ISBN 978-83-7531-124-2

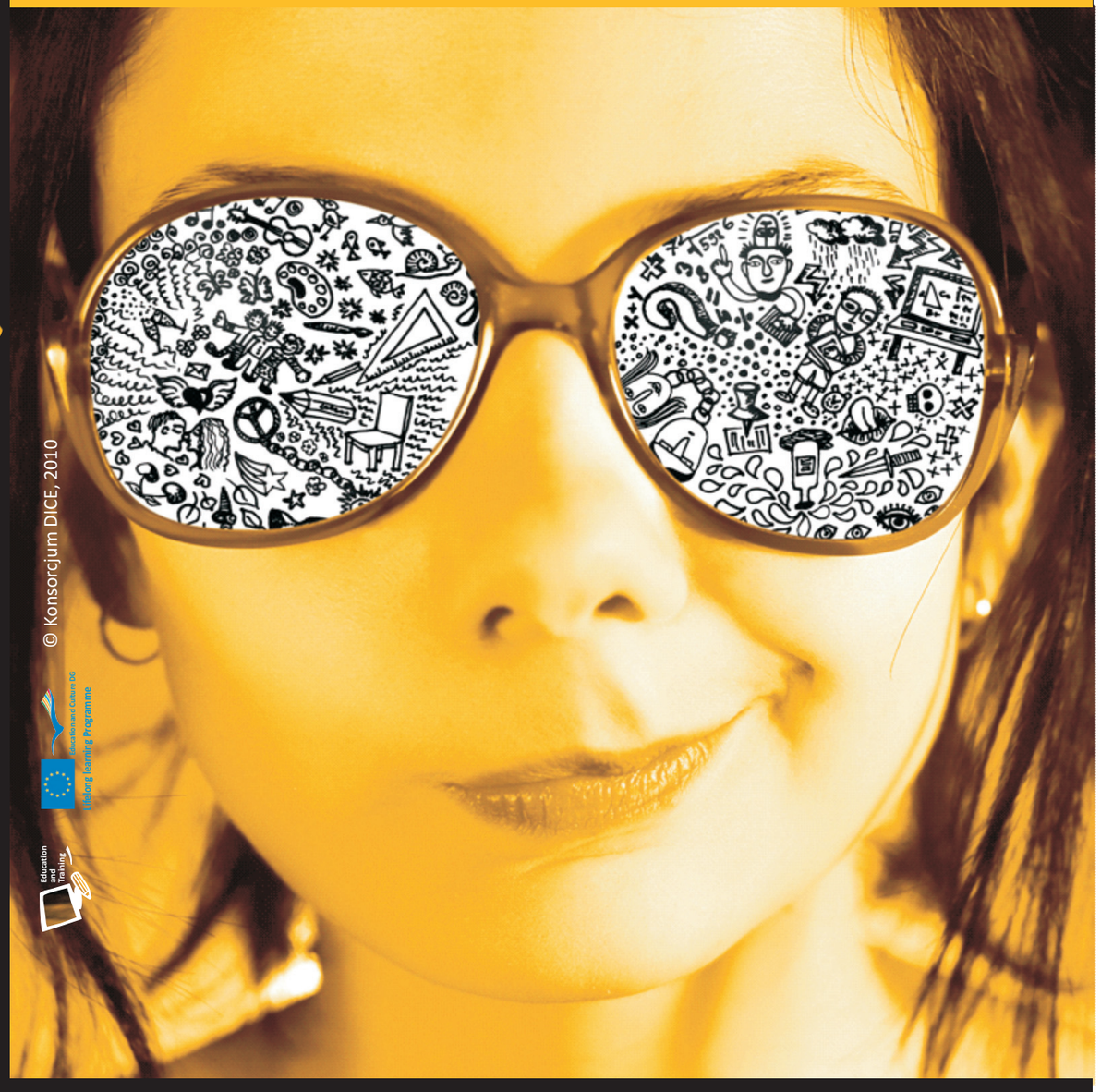
www.dramanetwork.eu

Lekcje odmieniania rzeczywistości:

Przewodnik DICE po udokumentowanych praktykach edukacyjnych zastosowań dramy

Lekcje odmieniania rzeczywistości:

Przewodnik DICE po udokumentowanych
praktykach edukacyjnych zastosowań dramy



© Konsorcjum DICE, 2010

Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

Education and Training

DICE - Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

dice

Lekcje odmieniania rzeczywistości:

Przewodnik DICE po udokumentowanych praktykach edukacyjnych zastosowań dramy

DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education

© Konsorcjum DICE, 2010

Belgrad Bergen Birmingham Bruksela Bukareszt Budapeszt Strefa Gazy
Gdańsk Lizbona Ljubljana Praga Umea Wageningen

Redaktor merytoryczny
Ádám Cziboly

Redaktor wydania polskiego
Adam Jagiełło-Rusiłowski

Recenzja wydawnicza
prof. UW dr hab. *Krystyna Pankowska*

Tłumaczenie
Marta Drzewiecka

Skład i łamanie
Urszula Jędryczka

Niniejszy projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej
Nr projektu: 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP

ISBN 978-83-7531-124-2

Wydawca: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel/fax: 58 551 05 32; tel.: 58 523 13 75,523 14 49
e-mail: poligraf@gnu.univ.gda.pl

Uczestnicy Projektu i prawa autorskie

Członkowie Konsorcjum DICE

Lider Konsorcjum:

- Węgry: Stowarzyszenie Teatru/ Dramy w Edukacji Kava (Kava Kulturális Műhely) (Kadra projektu DICE: Cziboly Adam, Danis Ildikó, Nemeth Szilvia, Szabó Vera, Titkos Rita, Attila Varga)

Członkowie konsorcjum:

- Holandia: Stichting Leesmij (Kadra projektu DICE: Jessica Harmsen, Suzanne Prak, Sietse Sterrenburg)
- Polska: Uniwersytet Gdański (Uniwersytet Gdański) (Kadra projektu DICE: Adam Jagiełło-Rusilowski, Lucyna Kopciewicz, Karolina Rzepecka)
- Rumunia: Fundacja Sztuki Sigma(Fundatia Culturala Pentru Tineret Sigma Art) (Kadra projektu DICE: Cristian Dumitrescu, Livia Mohîrtă, Irina Pilos)
- Słowenia: klub Taka Tuka(Durštvo ustvarjalcev Taka Tuka) (Kadra projektu DICE: Veronika Gaber Korbar, Katarina Picelj)
- Wielka Brytania: Trupa Big Brum TwE Sp. z o.o(Big Brum Theatre in Education Co. Ltd.)Kadra projektu DICE: Dan Brown, Chris Cooper, Jane Woddis)

Partnerzy:

- Czechy: Uniwersytet Karola w Pradze (Kadra projektu DICE: Jana Draberova, Klara Mala)
- Norwegia: Uniwersytet w Bergen(Høgskolen i Bergen) (Kadra projektu DICE: A. Stig Eriksson, Katrine Heggstad, Kari Mjaaland Heggstad)
- Palestyna: Theatre Day Productions (Kadra projektu DICE: Amer Khalil, Jackie Lubeck, Jan Willems, Dina Zbidat)
- Portugalia: Uniwersytet Techniczny/ Politechnika w Lizbonie (Universidade Technica de Lisboa) (Kadra projektu DICE: Margarida Gaspar de Matos, Mafalda Ferreira, Tania Gaspar, Gina Tome, Marta Reis, Ines Camacho)
- Serbia: Centrum Dramy w Edukacji i Sztuce CEDEUM (CEDEUM Centar za u dramu edukaciji i umetnosti) (Kadra projektu DICE: Ljubica Beljanski-Ristic, Andjelija Jočić, Sanja Krsmanović-Tasić)
- Szwecja: Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umea (Kulturcentrum för barn och unga)(Kadra projektu DICE: Helge von Bahr, Eleonor Fernerud, Anna-Karin Kask)

Redaktor merytoryczny: Chris Cooper (e-mail: chris@bigbrum.plus.com)

Redaktor wydania polskiego: Adam Jagiełło-Rusiłowski (email: arusil@ug.edu.pl)

Recenzja wydawnicza: prof. UW dr hab. Krystyna Pankowska

Tłumaczenie: Marta Drzewiecka

Skład i łamanie: Urszula Jędryczka

Prawa autorskie

Niniejszy dokument posiada licencję “Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0” International Creative Commons Podsumowanie licencji:

- Zezwala się na kopiowanie, dystrybucję i przekazywanie dokumentu na następujących warunkach:
  - Prawa autorskie – autorstwo niniejszej pracy przypisane jest zawsze DICE Consortium (Konsorcjum Dice), a strona internetowa www.dramanetwork.eu wskazana jest jako źródło dokumentu
  - Użycie niekomercyjne – Nie wolno używać tego utworu do celów komercyjnych.
  - Niedozwolone są derywaty – Nie wolno zmieniać, przekształcać lub tworzyć innych dokumentów na podstawie tej pracy.
  - Derywaty są dozwolone jedynie w przypadku Udokumentowanej Praktyki i tylko przy wcześniejszym zezwoleniu .
- Każdy z powyższych warunków może zostać uchylony w przypadku, gdy zezwoli na to właściciel praw autorskich.
- Do ponownego użycia publikacji lub jej rozpowszechniania konieczne jest przedstawienie innym warunków licencji wraz z linkiem do strony internetowej Creative Commons znajdującym się poniżej.
- Dalsze szczegóły i pełny tekst dostępne są pod adresem: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/

142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP

„Niniejszy projekt zrealizowany został przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora, Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za jakiekolwiek użycie informacji zawartych w publikacji”.

