

## TEATRALIZACJA TEKSTU I GRY DRAMATYCZNE JAKO PRZYGOTOWANIE DO ODBIORU DRAMATU W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie działań dydaktycznych przygotowujących ucznia do zrozumienia odrębności dzieła dramatycznego<sup>1</sup> od innych utworów literackich poprzez unaocznienie jego scenicznego przeznaczenia. Wskazanie na kształt teatralny dramatu pozwoli zwrócić uwagę na polifoniczność jego tworzywa i uświadomić istnienie intencjonalnej projekcji scenicznej wpisanej w tekst. Akcent zostanie tu zatem także położony na problematykę związaną ze sceniczną realizacją dramatu, umieszczającą go w systemie znaków teatralnych. Rozumienie dramatu jako dzieła literackiego i tekstu przeznaczonego do realizacji scenicznej leży u podstaw dwóch teorii dramatu — literackiej i teatralnej. Szkoła skupia zwykle swe zabiegi wokół dramatu traktowanego wyłącznie jako dzieło literackie. Tymczasem jej zadaniem jest przygotowanie ucznia do wszechstronnego odbioru nie tylko poprzez wskazanie na sceniczność dramatu, ale także poprzez rozbudzenie wyobraźni dziecka tak, by zdolne było ono stworzyć własną jego wizję (tzw. teatr wyobraźni). Stwarza to szansę uformowania twórczej postawy, niezbędnej w złożonym układzie stosunków między czytelnikiem a tekstem dramatu, widzom a realizacją sceniczną. Zachodzi tym samym konieczność odmiennego analizowania tekstu dramatu w porównaniu z utworami lirycznymi czy prozatorskimi. Dla nauczyciela nader istotna jest świadomość tej odrębności.

Aby ucznia klasy VII przygotować do tak określonego kontaktu z pełnym tekstem dzieła dramatycznego, należy we wcześniejszych latach wykonywać systematycznie odpowiednie ćwiczenia propedeutyczne.

---

<sup>1</sup> Pojmowanie i definiowanie szeregu pojęć i terminów, takich jak: inscenizacja, dzieło dramatyczne, dzieło teatralne — jest dyskusyjne. Nie wnikając w spory terminologiczne wypadnie zaznaczyć, iż w niniejszej publikacji terminy dramat oraz inscenizacja — używane są wyłącznie w celu określenia działań dydaktycznych związanych z unaocznieniem tekstu w procesie jego teatralizacji. Można wyrazić nadzieję, iż ten ostatni termin tłumaczy się dostatecznie w świetle niniejszej publikacji, w odniesieniu wszakże do praktyki szkolnej.

Ich rolę pełnić mogą: — wszelkie ćwiczenia w układaniu dialogu — analiza recytacyjna i głosowa tekstu — gry dramatyczne — teatralizacja tekstu (zarówno prozy jak i wiersza).

Ze względu na przydatność w oświetlaniu wyżej nakreślonej problematyki, przedmiotem naszych szczegółowych wyrażań będą te dwie ostatnie formy ćwiczeń. Prace z nimi związane, oparte na konkretyzacji działalności, wskazują możliwość kształcenia czynnej, a zarazem twórczej postawy wobec dramatu. Wybór formy pracy zależy od wieku szkolnego i poziomu intelektualnego. O ile więc zio browa analiza recytacyjna tekstu lub spontaniczne gry dramatyczne stanowią wstępne działania przygotowujące do pracy nad dramatem i są odpowiednie dla młodszych klas (IV, V, VI), o tyle starsi uczniowie mogą dochodzić do uogólnień na temat istoty dzieła dramatycznego i jego realizacji scenicznej na drodze dyskusji prowadzonej pod kierunkiem nauczyciela. Nim jednak uczniowi klasy VII oddamy do ręki *Zemstę* A. Fredry, wypadnie się zastanowić nad tym, jakie teksty i działania na nich ułatwią mu zrozumienie struktury dramatu. Zapewne przydatne tu będzie posłużenie się tekstami o wyraziście zarysowanej linii dramatycznego napięcia z zaakcentowaną i łatwo zauważalną pointą. Zawiera owe elementy zwarta i zamknięta kompozycja bajki narracyjnej, ale przede wszystkim nowela i jej wykorzystanie wydaje się tutaj szczególnie celowe. Jest ona także obficie reprezentowana w kanonie lektur klasy V, a nieobojętnym dla silniejszych rozważań jest fakt, że jest to nowela drugiej połowy XIX wieku.

Wyjaśniając pojęcie noweli jako gatunku literackiego, T. Cieślukowska powiada, że jest to „[...] krótki utwór epicki prozą wyrosły z opowiadania o konstrukcji dramatycznej”<sup>2</sup>. Już to wprowadzenie w definicję noweli, rozbudowane i uszczegółowione w toku dalszych wywodów, wskazuje problem, z jakim m. in. musi się uporać nauczyciel pragnący ugruntować wiedzę uczniów o tym gatunku literackim, a to — związek konstrukcji noweli z konstrukcją dramatu. Zależność tę można wykorzystać także jako swego rodzaju przygotowanie do pracy nad dramatem.

Dla uniknięcia nieporozumienia podkreślić jednak trzeba, że nie chodzi tutaj o zagłębianie się w rodzajowe właściwości dramatu. Uświadamiać będziemy nie tyle to, co zbliża nowelę do struktury dramatu, lecz to, co składa się na „dramatyczną” konstrukcję akcji czy fabuły. Tak ukierunkowana praca nad nowelą stanowi jednocześnie ogniwo w ciągu ćwiczeń propedeutycznych związanych z przygotowaniem ucznia do zetknięcia z dziełem dramatycznym. Toteż świadomość owych pokrewieństw potrzebna będzie nauczycielowi celowo organizującemu proces nauczania, bowiem rozpoczynanie od podstaw pracy nad dramatem

---

<sup>2</sup> T. Cieślukowska, *Nowela*. „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 1961, z. 1, s. 222—228.

w klasie VII — jest stanowczo spóźnione. A zatem, zagadnieniom wiążącym strukturę noweli ze strukturą dramatu poświęcić trzeba nieco więcej uwagi.

