

## Drama w procesie dydaktyczno-wychowawczym w refleksji własnej

Nieważne, że działanie jest fikcyjne,  
ważne, że to działanie!  
Augusto Boal

**D**rama według *Słownika języka polskiego* to „rodzaj utworu scenicznego z pierwszej połowy XIX wieku, odbiegający od reguł klasycznej dramaturgii, bliski melodramatowi w dążeniu do jaskrawych, sentymentalnych efektów”<sup>1</sup>. Jednak definicja ta nie dotyczy dramy jako metody nauczania, która polega przede wszystkim na działaniu, a stosowana jest nie tylko na lekcjach języka polskiego. Uczniowie, wchodząc w określone role, rozwiązują różne problemy zarówno bohaterów literackich, jak i własne, łatwiej podejmują decyzje i stają się bardziej kreatywni, pozbywając się nieśmiałości czy zagubienia. Poprzez działanie drama angażuje ruch, gest, myśli, mowę i emocje, które pozwalają uczniom rozwijać kreatywność twórczą. Dlatego bardziej adekwatne znaczenie tego terminu odnajdziemy w *Słowniku wyrazów obcych*, gdzie słowo „drama” pochodzi z języka greckiego *drao* (działam, usiłuję) lub *drama* – czynność, akcja<sup>2</sup>.

Metodą dramy można pracować z dziećmi i młodzieżą, ale również z osobami dorosłymi. Poprzez działania w bezpiecznym świecie fikcji kształtujemy swoją rzeczywistość, uczymy się odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach, a nasze postępowanie może być oceniane, komentowane i dyskutowane przez grupę. Drama koncentruje się wokół naturalnej skłonności człowieka do naśladownictwa, które przejawia się w organizowaniu zabaw, w trakcie których dziecko zachowuje się tak, jakby było sprzedawcą, lekarzem czy matką opiekującą się noworodkiem. Dziecko, wraz z rozwojem i zdobywaniem nowych umiejętności i wiadomości o świecie, coraz bardziej urozmaica swoje początkowe proste formy naśladowcze.

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, t. 1, Warszawa 1978, s. 446.

<sup>2</sup> *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 159.

W ten sposób, wykorzystując naturalne predyspozycje do wchodzenia w role, drama staje się świadomą kontynuacją spontanicznych zabaw uczniów, kształcącą ich wyobraźnię oraz samodzielne myślenie i działanie.

Prezentowany artykuł przedstawia główne założenia Nowego Wychowania, ogólny zarys teorii dramy oraz jej walory edukacyjno-wychowawcze. Autorka dzieli się wiedzą i umiejętnościami zdobytymi podczas różnych kursów i warsztatów dotyczących dramy jako metody nauczania w edukacji humanistycznej<sup>3</sup> oraz wieloletnim doświadczeniem dydaktyczno-wychowawczym w pracy z młodzieżą i nauczycielami.

## 1. NOWE PODEJŚCIE DO PROCESU KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Początki metody dramy wiążą się z powstaniem nowego podejścia do nauczania i uczenia się propagowanego przez nurt „nowego wychowania”<sup>4</sup>, który rozwijał się w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych i w Europie. Ten reformatorski ruch pedagogiczny zmierzał do odnowy treści i zróżnicowanych form kształcenia, czyli wprowadzenia nowych metod dydaktycznych i wychowawczych w celu zapobiegania przesadnemu formalizmowi i intelektualizmowi dydaktycznemu szkół<sup>5</sup>.

Podstawy Nowego Wychowania łączy się z naturalizmem J.J. Rousseau, pedagogiką społeczno-socjalną E. Durkheima oraz z pedagogiką kultury I. Kanta czy W. Diltheya. Istotne znaczenie w procesie rozwoju tego nurtu miała także

<sup>3</sup> Kurs „Aktywne metody nauczania w edukacji humanistycznej” zorganizowany w 1999 roku przez Stowarzyszenie Nauczycieli Polonistów w scenerii pięknego szlacheckiego dworku w Pilawie pod Warszawą trwał 50 godzin. Warsztaty metodą dramy prowadziły Maria Gudro (nauczycielka języka polskiego i konsultant w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Garwolinie, współzałożycielka ogólnopolskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów, autorka wielu publikacji metodycznych z wykorzystaniem dramy) oraz Anna Dziedzic (od wielu lat zajmująca się popularyzacją dramy jako metody dydaktyczno-wychowawczej na lekcjach przedmiotowych, szczególnie języka polskiego i historii, autorka i współautorka licznych publikacji związanych z dramą).

<sup>4</sup> Pojęcie „nowe wychowanie” po raz pierwszy zostało użyte w 1899 r. przez francuskiego socjologa i pedagoga Edmunda Demolinsa, a do terminologii pedagogicznej weszło na początku XX wieku. D. Koźmian, *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 14.

<sup>5</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wydanie drugie poszerzone, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 124.

psychologia, zwłaszcza w zakresie aktywności i kreatywności uczniów, uwzględniając ich zainteresowania, pasje i aspiracje oraz możliwości rozwojowe.

Nowe podejście do procesu kształcenia i wychowania stworzyło wiele koncepcji dydaktyczno-wychowawczych, które stanowiły alternatywę w stosunku do tradycyjnego modelu nauczania, opartego na biernym zdobywaniu wiedzy przez uczniów oraz izolacji szkoły od życia.

Symbolem Nowego Wychowania stały się poglądy Ellen Key, która marzyła o „wieku szczęśliwego dziecka” i była zwolenniczką bezstresowego wychowania. Ze względu na wychowanie estetyczne E. Key twierdziła, że uczniowie powinni zwiedzać muzea, a szkoła powinna być otoczona ogrodem, wyposażona w boisko do gier, bibliotekę oraz zaopatrzona w różnorodne środki dydaktyczne. Natomiast nauczyciele powinni być bardzo dobrze przygotowani do pracy z dziećmi, doskonaląc ustawicznie swoje umiejętności<sup>6</sup>.