Spis treści

Uczestnicy Projektu i prawa autorskie 3

Spis treści 5

Przedmowa 9
Przewodnik Czytelnika 10

A) Wprowadzenie 11
Projekt DICE – Co to jest DICE? Zarys projektu 11
Projekt DICE – członkowie konsorcjum i organizacje partnerskie 13
Co to jest edukacyjny teatr i drama? 17
Projekt DICE – Nasz etos 19
Wyniki badań – streszczenie najważniejszych wyników 23

B) Jak edukacyjny teatr i drama przyczyniają się do rozwoju kompetencji kluczowych 25
Krótkie wprowadzenie do udokumentowanych działań 25

Umiejętność uczenia się 28
2. *Bieg z Przeszkodami – edukacyjny program teatralny, Stowarzyszenie Teatru/Dramy w Edukacji Kava, Węgry 28*
a. Streszczenie programu 28
b. Specjaliści 29
c. Grupa docelowa / uczestnicy 29
d. Czas trwania 29
e Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia) 29
f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu) 30
g. Materiał źródłowy 37
h. Wyposażenie 37
i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki) 37
j. Dalsza lektura 37
k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce 38

Ekspresja kulturalna 39
3. Ludzką ręką – Warsztat dramy, Kolegium Uniwersyteckie w Bergen w Norwegii 39
a. Streszczenie warsztatów 39
b. Specjaliści 39
c. Grupa docelowa / uczestnicy 39
d. Czas trwania 40
e Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia) 40
f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu) 40
g. Materiał źródłowy 47

h. Wyposażenie 47
i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki) 47
j. Inne dokumenty 48
k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce 48

Komunikacja się w języku ojczystym 50
5. Ku możliwemu, Centrum Dramy w Edukacji i Sztuce CEDEUM, Serbia 50
a. Streszczenie warsztatów 50
b. Specjaliści 50
c. Grupa docelowa / uczestnicy 51
d. Czas trwania 51
e Co badaliśmy / cele/obszary kształcenia) 52
f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztaty) 52
g. Materiał źródłowy 55
h. Wyposażenie 56
i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki) 56
j. Dalsza lektura 58
k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce 58

Przedsiębiorczość 62
7. Kilka pojęć biznesu: Program przedsiębiorczości edukacji, Uniwersytet Gdański i Stowarzyszenie POMOST, Polska 62
a. Streszczenie projektu 62
b. Specjaliści 62
c. Grupa docelowa / uczestnicy 62
d. Czas trwania 63
e Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia) 63
f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztaty) 64
g. Materiał źródłowy 66
h. Wyposażenie 67
i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki) 67
j. Dalsza lektura 68

Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie 69
9. Ukradziony Egzamin – Leesmij, Holandia 69
a. Streszczenie warsztatów 69
b. Specjaliści 69
c. Grupa docelowa / uczestnicy 69
d. Czas trwania 70
e Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia) 70
f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztaty) 70
h. Wyposażenie 73
i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki) 73
j. Inne dokumenty 73
k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce 73

Wszystko to i jeszcze więcej 75
11. Okno – edukacyjne zajęcia teatralne, trupa teatralna Big Brum (TwE), Wielka Brytania 75
a. Streszczenie projektu 75
b. Specjaliści 75
c. Grupa docelowa / uczestnicy 76
d. Czas trwania 76
e Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia) 76
f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztaty) 77
g. Materiał źródłowy 85
h. Wyposażenie 85
i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki) 85
j. Dalsza lektura 89
k. Nauczyciele: praktyczny przewodnik 89

C) Następny rzut KOSTKĄ – Co można zrobić 93
Nauczyciele 93
Dyrektorzy szkół 94
Artyści teatralni 94
Uczniowie 95
Wykładowcy akademiccy PWST lub specjaliści szkolący nauczycieli..... 96
Decydenci 97

D) Załączniki 101 98
Załącznik A. Terminologia 98
Załącznik B. Dowiedzieć się więcej – gdzie można znaleźć więcej informacji ... 105
Załącznik C. Kontakt z członkami konsorcjum 117

Przedmowa

Drogi Czytelniku

Zapraszamy Cię do przeczytania Publikacji Edukacyjnej DICE. Projekt DICE skupia specjalistów z 12 krajów, pracujących z edukacyjnym teatrem i dramą (ETD). Celem naszych badań było zobaczyć, jak ETD wpływa na 5 z 8 kluczowych kompetencji Lizbońskich dotyczących kształcenia ustawicznego. Są to:

- Porozumiewanie się w języku ojczystym
- Umiejętność uczenia się
- Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie
- Przedsiębiorczość
- Ekspresja kulturalna

Uważamy każdą kompetencję za integralną część całości oraz niezbędny element rozwoju dziecka. Do naszego projektu badawczego dodaliśmy również szóstą kompetencję:

- Wszystko to i jeszcze więcej ...

Kompetencja ta obejmuje 5 pozostałych, ale nadaje im też nowy wymiar, jako że wiąże się z **uniwersalną umiejętnością bycia człowiekiem.** Nasilający się niepokój dotyczący spójności naszego społeczeństwa oraz rozwoju obywatelstwa demokratycznego wymaga moralnego kompasu, za pomocą którego można odnajdywać siebie i innych w świecie oraz rozpoczynać ponowną ocenę i tworzenie nowych wartości – wyobrażać sobie społeczeństwo, w którym warto żyć z silniejszym poczuciem tego, dokąd zmierzamy i z głębokim przekonaniem jakimi chcemy być ludźmi. Edukacyjny teatr i drama to społeczny akt nadawania znaczenia rozpalający zbiorową wyobraźnię.

Treść tych stron to nasza walka o to, aby otworzyć drzwi młodym ludziom, aby mogli zobaczyć siebie i otaczający ich świat. Etos leżący u podstaw projektu DICE (patrz: Projekt DICE – Nasz etos) rozwijał się w trakcie działań projektowych. Odzwierciedla on nasze własne życie, ducha naszej współpracy i bieżących działań.

Celem tej publikacji jest dzielenie się z innymi tym, czego się nauczyliśmy wraz z innymi specjalistami oraz z nowicjuszami w tej dziedzinie. Mamy nadzieję, że zachęci ich to do odkrywania dla siebie tego, co my uważamy za ważną pracę. Ty, Drogi Czytelniku, możesz odpowiedzieć na to, co proponujemy, dodać coś do tego bądź to rozwinąć. Mamy nadzieję, że dołączysz do nas na naszej drodze.

Chris Cooper
Redaktor merytoryczny

Przewodnik Czytelnika

Tworzenie Świata Zmian jest publikacją edukacyjną zawierającą materiały edukacyjne składającą się z czterech części..

Część A to wprowadzenie do projektu DICE - czym jest projekt i jakie były jego cele, partnerzy, nasz etos, rodzaje teatru edukacyjnego i dramy oraz najważniejsze wyniki badań.

W **Części B** opisanych jest sześć kompetencji. Wpływ zajęć edukacyjnego teatru i dramy na każdą kompetencję jest poparty udokumentowanymi działaniami – podano po dwa przykłady na każdą kompetencję. Każde udokumentowane działanie podzielone jest na trzy części:

1 – projekt / warsztat / produkcja - co robiliśmy i jak to zrobiliśmy.
2 – nasze podejście - wgląd w niektóre myśli przewodnie naszej praktyki.
3 – nauczyciele: przewodnik praktyczny – zalecenia, problemy i pytania do rozważenia, jeśli mieliby się przyczynić do udoskonalania tych działań.

Część B zawiera krótkie podsumowanie najbardziej istotnych wyników dotyczących każdej kompetencji (na końcu opisu każdej z nich).

Uważamy, że każda kompetencja jest częścią zintegrowanej całości i postrzegamy każdą z nich jako niezbędny element rozwoju dziecka. Kompetencje nie występują w porządku rosnącym i żadna z nich nie jest ważniejsza od innej. Mając to na uwadze, zamiast przedstawiać udokumentowane działania w porządku numerycznym, rzuciliśmy kostką, aby określić kolejność, w której chcemy się nimi podzielić z Czytelnikiem. Ty oczywiście możesz wybrać swoją własną kolejność, w której zechcesz je czytać.

