii i pomysłów własnych oraz wysuwanych przez kolegów. Muszą współpracować, by osiągnąć cel; rozstrzygać spory, doceniać wzajemnie swoje odmienności i wykorzystywać mocne strony każdego z członków grupy.

Poznają siebie i innych, co staje się podstawą budowania zaufania do siebie i wiary we własne siły i możliwości.

Grupowa praca nad rozwiązaniem problemu tworzy klimat emocjonalny zasadniczo różniący się od klimatu, w jakim pracuje uczeń, któremu polecono przeczytać tekst, a następnie odpowiedzieć na kilka pytań z nim związanych. W pierwszym przypadku dzięki zaabsorbowaniu problemem oraz wsparciu grupy znika usztywnienie powodowane strachem przed niepoprawnością językową. W drugim — usztywnienie to dominuje nad uczniem, sprawiając, że pracuje on w stresie i nie wykorzystuje wszystkich swoich możliwości w obawie przed popełnieniem błędu. W związku z tym zamyka się na poziomie językowym, który już zna w miarę dobrze, na którym czuje się bezpiecznie, i w konsekwencji nie rozwija się językowo. Aby bowiem się rozwijać, uczyć, trzeba w pewnym sensie ryzykować, że będzie się popełniało błędy. I trzeba dać sobie na te błędy przyzwolenie. Uczniowie nie są tego świadomi, dlatego rolą nauczyciela jest stwarzanie takich warunków do pracy, aby uczniowie mieli szansę na rozwój, czyli na autentyczną naukę. Praca metodą dramy pozwala nauczycielowi wypełnić to zadanie.

Przyjęcie roli umożliwia uczniowi ukrycie się za odgrywaną postacią. Dzięki temu dziecko pozbywa się zahamowań związanych z posługiwaniem się językiem obcym i uczy się uczestniczenia w pracy grupowej. Ponadto nauczyciel, przydzielając odpowiednie role, może zachęcić do wypowiedzania się dzieci, które normalnie powstrzymują się od wszelkich prób mówienia i w efekcie pozostają „w cieniu” swoich kolegów, oraz kontrolować uczniów nadmiernie dominujących nad pozostałymi uczestnikami zajęć.

W odróżnieniu od tradycyjnych *role-plays* (mówienia czy czytania z podziałem na role), gdzie nauczyciel wymaga reprodukcji uczonej struktury, improwizacje dramatyczne nie ograniczają uczestnika i pozwalają na posługiwanie się pełnym zasobem słów i struktur, jakim uczący się dysponuje. Tak musi być, ponieważ drama rozpoczyna się tam, gdzie powstaje wyimaginowany konflikt między uczestnikami w rolach. Sytuacja ta zawsze prowadzi do pełnego zaangażowania emocjonalnego i intelektualnego, a w konsekwencji do prawdziwej dyskusji, w której trakcie uczestnicy komunikują się werbalnie i niewerbalnie. Uczący się wczuwają się w przedstawiane sytuacje i role, wyrażając całą gamę uczuć nie tylko słowami, ale także gestem i mimiką.

Umiejętne dopasowanie i wprowadzanie początkowo prostych technik dramatycznych do nauczania języka obcego czyni ten proces bardziej naturalnym. Wchodząc w poszczególne sytuacje zadaniowe (role), uczeń ćwiczy zachowania i język sytuacji naturalnych, w jakich może się znaleźć na przykład podczas wakacyjnych wyjazdów czy wizyt obcokrajowców. Do najprostszych technik należą: rzeźba, obraz, dialogi w parach (scenki sytuacyjne), „powiedz” i „pokaż”.

Używanie form aktywności dramowej wyraźnie sprzyja procesowi uczenia się języka obcego. Mobilizuje dzieci do mówienia, gdyż daje im szansę na autentyczną komunikację nawet przy ograniczonej znajomości języka. Dzięki dramie bowiem możliwe jest włączenie do dialogu także komunikacji niewerbalnej — mimiki i gestu, tak naturalnych w autentycznych sytuacjach życiowych i tak niespotykanych w czasie rozmówek ćwiczonych na lekcjach.