Zwolennikiem uczenia się przez działanie – *learning by doing*<sup>7</sup> był John Dewey, który podkreślał duże znaczenie procesu wychowania w środowisku społecznym. Prowadził on laboratorium dydaktyczne (Laboratory School)<sup>8</sup>, które było eksperymentalną uniwersytecką szkołą elementarną połączoną z wyższym studium pedagogicznym na Uniwersytecie w Chicago. Wdrażając koncepcję wychowania progresywnego w procesie dydaktyczno-wychowawczym, Dewey zalecał uwzględnianie potrzeb społecznych i artystycznych dziecka poprzez przygotowanie uczniów do twórczej samodzielności w celu harmonijnego funkcjonowania całego społeczeństwa<sup>9</sup>. Z kolei w poglądach Georga Kerschensteina kształcenie i wychowanie powinno być procesem wrastania w dobra kultury oraz przeżywania ich wartości, czyli prawdy, dobra i piękna<sup>10</sup>.

Początek XX wieku wiąże się z pierwszą szkołą waldorfską założoną przez Rudolfa Steinera i Emila Molta w Stuttgarcie. Istotnym elementem procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach waldorfskich są lekcje z eurytmii, które stanowią swoistą relację między przeżyciem duchowym dziecka, muzyką i ruchem. Znaczącą rolę pełnią również różne formy działalności teatralnej<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup> E. Key, *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 5-6, 184.

<sup>7</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania (Democracy and education)*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1972, s. 146.

<sup>8</sup> C.S. Nosal, *John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki*, [w:] J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1997, s. 7.

<sup>9</sup> J. Dewey, *Demokracja*, s. 456.

<sup>10</sup> G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, wstęp, tłum. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1970, s. 44.

<sup>11</sup> H. Depta, *Spojrzenie na pedagogikę waldorfską*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. I: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, wyd. 2 zmienione, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

W ogólnej tendencji kultury ponowoczesnej duże uznanie pedagogów zyskała autorska koncepcja wychowania dzieci zdrowych i umysłowo opóźnionych Marii Montessori. Autorka była zwolenniczką wychowania swobodnego bez nagród i kar oraz rozwijania spontanicznej aktywności. M. Montessori twierdziła, że nauczyciele nie powinni hamować aktywności dziecięcej, lecz nauczyć je samodzielności, a przede wszystkim stwarzać dogodne warunki rozwojowe, sprzyjające poznaniu zmysłowemu<sup>12</sup>.

Przedstawicielem „aktywnej szkoły” był także Edouard Claparede. W swojej koncepcji wychowania postulował on dążenie do kształcenia funkcjonalnego i użytecznego, zgodnego z naturą i indywidualnymi zainteresowaniami dziecka. Natomiast w procesie dydaktyczno-wychowawczym Claparede zalecał stosowanie zabawy, która aktywizowałaby dzieci do działania<sup>13</sup>.

Krytykiem szkoły tradycyjnej był pedagog francuski Celestyn Freinet, który w procesie dydaktyczno-wychowawczym starał się wyzwalać zainteresowania uczniów, propagował ekspresję słowa, referaty, gazetki szkolne, teatr dziecięcy. Upowszechniał on swobodne prace pisemne i korespondencję międzyszkolną prowadzoną z zaprzyjaźnionymi placówkami oświatowymi<sup>14</sup>.

W zaprezentowanych koncepcjach dydaktyczno-wychowawczych można zauważyć wspólne cechy różnorodnych form kształcenia, które koncentrują swoją uwagę wokół dziecka jako istoty twórczej, emocjonalnej i kreatywnej. Zatem istotne jest, aby nauczyciele ograniczali nauczanie pamięciowe oraz zachęcali dzieci i młodzież do samodzielnego zdobywania wiedzy za pomocą metod aktywizujących i praktycznych.

## 2. RODOWÓD DRAMY I JEJ TWÓRCY

Rodowód dramy wiąże się z Anglią. Pierwsze próby tej techniki stosowane były na przełomie XIX i XX wieku, a za jej twórczynię uznaje się nauczycielkę wiejskiej szkoły Harriet Findlay-Johnson. Jednak sformułowanie tezy, że ekspresja dramowa jest uważana za efektywną metodę nauczania w zakresie literatury i histo-

<sup>12</sup> M. Montessori, *Domy dziecięce. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

<sup>13</sup> E. Claparede, *Wychowanie funkcjonalne (L'education fonctionnelle)*, tłum. M. Ziemińska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 11.

<sup>14</sup> B. Krzesińska-Żach, *Techniki Freineta*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. VI, Warszawa 2007, s. 517-518.

rii oraz języków obcych i innych przedmiotów, współczesna dydaktyka zawdzięcza Henry'emu Caldwellowi Cookowi, nauczycielowi języka angielskiego, który przed pierwszą wojną światową zastosował metodę „grania ról” w Pears School w Cambridge, a teoretyczny wykład istoty swojej metody przedstawił w książce *The Play Way*. H.C. Cook wprowadził kluczowe zasady tej metody. Otóż podstawą wiedzy nie jest słuchanie i czytanie, lecz działanie, gra i doświadczanie, a wysokie efekty w pracy są najczęściej rezultatem spontanicznego wysiłku, którego podstawą są autentyczne zainteresowania, a nie przymus uczenia się, natomiast instynktowna gra stanowi naturalny środek nauki w dzieciństwie i w młodości<sup>15</sup>.

W latach 20. i 30. XX wieku metodę dramy stosowano w bardziej liberalnych szkołach angielskich, takich jak Summerhill, w której dyrektor Alexander Sutherland Neill wprowadzał „spontaniczne granie”, wymyślając różne sytuacje, pozwalające uczniom stosować swobodne improwizacje. A.S. Neill twierdził, że dla dzieci zabawa i dowcip mają większą wartość niż aktorstwo. Natomiast w latach 40. Peter Slade i Edgar Burton zaproponowali nową koncepcję dramy, a teza H.C. Cooka skłoniła ich do rozwinięcia aktywności dramowej w szkole. P. Slade wykorzystał techniki teatralne w celu aktywizacji ucznia do rozwoju w sferze wyobraźni, improwizacji, sprawności intelektualnej, ruchowej, intuicji, czyli do życia w sposób kreatywny. Uznał on, że drama powinna stać się odrębnym przedmiotem nauczania, a nie stanowić jedynie metodę pomocniczą w nauczaniu różnych przedmiotów. Z kolei E. Burton stwierdził, że metoda dramy powinna być podstawą wszelkiej edukacji, ponieważ przyswajają doświadczenia uczniów. Kontynuacji ich założeń podjął się Brian Way, który uważany jest za klasyka w dziedzinie dramy, gdyż stworzył jej filozofię i metodykę. Koncepcję tej metody B. Way oparł na wykorzystaniu podstawowych zmysłów człowieka, czyli dotyku, węchu, słuchu, smaku i wzroku. Stwierdził on, że ćwiczenia, w których te zmysły są wykorzystywane, stanowią podstawową umiejętność koncentracji uczniów<sup>16</sup>.