Część C – *Kolejny rzut KOSTKĄ (DICE)* skupia się na tym, co ty możesz zrobić dla rozwoju edukacyjnego teatru i dramy oraz na tym gdzie możesz zdobyć więcej informacji na ten temat.

Część D zawiera trzy bardzo przydatne załączniki, w których znaleźć można terminologię, przydatne informacje oraz kontakt do partnerów DICE.

A) Wprowadzenie

Projekt DICE – Co to jest DICE? Zarys projektu

DICE („Drama Improves Lisbon Key Competences in Education") to międzynarodowy projekt wspierany przez UE. Oprócz innych celów edukacyjnych, ten dwuletni projekt pełni funkcję międzykulturowego badania wpływu edukacyjnego teatru i dramy na pięć z ośmiu kompetencji.[1] Badanie zostało przeprowadzone przez dwunastu partnerów (przewodniczący: Węgry, partnerzy: Czechy, Niemcy, Norwegia, Palestyna, Polska, Portugalia, Rumunia, Serbia, Słowenia, Szwecja i Wielka Brytania).Wszyscy członkowie są wysoko cenieni w kraju i za granicą i reprezentują zróżnicowaną grupę oficjalnych i nieoficjalnych nauczycieli dramy.

Wyznaczono następujące cele projektu:

- Wykazać z użyciem międzykulturowych badań ilościowych i jakościowych, że edukacyjny teatr i drama są potężnym narzędziem do poprawy kluczowych kompetencji. Badania przeprowadzono wśród prawie pięciu tysięcy młodych ludzi w wieku 13-16 lat.
- Opublikować dokument strategiczny oparty na badaniach naukowych i rozpowszechnić go wśród partnerów edukacyjnych i kulturalnych na poziomach: europejskim, krajowym oraz lokalnym na całym świecie.
- Stworzyć Education Resource – Materiały Edukacyjne – publikację na temat stosowania dramy – dla szkół, nauczycieli i osób zajmujących się sztuką. Rozpowszechnienie tego pakietu na poziomie europejskim, krajowym i lokalnym na całym świecie.
- Porównać edukacyjne działania teatralno-dramowe w różnych krajach i pomóc w przekazaniu wiedzy na ich temat, z możliwością przemieszczania się nauczycieli dramy i wiedzą specjalistyczną.
- Przeprowadzić konferencje w większości krajów partnerskich w celu rozpowszechniania wyników projektu. Zorganizować konferencję w Brukseli, zarówno dla kluczowych liderów UE w dziedzinie sztuki, kultury, edukacji oraz dla młodzieży.

Zbadaliśmy **pięć** z ośmiu **Kluczowych Kompetencji**:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym
2. Umiejętność uczenia się
3. Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie
4. Przedsiębiorczość
5. Ekspresja kulturalna

Ponadto uważamy, że istnieje umiejętność dotychczas niewymieniona wśród Kompetencji Lizbońskich, a jest nią uniwersalna umiejętność bycia człowiekiem. Nazwaliśmy tę kompetencję „Wszystko to i jeszcze więcej" i włączyliśmy ją do dyskusji na temat wyników badań.

Powyższa szóstka przedstawia życiowe umiejętności i kompetencje niezbędne dla rozwoju osobistego młodych ludzi, ich przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego.

Najważniejsze **rezultaty** projektu to publikacja Materiały Edukacyjne , Dokument Programowy oraz, miejmy nadzieję, długa seria publikacji szczegółowych wyników badań, które będą przeprowadzone w kolejnych latach i które wykraczają poza ramy projektu.

Innowacyjnym aspektem projektu jest to, że jest to pierwsze badanie wykazujące powiązania edukacyjnych działań teatralno-dramowych i Kluczowych Kompetencji Lizbońskich w zakresie edukacji oraz że wyniki tych badań będą szeroko dostępne odpowiednim wspólnotom i partnerom. Jako że do tej pory wiele z kompetencji rzadko lub nigdy nie zostało poddanych analizie w badaniach międzykulturowych, musieliśmy również wymyślać i ulepszać nowe narzędzia pomiarowe, które mogą być przydatne w przyszłości w innych dziedzinach związanych z edukacją. Poza niektórymi nowo opracowanymi kwestionariuszami dla dzieci, nauczycieli i osób zajmujących się teatrem i dramą oraz zewnętrznych asesorów, opracowaliśmy zestaw narzędzi dla przeprowadzania niezależnych obserwacji edukacyjnych zajęć dramy. Wszystkie użyte materiały były identyczne we wszystkich dwunastu krajach, tak więc mają zastosowanie w każdej kulturze.

DICE to nie tylko dwuletni projekt, ale raczej podróż i przedsięwzięcie, które zaczęło się właśnie z tym badaniem. W ciągu ostatnich dwóch lat współpracowało z nami kilkaset osób, od wolontariuszy po członków Narodowych Akademii Nauk. Dla niektórych z nas ten projekt jest jednym z najtrudniejszych, jeśli nie najtrudniejszym zadaniem w całej naszej karierze zawodowej – czymś, czego się nauczyliśmy i czego w ogromnej mierze uczymy się nadal.

Projekt DICE – członkowie konsorcjum i organizacje partnerskie

Węgry: Stowarzyszenie Teatru/Dramy w Edukacji Kava jest organizacją pożytku publicznego, dostarczającą projekty edukacyjne i artystyczne. Organizacja działa jako stowarzyszenie od 1996 roku. Naszym głównym zadaniem, jako pierwszej trupy Teatru w Edukacji w Budapeszcie, jest tworzenie kompleksowych programów teatru/dramy w edukacji, w których analizujemy społeczne i moralne problemy poprzez pracę z uczestnikami. Młodzi ludzie są nie tylko obserwatorami, ale także pisarzami, reżyserami i aktorami w historii, która tworzona jest z użyciem myślenia, analizowania, kompresji, przetwarzania i w wielu przypadkach znalezienia się w określonej sytuacji. W naszej pracy dążymy do osiągnięcia wysokiej jakości estetycznej oraz stosowania zróżnicowanych form uczenia się. Znaczenie i wpływ naszych programów na dzieci i młodzież wykracza daleko poza ramy tradycyjnego teatru. Nauczanie demokracji, analiza problemów dotyczących wieku, społeczeństwa i moralności, znajdują się w centrum naszej pracy. Podczas pracy z dziećmi korzystamy z teatru jako narzędzia do znalezienia sposobu na głębsze zrozumienie. Współpracujemy z grupami 9-18-latków i młodzieżą. Wielu z nich jest pokrzywdzonych przez los, na terenie całego kraju.

Holandia: LEESMIJ rozpoczyna dyskusję na tematy społecznie istotne za pomocą teatru interaktywnego. LEESMIJ zwraca uwagę na i burzy tematy tabu, takie jak analfabetyzm, nadużywanie władzy, tyranizowanie i zastraszanie seksualne. Korzystając z forum teatru (zainspirowani Augusto Boal), wykraczamy poza rozmawianie i myślenie. Publiczność jest zachęcana do brania aktywnego udziału w rozwiązywaniu problemów i testowaniu zachowań możliwych na scenie. W ten sposób ćwiczy przed wejściem w prawdziwe życie.

Polska: Uniwersytet Gdański powstał w 1970 roku. Jest to największa uczelnia w regionie pomorskim. Oferuje możliwość studiowania na prawie trzydziestu różnych kierunkach, w ponad stu specjalizacjach. Kierunki takie jak biologia, biotechnologia, chemia, psychologia czy pedagogika zaliczane są do najlepszych w kraju. Na dziewięciu wydziałach studiuje prawie trzydzieści trzy tysiące studentów.

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, w którym odbywa projekt DICE, kształci pracowników socjalnych, animatorów kultury, nauczycieli itd. Jest to jedyny uniwersytet w Polsce, który oferuje dwuletnie podyplomowe studia Drama w Pedagogice. Program studiów zawiera takie kursy jak: socjodrama, psychodrama, drama rozwojowa, warsztaty teatralne, aktywne uczenie się, metody nauczania itp. Instytut Pedagogiki współpracuje z Teatrem Szekspirowskim w Gdańsku w ramach stosowania dramy w edukacji.