Uprzystępnienie uczniom cech gatunkowych noweli wymaga wskazania jej zwartości strukturalnej i reguł, które gatunkiem tym rządzą. Do rygorów takich należy ukształtowanie konstrukcji noweli na wzór konstrukcji dramatu, gatunkotwórcza funkcja czasu i przestrzeni, budowa wątku i funkcja motywu, ściśle określona rola rekwizytu, wreszcie — w ramach noweli dojrzałego realizmu — charakterystyczny typ przezroczystej narracji trzecioosobowej, której elementy te są poddane. Nie można zapominać i o tym, że autorzy noweli drugiej połowy XIX wieku, tak bogato reprezentowanej w programie, przyjęli określony sposób prezentowania świata przedstawionego, posługując się faktografią i czyniąc gospodarzem utworu przezroczystego narratora. Prezentacja taka zbliża się do scenicznej. Nie bez wpływu na kształt małej formy narracyjnej tego okresu pozostały także koncepcje powieściowe Spielhagena<sup>3</sup> uogólniające pewne tendencje teoretyczne. Niemiecki teoretyk przyjął za jedyne słuszną taką metodę twórczą, w której „powieść opowiada się sama”, opierając się na prezentacji faktów pozbawionych komentarza, przy możliwie najdyskretniejszym akcentowaniu obecności narratora trzecioosobowego (narrator prezentator)<sup>4</sup>. Kształtowaniu epickiego toku narracyjnego opartego na zestawieniu faktów i zdarzeń, które jak w dramacie mówiłyby same za siebie, najbardziej podatna była nowela mająca już w założeniach konstrukcyjnych dramatyzację akcji. Perspektywa narracyjna wyznaczona np. przez widok z okna (*Kamizelka*, *Katarynka*, *Dym*) takiej prezentacji znakomicie służyła, tworząc coś na kształt widowni i sceny wypadków, których tematem były losy ludzkie układające się na oczach widza w dramat obyczajowy. I zapewne trudno jest rozstrzygnąć, w jakiej mierze kształtem noweli drugiej połowy dziewiętnastego wieku rządzi świadomość teoretyczna reguł konstrukcji, będąca udziałem twórców, a w jakim wpływ teorii Spielhagena, których streszczenie przedrukowano w „Wędrowcu” w 1884 roku<sup>5</sup>, czy dokumentaryzm, którym chętnie posługiwali się pisarze realizmu pozostający pod wpływem koncepcji naturalistycznych. Niemniej jednak, sceniczny sposób prezentowania świata przedstawionego wyraźnie wyczuwalny jest w noweli, a najsilniej bodaj zaznaczył się w noweli Prusa: pt. *Z legend*

---

<sup>3</sup> O dyskusji z teoriami Spielhagena pisze R. Handke w *Słowie wstępnym do Teorii form narracyjnych w niemieckim kręgu językowym*. Wybór tekstów, opracowanie i przekład R. Handke, Kraków 1980.

<sup>4</sup> Patrz rozważania na temat konstrukcji narracji i narratora w dziele epickim, B. Chrząstowska, S. Wyslouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978.

<sup>5</sup> *Teorie powieściowe Spielhagena*, „Wędrowiec” 1884, nr 25.



dawnego Egiptu, utworze zbliżonym kształtem do tragedii antycznej<sup>6</sup>:

Czy zasadność takiego widzenia noweli, które pozwala na wykorzystanie jej w celu wyposażenia ucznia w wiedzę niezbędną do zrozumienia dramatu, jest słuszne? Potwierdzenie znaleźć można w uściśleniach T. Cieślukowskiej, gdzie związek noweli z dramatem jest wyraźnie czytelny, a podporządkowanie jej budowy strukturze dramatu — widoczne:

I. Konstrukcja fabuły oparta na rozwoju linii akcji i konstrukcji od chwili związania konfliktu do chwili rozwiązania go i zamknięcia pointą wymowy akcji.

II. Dramatyczna konstrukcja (zbliżona do konstrukcji dramatu) wymaga ograniczonego czasu relacji, co jest wyrazem dążności do szybkiego zaspokojenia ciekawości odbiorcy, dążności leżącej u genezy noweli, zanim stała się gatunkiem literackim.

III. Efektem ograniczonego czasu opowiadania jest silna intensyfikacja czasu fabuły, a szczególnie czasu akcji (czyli rozgrywającego się wydarzenia), a więc wypełnianie go istotnymi i niezbędnymi — z punktu widzenia logiki struktury — elementami treściowymi. Zachowanie elementów rozwijających akcję — narratywnych, redukcja — opisowych, statycznych.

IV. Akcja noweli jest objęta relacją narratora, zawsze zasygnalizowanego w sposób pośredni lub bezpośredni<sup>7</sup>.

Tak definiowana nowela przybliżyła się ku tradycyjnemu widzeniu konstrukcji dramatu klasycznego, gdzie wyróżniano pięć faz: ekspozycję, rozwinięcie, punkt kulminacyjny, perypetię oraz rozwiązanie. Autorzy *Zarysu teorii literatury* ilustrują je kolejno na tekście *Zemsty* A. Fredry, pointując: „Przedstawiony wyżej schemat budowy akcji, wywodzący się z antycznej teorii i praktyki panował przede wszystkim w klasycznej tragedii i komedii, potem w dziewiętnastowiecznej dramaturgii realistycznej, a współcześnie jest realizowany w sztukach, które wywodzą się z tych tradycji”<sup>8</sup>, i które, dodajmy tutaj, reprezentują dramat w kanonie lekturowym szkoły podstawowej. Tych tradycyjnych kategorii wypracowanych przez teorię dramatu nie odrzuca także I. Sławińska, o ile pozostają one w zgodzie z poetyką, w której omawiane utwory wyrosły i przywołuje tu m. in. perypetię, zawiązanie węzła dramatycznego, punkt kulminacyjny, dynamiczną linię rozwoju akcji, napięcia, pointy finału<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Na związki tej noweli z konstrukcją dramatu zwracałem uwagę w poradniku dla nauczycieli klas V w rozdziale *Jak wprowadzić dziecko w świat prozy w: Nauczanie języka polskiego w klasie 5*. Warszawa 1985.

<sup>7</sup> T. Cieślukowska, op. cit. Wykorzystanie definicji Cieślukowskiej nie wynika z jej „przystawalności” do wywodów rozwiniętych w niniejszej publikacji, wręcz odwrotnie, zawarta w niej koncepcja wiele zawdzięcza ustaleniom Cieślukowskiej, które zaliczyć wypada do najwnikliwszych wypowiedzi na temat noweli.

<sup>8</sup> M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1975, s. 400.

<sup>9</sup> Sławińska, *Odczytanie dramatu*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków 1976.

Elementy te akcentuje również *Słownik terminów literackich*, wskazując na cechy odróżniające dzieło dramatyczne od epickiego i lirycznego. Oprócz zasadniczej cechy, jaką jest nieobecność nadrzędnego podmiotu wypowiadającego oraz pełne usamodzielnienie się wypowiedzi i działań postaci, dla dramatu charakterystyczne jest m. in.: koncentrowanie świata przedstawionego wokół wyraziście zarysowanej akcji, przy czym wzór akcji dramatycznej to akcja jednowątkowa, dobitnie zarysowany konflikt, szczególna rola ujęć dynamizujących akcję, eliminowanie motywów statycznych na rzecz dynamicznych, silna kondensacja czasu fabuły, ograniczenia w przestrzennym przemieszczaniu się akcji<sup>10</sup>.