W latach 60. i 70. XX wieku drama ugruntowała swoją pozycję w angielskim systemie edukacyjnym i znalazła wielu zwolenników, którzy skutecznie wdrażali ją do pracy w szkole. Współcześnie za teoretyków i praktyków tej metody uznaje się Dorothy Heathcote i Gavina Boltona.

D. Heathcote wzbogaciła teorię dramy o emocjonalne odczucia uczniów oraz poszukiwanie motywów postępowania w różnych sytuacjach. W ten sposób drama wymaga podwójnego oglądu roli, czyli uczestnicy przeżywają improwizację i są obserwatorami, patrząc z dystansu. D. Heathcote podkreśliła rolę ucznia w procesie wychowania, ponieważ poprzez wchodzenie w role stają się bardziej

---

<sup>15</sup> H. Caldwell Cook, *The Play Way an essay in educational method*, Frederick A. Stokes Company, New York 1917.

<sup>16</sup> K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997, s. 10-15.

odpowiedzialni za swoje postępowanie. W swojej pracy kierowała się określonymi „kluczami”, takimi jak: czas (przeszłość, terażniejszość i przyszłość), dzielenie się władzą, empatia, metafora, mit, napięcie, porządek i konsekwencja, rola, rytuał, symbol i wrażliwość. Dokonania D. Heathcote w zakresie dramy – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne – ukazały istotną funkcję tej metody we wszechstronnym rozwoju uczniów oraz potrzebę wprowadzenia jej do szkół na wszystkich etapach edukacji<sup>17</sup>.

Natomiast G. Bolton podczas zajęć z dramą określił cztery sposoby zachowania uczniów, czyli nienaturalność (nie potrafią się skoncentrować), demonstracyjność (mówią głośno), sposób wyjaśniający (odgrywają sytuacje z doświadczenia) i odkrywczność (motywująca do dalszych działań). Ponadto G. Bolton sformułował przekonanie, że poprzez ćwiczenia, gry, wchodzenie w role i różne formy teatralne tworzy się właściwą dramę. Zauważył także, że metoda ta uczy krytycyzmu i otwartości na drugiego człowieka, a poprzez działania w zespole uczniowie rozwijają umiejętność współpracy i współżycia z rówieśnikami<sup>18</sup>.

W Polsce drama zaczęła rozwijać się w połowie lat 80. XX stulecia. Dotarła do nas poprzez angielski teatr edukacyjny. Inicjatorką i miłośniczką tej metody stała się Halina Machulska, która uczestniczyła w warsztatach prowadzonych przez D. Heathcote w Ripon w Anglii<sup>19</sup>. W grudniu 1993 roku w sali Krajowej Szkoły Administracji Publicznej w Warszawie odbyły się pierwsze kontakty środowiska nauczycielskiego oraz studentów pedagogiki z tą metodą. Warsztaty dramowe prowadziła Sandra Hesten, uczennica D. Heathcote, a organizatorką spotkania była H. Machulska, prezes Polskiego Ośrodka ASSiTEJ i kierownik artystyczny Teatru Ochoty<sup>20</sup>. Równoległe drama znalazła swoje miejsce w uniwersyteckiej myśli pedagogicznej, w ramach programu teorii wychowania estetycznego, realizowanego pod kierunkiem profesor Ireny Wojnar, a od 1985 roku Krystyna Pankowska zajmuje się teorią i praktyką dramy na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4-6*, WSiP, Warszawa 1997, s. 19-20.

<sup>18</sup> H. Machulska, *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, „Drama” 1992, z. 1, s. 7-12, z. 3, s. 6-7.

<sup>19</sup> H. Machulska, *Drama prowadzona przez Dorothy Heathcote*, „Drama” 1993, z. 6, s. 12.

<sup>20</sup> H. Machulska, A. Pruszkowska, *Sandra Hesten z Wielkiej Brytanii w Teatrze Ochoty i Polskim Ośrodku ASSiTEJ*, „Drama” 1994, z. 9, s. 8.

<sup>21</sup> K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, s. 11-22.



### 3. DRAMA A TEATR

Drama wywodzi się z teatru. Powstała dzięki ludziom z nim związanym (K. Stanisławski, M. Czechow, B. Brecht, J. Grotowski, H. Machulska), którzy postanowili wykorzystać techniki sceniczne do działań wychowawczo-dydaktycznych. Dramę przeciwstawili starym metodom pracy teatrów szkolnych oraz tradycyjnej metodzie inscenizacji tekstów na lekcjach literatury. Podstawowymi elementami tej metody, wyróżniającymi ją spośród innych sposobów nauczania, jest wchodzenie w rolę i związana z nią fikcja sceniczna, czyli główne składniki sztuki teatralnej, dlatego jest to forma pracy, mająca dużo wspólnego z teatrem. Często nauczyciele, którzy zaczynają pracować tą metodą, realizują zwykłe inscenizacje, nazywając je dramą, ponieważ w literaturze bywa określana jako „techniki teatralne wykorzystywane do celów edukacyjnych”<sup>22</sup>.

A zatem teatr służy dramie, a drama służy teatrowi, ukazując mu nowe, nieznanne perspektywy, dlatego można mówić o miejscu dramy w sztuce obok takich form teatralnych, jak teatr edukacyjny czy teatr żywego aktora. Jednak drama posiada kilka zasadniczych cech różniących ją od teatru.