Istnieją jeszcze inne czynniki tworzące z dramy narzędzie niezwykle pomocne w nauczaniu języka obcego. Drama angażuje bowiem uczniów na wielu poziomach, włączając ich ciała, umysły i emocje, a ponadto umożliwiając współdziałanie. Dzięki temu język, którym posługują się uczniowie w trakcie zajęć, zyskuje kontekst społeczny. Dramatyzacja tekstu jest motywująca i stwarza możliwość zabawy. Dodatkowo ta sama aktywność może być stosowana na różnych poziomach w tym samym czasie, co oznacza, że każdy uczeń może uczynić to z sukcesem. Produkt końcowy w postaci przedstawienia jest jasny, co daje uczestnikom poczucie bezpieczeństwa.

## **Drama a rozwijanie twórczego myślenia**

Twórczość jest podstawowym atrybutem ludzkiej natury. Wszystkie dzieci rodzą się ze zdolnościami twórczymi. Niestety, na skutek wielu zahamowań i barier tylko nieliczne rozwijają swe potencjalne zdolności twórcze. Od nauczycieli, wychowawców i rodziców zależy, czy stworzą atmosferę sprzyjającą twórczej pracy dziecka, taką, by każde miało szansę zachować i rozwijać twórcze możliwości, z którymi przychodzi na świat.

Jednym z podstawowych celów dramy jest właśnie uruchomienie postawy twórczej każdego człowieka. Zaprojektowane działania mają na celu rozwijanie spontaniczności, wyobraźni i niezależności, umożliwiających permanentne poszerzanie granic własnych możliwości życiowych i realizowania się w sposób twórczy przez całe życie. W dramie uczeń spełnia rolę kreatora, sprawcy działań, przestaje być tylko wykonawcą poleceń nauczyciela, by znów stać się sobą. Nieskrępowana aktywność dramowa ma zdecydowaną przewagę nad tradycyjnymi ćwiczeniami gramatycznymi czy czytaniem i tłumaczeniem tekstów na lekcjach języków obcych. Towarzyszące dramie przeżycia emocjonalne dzięki dużemu zaangażowaniu uczuciowemu uczniów w przedstawiane sytuacje utrzymują na wysokim poziomie zainteresowanie dzieci tematem. Uczniom towarzyszy radość i zadowolenie, co sprzyja odprężeniu i wprowadza atmosferę beztrudności, bezpieczeństwa. Taka atmosfera umożliwia inicjowanie i przebieg procesów twórczych, pozwalając na rozwijanie cech osobowości twórczej, takich jak: pomysłowość, ciekawość, otwartość, samodzielność czy niezależność.

Drama rozwija wyobraźnię, wrażliwość emocjonalną i plastykę ciała. Uczestnik dramy działa bez scenariusza — wczuwa się w postać, działa, a nie gra, jak aktor teatralny. Dzięki zdolności życia fikcją i identyfikowania się z postacią, rzeczą czy ideą odkrywa rzeczywistość tak, jakby doświadczał jej realnie.