Przyjęcie koncepcji wiążącej w sposób mniej lub bardziej pośredni strukturę dramatu ze strukturą noweli natrafia jednak na trudności — uczniowie klas V i VI nie zetknęli się jeszcze z dramatem. Toteż formą pracy, która pozwoli lukę tę zapełnić, będzie gra dramatyczna, umożliwiająca wykorzystanie doświadczeń uczniów z wcześniejszych kontaktów z tekstem o zapisie dialogowym. Przejście do nieco trudniejszych zadań poprzedzać powinny działania polegające na określaniu funkcji czasu i przestrzeni w noweli, określaniu miejsca i roli punktu kulminacyjnego, wyodrębnianiu akcji itp. Rozpoczęcie od tych ostatnich nie sprawia trudności nawet w przypadku trudnych utworów, bowiem właśnie akcja przyciąga uwagę czytelnika na tym poziomie wiekowym. Prace te pozostają w związku ze zrozumieniem istotnej funkcji akcji jako elementu strukturalnego dramatu. Pisząc o przemianach, jakim ciągle ulega teatr — poczynając od form epickich, przez teatr absurdu, do teatru otwartego i zapisu happeningu, gdzie występuje przecież zawsze jakieś działanie, I. Sławińska sugeruje przydatność szerokiego i elastycznego pojęcia akcji jako kategorii służącej analizie dramatu lepiej od węższego i ściślej określonego pojęcia zdarzenia dramatycznego<sup>11</sup>.

Działania dydaktyczne pozostające w związku z owymi zależnościami mogą prowadzić od ćwiczeń dekompozycyjnych tekstu do wyodrębnienia najważniejszych dla rozwoju akcji wydarzeń oraz umiejscowienia ich na linii dynamicznego jej rozwoju. Doprowadza to do określenia punktu kulminacyjnego, przy czym uczniowie są w stanie z mniejszą lub większą precyzją uczynić to sami. Wypowiedzi ich idą zwykle dwoma torami, łącząc odczucie napięcia czytelniczego z istotnym, zwrotnym i ważnym momentem akcji. Intuicyjnie wychwytyują istotę problemu, na co wskazują przykłady:

---

<sup>10</sup> M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław 1976, s. 78—79.

<sup>11</sup> I. Sławińska, op. cit.

— Punkt kulminacyjny to znaczy najważniejszy punkt opowiadania. Punkt, który rozstrzyga wszystko w opowiadaniu. Jest to punkt, na który w opowiadaniu cały czas się czeka.

— Punkt kulminacyjny szczytowy moment akcji, jest to najważniejszy, najbardziej interesujący moment w opowiadaniu.

— Jest to akcja danej powieści, która stopniowo idzie w górę, kiedy dobrnie do punktu szczytowego, opoda.

— Punkt kulminacyjny jest to górny moment akcji, najważniejsze rzeczy się wtenczas dzieją, jest to najważniejszy punkt opowiadania.

— Szczytowy moment akcji, kiedy akcja „rozgrywa się”, jest to moment, od którego wszystko zależy.

— Najważniejszy, najbardziej emocjonalny moment akcji. Inaczej szczytowy. Wyjaśnia się tam to, co na początku jest trudne do pojęcia lub do wyjaśnienia.

Te trafnie ujęte wypowiedzi były (wraz z wykresem, na którym uczeń odnotował punkt kulminacyjny) rezultatem ćwiczenia dekompozycyjnego, opartego na tekście jednej z czytanek o wyrazistej akcji. Ćwiczenie to stanowiło przygotowanie do analizy *Katarynki* B. Prusa, którą poprzedza jeszcze wypowiedź plastyczna. Zadaniem uczniów było ukazanie wydarzenia, które zwróciło ich uwagę. Przedstawione ujęcie zwykle nawiązywało do punktu kulminacyjnego noweli. Podkreślić trzeba, że wypowiedzi plastycznej nie poprzedzały żadne działania na tekście, zaś rezultatem jej było sporządzenie wykresu zaznaczającego linię dramatycznego napięcia w konstrukcji noweli<sup>12</sup>.

Taka forma pracy, oparta na konkretyzacji działaniowej, może z jednej strony służyć rozumieniu sekretów kompozycji noweli, z drugiej — propedeutyce przygotowania ucznia do odbioru dramatu, zrozumienia jego konstrukcji. Natomiast, by przybliżyć uczniom związek akcji dramatycznej z przedstawieniem scenicznym, możemy sięgnąć do teatralizacji tekstu, która wyczuli ich na substancję teatru. Wybór noweli do takich działań wydaje się ze wszech miar pożądany.

Dla zrozumienia istoty zabiegów związanych z teatralizacją utworu należy zaznaczyć, że idzie tu o taką formę pracy lekcyjnej, gdzie ćwiczenia wykonywane na kanwie tekstu oparte są na grze dramatycznej i inscenizacji utworu. Nie interesuje nas tu tzw. przedstawienie, które zorganizowane jest na pokaz, gdzie dzieci recytują opanowany na pamięć tekst. Wynika stąd jasno, że związek gry z tekstem podlegającym takim zabiegom niekoniecznie musi być ścisły. Teatralizacja zawsze winna zakładać pewną dozę swobody interpretacyjnej wynikającej z potrzeby zaspokojenia inwencji twórczej uczestników gry. Toteż nieodłączną jej cechą jest umowność, bowiem w trakcie działań kreowane są często sytuacje, które nie są „ilustracją” tekstu, które mogą nie występować w tekście, a które jedynie mogłyby mieć miejsce, mieszcząc się w kli-

---

<sup>12</sup> Według takiej koncepcji prowadziła lekcję mgr U. Ciesielska, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 7 w Krakowie.



macie utworu. Owa umowność jest niezwykle ważna. Ma ona też tutaj wielorakie motywacje dydaktyczne i uwarunkowania teoretyczne. Łączy się bowiem zarówno z problemem teatralizacji, a zatem z zagadnieniem przekładalności tekstu literackiego na język teatru, jak i określeniem typu samej działalności posługującej się ekspresją korporalną jako środkiem wyrazu. Wreszcie, kwestia dla nas najistotniejsza, umowność owa określa obowiązki wobec dzieła literackiego, którego rozumieniu praca nasza służy, o czym zapominać nie wolno.

O ów twórczy aspekt towarzyszący teatralizacji opartej na grze dramatycznej zabiegają wyraźnie francuscy dydaktycy, broniąc prawa do kreacji dziecięcej i doceniając jej instrumentalną rolę w poszukiwaniu ukrytych sensów dzieła. W opanowaniu tekstu na pamięć dostrzegają zagrożenie dla atmosfery ewokującej swobodną ekspresję: „W żadnym wypadku nie należy żądać od uczniów opanowania ich roli na pamięć. Należy im polecić coś zupełnie przeciwnego — a mianowicie — nigdy nie recytować. Dialog w ostatniej fazie przebiegu ćwiczenia jest improwizowany (bez obawy wahań, i bez martwego czasu, błędów i poprawek). Nie jest to jeszcze dialog bohaterów, lecz już i nie ten aktorski”<sup>13</sup>. Dobrym ćwiczeniem przygotowawczym do takiej swobodnej gry jest relacja wydarzeń danego utworu dokonana w 1 os. lp. z punktu widzenia postaci, której rolę dziecko wybrało.