W teatrze są aktorzy i publiczność. Aktor pełni rolę środka przekazu dostarczającego widzom przeżyć emocjonalnych, prowadzącego do *katharsis*. Natomiast w dramie biorą udział wszyscy uczestnicy, którzy nie grają kogoś, lecz są osobami w nowych sytuacjach. W teatrze przestrzeń sceniczna, rekwizyty, kostiumy i scenariusz przedstawienia wymagają od aktorów umiejętności i talentu odgrywania roli oraz wyuczzonej sprawności technicznej w poruszaniu się na scenie. Drama jest strukturą maksymalnie otwartą, w której możliwe jest zarówno włączanie różnych nowych treści i działań, jak i wielość ich interpretacji lub dyskusji poza rolami. W ten sposób uczestnicy dramy rozwijają się, uczą i wychowują. W dramie nie ma gotowych scenariuszy czy prób teatralnych, wszystko dzieje się pierwszy raz i jest efektem akcji improwizowanych, uczestnicy zachowują się naturalnie i swobodnie, dlatego w dramie może wziąć udział każdy. Teatr jest sztuką i gotowym dziełem artystycznym. Aktor posługuje się opracowanym i zapisanym scenariuszem, a przedstawiona rola jest wynikiem wielu prób scenicznych i współdziałania reżysera, scenografa czy muzyka. Aktor teatralny jest oceniany zarówno przez widzów, jak i przez twórców spektaklu. Natomiast uczestnicy dramy sami dochodzą do własnych błędów, są obserwatorami i komentatorami działań dramowych, z których wnoszą doświadczenie i naukę na przyszłość. Teatr jest odwiedzany

---

<sup>22</sup> H. Machulska, *Drama w szkole podstawowej*, s. 9.

przez nielicznych odbiorców, drama zaś jako forma edukacji przeznaczona jest dla każdego<sup>23</sup>.

#### 4. WALORY EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZE DRAMY

Od 1990 roku w Polsce trwają permanentne prace nad reformą edukacji, która ma na celu przekształcenie systemu szkolnego nauczania w taki sposób, aby mógł on funkcjonować zgodnie z potrzebami współczesnego społeczeństwa, przygotowując młodych ludzi do życia. Zachodzące zmiany dotyczą przede wszystkim treści kształcenia oraz metod działania nauczycieli i uczniów. Autorzy reformy zwrócili uwagę na kształcenie i doskonalenie uczniowskich kompetencji w zakresie skutecznego porozumiewania się oraz podkreślili szczególną rolę celów wychowawczych, które powinny być realizowane w trakcie nauki wszystkich przedmiotów. Istotnym założeniem trwającej reformy jest podmiotowe traktowanie ucznia i jego potrzeb rozwojowych. Dlatego wiedza, wpisana w program nauczania, powinna być przystępna, użyteczna i przydatna w życiu. Szczególny nacisk położono na zadania, zachęcające uczniów do poszukiwania, selekcjonowania i przetwarzania potrzebnych informacji, przedstawiania opinii, zadawania pytań, udziału w dyskusji, jak również werbalizacji wniosków płynących z analizy. Na wszystkich etapach nauczania jako cel nadrzędny postawiono ukształtowanie wychowanków w taki sposób, aby świadomie dbali o swój rozwój, znali własną wartość, rozumieli potrzeby drugiego człowieka, byli wrażliwi i tolerancyjni oraz potrafili współdziałać z innymi<sup>24</sup>.

Z kolei autorzy nowej podstawy programowej, która jest wdrażana od 2009 roku, już od szkoły podstawowej umożliwili nauczycielom pracę metodą dramy, między innymi w zakresie wypowiedzania się w małych formach teatralnych, jak również ilustrowania mimiką, gestem i ruchem zachowań bohaterów literackich lub fikcyjnych, rozumienia umownego znaczenia rekwizytu i posługiwania się nim w odgrywanych scenkach. Już na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) twórcy podstawy programowej wprowadzili analizę i interpretację tekstów kultury, uznając, że doskonalenie tej sprawności powinno odbywać się przez dobór narzędzi, które sprawią, że odbiór lektury przez ucznia stanie się dojrzały, bardziej świadomy

---

<sup>23</sup> E. Szymik, *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 28.

<sup>24</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129).



i samodzielny. Podczas interpretacji utworu uczeń ma możliwość przedstawienia propozycji odczytania konkretnego tekstu kultury wraz z uzasadnieniem<sup>25</sup>.

W realizacji proponowanych zadań zawartych w podstawie programowej z pewnością może pomóc – zarówno nauczycielom, jak i uczniom – metoda dramy. Zwłaszcza że wyniki badań przedstawione przez Małgorzatę Taraszkiewicz pokazały, że drama ma wysoką skuteczność dydaktyczną<sup>26</sup>.

Wobec powyższych założeń wdrażanej reformy nie ulega wątpliwości, że drama jest jedną z propozycji organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego na wszystkich etapach edukacji, obejmująca treści kształcenia w aspekcie przeżycia i doświadczenia. Jako metoda wychowawcza służy rozwijaniu osobowości, natomiast w dydaktyce kształtuje ekspresję i wyobraźnię dzieci i młodzieży. W dramie zabawa jest traktowana jednocześnie jako cel i środek, poprzez który realizowane są różnorodne funkcje poznawcze, kształcące i wychowawcze.

Jak już wspomniałam, drama stanowi kontynuację zabaw dziecięcych, skupiających się na grach tematycznych, określanych jako role naśladowcze. Działania te spełniają w życiu dziecka wiele funkcji, między innymi pozwalają przeżyć przyjemność, napięcie czy wzruszenie jako czynności autoteliczne. Ponadto rozwijają wyobraźnię i fantazję, sprawność sensoryczną, ćwiczą pamięć, myślenie i mowę<sup>27</sup>. Stefan Szuman wskazał na jeszcze inne właściwości zabawy, jak wchodzenie w rolę, naśladownictwo i grę wyobraźni. Zatem dzieci spontanicznie improwizują to, co mają powiedzieć i wykonać w danym momencie akcji<sup>28</sup>.