Jak wiadomo z literatury przedmiotu, zdolności identyfikowania się są ważnym mechanizmem wyobraźni twórczej i twórczego rozwiązywania problemów. Stopień zaangażowania i głębokość identyfikacji jednostki rozwiązującej problem można umieścić na kontynuum: od wyobrażenia sobie, że jest się kimś lub czymś innym (z jednoczesną świadomością i dystansem do wyobrażonej sytuacji), aż do głębokiego identyfikowania się z danym zjawiskiem, problemem lub elementem, autentycznego bycia kimś lub czymś innym. Stan taki, jak wynika z danych introspekcyjnych wybitnych twórców oraz z badań eksperymentalnych, często umożliwia znalezienie twórczego rozwiązania zadania. Mechanizm identyfikowania się z problemem lub zjawiskiem jest bardzo ważny dla rozwoju i funkcjonowania wyobraźni twórczej (L i m o n t, 1994). Proces twórczy stymuluje zachowania, a zarazem wymaga takich zachowań, w których przejawiają się zarówno emocje, jak i myślenie; twórcze postawy powiązane są z umiejętnościami poznawczymi. Dziecko nie boi się ryzyka, korzysta z wyobraźni, jest ciekawe i wykazuje wielokierunkowe zainteresowania. Dzięki umiejętnościom poznawczym dziecko przetwarza pomysły oraz manipuluje nimi.

W najnowszych koncepcjach pedagogicznych bardzo mocno akcentowana jest rola przeżycia w procesie dydaktycznym. Zarówno pedagodzy, jak i psycholodzy wskazują na istotną rolę uczuć w kształtowaniu postaw i przekonań dziecka, stwierdzając, że procesowi przyswajania wiedzy musi towarzyszyć emocjonalne zaangażowanie, by przyswojone wiadomości mogły stać się wiedzą osobistą ucznia. Postulat ten wydaje się szczególnie ważny w nauczaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Okres ten jest bowiem niezwykle istotny dla kształtowania się ich osobowości.

Wiadomo również, iż dzieci (i nie tylko one) najefektywniej uczą się przez działanie, tj. wykorzystanie zdobytej wiedzy w praktyce. Tę znaną wszystkim pedagogom prawdę można przedstawić w formie piramidy zapamiętywania:



Drama jako metoda nauczania jest niezwykle efektywna dydaktycznie, ponieważ łączy aktywne działanie uczniów odgrywających role oraz wykorzystywanie zdobytej wiedzy w sytuacjach fikcyjnych, improwizowanych. Wywierając wpływ na aktywność intelektualną, równocześnie odwołuje się do uczuć i sprzyja kształtowaniu się osobowości uczniów, wyzwala ich energię i siły twórcze, a tym samym przygotowuje do kreatywnego życia w społeczeństwie.

Wiedza, którą uczeń zdobywa dzięki własnej aktywności poznawczej i twórczej, ma charakter interdyscyplinarny. W ten sposób uczeń przyswaja wiedzę nie rozbitą na dyscypliny, lecz całościową, najbardziej zbliżoną do sposobu poznawania realnego świata. Tych możliwości nie oferują tradycyjne metody edukacyjne, w tym pozornie bliskie dramie metody pracy teatru szkolnego czy tradycyjne inscenizowanie tekstów literackich na lekcjach literatury. Nauczyciel bowiem, dając dziecku do ręki gotowy tekst i egzekwując jego pamięciowe opanowanie i odegranie, uczy go sztuki udawania. Rezygnuje wówczas z „aktu twórczego”, na który w takiej sytuacji nie ma miejsca. Dziecko, odtwarzając rolę i posługując się narzuconym tekstem, zmusza się, by wyrazić przeżycia obcej sobie postaci. Jest to powielanie doświadczeń ludzi starszych, nie mające pokrycia w osobistych doświadczeniach i możliwościach psychicznych młodego człowieka. W tym modelu pracy z uczniem kładzie się większy nacisk na popisowy efekt, na przekazanie gotowych wzorców niż na poszukiwanie i kształtowanie człowieka twórczego.

Podsumowując, zadania przypisywane dramie można sformułować następująco: drama, pobudzając i rozwijając naturalne skłonności człowieka związane z jego umiejętnością „wchodzenia w rolę”, ma na celu wykształcenie samodzielności w myśleniu i działaniu oraz otwartej i aktywnej postawy ucznia, poszerzenie skali jego emocjonalnych odczuć, wreszcie — wzbogacenie wyobraźni. Drama dostarcza doświadczeń ważnych dla rozwoju jednostki, pozwala odkrywać prawdy o życiu i człowieku, prowadzi do zmiany zachowań, a równocześnie sprzyja kształceniu sprawności językowej uczniów.