Pozawerbalna lub werbalna transformacja twórcza, jaką w rzeczy samej jest teatralizacja oparta na grze dramatycznej, nie deformuje tekstu literackiego stanowiącego podstawę materiałową ćwiczenia<sup>14</sup>, nie deformuje, a wykorzystuje dyspozycje wykonawcze<sup>15</sup> w ten tekst wpisane. Stanowi jedynie ogniwo w łańcuchu zróżnicowanych działań dydaktycznych prowadzących do zrozumienia ukrytych sensów dzieła, poprzez unaocznienie sytuacji wyrastającej genetycznie z jego treści, mieszczącej się w jego poetyce, a nie istniejącej w identycznym kształcie w obrębie tekstu. Teatralizacja wskazuje zatem, jak mogłoby być, stwarzając dogodną sytuację dla wyjaśnienia trudnego do zrozumienia przez uczniów zagadnienia istoty fikcji literackiej w prozie realistycznej, gdzie

---

<sup>13</sup> Materiały seminarium naukowego z zakresu pedagogiki języka francuskiego jako odczytowego, jakie odbyło się w Nancy. Przedruk w „Cahiers Pedagogiques”, 1976, nr 147 pt. *Corps et son langage*, s. 27, tytuł publikacji: *Le corps dans le jeu dramatique*. (Tłumaczenia z francuskiego są mojego autorstwa — B. D. — i mają charakter roboczy).

<sup>14</sup> Patrz uwagi Z. Urygi na temat tekstu literackiego jako podstawy materiałowej do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 7, wersja D. *Źródła i treści do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu*.

<sup>15</sup> O dyspozycjach wykonawczych zawartych w tekście pisze J. Ziomek w publikacji pt. *Projekt wykonawcy w dziele literackim*, w: *Problemy odbioru i odbiorcy*, pod red. T. Bujnickiego, J. Sławińskiego, Wrocław 1977.

„to, co fikcyjne, różni się od udającego, jak gdyby było czymś naprawdę. Fikcja literacka polega na występowaniu rzeczywistości przedstawionej jako rzeczywistość”<sup>16</sup>, ale służy także wychowaniu dojrzałego odbiorcy, zdającego sobie sprawę z istnienia tej konwencji. W rozważaniach na temat rzeczywistości fikcji i fikcji rzeczywistości R. Handke pisze:

Nigdy bowiem iluzja jak gdyby obcowania z rzeczywistością nie jest zupełna, a jeśli wyjątkowo niekompetentny odbiorca czasem jej ulegnie, okazuje się to niezbyt korzystne. Prędzej czy później spostrzegłszy pomyłkę najczęściej przechodzi bowiem wówczas do negacji wszystkiego mniemając, że z oszukaństwa nie może wyniknąć jakakolwiek prawda. Droga najprostszego literackiego wtajemniczenia prowadzi więc od naiwnych pytań: czy tak być mogło i tak bywa? Skoro zaś odpowiedź jest twierdząca, wyłania się pytanie zasadnicze: co z tego wynika<sup>17</sup>.

Odpowiedzi na to pytanie szukać należy zawsze w pracach uczniowskich. Polecenia, w wyniku których prace te powstaną, muszą być starannie przemyślane, by nie zaprzepaścić osiągniętych rezultatów. Planując ćwiczenia związane z teatralizacją tekstu i zmierzając do spontanicznych gier dramatycznych, w których jedynym środkiem ekspresji jest mimika i gest, pamiętać musimy o stopniowaniu trudności i kolejnym wprowadzaniu nowych elementów-znaków teatru<sup>18</sup>, takich jak: rekwizyt, światło, dźwięk, muzyka, świadome komponowanie gestu scenicznego i przestrzeni scenicznej. W tych działaniach opartych na ekspresji korporalnej słowo, jako najtrudniejszy element, pojawia się dopiero na końcu — uczniowie nie zawsze znają tekst na pamięć i niejednokrotnie sami budują dialog adekwatny do prezentowanej sytuacji — toteż stosowne dopełnienie stanowi tu praca pisemna ujęta w formę dialogu czy scenariusza, jaka powstać może w wyniku animacji tekstu.

Teatralizacja utworu, unaoczniając jego treści, pobudza samorzutnie do sporządzenia zapisu scenicznego. Rezultaty takiego ćwiczenia pojawiają się w dwóch wariantach:

— mają charakter linearnej adaptacji tekstu dokonanej dla potrzeb przekładu umożliwiającego jego realizację sceniczną; i ten rezultat pozwala już uznać efekty przeprowadzonego ćwiczenia za pozytywne, mimo iż szereg prac przybiera postać prostej reprodukcji;

— mają charakter reinterpretacji tekstu o znamionach poszukiwania własnej koncepcji dla wyrażenia odebranych treści; noszą wtedy wyraźny ślad twórczej inwencji dziecka.

Najciekawsze, a zarazem wiele mówiące, są właśnie te własne propozycje uczniów. Oto przykład takiego zapisu, który powstał w wyniku

---

<sup>16</sup> Według K. Hamburger, *Rodzaj fikcyjny albo mimetyczny*, za R. Handke, *Rzeczywistość fikcji — fikcja rzeczywistości*. „Polonistyka” 1981, nr 2, s. 87.

<sup>17</sup> Jw.

<sup>18</sup> Patrz T. Kowzan, *Znak w teatrze*, „Dialog” 1969, nr 3.



mimicznej gry dramatycznej przeprowadzonej na tekście *Katarynki* B. Prusa, gdzie teatralizacji podlegał wątek ślepej dziewczynki<sup>19</sup>.

Osoby: Dziewczynka, lat około 8, włosy jasne, splecione w warkocz, dziewczynka jest niewidoma.  
Matka, lat około 40, skromnie ubrana.  
Kot z czarnymi łapkami.

Na scenie: Izba z podstawowymi sprzętami (stół, krzesło), na łóżku lalka. Z boku widowni okna otwarte, oświetlone „słońcem”, za nimi zarysy domów, kot wygrzewa się na parapecie.

#### Scena I

Mama krząta się po pokoju, porządkując pokój, dziewczynka bawi się lalką.

Dziewczynka: *Mamo, zaprowadź mnie do okna.*

Matka prowadzi ją do okna i pomaga jej oprzeć się o parapet — twarz ma bardzo zatroskana, ale usiłuje się uśmiechać.

Mówi czule do córki:

*Oprzyj się wygodnie i nie wychylaj się. Czujesz, jak świeci słońce?*

Dziewczynka podnosi głowę i uśmiecha się,

*Jak ciepło, jak przyjemnie.*

Ręka dziewczynki natrafia na kota, zaczyna go głaskać.

*Opowiedz mi mamo, co jest za oknem.*

Matka: *Na podwórku nie ma nikogo, w kamienicy naprzeciwko powiewa biała firanka, piętro niżej w oknie rosną czerwone pelargonie.*

Dziewczynka: *Dziękuję Mamo.*

Matka odchodzi do pracy.

Dziewczynka głaska [!] kota z twarzą zwróconą ku słońcu.

Jak łatwo zauważyć, emocjonalny odbiór treści unaoczniony przy pomocy gry stał się siłą sprawczą wyzwalającą potrzebę kreacji. Ale jednocześnie przy świadomości tragizmu sytuacji, w jakiej znajduje się bohaterka utworu, zaznacza się tu wyraźnie umiejętność zdystansowania wobec proponowanych treści. Motyw kompensacji wpłynął kształtując na konstrukcję sceny, jak i jej treściową zawartość, lecz zwraca uwagę powściągliwość w traktowaniu tematu, umiejętność podkreślenia nastroju, wyczulenie na funkcję gestu i rolę rekwizytu (ręka dziewczynki natrafia na kota) oraz świadome operowanie barwą. Uwidacznia się to zarówno w tekście pobocznym, jak i w wypowiedziach matki, która pragnie uplastyczyć niewidzialny obraz, odwołując się do wyobraźni dziewczynki („[...] naprzeciwko powiewa biała firanka, piętro niżej w oknie rosną czerwone pelargonie”).