Jednak drama jest czymś więcej niż zabawą. Dramę przygotowuje pedagog, podporządkowując ją określonym celom dydaktyczno-wychowawczym, podczas gdy zabawa sama w sobie ma charakter przypadkowy i nieuporządkowany, a jej cele nie są do końca sprecyzowane. Drama nie kończy się na zabawie. Po każdym wyjściu z roli następuje moment refleksji nad przeżyciami. Nauczyciel wraz z uczniami prowadzi rozmowy i dyskusje, analizując zachowania, służące lepszemu poznaniu siebie i innych, a także zrozumieniu odegranych postaci. Dobrze skonstruowana i prawidłowo przeprowadzona przez nauczyciela lekcja dramy podsyca ciekawość uczniów, a przez to motywuje do działania. Wychowanie przez dramę

---

<sup>25</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

<sup>26</sup> M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1999, s. 87.

<sup>27</sup> R. Caillois dokonał typologii gier i zabaw, używając na określenie zjawiska zabawy obu pojęć łącznie. R. Caillois, *Ludzie a gry i zabawy*, [w:] R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarakiewicz, PIW, Warszawa 1973.

<sup>28</sup> S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 50.

rozpoczyna się od angażowania uczniów w aktywne odgrywanie sytuacji, w których nie postacie, lecz postawy są najważniejsze i poprzez które dochodzi się do rozwiązania problemów. W dramie istotne jest wytworzenie napięcia zwłaszcza w sytuacji różnic poglądów, w których uczestnicy, wchodząc w role, najpełniej przeżywają przedstawiane przez siebie problemy, a to z kolei wzmacnia potrzebę dokonywania samooceny, która okazuje się przydatna, kiedy są podejmowane rzeczywiste działania. Zatem drama pełni różne funkcje wychowawcze, wzmacniając więzi koleżeńskie i grupowe oraz poczucie współpracy i współodpowiedzialności, jej podmiotem bowiem jest nie tylko konkretny uczeń, ale i stosunki między rówieśnikami<sup>29</sup>.

Drama jest także ważnym środkiem psychoterapeutycznym. Życie uczniów na ogół jest pełne napięcia, obowiązków i przymusu, a często monotonii i nudy. W tej sytuacji bezcenną wartość ma humor, który rozładowuje kompleksy i napięcia psychiczne, pomaga w nawiązywaniu emocjonalnych kontaktów z otoczeniem, rozbudza wiarę we własne siły. Geneza psychodramy łączy się z różnymi formami teatralnymi, m.in. misteriami, antycznym teatrem greckim, religijnym teatrem średniowiecznym oraz z komedią *dell'arte*. Sztuka ta zaspokajała i wyrażała rzeczywiste potrzeby i emocje uczestników, stwarzała warunki do spontanicznej, twórczej gry aktorów. Jednoczyła emocjonalnie i ideowo artystów oraz widzów, dostarczając intensywnych przeżyć oraz budując przeświadczenie o ważności gry dla losów jednostki i zbiorowości<sup>30</sup>.

Funkcja wychowawcza psychodramy pedagogicznej obejmuje swym oddziaływaniem nie tylko konkretnego człowieka, lecz także stosunki międzyludzkie, czyniąc określoną grupę ludzi obiektem swych działań socjotechnicznych. Psychodrama ma za zadanie kształtować pożądane zachowania tej społeczności oraz dokonywać zmian w stosunkach pomiędzy określonymi osobami. Psychodrama posiada wiele wspólnych elementów z dramą, chociażby poprzez wpisane w nią działania wychowawcze i terapeutyczno-korekcyjne. W obu metodach stosuje się struktury teatralno-dramatyczne oraz podobne techniki i strategie roli, często tak samo nazwane. Element różnicujący te metody tkwi w sposobie i celu zastosowania ich oraz rodzaju zespołu, w którym działanie się realizuje. W psychodramie pacjent odgrywa problemy i sytuacje z własnego życia, analizując je przez dramatyzację, dochodzi do psychicznego uzdrowienia. W dramie uczniowie wchodzą w fikcyjne role i problemy postaci wymyślonych, a odgrywając i kształtując je, poszerzają swoją wiedzę i rozwijają umiejętności. Psychodrama służy przede wszystkim te-

<sup>29</sup> A. Dziedzic, M. Gudro, *Drama w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1998, s. 21-24.

<sup>30</sup> G. Czapów, C. Czapów, *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*, Warszawa 1969, s. 46.

rapii i leczeniu chorego, natomiast drama – rozwijaniu osobowości, wychowaniu i edukacji ucznia<sup>31</sup>.

## 5. SPOTKANIA Z TEATREM I DRAMĄ

Zainteresowania teatrem i dramą wynikają z moich młodzieńczych pasji realizowanych w szkole podstawowej i w szkole średniej poprzez udział w różnych formach aktywności twórczej między innymi teatralno-recytatorskiej czy wokalnie-tanecznej. Po ukończeniu studiów polonistycznych, pracując z młodzieżą w Licem Ogólnokształcącym, zaczęłam poszukiwać nowych metod dydaktyczno-wychowawczych aktywizujących uczniów. Jedną z nich była drama, którą doskonaliłam, uczestnicząc w warsztatach prowadzonych przez specjalistów i miłośników tej metody.

Najbardziej znaną wśród uczniów i najczęściej stosowaną przez nauczycieli techniką pracy jest inscenizacja, z którą dzieci obcuja już od najmłodszych lat. Forma ta nie jest typową dramą, gdyż oparta jest na wyuczonym tekście z wyraźnym podziałem na widzów i aktorów. Uczniowie poznają tekst na podstawie scenariusza, a działania wykonują najczęściej pod kierunkiem nauczyciela. W inscenizacji zostają wykorzystane rekwizyty, kostiumy i dekoracje, a spektakl często odbywa się na scenie. Inscenizacje szkolne przygotowywane są w związku z różnymi uroczystościami wpisanymi w plan pracy placówki oświatowej.