Rumunia: Fundacja Kultury dla Młodzieży SIGMA ART jest kulturalno-oświatowym i artystycznym centrum zasobów oferującym wsparcie (zachowanie, postawy) dla młodych ludzi, artystów i innych organizacji, które mają podobne cele. Jest to jedyna trupa Teatru w Edukacji w Bukareszcie, w Rumunii, mająca silne powiązania międzynarodowe. Korzystanie z technik teatralnych, w których analizujemy społeczne i moralne problemy poprzez warsztaty i spektakle. Młodzi stali się po pewnym czasie pełnoprawnymi

uczestnikami i liderami w procesie artystycznym i edukacyjnym. Cały proces wyboru scenariuszy i produkcji przedstawień jest ściśle wspierany przez profesjonalnych reżyserów, aktorów i tancerzy. Występy odbywają się przeważnie w Studio Sigma Art., w szkołach średnich, na uniwersytetach, w profesjonalnych teatrach w Bukareszcie oraz na krajowych i międzynarodowych festiwalach teatralnych. Jednym z naszych celów jest stworzenie w naszym kraju nowej metody pracy z dorosłymi i młodzieżą, która będzie miała wpływ na społeczeństwo i skutecznie przyczyni się do integracji społecznej. Przede wszystkim Fundacja Sigma Art jest zorientowana na dwa główne obszary działalności: edukację i wystawianie sztuki.

Słowenia: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka został założony w 2002 roku jako wynik lat pracy w dziedzinie teatru z głuchymi i słabo słyszącymi dziećmi oraz młodzieżą. Szybko odkryliśmy, że poprzez kreatywność możemy w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju młodych na drodze do dorosłości. Podstawowym celem naszego Stowarzyszenia jest rozwój, badania, wdrażanie i promocja teatru i dramy jako narzędzi osobistego rozwoju oraz kształcenia umiejętności osobistych, społecznych i emocjonalnych.

Główne działania naszego Klubu to: warsztaty artystyczne (teatralne, tańca i sztuk plastycznych) dla dzieci, młodzieży i dorosłych, seminaria dla opiekunów, nauczycieli szkół głównego nurtu oświaty i specjalistów pracujących z osobami o specjalnych potrzebach, szkoły rodzicielstwa, seminaria dla głuchych dorosłych. W naszym klubie więcej niż 60 dzieci i młodzieży jest na stałe zaangażowanych w różne działania.

Wielka Brytania: Trupa Teatru w Edukacji Big Brum (Big Brum) jest zarejestrowana jako organizacja charytatywna założona w 1982 roku w Birmingham w Anglii. Big Brum ma na celu zapewnienie wysokiej jakości programów edukacyjnego teatru dla dzieci i młodzieży ze wszystkich grup wiekowych i posiadających różne umiejętności, w szkołach, jednostkach specjalistycznych, kolegiach, ośrodkach społecznych i miejscach spotkań artystycznych. Trupa stara się wnieść teatr w życie młodych ludzi, którzy normalnie nie mają do niego dostępu. Trupa – jako grupa specjalistów – wychodzi z założenia, że dzieci nie są nierozwiniętymi dorosłymi, ale ludźmi posiadającymi pełne prawa. Sztuka jest sposobem poznania świata, w którym żyjemy. Big Brum stosuje edukacyjny teatr i dramę, aby współpracować z młodymi ludźmi, aby mogli poznać sens swojego życia i otaczający ich świat. Big Brum jest od 15 lat związany z brytyjskim dramaturgiem światowej sławy Edwardem Bondem, którego prace i teoretyczne podejście do dramy mają silny wpływ na artystyczny model Trupy.

Czechy: Uniwersytet Karola powstał w 1348 roku i jest jednym z najstarszych uniwersytetów na świecie, a obecnie należy do najwybitniejszych placówek naukowych w Czechach, które są rozpoznawalne zarówno na arenie europejskiej jak i międzynarodowej. Działalność naukowo-badawcza stanowi podstawę, na której oparte są programy doktorskie i magisterskie. Na Uniwersytecie Karola na ponad 270 akredytowanych programach akademickich i 600 wydziałach uczy się ponad 42.400 studentów. Ministerstwo Edukacji jest gospodarzem projektu DICE. Drama w edukacji jest częścią **Pedagogiki Osobistej i Społecznej** – jednego z kierunków Wydziału Pedagogiki.

Współpracujemy również z Wydziałem Teatralnym Akademii Sztuki w Pradze, który kształci m. in. nauczycieli dramy.

Norwegia: Kolegium Uniwersyteckie Bergen jest instytucją państwową szkolnictwa wyższego założoną w sierpniu 1994 r. poprzez połączenie sześciu niezależnych szkół z Bergen(Norwegia). Łączna liczba studentów wynosi około 6000, a nauczycieli i pracowników administracyjnych - 600.

Kolegium Uniwersyteckie Bergen (Høgskolen i Bergen) jest podzielony na 3 wydziały: Wydział Pedagogiki, Wydział Inżynierii oraz Wydział Zdrowia i Nauk Społecznych. Kolegium kultywuje silną tradycję kształcenia nauczycieli w dziedzinach sztuki takich jak: teatr, taniec, muzyka, sztuki wizualne oraz język i literatura norweska. Na Wydziale Pedagogiki znajduje się centrum sztuki, kultury i komunikacji (SEKKK).

Wydział Teatralny jest pionierem badań w dziedzinie edukacji dramą w Norwegii od 1971 r., kiedy to powstał pierwszy w krajach skandynawskich roczny kurs w pełnym wymiarze godzin dla nauczycieli dramy. Wydział oferuje różne kursy dramy, poczynając od dramy wprowadzającej w ogólnym kształceniu nauczyciela, poprzez studia licencjackie, a kończąc na 2-letnich studiach magisterskich w zakresie kształcenia dramą.

Palestyna: Theatre Day Productions (TDP)

„Idę do teatru, bo chcę zobaczyć coś nowego, pomyśleć, wzruszyć się, zadawać pytania, cieszyć się, uczyć się, być wstrząśniętym/tą, zainspirowanym/ną i aby dotknąć sztuki".

Theatre Day Productions dąży do tego, aby drama, teatr i twórcze działania stały się stałym elementem życia młodych ludzi w Palestynie, tak aby dzieci mogły odnaleźć siebie i swoją twórczość.

Arabska nazwa trupy, „Ayyam Al Masrah" (Dni Teatru) wywodzi się z przekonania, że pewnego dnia stanie się tak, że każde palestyńskie dziecko będzie miało co najmniej jeden „dzień teatru" w roku szkolnym. TDP organizuje spektakle z udziałem dorosłych i wystawia je dla dzieci. Tworzymy również spektakle z dziećmi, które występują dla dzieci. TDP wprawił w ruch zarówno młodzieżową trupę teatralną, jak i program szkolenia aktorów. Program realizowany jest na poziomie regionalnym – obecnie w Strefie Gazy i na Zachodnim Brzegu.

Portugalia: Misją **Politechniki w Lizbonie (UTL)** jest promowanie, rozwijanie i przekazywanie naukowej, technicznej i artystycznej wiedzy na najwyższym poziomie, wspieranie badań naukowych, innowacji i przedsiębiorczości oraz dostosowania się do zmieniających się potrzeb społeczeństwa w zakresie etyki, kultury i internacjonalizacji.

UTL jest uniwersytetem badawczym XXI wieku w Europie, reagującym na nowe wyzwania stawiane przez społeczeństwo, oraz liderem w swojej dziedzinie, gdzie specjaliści i naukowcy są przygotowani według najwyższych standardów.

Wydział Kinetyki Ludzkiej (FMH) to najstarszy wydział kultury fizycznej i sportu w Portugalii. Stał się on częścią Politechniki w Lizbonie w 1975 roku i jest owocem długiej historii uczelni. Wydział powstał na potrzeby społeczeństwa oraz dzięki celom określonym przez instytucje działające do tamtej pory w zakresie działań teatralno-dramowych. Te instytucje to Narodowy Instytut Wychowania Fizycznego (INEF) – od 1940 do 1875 i Wyższy Instytut Wychowania Fizycznego (ISEF) – do 1989 roku.

Pierwotnie była to instytucja, która skupiała się na wychowaniu fizycznym w szkołach i kładła szczególny nacisk na pedagogikę. Obecnie Wydział jest otwarty na szerszy za-

kres obszarów badań będący przedmiotem zainteresowania różnych sektorów społeczeństwa – na przykład na system edukacji, sport, zdrowie, przemysł i sztukę. Współpraca instytucji w zakresie tych obszarów jest żywa i owocna.