Uczeń świadomie i celowo aktywizuje możliwości ekspresywne tworzyw składających się na całość zbudowanej przez niego sceny, ze szcze-

---

<sup>19</sup> Grą dramatyczną, o której tu mowa, prezentowałam w programie telewizyjnym z cyklu NURT — Język dla klasy V pt. *Wiedza o dramacie w programie szkoły podstawowej*, zaś jej omówienie znajduje się w publikacji pt. *Dydaktyczne aspekty gry dramatycznej na przykładzie „Katarynki” B. Prusa*, „Język Polski w Szkole” 1982/83, z. II.

gólną wyrazistością wskazuje na to funkcja, jaką pełni tu nieobecny w tekście *Katarynki* — kot. Zwraca także uwagę wpisana w kształt sceny konstrukcja przestrzeni. Wybrany przykład, ze względu na kalectwo bohaterki, zmuszał do precyzyjnego wyznaczenia przestrzeni i starannego jej zagospodarowania i wypełnienia. Celowość tego działania potwierdza następująca propozycja, stanowiąca fragment większej całości:

### *Scena II*

Dziewczynka. Mama. Opiekunka.

Mama ubiera dziewczynkę.

Deszcz ustaje. Idą do okulisty.

(ulica podwórze u okulisty).

U okulisty:

Dziewczynka: *Jak tu wesoło! Gra katarynka!*

*Tika zegar! Coś się dzieje!*

Mama: *Tak, kochana. Podoba ci się to?*

Dziewczynka: *Tak! Oczywiście!*

Opiekunka: *Wchodźcie! Lekarz czeka*

Dziewczynka: *Czy teraz będę widzieć?*

Mama: *Może, byłoby dobrze!*

Opiekunka: *Tak, byłoby!*

Dziewczynka: *No pewnie, że by było.*

Wszystkie trzy wchodzą do lekarza.

Przeźrenie otaczająca lekarza została wyznaczona i nasycona dźwiękami — melodia katarynki, tukanie zegara — przynoszącymi małej bohaterce nie tyle informacje o zewnętrznym świecie, co radość. By nie było wątpliwości, uczennica wyraźnie formułuje swoje stanowisko: *Jak tu wesoło. Gra katarynka; Tika zegar! Coś się dzieje!* To „coś” pozwala uczestniczyć dziecku w życiu aktywnym, wyprowadzając je z pustki, podkreśla związane z wizytą u lekarza nadzieje, ale autorka jest w pełni świadoma tego, że zabiegi mogą nie przynieść pozytywnego rezultatu. Widz pozostaje więc przed zamkniętymi drzwiami gabinetu i nie zna rozstrzygnięcia. Nie sposób nie zauważyć, jak konsekwentnie i celowo budowało tu dziecko nie tylko ciąg dialogu, ale i nastrój sceny, utrzymując ją w duchu wzrastającego optymizmu i napięcia.

Znaczyć trzeba, że gra, o jakiej była mowa, miała miejsce w przestrzeni klasowej, bez jej upiększania czy też specjalnego przystosowania do tego celu. Ćwiczenia związane z „wyczuciem” funkcji przestrzeni scenicznej wymagałyby osobnej publikacji, tu wspomnieć jedynie wypadnie, że znakomicie służą wprowadzeniu tego pojęcia celowo i precyzyjnie zaplanowane gry dramatyczne, a także np. komponowanie słuchowiska z wykorzystaniem taśmy magnetofonowej<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Na pośrednie sposoby konstruowania przestrzenności świata przedstawionego w słuchowisku zwraca uwagę R. Handke w pracy: *Przeźrenie w epice a jej percepcja w dramacie*, w: *Przeźrenie i literatura*, pod red. M. Głowińskiego, A. Okopień-Sławińskiej, Wrocław 1978, s. 47.

Rodzi się jednak pewna wątpliwość, czy wprowadzenie takich ów-  
czeń jest w istocie celowe. Teatralizacja tekstu i związane z nią zabiegi  
zabierają wiele cennego czasu nauczycielowi ledwo nadążającemu za  
wymogami przeladowanego programu. Podobne rezultaty można by za-  
pewnie osiągnąć i bardziej tradycyjnymi metodami pracy. Zapewne, ale  
w wyniku eksperymentu, który przyjął za cel napisanie scenariusza na  
podstawie *Katarynki* i przygotowanie wg niego przedstawienia kukielko-  
wego, w ani jednym z pięciu przygotowanych scenariuszy (samodzielna  
praca zespołów uczniowskich) wątek dziewczynki nie był pokazany w tak  
pełnym ujęciu, jak w cytowanych wyżej pracach. Co więcej, zapisy te  
mają statyczny kształt niesceniczny i przybierają postać:

- monologu matki,
- monologu dziewczynki,
- opowieści — matka relacjonuje wydarzenia sąsiadce,
- zapisu o charakterze linearnego przekładu dokonanego dla po-  
trzeb inscenizacji, z dosłownym przeniesieniem fragmentu dia-  
logu z noweli,
- wątek dziewczynki w ogóle jest pominięty.

Oto tytułem przykładu, jeden z zapisów dokonanych w wyniku tego  
skądinąd interesującego eksperymentu:

#### Monolog

##### Myśli matka.

Matka: Moje biedne dziecko. Że też nas musiało spotkać takie nieszczęście.  
Już od 6 lat nie widzi. Wszystko przez tę chorobę. Taka była mała,  
gdy dostała gorączki, a potem długo żyła nadzieją, że za parę dni bę-  
dzie mogła widzieć. Niestety, jej wzroku nie dało się uratować. Biedna  
moja córeczka. Los ją ciężko doświadczył. Niepotrzebnie tu się prze-  
prowadziliśmy. Przez to ona jest jeszcze bardziej smutna.

Można zatem wnioskować, iż teatralizacja tekstu w drodze gry dra-  
matycznej sprzyja takim rezultatom edukacyjnym, jak:

- celowe kreowanie postaci i wyznaczanie określonych ról,
- ukazanie ich poprzez zdarzenie znaczące, nie pozbawione napięć  
emocjonalnych,
- określenie relacji postaci wobec świata zewnętrznego,
- wyraźne wycucie sensu istnienia przestrzeni (ujętej w relacjach  
dalekie — bliskie) przejawiające się w celowości jej wypełniania i nasy-  
cania barwą i dźwiękiem,
- wycucie walorów znaku teatralnego, celowa aktywizacja możli-  
wości ekspresywnych tworzyw w budowaniu sceny (obrazu scenicznego?),  
wyculenie na funkcję gestu, mimiki i rolę rekwizytu.

W przypadku gier osnutych na kanwie nowel drugiej połowy XIX  
wieku wyraźnie zaznaczają się aspekty wychowawcze utworu.