Drama wydaje się metodą nauczania, która uwzględnia wiedzę o uczącym się, procesie uczenia się oraz rzeczywistości społecznej, w jakiej żyjemy. Drama to metoda, którą z powodzeniem możemy stosować nie tylko na lekcjach języka angielskiego, ale na każdych zajęciach z uczniami. Drama, celowo, dobrze przygotowana przez nauczyciela, pozwala na wykorzystanie całego potencjału umysłowego uczniów, zarówno tych z dominacją lewej półkuli, jak i tych z dominacją prawej półkuli mózgowej. Drama oparta jest na naturalnej zdolności każdego człowieka do zabawy. Łatwo zauważyć, że kiedy jesteśmy otwarci i zrelaksowani, zwiększa się nasza zdolność przyswajania nowych informacji i pojęć oraz wzrasta poziom myślenia twórczego. Ostatnie badania dowodzą, że uczeń najlepiej przyswaja nowe informacje w stanie tzw.



czujnej gotowości, kiedy czuje się dowartościowany, pewny siebie i nie obawia się podjęcia ryzyka. Uczenie się powinno być zabawą, a nie przeżyciem wywołującym strach. Łatwo wtedy powiązać nowe doświadczenia z własnymi celami uczenia się. Zrelaksowany i otwarty uczeń ma szansę na wykorzystanie pełni swoich możliwości oraz osiągnięcie sukcesu. Drama stwarza sytuacje sprzyjające całkowitemu wykorzystaniu potencjału ucznia dzięki przyjaznej, pozbawionej stresu atmosferze, w której proces uczenia się przebiega jednocześnie na kilku poziomach. Warto również podkreślić, że drama to metoda, w której wykorzystywane są, ale też niejako „atakowane” wszystkie systemy reprezentacyjne: wizualny, audytywny oraz kinestetyczny. Badania prowadzone w ramach programowania neurolingwistycznego (NLP) wskazują, że każdy człowiek ma własny preferowany system reprezentacyjny. Za jego pośrednictwem interpretujemy i przetwarzamy informacje płynące z codziennych doświadczeń zmysłowych. Jest to sprawa wysoce zindywidualizowana. 29% ludzi ma preferencje wizualne (wzrokowe) i w związku z tym są oni zdolni „zobaczyć” swój cel oraz przedstawić go sobie za pomocą ruchomych i nieruchomych obrazów lub wyimaginowanych scenek. 34% preferuje system audytywny (słuchowy) i są to osoby nastawione na słuchanie tego wszystkiego, co ma związek z obranym przez nie celem. Tej grupie osób z łatwością przychodzi prowadzenie wewnętrznego dialogu. 37% ludzi ma preferencje kinestetyczne (czuciowo-ruchowe), dąży do osiągnięcia swoich celów, doświadczając „odczuć” związanych z sukcesami. Preferencje kinestetyczne wiążą się z silnymi reakcjami uczuciowymi, emocjonalnymi lub wrażeniami dotykowymi. Preferowany system reprezentacyjny przekazywania i odbierania informacji nie oznacza, iż nie możemy uzyskać dostępu do innych systemów i wykorzystywać ich. Ważne jednak wydaje się, aby nauczyciel był, po pierwsze, świadomy własnego systemu reprezentacyjnego, a po drugie, aby starał się poznać preferencje uczniów, po to, by móc równoważyć doznania wizualne, audytywne i kinestetyczne. Drama jest metodą, w której korzystamy ze wszystkich zmysłów, zwiększając w ten sposób szanse wszystkich uczniów na przyswojenie nowej wiedzy. Uwzględnianie różnych systemów reprezentacyjnych wydaje się szczególnie istotne w nauczaniu języków obcych, które w tradycyjnym podejściu odwołuje się głównie do systemu audytywnego. W ten sposób uczniowie będący wzrokowcami lub mający predyspozycje kinestetyczne mają małe szanse na szybkie i efektywne opanowanie języka.