Serbia: NGO CEDEUM Centrum Dramy w Edukacji i Sztuce zostało założone 29 października 1999 r., ale jego założyciele nieustannie pracowali w tej dziedzinie przez ostatnie dwadzieścia pięć lat, jako promotorzy dramy/teatru w edukacji i sztuce. CEDEUM gromadzi ekspertów tej dziedziny w Belgradzie i ma szeroką sieć współpracowników zarówno z Belgradu, jak i z całego kraju. Celem CEDEUM jest dalsze promowanie dramy i teatru we wszystkich aspektach pracy edukacyjnej, artystycznej i społecznej poprzez organizowanie projektów, warsztatów, seminariów, spotkań ekspertów oraz prezentacje prac. CEDEUM jest szczególnie zaangażowane w edukację i szkolenia wychowawców oraz artystów, a także w organizację seminariów i programów szkoleniowych opartych na metodzie Drama w Edukacji i Teatr w Edukacji. Programy te przeznaczone są dla nauczycieli przedszkolnych, nauczycieli szkół podstawowych i nauczycieli szkół średnich w Serbii. Eksperci CEDEUM aktywnie uczestniczą w procesie wdrażania dramy do szkół oraz biorą aktywny udział w wywieraniu wpływu na państwową politykę promocji i wprowadzania działań teatralnych do systemu szkolnego i kulturalnego oraz pracy społecznej. CEDEUM jest również organizatorem „BITEF Polyphony": specjalnego programu dramy/teatru w ramach Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego Belgrad BITEF – Nowe Trendy w Teatrze (połowa września), który koncentruje się na krajowej, regionalnej i międzynarodowej wymianie doświadczeń dramowo-teatralnych, jak też na współpracy, tworzeniu sieci kontaktów, warsztatach i prezentacjach prac w dziedzinie sztuki, nauki i pracy społecznej. CEDEUM jest członkiem Narodowego Centrum IDEA – Międzynarodowego Stowarzyszenia Dramy/Teatru i Edukacji.

Szwecja: Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umea rozwija i wspiera działalność kulturalną dla młodego pokolenia w Umea z udziałem: sieci kontaktów wspierających i współpracujących w tej dziedzinie, szkoleń zawodowych nauczycieli oraz innych osób mających kontakt z dziećmi i młodzieżą, programy kulturalne dla przedszkoli i innych typów szkół oraz publiczne spektakle dla dzieci i widowni familijnej.

Projekty kulturalne i edukacyjne prowadzone są w szkołach oraz w formie szkoleń i doradztwa dla nauczycieli, którzy są zaangażowani w działania twórcze dzieci i młodzieży. „Teatermagasinet" – grupy teatralne dla dzieci i młodzieży w wieku 10-19 lat to ważny element działalności Centrum. Priorytetami są też grupy teatralne dla dzieci z wadami fizycznymi oraz możliwość wykorzystania Teatru w Edukacji w ogóle. W maju każdego roku odbywa się festiwal dramy z udziałem wszystkich dzieci.

Umea jest największym miastem w północnej Szwecji. Jest to także jedno z najszybciej rozwijających się miast w kraju. Znajdują się tam dwa uniwersytety. Liczba ludności to 114.000, a średnia wieku – 38 lat. Ponad połowa ludzi, którzy tu mieszkają pochodzi spoza regionu. Umeå będzie Europejską Stolicą Kultury w 2014 r., wraz z Rygą. Umeå chce zostać jedną z wielu europejskich stolic kulturalnych. To dumne, myślące przyszłościowo miasto zintegrowanej i wieloaspektowej Europy jest zbudowane na współudziale i współtworzeniu i charakteryzuje się ciekawością oraz pasją. Program Umeå

2014 zainspirowany został ośmioma sezonami Sami, a ten rok przyniesie wiele możliwości inspirujących spotkań i wymiany kulturalnej.

Aby skontaktować się z wybranym członkiem konsorcjum patrz Załącznik C

Co to jest Edukacyjny Teatr i Drama?

Dzieci obserwują scenkę na opuszczonym dworcu. Uczestniczą w niej dwie osoby – Amani (uchodźca) i George. Czuje się pomiędzy nimi napięcie. Amani jest przestraszona. George jest agresywny i też się boi. Nie potrafią ze sobą rozmawiać. Jedna z uczennic – siedmioletnia dziewczynka, która jest zwykle spokojna, a nawet zdystansowana, klepie po ramieniu jednego z dorosłych uczestników zajęć. „Wiem o co chodzi", mówi. Dorosły dostaje znak od aktora prowadzącego grającego w przedstawieniu, który wskazuje, że dziewczynka jest gotowa podzielić się swoimi spostrzeżeniami z resztą rówieśników. „Historia George' a jest historią Amani", dostrzega ze spokojną pewnością, „a historia Amani to historia Georga, tylko oboje nie zdają sobie z tego sprawy". Miało to duże znaczenie dla każdego, kto znajdował się na sali, nastąpiło nadzwyczajne milczenie. Zadaniem dla wszystkich na tamten moment było pogłębienie tego spostrzeżenia i podzielenie się nim z Georgem i Amani. To była kwintesencja prawdziwej dramy.

Walizka - zajęcia dla dzieci w wieku 6-7 lat trupy Teatr w Edukacji

Drama czegoś – tak jakby

Zacznijmy od szerokiej definicji dramy, która wywodzi się z greckiego słowa Dran – robić, wykonywać. Drama to coś o *znaczeniu,* coś co jest „robione" lub inscenizowane. W naszej pracy jest to działanie zbadane w czasie i przestrzeni w fikcyjnym kontekście.

Drama i teatr to wspólne doświadczenie zarówno zaangażowanych uczestników, jak i publiczności, gdzie chwilowo porzuca się niedowierzanie, a uczestnicy wyobrażają sobie i zachowują się ***tak, jakby*** byli kimś innym niż są, w innym miejscu i w innym czasie. Istnieje wiele aspektów wyimaginowanego doświadczania **tak jakby**.

Drama to obrane w pewne ramy działanie, w którym odgrywanie roli pozwala uczestnikom myśleć i / lub zachowywać się ***tak, jakby*** znajdowali się w innej sytuacji i reagować ***tak, jakby*** dotyczyły ich inne historyczne czy społeczne relacje międzyludzkie. W tym tkwi źródło dramatycznego napięcia. W dramie wyobrażamy sobie to, co prawdziwe w celu zbadania kondycji ludzkiej.

Granie roli w sztuce lub wcielanie się w rolę w dramie to nastawienie psychiczne i branie pod uwagę dwóch światów jednocześnie: świata realnego i świata fikcji dramatycznej. Znaczenie i wartość dramy leżą w dialogu pomiędzy tymi dwoma światami a zo-

brazowaniem podmiotu ludzkiego: rzeczywisty i odgrywający, widz i uczestnik, aktor i publiczność. Nawet podczas przedstawienia nie wygląda to tak, że wyłącznie gramy przed innymi. Oprócz tego widzimy również siebie. Dlatego dramę można nazwać aktem tworzenia „ja".

DICE – Edukacyjny Teatr i Drama

Zakres prac, które były przedmiotem tego projektu badawczego jest bogaty i zróżnicowany. Obejmuje on szereg procesów i elementów działania w różnych sytuacjach z użyciem wielu różnych metod stosowanych w teatrze i dramie. Mimo tych różnorodności łączy nas jednak wspólna troska o potrzeby młodych, dlatego też umiejscawiamy naszą pracę w ramach pewnych struktur edukacyjnych, niezależnie od tego czy odbywa się ona w szkole czy w innych sytuacjach uczenia się, takich jak np. koła teatralne. Dlatego też dla określenia pracy wykonywanej przez uczestników projektu DICE przyjęliśmy ogólne określenie *edukacyjny teatr i drama.*

Dlaczego rozróżniamy teatr i dramę?

Prace szły równolegle z pisaniem tej książki. Praca specjalistów z całego świata funkcjonuje na zasadzie kontinuum, na którego jednym końcu znajduje się proces, następnie odkrywanie, dzielenie się, tworzenie, prezentacja i ocena, a wszystko to zmierza w kierunku wykonania. Podstawowa różnica między obydwoma końcami spektrum to różnica między *procesem* a *rezultatem.*

Tworzenie sztuki teatralnej przeznaczone jest dla publiczności. Proces tworzenia teatru może być edukacyjny sam w sobie - musimy zrozumieć, co wykonujemy przed publicznością, uczymy się umiejętności, aby zaprezentować tekst sztuki - ale *funkcją* teatru, niezależnie od tego, co dana osoba wydobędzie podczas grania roli, jest granie dla innych.

Aby jednak wykonanie było bardziej wydarzeniem niż pustym wytworem, wymaga głębi. Teatr nie jest teatrem, jeżeli aktor nie jest świadomie podzielony w ramach przestrzeni estetycznej, zarówno on jak i nie on, ja i nie ja - jeżeli nie ma podziału na przestrzeń estetyczną i publiczność, jeżeli wydarzenie teatralne nie odblokowuje lub nie ukazuje publiczności najbardziej ekstremalnych sytuacji, dylematów i emocji dotyczących gamy ludzkich doświadczeń - duchowych, emocjonalnych, psychologicznych, społecznych, fizycznych itp.