Teatr w życiu dzieci i młodzieży jest ważnym czynnikiem rozwojowym, ale przede wszystkim daje możliwość kształcenia własnego bytu w takim stopniu, na jaki nie pozwala życie realne, dlatego zgłaszanie się uczniów do prowadzonego przeze mnie koła teatralnego czy dziennikarskiego było wystarczającym argumentem przemawiającym za ich przyjęciem. Teatr był pomysłem na spędzenie wolnego czasu, zabawą i przyjemnością o dużych walorach wychowawczych i terapeutycznych, zatem nie przeprowadzałam żadnych selekcji czy konkursów. Spotkania odbywały się w warunkach kameralnych, co dawało większą możliwość wytworzenia odpowiedniej atmosfery i przeżycia.

Pracę nad inscenizacją teatralną najczęściej rozpoczynałam od głośnego czytania tekstu literackiego oraz wspólnego ustalenia, czyje cechy i walory głosowe najlepiej odpowiadają danej postaci. Pamięciowe opanowanie treści następowało

---

<sup>31</sup> L. Maksymowicz, *Drama jako metoda wspomaganie rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane PAP, Słupsk 2002.

podczas kolejnych spotkań, gdzie scena po scenie z różną intonacją uczniowie powtarzali fragmenty tekstu. Przenoszenie pewnych doświadczeń z gry do własnego kanonu zachowań pozwalało uczniom bardziej zrozumieć siebie, innych ludzi i ich wzajemne relacje. Natomiast intelektualne opracowanie roli pomagało stworzyć dystans do odtwarzanej postaci. Początkowe spotkania uczniów dla miłego spędzenia wolnego czasu przerodziły się w zaangażowaną pracę i chęć zaprezentowania swoich możliwości i talentu na forum szkoły czy szerszego środowiska w Domu Kultury.

Z teatrem studenckim miałam możliwość współpracować w 2008 roku podczas studiów doktoranckich na Université Paris Sorbonne – Paris IV – UFR d'Etudes Slaves. Teatrolog Joanna Pawelczyk przygotowywała wówczas spektakl na podstawie dramatu Tadeusza Różewicza *Stara kobieta wysiaduje*, natomiast ja asystowałam pani reżyser przy praktycznej obsłudze inscenizacji<sup>32</sup>.

W latach 90. ubiegłego wieku i w pierwszej dekadzie nowego stulecia najbardziej popularną i najczęściej stosowaną metodą w procesie dydaktyczno-wychowawczym, szczególnie wśród polonistów, była drama. Pierwsze kontakty moich uczniów z dramą skupiały się na ćwiczeniach zaczerpniętych z pedagogiki zabawy, w których nie było ról, rekwizytów czy scenariusza, lecz oparte były na wyobraźni, pantomimie i twórczości ruchowej. W dramie brał udział cały zespół młodzieży wraz z nauczycielem, dlatego starałam się, aby nasze relacje były ciepłe, radosne i bezpośrednie.

Po przełamaniu bariery nieśmiałości i skrępowania zajęcia rozpoczynałam ćwiczeniami, w których uczniowie ujawniali swoje ekspresje poprzez gest, pozę, mimikę twarzy, krzyk, śmiech czy płacz. W tok pracy stopniowo włączałam ćwiczenia z emisji głosu, np. wypowiedzi komentatora sportowego czy radość z powodu dostania się do wymarzonej szkoły. W ten sposób uaktywniała się spontaniczność i ekspresja wyrażania samego siebie, jak również integracja zespołu. Takie przekazywanie treści rozwijało zdolność werbalnego i pozawerbalnego porozumiewania się uczniów oraz pozwalało im na uzewnętrznienie świata własnych przeżyć i odczuć. Różnorodne zabawy pomagały młodzieży we wzajemnym poznaniu się, natomiast ja mogłam zorientować się w specyfice i możliwościach zespołu, z którym pracowałam. Istotne było wspólne omówienie każdej scenki w atmosferze życzliwości i bez krytyki. W ten sposób każdy uczeń miał możliwość odczucia, że jest ważny i potrzebny. Poprzez dramę aktywizowałam młodzież do działania, umożliwiając im przeżywanie określonych problemów, poszukiwanie trafnych odpowiedzi i dokonywanie właściwych wyborów. Uczniowie samodzielnie dochodzili do wiedzy, omawiali własne spostrzeżenia i propozycje rozwiązań koleżanek

---

<sup>32</sup> <http://www.atelier-theatre-polonais.fr/index.php>.

i kolegów, a czynny kontakt ze sztuką w znaczny sposób wpływał na podniesienie ich ogólnego poziomu kulturalnego.

Dramę stosowałam zarówno na lekcjach przeznaczonych na analizę fragmentów utworów literackich, jak i językowych. Metodę tę wprowadzałam przed rozpoczęciem analizy tekstu w celu zainteresowania uczniów lekturą i zmotywowania ich do przeczytania utworu w całości. Z kolei stosowanie jej po przeczytaniu lektury wzmagało odbiór emocjonalny. Chcąc zwrócić szczególną uwagę na określony motyw czy fragment tekstu, proponowałam uczniom odegranie improwizowanych scenek tylko w określonej sytuacji fabularnej. Jeśli zakończenie utworu było otwarte, młodzież za pomocą dramy mogła dopowiedzieć dalsze losy bohaterów (*Lalka*, *Kordian*). Uczniowie musieli „wyczytać” z fragmentów lektur jak najwięcej szczegółów, np. portret psychologiczny bohaterów, ich postawę moralną, sposób relacji z innymi ludźmi, język postaci i emocje, które ujawniają. W ten sposób młodzież dogłębnie przeżywała i rozumiała charakterystykę kreacji literackich i ich opis przeżyć wewnętrznych, wzbogacając słownictwo czy sprawność komunikacji językowej. Ćwiczenia dramowe pomagały również w kształceniu umiejętności redagowania wypowiedzi pisemnych. Dzięki specyficznym przeżyciom, których młodzież doświadczała w trakcie odgrywania różnych ról, ich wypowiedzi były pełne inwencji twórczej, zaangażowania emocjonalnego, logiki, a także – co ważne – związane z określoną sytuacją życiową.