Prezentowane teksty uczniowskie dopraszają się uzupełniającego ko-



mentarza. U podstaw proponowanej koncepcji wdrażania uczniów do pracy związanej ze zrozumieniem dzieła dramatycznego znajduje się szeroko pojmowana konkretyzacja działaniowa, której efektem jest mniej lub bardziej pełna kreacja dziecięca, jaka powstaje na kanwie utworów poddanych teatralizacji. D. Ratajczak w pracy: *Teatr jako interpretacja dzieła literackiego* podkreśla: „akt kreacji artystycznej wieńczy dopiero zrozumienie utworu”<sup>21</sup>, a chociaż prace uczniowskie do rangi kreacji artystycznych nie pretendują, są niewątpliwie rezultatem twórczego wysiłku dziecka i służą rozumieniu dramatu. Pociągają za sobą w konsekwencji także konieczność wykonania innych prac o charakterze twórczym, takich jak plakat, projekt kostiumu, rekwizyt, które dopełniają wachlarz problemów, prowadząc w sumie od analizy i ponownej interpretacji utworu opartej na koncepcji znaku teatralnego<sup>22</sup>.

Inna rzecz, że teatralizacja tekstu oparta na grze dramatycznej nie jest w istocie swojej ani taka odkrywczą, ani taka nową. Dopatrzeć się w niej można tych tendencji, które czytelne są w nowatorskich programach twórców wielkiej reformy teatru, szczególnie Appii, którego zainteresowania skupione były na materii fizycznej spektaklu, a której podstawą jest żywy człowiek w ruchu<sup>23</sup>, czy też Artauda, u którego dramat stanowił niejednokrotnie inspirujący punkt wyjścia działań twórczych prowadzących do kreacji dzieła scenicznego<sup>24</sup>, a także tych rozwiązań, które zakładają aktywne uczestnictwo widza w spektaklu.

Zabiegi dydaktyczne związane z teatralizacją, dla której punkt wyjścia stanowi konkretyzacja działaniowa, są formą pracy stosowną dla młodszych klas nauczania systematycznego. Uczniom klas starszych, wdrożonym do myślenia abstrakcyjnego, konkretyzacja działaniowa nie jest nieodzowna do uchwycenia cech wyróżniających dzieła dramatycznego, nie jest nieodzowna, ale i tu działa pobudzająco, stanowiąc na tle codzienności szkolnej swego rodzaju atrakcję. Prace z nią związane mogą być uznane za odmianę kontrolnego ćwiczenia sondażowego, które wskazuje na zainteresowania, wiedzę i potrzeby edukacyjne ucznia związane z odbiorem dramatu. Tok pracy winien być jednak odmienny. Nie prowadzi, jak poprzednio, od konkretyzacji działaniowej poprzez kreację do uogólnienia, lecz od działania opartego na myśleniu abstrakcyjnym do

---

<sup>21</sup> D. Ratajczak, *Teatr jako interpretacja dzieła literackiego*, w: *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*, pod red. J. Sławińskiego, J. Święcha, Wrocław 1979.

<sup>22</sup> Zagadnieniom tym poświęciłam nieco uwagi z okazji omawiania plakatu dziecięcego do nowel B. Prusa: *Z legend dawnego Egiptu*, w poradniku dla klasy V, op. cit.

<sup>23</sup> J. Brach-Czaina, *Na drogach dwudziestowiecznej myśli teatralnej*. Wrocław 1975.

<sup>24</sup> Jw.

(konkretyzacji działaniowej, o ile zajdzie taka potrzeba) dyskusji. Szczególnie dwie propozycje metodyczne zwracają tu uwagę swoją skutecznością edukacyjną, a to:

- przygotowanie tekstu dla potrzeb inscenizacji, czego rezultatem powinna być próba dokonania przez uczniów jego projekcji scenicznej,
- rodzaj opisu wyobrażonej inscenizacji wybranej sceny dramatu.

Pracy tej nie należy poprzedzać żadnymi operacjami służącymi wnikiemu w sens czy treść tekstu. Każde takie działanie powoduje ukierunkowanie ucznia, który mimowolnie (lub celowo) podporządkowuje się sugestiom nauczyciela, rezygnując z własnej inwencji. Oto rezultat pierwszego ćwiczenia tytułem eksperymentu wykonanego w klasie VII na tekście bajki J. Krasickiego pt. *Wilczki*. Po samodzielnym opracowaniu tekstu przez każdego ucznia zespół klasowy został podzielony na grupy, z których każda przygotowała własną propozycję inscenizacji w oparciu o wybraną pracę indywidualną. Jedna z nich przybrała taki kształt, jak przedstawiono graficznie na s. 150.

Zauważyć można, że powyższy zapis ma charakter analizy recytacyjnej, która w istocie rzeczy była przydatna dla teatralizacji bajki. Obudowa tekstu wskazuje, jak praca taka służy zrozumieniu właściwych jego sensów. Jest to wcale wnikliwa analiza, dokonana bezwiednie przez ucznia w trakcie poszukiwania motywacji dla proponowanej interpretacji głosowej poszczególnych postaci czy ról — i te rezultaty czynią już same w sobie pracę tę „opłacalną”. Brak tu jednak zupełnie projekcji scenicznej sygnalizowanej przez znak teatralny, co zdradziłaby natychmiast próba inscenizacji przeprowadzona według tego projektu, uświadamiając jego statyczność i martwość. Od takich poczyniń przejście do dyskusji nad funkcją i przeznaczeniem tekstu pobocznego jest pożądaną oczywistością, gwarantującą w późniejszych etapach edukacji wyczerpanie na przeznaczenie sceniczne dramatu. Dla zrozumienia złożonych jego wartości, ma to znaczenie istotne. Didaskalia, pozwalając wprowadzić intencjonalną projekcję sceniczną wpisaną w dramat, służą pomocą w odczytaniu różnych warstw jego znaczeń<sup>25</sup>.

Celowość i konieczność zabiegów prowadzących do zrozumienia ważnej funkcji tekstu pobocznego należy uczniom uświadomić. Inaczej, niewdrożeni do tego typu pracy, traktują dramat jak każdą lekturę o wartości akcji, widząc w didaskaliach jedynie zbyteczny balast utrudniający śledzenie losów bohatera przyciągającego ich uwagę, zgodnie z zainteresowaniami czytelniczymi. Ćwiczenie wzbudzające motywacje oglądu dzieła dramatycznego jako fenomenu różnego od dzieła epickiego czy lirycznego może stanowić wspomniany już rodzaj opisu wyobrażonej inscenizacji wybranej sceny dramatu pozbawionej tekstu pobocznego. Praca

---

<sup>25</sup> Patrz I. Sławińska, *Odczytanie dramatu*, op. cit.