Parafrazując Erica Bentley'a:

*W teatrze **A (aktor/odgrywający) gra B** (rolę /wykonanie) dla **C** (publiczności), która jest stroną obdarzaną/korzystającym.*

Z kolei drama nie dotyczy tak bardzo uczenia się umiejętności teatralnych, jak budowania wyobrażonego doświadczenia. Drama kreuje sytuacje teatralne, które mają być badane przez uczestników zachęcanych do zgłębiania wiedzy na temat procesu po-

wstawania sytuacji, do zmiany perspektywy tu i teraz, do identyfikacji z problemami oraz czasami ich rozwiązywania oraz do pogłębiania o nich wiedzy. Drama skupia się na procesie, podczas gdy działalność społeczna zależy od wielu opinii i punktów widzenia i polega na odgrywaniu ról, tu mamy raczej koncentrację zadaniu, a nie na indywidualnych potrzebach, a to umożliwia uczestnikom postrzegać na nowo. Takie podejście stwarza możliwość zgłębiania pojęć, zagadnień i problemów kluczowych dla kondycji ludzkiej oraz buduje przestrzeń dla refleksji o zdobywaniu nowej wiedzy o świecie. Drama jest bardziej związana z dostarczeniem dziecku żywego doświadczenia i uaktywnionej chwili aniżeli z wykonaniem roli teatralnej. Porusza się wzdłuż edukacyjnego kontinuum, które obejmuje wiele form, od prostych scenek bardzo przypominających dziecięce zabawy po w pełni zorganizowaną partycypację (włączając granie w przedstawieniu), przy czym nacisk nadal kładziony jest na identyfikowanie i organizację możliwości uczenia się.

*W dramie, **A** (aktor / odgrywający dany moment) jest jednocześnie **B** (grającym rolę) i **C** (odbiorcą/publicznością) – dzieje się tak dzięki uczestnictwu i obserwacji w procesie zwanym percipience (proces zarówno obserwacji jak i uczestnictwa).*

Naukowo rzecz ujmując, nasze działania polegają na uczeniu młodych ludzi teatru i dramy. Umożliwi im to granie w teatrze lub przekazywanie tych umiejętności innym poprzez nauczanie. Edukacyjny teatr i drama mają również głębszy wymiar i większe możliwości: wykorzystanie sztuki aktorskiej do łączenia myśli i uczuć w taki sposób, żeby młodzi ludzie mogli odkrywać i analizować problemy, badać i testować nowe pomysły, zdobywać nową wiedzę, tworzyć nowe wartości, budować poczucie własnej skuteczności i poczucie własnej wartości.

Projekt DICE – Nasz etos

„Idę do teatru, bo chcę zobaczyć coś nowego, pomyśleć, wzruszyć się, pytać, cieszyć się, uczyć się, poczuć się wstrząśniętym, zainspirowanym, dotykać sztuki". – ***Dziecko z Palestyny.***

„To pomaga, gdy nie wiesz co powiedzieć. Kiedy grasz ludzie mogą zobaczyć, co myślisz. A kiedy [tylko] mówisz, to kiwają głową 'mmm, OK., a tak naprawdę do końca cię nie rozumieją. Myślę, że ludzie łatwiej się uczą, kiedy robią coś praktycznego, a nie tylko piszą i słuchają". – ***Dziecko z Birmingham****.*

„Dziecko może nabyć wszystkie umiejętności zamkniętego społeczeństwa i nie być w stanie ocenić czy zakwestionować wartości tego społeczeństwa. Potrzebujemy innych sposobów, aby otworzyć umysł dziecka na trudniejsze pytania dotyczące społeczeństwa i ludzkiej egzystencji. Powinniśmy nie tylko wymagać od dzieci, ale również sprawiać, żeby dzieci wymagały od nas i od całej kultury. Prawdopodobnie istnieje coś ważniejszego niż tylko rozwój umiejętności poznawczych. Być może będziemy mogli pomóc nawet najmłodszemu dziecku w rozpoczęciu poszukiwania mądrości, rozwoju własnych wartości i filozofii życia. – ***Uczenie dzieci myślenia, Robert Fisher (1990)***

Nauczyciele kształcący artystów o tych samych poglądach

Etos, który stanowi podstawę projektu DICE rozwinął się poprzez samą pracę nad projektem. Odzwierciedla on nasze życie, ducha naszej współpracy oraz ciągły proces, w który jesteśmy zaangażowani podczas pracy z edukacyjnym teatrem i dramą. Nie twierdzimy, że jesteśmy absolutnym autorytetem w dziedzinie teorii i praktyki dotyczącej edukacyjnej działalności teatralno-dramowej. Jesteśmy grupą nauczycieli i pedagogów sztuki, którzy zebrali się razem, ponieważ mają wspólne zdanie na temat podstawowych wartości stanowiących podstawę naszej pracy. Główną z nich jest zobowiązanie się do poświęcenia się wychowaniu i rozwijaniu młodych ludzi – jako nauczyciele i specjaliści dramy pracujemy z młodymi ludźmi oraz szkolimy innych w tej dziedzinie. Wychodzimy z założenia, że dzieci i młodzież to nie osoby niedorosłe, lecz istoty ludzkie, które mają swoje prawa oraz które powinny być traktowane sprawiedliwie i posiadać równe szanse i możliwości.

Potrzeba zmian

„Coraz bardziej widoczna staje się potrzeba spójności społecznej i rozwijania demokratycznych postaw obywatelskich; ludzie powinni być dobrze poinformowani, zaangażowani i aktywni. Wiedza, umiejętności i postawy, których każdy potrzebuje będą wynikiem tej zmiany". – Wniosek dotyczący zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w procesie uczenia się przez całe życie, s. 3.

Po odniesieniu się do uzasadnionych obaw dotyczących „spójności społecznej i rozwijania demokratycznych postaw obywatelskich" stwierdziliśmy, że istnieje potrzeba stworzenia nowego paradygmatu w dziedzinie edukacji – podejścia, które wykracza poza obecnie dominujący model transmisji wymagający, aby dziecko uczyło się „odpowiednio spreparowanej" i łatwo sprawdzalnej w formie testów wiedzy. Nauczycielom coraz trudniej jest zauważyć młodych rozwijających się ludzi w tyglu pożądanych dobrych stopni i procesie oceniania. Tym, którym się to udaje, coraz bardziej restrykcyjne i opierające się na zakazach programy nauczania utrudniają dostęp do młodego człowieka. Wielu nauczycieli przybija tym samym gwóźdź do trumny swojej karierze i edukacji młodych ludzi. Programy takie jak PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) [3], które mają na celu „poprawę" polityki edukacyjnej i wyników poprzez regularne oceny, koncentrują się na rodzaju pomiaru, który jest bardzo ograniczony i nie bierze pod uwagę potencjału rozwoju.

Jeśli ktoś uważa, że słabe wyniki w systemie edukacji są spowodowane przede wszystkim pomyłkami w ocenie uczniów i nauczycieli, to stworzenie lepszych narzędzi pomiaru do tego jak uczniowie radzą sobie z umiejętnością czytania, liczenia i przedmiotami ścisłymi ma sens. Kultura edukacji ma swoje korzenie w innych i dużo bardziej złożonych problemach.

W rzeczywistości istnieją dwa sposoby, za pomocą których możemy zdobywać wiedzę o świecie i nią zarządzać. Są to sposób logiczno-naukowy i sposób narracyjny [4]. Tradycyjny system edukacji związany jest z pierwszym sposobem i traktuje sztukę narracji jako "wartość dodaną", a nie konieczność. To tryb narracji pozwala budować tożsa-

mość i miejsce jednostki w kulturze. Edukacja musi również rozwijać i pielęgnować ten sposób myślenia i działania. Nasze przyszłe społeczeństwo zależy właśnie od niego. Aby stworzyć aktywnych obywateli przyszłości, potrzebujemy połączenia obu sposobów myślenia.

Moc edukacyjnych działań teatralno-dramowych

Edukacyjne działania teatralno-dramowe mogą być dynamicznym narzędziem do osiągnięcia połączenia tych dwóch sposobów myślenia - holistycznym podejściem do dziecka, które traktuje uczenie się kontekstowo i sprowadza je do poziomu społecznego i historycznego.

Nasze zaangażowanie w teatr i dramę jest intelektualne i emocjonalne. Dzięki temu zdobywanie wiedzy staje się uczuciowe. Nie można „przekazać" komuś naszego zrozumienia, prawdziwe zrozumienie jest *odczuwane*. Tylko wtedy, gdy zrozumienie jest odczuwane może być ono połączone z umysłem i kształtować wartości.

Edukacyjne działania teatralno-dramowe wzmacniają i kultywują skuteczność jednostki oraz budują pewność siebie. W życiu codziennym, które przebiega w zastraszającym tempie trudno zobaczyć swoje wewnętrzne „ja" i sprawować kontrolę nad myślami, uczuciami i sytuacjami, w których się znajdujemy. Podczas pracy z dramą rozwijamy naszego "wewnętrznego widza" i zdolność do bycia świadomym siebie w danej sytuacji. To pozwala nam wziąć odpowiedzialność za siebie. Jeśli nie potrafimy zrobić tego, nie możemy brać odpowiedzialności za innych.

Zamiast bać się „nieznanego", co wywołuje uprzedzenia i nienawiść, edukacyjne działania teatralno-dramowe zachęcają nas do odkrywania tego, co czują i myślą inni. „Wejście w cudze buty" sprzyja empatii, bez której zdolność zrozumienia i tolerancji jest o wiele trudniejsza do osiągnięcia.