Warto nadmienić również, iż system edukacyjny od wieków koncentruje się na rozwijaniu zdolności intelektualnych uczniów. Okazuje się jednak, że wysoki iloraz inteligencji oraz świetne oceny w szkole nie gwarantują ani dostatku, ani prestiżu, ani szczęścia w życiu. Nasza szkoła i kultura zwraca szczególną uwagę na zdolności intelektualne, ignorując inteligencję emocjonalną, zespół cech, który ma ogromne znaczenie dla indywidualnych losów

człowieka. D. Goleman w książce *Inteligencja emocjonalna* pokazuje na podstawie licznie prowadzonych na świecie badań, iż sukces w życiu zależy nie tylko od intelektu, lecz również od umiejętności kierowania emocjami. Życie emocjonalne jest dziedziną, którą można, podobnie jak matematykę, opanować lepiej lub gorzej. Stopień, w jakim dana osoba opanowała te umiejętności, decyduje często o jej losach; zdolność panowania nad swoimi emocjami jest metazdolnością, od której zależy sposób wykorzystywania przez nas pozostałych zdolności, łącznie z intelektem. Warto zastanowić się zatem: czy nasza szkoła dba o rozwój inteligencji emocjonalnej? Drama to bez wątpienia metoda, która odwołuje się przede wszystkim do emocji ucznia, a następnie wykorzystuje je umiejętnie do rozwoju intelektu.

Drama to z pewnością nie jedyna metoda, którą należałoby stosować na lekcjach w naszych szkołach, ale jej odpowiednie wykorzystanie przez nauczyciela może w dużym stopniu usprawnić i przyspieszyć proces przyswajania nowej wiedzy przez uczniów, stymulując twórcze myślenie i wykorzystanie potencjału ucznia. Wprowadzanie do systemu edukacji metod stymulujących twórcze i efektywne uczenie się nie jest rzeczą łatwą i wymaga pokonania wielu barier i przełamania schematów myślowych, które wypracowano w szkole i całym społeczeństwie, ale właśnie to wyjście poza schemat, poza strefę komfortu gwarantuje rozwój szkoły i każdego indywidualnego ucznia.

## Bibliografia

- Frysztacka-Szkróbka U., 1997: *Developing Communicative Competence of English as a Foreign Language by Training Creative Thinking*. Katowice.
- Góralski A., 1989: *Twórcze rozwiązywanie zadań*. Warszawa
- Komorowska H., 1993: *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Limont W., 1994: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń.
- Masłow A., 1995a: *Emocjonalne blokady w twórczości*. W: *Materiały z historii psychologii*. Wybór i wstęp K. Zamiara. Poznań.
- Masłow A., 1995b: *Postawa twórcza*. W: *Materiały z historii psychologii*. Wybór i wstęp K. Zamiara. Poznań.
- Nęcka E., 1985: *Umysł zbiorowy, czyli grupowe myślenie twórcze*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 2.
- Nęcka E., 1987: *Czego nie wiemy o twórczości?* „Przegląd Psychologiczny”, nr 1.
- Nęcka E., 1992: *Trening twórczości*. Olsztyn.
- Nęcka E., 1994: *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków.
- Nęcka E., 1995: *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków.
- Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy*. Warszawa.
- Pielasińska W., 1984: *Ekspresja — jej wartość i potrzeba*. Warszawa.
- Wojnar I., 1980: *Przygotowanie do aktywności twórczej*. W: *Model wykształconego Polaka*. Red. B. Suchodolski. Wrocław.
- Wessels Ch., 1987: *Drama*. Oxford.