## Wilczki

- N Pstry jeden, czarny drugi, a bury  
najmniejszy  
Trzy wilczki wadziły się, który z nich  
piękniejszy.

szybciej, głosem o średnim brzmieniu  
z naciskiem na liczebniki,

bo wymienianie kłócących się

wolno, by trzymać w napięciu

ze zdziwieniem, bo zdumiona zajęciem

podkreśla, że doświadczona

wykrzykująco, bo chce podkreślić  
mocno akcentując, bo chce zwrócić uwagę  
na dalsze przemówienie

Pstry wilczek — P1  
Czarny wilczek — P2  
Bury wilczek — P3  
Wilczyca — P4  
Narrator — N

Spokojnym dobitnym głosem,  
bo to wstęp

z zarzumiałstwem, bo przechwałka  
z zarzumiałstwem, lecz już głośniej,  
bo chciał przegadać pierwszego  
najgłośniej, bo chciał przegadać pozosta-  
łych

akcentując, bo obraz kłótni  
szybciej, bo coś się zaczyna dziać

głośniej z naciskiem na „same”, bo pomy-  
ślała o niebezpieczeństwie  
ze zdziwieniem, bo nie rozumiała jeszcze

tak jak we wstępie, bo to opis sytuacji  
wolno, dobitnie, bo wyjaśnia

akcentując, bo chce im wpoić zasady  
postępowania wilka

wolno, by zrozumieli i z wyrozumiałością,  
bo doświadczona

wyjaśniająco, wolno, głośno i dobitnie, bo  
tu „leży” cały sens bajki.

Mówił pierwszy: „Ja rzadki”.  
Mówił drugi: „Ja gładki!”  
Mówił trzeci: „Ja taki jak i pani  
matka”.

Trwała zwadka.

N Wtem wilczyca nadbiegła:

Gdy w niezgodzie postzegła:

P4 „Cóż to — rzeczy — same w lesie

Wadzicie się?”

N Więc one w powieść, jak się rzecz  
działa.

Gdy wysłuchała:

P4 „Idzie wam tu o skórę — rzekła —  
miłe dzieci,

Która zdobi, która szpeci.

Nasłuchałam się tego już to razy kilka,

Nie przystoi na wilka,

Wcale.

Ale.

Jak będziecie tak w kupie

Dysputować się, głupie

Wiecie, kto nie zbłądzi?

Oto strzelec was powie, a kuśnierz  
osądzi!”.



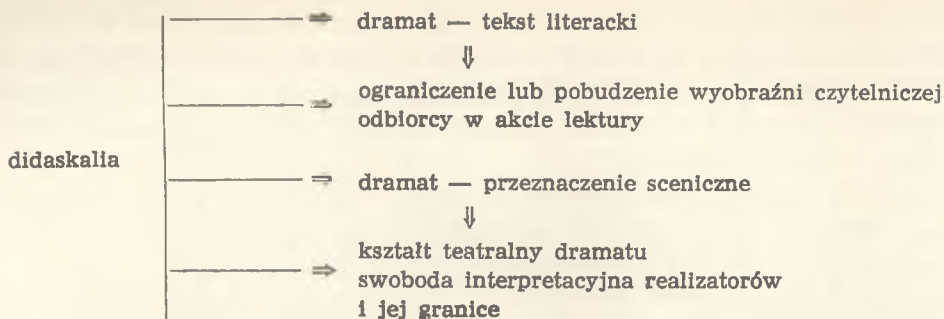
taka, bez względu na rezultat, daje uczniom wiele do myślenia. Pozwala także zwrócić uwagę na szereg istotnych zagadnień, m. in. konflikt między obowiązkiem wierności wobec sugestii, które autor wpisał w dramat jako twór słowny, a granicami swobody interpretacyjnej reżysera, twórcy jego kształtu teatralnego.

Próbki dwóch typowych ujęć ćwiczenia wykonanego na kanwie VII Sceny IV aktu *Zemsty* A. Fredry wskazują na dominującą w świadomości uczniów „literackość” dramatu, gdzie dialog poddany jest analizie recytacyjnej, jak każdy tekst poetycki. Działanie to zostało przeprowadzone po opracowaniu komedii. (Inicjały — K. W. P. — oznaczają postacie biorące udział w scenie — Klara, Waclaw, Papkin — numer oznacza kolejną wypowiedź).

I		II
z rozpaczą	1. W	z trwogą, wbiegając na scenę
przełknięta	2. K	z powagą, i spokojnie, oglądając się na Papkina
—	3. W	stoi w rogu pokoju i spogląda na Klarę, oraz na Papkina
ze zdziwieniem	4. W	nieco głośniej
nienawistnie	5. W	ze złością jakby szukając Podstoliny w pokoju
z przekonaniem	6. K	spojrzawszy na Waclawa nieco niepewnie
z pogrózką	7. W	pewnie spojrzawszy na Papkina
—	8. P	nie zważając na Klarę i Waclawa
jak 4	9. W	ze zdziwieniem
obojętnie	10. P	pewnie i bez bojaźni
potwierdzająco	11. W	ze złością i grozą
prosząco	12. K	wstrzymując go od zemsty nad Papkinem. Boi się.
jak 7, ze złością	13. W	już spokojny choć ze złością
z tragizmem	14. K	bardzo spokojnie, podchodząc do Waclawa
drwiąco	15. P	ze złośliwością i lekkim uśmieszkiem patrzy na złość Waclawa
pytająco	16. W	ze zdziwieniem na twarzy
z ostrzeżeniem	17. K	przepychając go na drugą stronę pokoju, ciągle patrząc na Papkina
jak 17	18. P	ze śmiechem i złośliwością, uchylając sobie drzwi do wyjścia
jak 16	19. K	ze zgrozą spogląda na Waclawa

Ćwiczenie to, zarówno poprzez te rozbudowane nadmiernie jak i zbyt skąpe wypowiedzi, pozwala wzbudzić ożywioną dyskusję wokół określenia przydatności istnienia tekstu pobocznego, a także prawa reżysera do swobodnej interpretacji tekstu dramatu, samorzutnie wskazując na dwoistość jego przynależności — do literatury i sztuki teatru. W schematycznym ujęciu problematyka dyskusji zatacza następujące kręgi<sup>26</sup>:

<sup>26</sup> Dyskusja, o której mowa, została uchwycona we wspomnianym już programie TV *Wiedza o dramacie w programie szkoły podstawowej*, z cyklu NURT.



I w ten sposób wracamy do punktu wyjścia. Prezentowane ćwiczenie pozwala wszakże wskazać zarówno na teorię literacką i teatralną dramaturgia, jak i na teorię przekładu.

Co zatem osiągamy w wyniku tak zaplanowanej koncepcji działań dydaktycznych związanych ze zrozumieniem odrębności dramaturgia?

— poprzez teatralizację uświadamiamy szereg problemów teoretycznych istotnych dla utworów poddanych temu działaniu,

— unaoczniając tekst poprzez grę dramatyczną i wyodrębniając postaci, ich działania i zachowania, wskazujemy układ sił i panujące między nimi zależności, jakie kształtują sytuację dramatyczną,

— poprzez przekład znaków literackich na teatralne zwracamy uwagę na dyspozycje wykonawcze tekstu, pozwalające nastawić go na substancję teatru,

— uwrażliwiamy tym samym ucznia na istnienie projekcji scenicznej wpisanej w dramaturgia,

— uświadamiamy różnicę między dziełem dramatycznym, a jego kształtem teatralnym,

— wywołamy inwencję twórczą dziecka poprzez realizowanie gry dramatycznej według tekstu, obok tekstu lub poza tekstem,

— kształcimy zarazem aktywnego i krytycznego odbiorcę kultury teatralnej.