Edukacyjne działania teatralno-dramowe sprzyjają rozwijaniu wyobraźni – wykorzystują naszą wyjątkową zdolność do wyobrażania sobie rzeczywistości **oraz** przewidywania możliwości. Pierwsze zapewnia bezpieczeństwo, a drugie wolność. Ten rodzaj dialektyki wyzwala umysł z tyranii chwili obecnej. Edukacyjne działania teatralno-dramowe to wyobraźnia w akcji.

Racjonalne myślenie może być funkcjonalne, lecz poddane wyobraźni zmienia nasz tok rozumowania - analizujemy twórczo, po ludzku. Wszystkie dziedziny ludzkiego myślenia i działania wymagają kreatywności wywoływanej przez wyobraźnię, aby wykraczać poza fakty i gotowe informacje.

Wyobraźnia tworzy ludzkie wartości. Nigdy dotąd społeczeństwo nie potrzebowało jej tak bardzo, aby znaleźć twórcze rozwiązania problemów, zastanowić się nad sprawami społeczeństwa i sensem życia. Używając wyobraźni zaczynamy rozumieć dokąd zmierzamy i jakimi chcemy być ludźmi.

Wyobraźnia jest narzędziem do nauki angażującym wyższe procesy myślowe, które mogą pomóc w głębokiej analizie przedmiotów badań, wzbogacając je o nową wiedzę i pomysły.

Społeczeństwo może skorzystać na uczestnictwie w edukacyjnych działaniach teatralno-dramowych, które ze swojej natury są społeczne i oparte na współpracy. Jeśli propozycja UE dotycząca kluczowych kompetencji uczenia się dąży do zapewnienia osobistego spełnienia i integracji, nasi obywatele powinni poszerzyć swoje perspektywy o światopogląd, który zadaje fundamentalne pytania o to, co znaczy być człowiekiem. Jeśli edukacyjne działania teatralno-dramowe mają jakiś nadrzędny cel to jest on właśnie taki. Pomiędzy dramą a demokracją, która ma swoje korzenie w antycznej Grecji widać symbiotyczny związek. Antygona, Medea, Orestes, Edyp i inni przedstawiali dramatyzm ludzkich doświadczeń i doświadczali problemów związanych z byciem człowiekiem. Drama dała głos tym, których wołanie (np. kobiet, niewolników, ofiar i pokonanych) w dużej mierze przeszły bez echa w społeczeństwie. Teatr funkcjonował jako prawdziwie demokratyczna przestrzeń publiczna i przestrzeń do refleksji kwestionującej etos społeczeństwa greckiego. Edukacyjne działania teatralno-dramowe odziedziczyły tę tradycję i stanowią pewną, bezpieczną przestrzeń publiczną (bezpieczną, ponieważ jest bardziej fikcyjna niż rzeczywista), która jest zarówno sprawcza jak i refleksyjna. Pomaga to młodym ludziom uczyć się oraz rozwijać poczucie „ja", zarówno w zakresie społecznym jak i psychologicznym.

Przyszli obywatele powinni być obywatelami świata, a nie tylko własnego państwa. Edukacyjne teatr i drama sprawiają, że ludzkie doświadczenie staje się uniwersalne. Uczą przekraczania granic i pielęgnowania wielokulturowości oraz lepiej wyposażają nas w narzędzia ułatwiające sprostanie wyzwaniom spowodowanym przez globalizację. Edukacyjne działania teatralno-dramowe skupiają się na odpowiedzi na zmieniające się potrzeby społeczeństwa – etycznie, kulturowo i międzykulturowo.

Paradygmat edukacyjnych działań teatralno-dramowych daje młodym ludziom głos indywidualny i zbiorowy. Nie ma dobrych lub złych odpowiedzi na skomplikowane pytania o to, jak żyjemy czy jak rozumiemy świat. Takie pytania są otwarte, a nie zamknięte – posiadające gotową odpowiedź. W narracyjnym trybie myślenia uczniowie nie są naśladowczy. Co więcej, daje się im inicjatywę, aby stali się panami własnego uczenia się.

Nasza praca

Uczestnicy projektu DICE stosują edukacyjnya teatr i dramę, aby współpracować z młodymi ludźmi w celu nadania sensu ich życiu i światu, w którym żyją. W codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą edukacyjne działania teatralno-dramowe są używane jako środek do znalezienia głębszego zrozumienia wielu różnych pytań oraz skomplikowanych problemów. Tworzą świadomość społeczną i obalają tematy tabu. Poprzez przedstawienia, uczestnictwo w dramie i aktywność w warsztatach tworzą przestrzeń do analizy problemów moralnych i społecznych. Edukacyjne działania teatralno-dramowe są potężnym narzędziem, ponieważ opierają się na tekście, obrazie i działaniu. Obraz trwa w umyśle długo po tym, kiedy słowa zostaną zapomniane. Często uczymy się najlepiej poprzez działanie. Edukacyjny teatr i drama mają miejsce w danej chwili – są doświadczane w danym momencie. Nasza praca często prowadzi do tego, aby (po jakimś czasie) umożliwić uczestnikom zostanie liderami procesów artystycznych i edukacyjnych. Pracujemy z dziećmi i młodzieżą w szkołach publicznych i prywatnych, szko-

łach specjalnych oraz na zajęciach pozalekcyjnych. Uczestnicy naszych zajęć pochodzą z różnych środowisk społecznych i klas ekonomicznych i mają różne potrzeby. Niektórzy są głusi i niedosłyszący, inni mają trudności z nauką lub problemy emocjonalne i behawioralne, a niektórzy są często uważani za „gorszych" lub nienadających się do szkoły. Każdego dnia na nowo odkrywamy, że nasza praca wzmacnia każde dziecko, ponieważ ma zasięg globalny - podczas edukacyjnych zajęć teatralno-dramowych młodzi ludzie chodzą „pięć centymetrów ponad chodnikami".

Wyniki badań – Streszczenie najważniejszych ustaleń

Badania DICE to *długookresowe studium międzykulturowe*. To oznacza, że badaliśmy efekt edukacyjnych działań teatralno-dramowych w różnych kulturach (międzykulturowy) przez pewien okres czasu (długookresowy).

Jak wspomniano wcześniej w *Projekcie DICE - czym jest DICE?*, projekt określił ramy, w których badaliśmy następujące **pięć** z ośmiu **Kluczowych Kompetencji Lizbońskich**:

- komunikacja w języku ojczystym,
- umiejętność uczenia się,
- umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie,
- przedsiębiorczość,
- ekspresja kulturalna.

Dodaliśmy również swoją kompetencję:

- Wszystko to i jeszcze więcej. Dotyczy ona tego, co znaczy być człowiekiem.

Uwzględniliśmy to w dyskusji na temat wyników badań.

W ostatecznej bazie danych posiadamy dane 4475 uczniów łącznie, z 12 krajów. Uczniowie uczestniczyli w 111 różnego rodzaju programach dramy. Zebraliśmy dane od uczniów, ich nauczycieli i liderów programu dramy, niezależnych obserwatorów, rzeczoznawców zewnętrznych, jak również od kluczowych ekspertów teatru i dramy. Wzór badań był złożony, dane bogate, a publikacja szczegółowych wyników badań jest planowana na najbliższe lata.

Co badania mówią nam o uczniach, którzy regularnie uczestniczą w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy?

Oto krótkie podsumowanie. W porównaniu z rówieśnikami, którzy nie uczestniczą w żadnych edukacyjnych zajęciach teatralno-dramowych, osoby stosujące dramę:

- są wyżej oceniane przez nauczycieli we wszystkich aspektach,
- lepiej wypadają w ćwiczeniach z czytania i lepiej rozumieją zadania,
- są pewniejsze w komunikacji,
- częściej odczuwają, że są twórczy,
- bardziej lubią chodzić do szkoły,
- bardziej lubią zajęcia szkolne,
- są lepsze w rozwiązywaniu problemów,

- lepiej radzą sobie ze stresem,
- są znacznie bardziej tolerancyjne wobec mniejszości i obcokrajowców,
- są aktywniejszymi obywatelami,
- wykazują większe zainteresowanie głosowaniem na każdym szczeblu,
- wykazują większe zainteresowanie uczestnictwem w sprawach publicznych,
- są bardziej empatyczne: mają szacunek dla innych,
- skłonniejsze zmienić swój punkt widzenia,
- są bardziej innowacyjne i bardziej przedsiębiorcze,
- są bardziej oddane kreowaniu swojej przyszłości i mają więcej planów,
- są znacznie bardziej skłonne uczestniczyć w różnych dziedzinach sztuki i kultury. Nie chcą tylko brać udział w przedstawieniach, ale także chcą pisać, tworzyć muzykę, filmy, rękodzieła oraz uczestniczyć w różnego rodzaju działalności artystycznej i kulturalnej,
- spędzają więcej czasu w szkole, więcej czytają, wykonują prace domowe, bawią się, rozmawiają i spędzają więcej czasu z członkami rodziny oraz opiekując się młodszym rodzeństwem. Dla kontrastu, mniej czasu spędzają oglądając telewizję lub grając w gry komputerowe,
- robią więcej dla swoich rodzin, chętniej podejmują pracę w niepełnym wymiarze godzin i spędzają więcej czasu w twórczy sposób - samodzielnie lub w grupie; częściej chodzą do teatru, na wystawy, do muzeum i do kina, częściej też uprawiają turystykę pieszą i rowerową,
- częściej są centralnym osobowościami w klasie,
- mają większe poczucie humoru,
- czują się lepiej w domu.