Teoretycy dramy<sup>33</sup> prezentują w swoich rozprawach kilkadziesiąt technik, z których najczęściej stosowałam wchodzenie w role (rozmowy, wywiady, improwizacje), rzeźbę, obraz (żywy obraz, obraz bez ruchu, stop klatka, zdjęcie, fotografia), film, techniki plastyczno-manualne (rysunki, plany, makiety, przedmioty, modele, kostiumy, muzeum), ćwiczenia głosowe i pisemne.

W dramie jednym z głównych sposobów pracy z uczniami jest wejście w rolę. Aby działanie w roli przyczyniło się do rozwoju uczuć, intuicji czy wyobraźni, należy wprowadzić konflikt. Najprostszym sposobem bycia w roli jest rozmowa na określony temat. Technika ta jest doskonałym ćwiczeniem, pogłębiającym zrozumienie przeżyć i zachowań postaci literackich, jak również dobrym ćwiczeniem językowym. Częstym sposobem pracy w roli jest wywiad, który może być prowadzony przez całą grupę, z jedną czy kilkoma osobami zarówno oficjalnie, jak i po cichu. Moi uczniowie prowadzili wywiady w rolach i poza rolami. Obie

---

<sup>33</sup> A. Dziedzic, M. Gudro, *Drama w szkole podstawowej*; A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdorska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1995; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000; E. Szymik, *Drama w nauczaniu języka polskiego*; H. Machulska, *Drama w szkole podstawowej*.

konwencje, czyli rozmowa i wywiad, nie wymagają umiejętności aktorskich, ale angażują emocjonalnie, rozwijają myślenie i wyobraźnię oraz umiejętności językowe.

Podstawą techniki improwizacji jest tekst tworzony w trakcie rozwijającego się sporu czy konfliktu między uczestnikami dramy. Innym wariantem może być improwizacja werbalna, połączona z sytuacjami, w których uczniowie wykorzystują proste elementy scenografii, kostiumy lub rozgrywają działania pantomimiczne. Uczestnicy budują scenkę improwizowaną według zasady rozwoju akcji, czyli z początkiem, punktem kulminacyjnym i zakończeniem. Na lekcjach języka polskiego często stosowałam odtwórcze sceny improwizowane na podstawie różnych zdarzeń i sytuacji konfliktowych zawartych w tekstach literackich. Działania te pogłębiały emocjonalny związek z bohaterami utworów i pomagały w zrozumieniu motywacji ich postępowania. W pracy z młodzieżą wykorzystywałam także improwizacje, które poruszały kwestie wychowawcze i etyczne. Uczestnicy zajęć otrzymywali sytuacje wyjściowe (np. syn wraca pijany do domu, gdzie oczekują na niego zdenerwowani rodzice), lecz nieznany był przebieg zdarzenia i zakończenie. Poprzez inscenizację improwizowaną szukałam możliwości rozładowania napięcia lub zmiany zachowania bohaterów. Cenna była dyskusja nad przygotowanymi przez młodzież kwestiami i wnioski płynące z nich. W tego typu przeżyciach drama spełniała często funkcję terapeutyczną, ponieważ uczestnicy zajęć, porównując różne rozwiązania tej samej konfliktowej sytuacji, uczyli się, jak rozwiązywać własne problemy i jak radzić sobie z nimi w życiu. Kwestie etyczne wymagały poważnego zaangażowania i mądrości uczniów oraz dużych umiejętności pedagogiczno-dramowych nauczyciela.

Podobne efekty można uzyskać, stosując technikę rzeźby, gdzie uczniowie w sposób ekspresywny i komunikatywny zamierają w bezruchu, wyrażając swoje uczucia. Rzeźbę przygotowywałam z uczniami indywidualnie lub w zespołach dwuosobowych, rzadziej w większych grupach. Technika ta wyzwalała głębokie przeżycia, wyobraźnię i myślenie, ale przede wszystkim plastykę i ekspresję ciała. Technika żywego obrazu przypomina rzeźbę. W obrazie, zestawionym z uczestników dramy, zostaje uchwycone zdarzenie w najbardziej dramatycznym momencie i zatrzymane, jak w stop-klatce filmowej lub na fotografii. Analiza takiego zdarzenia odbywała się poprzez spojrzenie z różnych pozycji zawodowych czy społecznych (detektywa, księdza, prawnika, mordercy). Chcąc uaktywnić młodzież i pobudzić do twórczego myślenia, przyjmowałam postać mniej wiedzącą, czasami pomagałam uczniom przy ocenie sytuacji, byłam arbitrem w sprawach spornych. W ten sposób stymulowałam ich sposób myślenia i podejścia do wiedzy.

Pełniąc funkcję doradcy metodycznego, organizowałam kursy metod aktywizujących, w których dzieliłam się swoją wiedzą i umiejętnościami z nauczycielami nie tylko języka polskiego. Warsztaty pozwalały pedagogom zdobywać umiejętność



prowadzenia zajęć za pomocą technik dramowych, koncentracji i stymulacji wyobraźni oraz ekspresji słownej i ruchowej. Często organizowałam lekcje pokazowe i koleżeńskie z zastosowaniem metod aktywizujących, w których wykorzystywałam techniki dramy. Spotkania twórczych nauczycieli, którzy pragnęli poznać różne metody pracy z uczniami oraz techniki i strategie dramy, umożliwiały im wspólny rozwój osobowości i dzielenie się doświadczeniem w przygotowaniu młodych ludzi do kreowania ról społecznych. Uczestnicy warsztatów zdobywali nowe doświadczenia, które pomagały im odrzucić dotychczasowe konwencje edukacyjne i otworzyć się na kreatywną współpracę z uczniami, panując jednocześnie nad spontanicznymi reakcjami dzieci i młodzieży.