Ucznia, niewykształconego odbiorcę, porusza akcja, odczytuje on jedynie warstwę dramaturgia zubożoną do rozwoju wydarzeń. Wysiłki edukacyjne powinny zatem zmierzać do wskazania, jak bogate i złożone jest tworzywo dramaturgia. Wydaje się, że cel ten pomoże osiągnąć szeroko rozumiana teatralizacja, wywołująca działanie twórcze. Pomaga ona rozbudzić w świadomości ucznia teatr wyobraźni, co uznawane jest przez niektórych teoretyków za najistotniejszą sprawę w odbiorze dramaturgia, a co stanowi wykładnik twórczego stosunku zarówno czytelnika do dzieła dramatycznego, jak i widza do jego realizacji scenicznej. Na efekt taki trzeba jednak długo i cierpliwie pracować, zbierając doświadczenia starannie rozplanowanej w czasie strategii dydaktycznej, gdzie rola nauczyciela — świadomego animatora jest niezwykle ważna.

J. Ryngaert w artykule *À propos du jeu dramatique: liberté, collectif, directivé*, określając charakter ćwiczeń związanych z teatralizacją tekstu opartą na grze dramatycznej, pisze:

»Robić teatr« nie oznacza już praktyki ostentacyjnej, magicznej i trochę wzbudzającej próżność, lecz pasjonujące poszukiwanie w przekazywaniu sensu. Stwarza to konieczność innej interwencji animatora w te ćwiczenia, nie jako tego, który zna »technikę« (czy kilka przepisów) przekazywania, lecz jako uprzywilejowanego widza zajmującego się ułatwianiem przekazania tego, co zostało wyrażone, troszczącego się o to, by pomóc wypowiedzieć się lepiej<sup>27</sup>.

Istotny problem przygotowania nauczyciela do tego typu pracy wymaga osobnego omówienia. Na jego rangę wskazuje także ankieta skierowana do francuskich nauczycieli (pracujących z młodzieżą 11—15 lat — *l'enseignement secondaire*) przez komisję Théâtre et Enseignement działającą przy l'Université de Paris III. Ankieta, dotycząca zagadnień związanych z określeniem miejsca, jakie zajmuje na tym poziomie edukacji kultura teatralna, stawia nauczycielom i takie znaczące pytania pozostające w korespondencji z wywodami niniejszej publikacji:

— Czy otrzymał pan(i) dostateczne wykształcenie teatralne, by podjąć z uczniami pracę nad tekstami teatralnymi (*des textes de théâtre*)?

— Co jest przedmiotem zainteresowań poświęconych tekstom teatralnym omawianym w klasie?

— Czy postępuje pan(i) z tego typu tekstem jak z obojętnie jakim innym — tak? — nie? — Jak?

— Czy spektakl jest przedmiotem poddanym w klasie jakiejś szczególnej analizie? Jakiej?

— Czy stosuje pan(i) grę dramatyczną i zabawę w teatr jako formy aktywnej ekspresji? [...]»<sup>28</sup>.

Ankieta zdradza niepokój teatrologów francuskich o kształt, charakter i merytoryczne pogłębienie procesu dydaktycznego, u którego podstaw znajduje się wiedza o teatrze i dramacie, a świadomość, iż jej wdrażanie wymaga nowych rozwiązań metodycznych i nowych form pracy, jest tu wyraźnie czytelna. I u nas dawno już krytyka teatralna dostrzegała potrzeby zmian w procesie tej edukacji, toteż szukając motywacji dla nowych koncepcji prowadzących ucznia do zrozumienia dramatu i świadomego uczestnictwa w kulturze teatralnej, wypadnie jeszcze oddać głos krytyce. Oto co pisał J. Koenig w 1971 roku, zastanawiając się, jaki będzie teatr polski za pięć lat i formułując 12 prognoz, z których jedna dotyczy szkoły:

---

<sup>27</sup> J. Ryngaert, *À propos du jeu dramatique*, „Le Français Aujourd'hui”, 1976, nr 33—34, s. 22.

<sup>28</sup> *Enquete sur le théâtre dans l'enseignement secondaire*, „Le Français Aujourd'hui”, 1979, 2<sup>ème</sup> supplément, nr 45.



Teatr współczesny nie jest rozrywką, która może być odbierana w sposób naturalny i jednakowo aktywnie przez widownię przygotowaną do obcowania ze sztuką teatru — i do tego nie przygotowaną. Kultura teatralna społeczeństwa współczesnego nie jest czymś danym raz na zawsze, tworzącym się bez świadomego udziału organizatorów życia teatralnego. Musi być w sposób świadomy kształtowana i kształcona. Uczymy czytać, uczymy słuchać muzyki, uczymy patrzeć na obraz. Teatru też trzeba uczyć, chociażby po to, aby widz wiedział, dlaczego *Róbmą coś w Syrenie i Szewcy* Witkacego w Teatrze Starym śmieszą — choć są to jednak dwa różne rodzaje teatru [...]. Kultury teatralnej trzeba uczyć tak samo jak kultury literackiej, kultury muzycznej, kultury plastycznej. Już w szkole...<sup>29</sup>

#### THE STAGING OF A TEXT AND DRAMATIC GAMES AS A PREPARATION FOR THE RECEIPT OF DRAMA IN ELEMENTARY SCHOOL

##### Summary

The author's reflexions concentrate around didactic actions connected with the propaedeutical phase of the analysis of drama in elementary schools. These actions — the declamatory analysis, the dramatic game, the staging of a text — aim at making the pupils aware of the specific nature of a dramatic text opposed to a lyrical or epic one by pointing out the scenic and polyphonic character of its substance as well as making them sensitive to the values of a theatrical sign. The examples consist in the results of the pupils' concrete actions. These are applied to the texts which are characterized by distinct points and dramatic tension (a short story, a fairy tale). Different variants of educational endeavours connected both with dramatic games and the staging of a text help the pupils to assume an active and creative approach towards drama and make us aware of the usefulness of the literary as well as theatrical theory of drama in connexion with the theory of translation for didactic process.

#### СЦЕНИЧЕСКАЯ ПОСТАНОВКА ТЕКСТА И ДРАМАТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК ПОДГОТОВКА К ВОСПРИЯТИЮ ДРАМЫ В НЕПОЛНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

##### Резюме

Рассуждения сосредоточиваются на дидактических действиях, связанных с пропедевтическим этапом работы над драмой в начальной школе. Эти действия — анализ художественного чтения, драматическая игра, театрализация текста — имеют целью осознание у учеников отличительных черт драматического произведения от лирического и эпического путем демонстрации его сценич-

<sup>29</sup> J. Koenig, *Rekolekcje teatralne*. Warszawa 1979, s. 147—148.

ности, полифонизма материала, а также путем выработки восприимчивости к особенностям театрального знака.

Экземплификацией являются результаты ученических конкретизаций, проведенных на токстах с особо подчеркнутой линией драматического напряжения и легко уловимой главной мыслью (новелла, басня). Разные варианты воспитательных действий, связанных с драматической игрой и театрализацией текста в итоге служат выработке творческой и активной позиции ученика по отношению к драме, осознавая таким образом пользу литературной и театральной теории драмы в дидактическом процессе при ее умелом сочетании с теорией перевода.