W trakcie warsztatów z nauczycielami zwróciłam uwagę na zagadnienia organizacyjno-dydaktyczne lekcji prowadzonych metodą dramy oraz predyspozycje nauczyciela pracującego tą metodą. W organizowaniu zajęć istotne jest właściwe ich zaplanowanie. Efekty dydaktyczne i wychowawcze tej metody zależą w dużej mierze od dobrego przygotowania nauczyciela, który powinien określić cel dramy, wynikający z programu nauczania, temat lekcji, miejsce akcji, sytuację wyjściową oraz techniki, które będą wykorzystane w działaniu, czyli strukturę zajęć i zasady kierowania grupą. Nauczyciel nie może dokładnie zaplanować drogi działania uczniów, ponieważ zależy ona wyłącznie od uczestników dramy, ich umiejętności i możliwości oraz chęci zaangażowania się w cały proces tworzenia. Wybór technik dramowych jest zależny zarówno od cech indywidualnych grupy, jak i od tematu, który będzie zrealizowany. Zastosowanie dramy przyniesie pożądane rezultaty wówczas, gdy będzie wpleciona w logiczny ciąg innych metod, które pozwolą osiągnąć określone cele edukacyjne. W dramie nauczyciel traci rolę głównego reżysera, nie określa poszczególnych jej etapów, lecz staje się obserwatorem, który ma za zadanie służyć pomocą, odpowiadać na pytania i wątpliwości, a w szczególnych sytuacjach może włączyć się do dramy. Chcąc pokazać zastosowanie tej metody nie tylko w edukacji polonistycznej, stosowałam różne jej techniki inspirowane tekstami literackimi (poezja, dramat, beletrystyka) oraz dziennikarskimi w procesie lekcyjnym różnych przedmiotów.

Warsztaty dramy pozwoliły nauczycielom otworzyć się na gotowość poznawania i rozwijania swoich możliwości i umiejętności. Umowna fikcja modyfikowała różnorodne sytuacje, w których wspólnie kreowane okoliczności pozwalały na stworzenie więzi między uczestnikami warsztatów i twórczej atmosfery pracy. Drama okazała się silnym przeżyciem i ugruntowała wzajemne sympatie tych, którzy zetknęli się z nią po raz pierwszy.



\*

Przedstawione refleksje i sposoby skutecznego wykorzystania dramy w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak również w tworzeniu i odbiorze wartości kultury, stanowią wybrane przykłady, które efektywnie wpływają na rozwój i pracę uczniów. Istnieje znacznie więcej sprawdzonych koncepcji działania, które teoretycy dramy przedstawiają w swoich rozprawach. Niemniej drama jest metodą, dzięki której uczniowie nabywają umiejętności rozwiązywania problemów, zachowania się w różnych życiowych sytuacjach, a przede wszystkim łatwiej przyswajają wiedzę.

Stosowana przeze mnie drama miała również wpływ na proces kształtowania inteligencji emocjonalnej młodych ludzi. Uczniowie byli świadomi swych uczuć, zdolni do mobilizacji w trudnych sytuacjach, entuzjastycznie i optymistycznie nastawieni do życia, a przede wszystkim sprawniej porozumiewali się z innymi ludźmi. Lekcje prowadzone tą metodą wyzwalały wśród młodzieży samodzielność myślenia, aktywność, otwartość, wrażliwość, rozwijały wyobraźnię, fantazję, elokwencję i plastykę ciała. Poprzez dramę uczniowie rozwijali swoje pasje i zainteresowania, swobodnie i spontanicznie wyrażali myśli i uczucia, zdecydowanie lepiej komunikowali się zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie. Zatem drama, angażując intelekt, emocje i intuicję uczniów, umożliwia im wszechstronny rozwój i prowadzi do powstania w umyśle młodych ludzi zharmonizowanej wewnętrznie struktury wiedzy o otaczającej go rzeczywistości, o innych ludziach i o sobie samym.

W dramie niezwykle istotne są podsumowania ćwiczeń, które pomagają zebrać refleksje wyniesione z prezentowanych scenek oraz zwerbalizować uczucia i emocje towarzyszące działaniom. Ważne jest, aby nauczyciel czuwał nad przebiegiem zajęć i kierował właściwym przygotowaniem uczniów do uogólnienia doświadczeń w dyskusji. Pedagog, który chce pracować metodą dramy, powinien być innowacyjny i kreatywny, umieć wytworzyć w grupie atmosferę przyjaźni, darzyć zaufaniem samego siebie i swoich wychowanków, ale przede wszystkim powinien mieć solidne przygotowanie do pracy tą metodą.

## Bibliografia

### Literatura

- Caillois R., *Ludzie a gry i zabawy*, [w:] R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, PIW, Warszawa 1973.
- Claparede E., *Wychowanie funkcjonalne (L'education fonctionnelle)*, tłum. M. Ziemińska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

- Cook Caldwell H., *The Play Way an essay in educational method*, Frederick A. Stokes Company, New York 1917.
- Czapów G., Czapów C., *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*, Warszawa 1969.
- Depta H., *Spojrzenie na pedagogikę waldorfską*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. I: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, wydanie drugie zmienione, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania (Democracy and education)*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1972.
- Dziedzic A., Gudro M., *Drama w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1998.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdorska E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1995.
- Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, wstęp, tłum. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1970.
- Key E., *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Koźmian D., *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942)*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Krzesińska-Żach B., *Techniki Freineta*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, t. VI, Warszawa 2007.
- Machulska H., *Drama prowadzona przez Dorothy Heathcote*, „Drama” 1993, z. 6.
- Machulska H., *Drama w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Machulska H., *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, „Drama” 1992, z. 1 i 3.
- Machulska H., Pruszkowska A., *Sandra Hesten z Wielkiej Brytanii w Teatrze Ochoty i Polskim Ośrodku ASSiTEJ*, „Drama” 1994, z. 9.
- Machulska H., Pruszkowska A., Tatarowicz J., *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka polskiego w klasach 4-6*, WSiP, Warszawa 1997.
- Maksymowicz L., *Drama jako metoda wspomagania rozwoju osobowości dziecka w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane PAP, Słupsk 2002.
- Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogii naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Nosal C.S., *John Dewey – początki interpretacji funkcjonalnej psychologii myślenia i psychodydaktyki*, [w:] J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1997.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, PWN, t. 1, Warszawa 1978, s. 446.
- Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, PWN, Warszawa 1980, s. 159.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Szymik E., *Drama w nauczaniu języka polskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 1999.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wydanie poszerzone drugie, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.

### **Raporty**

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. Nr 14, poz. 129).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

### **Netografia**

<http://www.atelier-theatre-polonais.fr/index.php>.