Część B niniejszej książki zawiera krótkie fragmenty dotyczące najistotniejszych wyników odpowiadających każdej z kluczowych kompetencji. Jeśli chcesz dowiedzieć się więcej na temat metodologii badania i wyników, przeczytaj część B książki bliźniaczej: *„**KOSTKA została rzucona** – wyniki badań i zalecenia dotyczące edukacyjnych działań teatralno-dramowych".*

B) Jak edukacyjne działania teatralno-dramowe wpływają na poprawę kompetencji kluczowych

Rozrysowanie graficzne – tocząca się kostka do gry w sześciu płaszczyznach, pokazująca każdy numer od 1 do 6, ale nie po kolei.

Krótkie wprowadzenie do udokumentowanych działań

Poniżej znajdują się definicje pięciu z ośmiu kompetencji określonych przez UE, które były badane w projekcie DICE.

Kompetencje kluczowe

Nr 1. Komunikacja w języku ojczystym*

Definicja: Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania myśli, uczuć i faktów w mowie i piśmie (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej formie w pełnym zakresie sytuacji społecznych i kulturowych – podczas nauki i warsztatów, w pracy, w domu i czasie wolnym, w zależności od specyficznych potrzeb i okoliczności tych sytuacji.

* Uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach musi być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. Pomiary w zakresie tej kompetencji to indywidualna sprawa państwa członkowskiego.

Nr 2. Umiejętność uczenia się

Definicja: „Umiejętność uczenia się" to umiejętność konsekwentnego i wytrwałego zdobywania wiedzy. Jednostki powinny umieć organizować własny proces uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacją, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Termin ten oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy oraz umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się angażuje uczniów do wykorzystania nabytych doświadczeń w nauce i w życiu w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach – w domu, w pracy, podczas nauki i na warsztatach. Motywacja i pewność siebie są niezbędne do uzyskania umiejętności.

Nr 3. Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie

Kompetencje te obejmują pełen zakres zachowań przygotowujących osoby do uczestnictwa w skuteczny i konstruktywny sposób w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach, a także – w razie potrzeby – do rozwiązywania konfliktów. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz zaangażowanie w aktywne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym.

Nr 4. Przedsiębiorczość

Definicja: Przedsiębiorczość oznacza zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmuje ona twórczość, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania i zarządzania przedsięwzięciami oraz prowadzenia ich w taki sposób, aby osiągnąć zamierzone cele. To pomaga każdemu w codziennym życiu prywatnym i społecznym. Pracownikom pomaga uświadomić sobie sens swojej pracy i zdolność wykorzystywania szans; jest podstawą konkretniejszych umiejętności i wiedzy potrzebnej osobom podejmującym przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub komercyjnym.

Nr 5. Ekspresja kulturalna

Definicja: Jest to docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji w różnych mediach, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych. Wyrażanie siebie w różnych środkach masowego przekazu [...]. Umiejętności obejmują również zdolność porównania własnych twórczych i ekspresyjnych punktów widzenia z opiniami innych. [...] Silne poczucie tożsamości jest podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej.

Nr 6. Wszystko to i jeszcze więcej

Definicja: Nr 6 na naszej kostce (DICE) zawiera pierwszą piątkę, ale nadaje też nowy wymiar, ponieważ edukacyjny teatr i drama są zasadniczo związane z tym, co znaczy być człowiekiem. Nasilający się niepokój dotyczący spójności naszego społeczeństwa oraz rozwoju obywatelstwa demokratycznego wymaga moralnego kompasu, za pomocą którego można odnajdywać siebie i innych w świecie oraz rozpoczynać ponowną ocenę i tworzenie nowych wartości. Można wyobrażać sobie społeczeństwo, w którym warto żyć z wyraźniejszym poczuciem tego, dokąd zmierzamy i z głębokim przekonaniem, jakimi chcemy być ludźmi.

Uniwersalne kompetencje określające bycie człowiekiem są punktem odniesienia dla naszej dalszej pracy. Wierzymy, że powinno to stanowić podstawę wszystkich naszych działań, ponieważ jesteśmy nauczycielami - artystami.

Część B jest podzielona na sześć kompetencji. Wpływ edukacyjnych działań teatralno-dramowych na każdą z kompetencji został zilustrowany udokumentowanymi działa-

niami, po dwa przykłady na kompetencję. Każde udokumentowane działanie jest podzielone na trzy części:

- projekt / warsztat / produkcja – co robimy i jak to robimy.
- nasze podejście – wgląd w niektóre z myśli przewodnich naszych działań.
- nauczyciele: przewodnik po praktyce – zalecenia, problemy i pytania do rozważenia – w przypadku gdyby ktoś chciał korzystać z wyników naszej pracy.

W końcowej części każdej z omówionych kompetencji w Części B zawarte są krótkie relacje dotyczące najważniejszych wyników badań naukowych związanych z każdą z kompetencji kluczowych.

Każde udokumentowane działanie odzwierciedla etap rozwoju, osiągniętego przez naszych partnerów i jest próbą wyrażania tego, czym według nas jest rola edukacyjnego teatru i dramy.

W tym miejscu ponownie stwierdzamy, że według nas każda kompetencja to integralna część całości. Uważamy każdą z kompetencję za niezbędny element rozwoju dziecka. Kompetencje nie są uporządkowane w porządku rosnącymi żadna z nich nie jest ważniejsza od innej. Co za tym idzie, postanowiliśmy nie przedstawiać udokumentowanych działań w porządku numerycznym. Rzuciliśmy kostką, aby określić kolejność i podzielić się nią z czytelnikiem. Ty możesz oczywiście wybrać swoją własną, zupełnie inną kolejność.

Pierwszy rzut KOSTKI

Umiejętność uczenia się

Definicja: „Umiejętność uczenia się" to umiejętność konsekwentnego i wytrwałego zdobywania wiedzy. Jednostki powinny umieć organizować własny proces uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacją, zarówno indywidualnie jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Termin ten oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy oraz umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek. Umiejętność uczenia się angażuje uczniów do wykorzystania nabytych doświadczeń w nauce i w życiu w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach – w domu, w pracy, podczas nauki i na warsztatach. Motywacja i pewność siebie są niezbędne do uzyskania umiejętności.

2. *Bieg z przeszkodami* – edukacyjny program teatralny, Stowarzyszenie Teatru/Dramy w Edukacji Kava, Węgry

a. Streszczenie programu

Bieg z przeszkodami to zajęcia dla młodzieży w wieku 14-16 lat organizowane przez Teatr w Edukacji (TWE) opowiadające o ludzkiej wolności i sytuacjach, gdy ludzie znajdują się w pułapce. Przeciętne zajęcia trwają 120 minut i badają relacje między szkołą a demokracją poprzez wykorzystanie teatru i dramy jako narzędzi pedagogicznych. Sama sztuka w wielu przypadkach opiera się na improwizacji uczestników i aktorów.

Premiera odbyła się w roku szkolnym 2009/2010, a przedstawienie było efektem współpracy Stowarzyszenia Teatru/Dramy w Edukacji Kava i Teatru Krétakör („kredowego koła", jednego z najbardziej uznanych na świecie teatrów niezależnych, którego dyrektorem jest Árpád Schilling). Przedstawienie pokazano w sumie 12 razy, w różnych szkołach średnich w Budapeszcie i na wsi.

Program, zgodnie z naszymi intencjami, jest eksperymentem mającym na celu znalezienie nowych form Teatru w Edukacji oraz ustanowienie nowego modelu – zawiera wiele niekonwencjonalnych, eksperymentalnych elementów (w porównaniu do konwencjonalnej praktyki węgierskiej) zarówno w zakresie teatru jak i pedagogiki/dramy.

Program jest rozszerzoną wersją dramowej gry fabularnej, która odbywa się wewnątrz budynku szkoły, wykorzystując dostępne wnętrza (sale lekcyjne, stołówkę, hol, gabinet dyrektora, itp.). Nauczyciele dramy i uczniowie są nieustannie zaangażowani w grę, a wszystkie zamiany ról następują podczas bardzo krótkich przerw, a nawet bez zatrzymywania programu. Nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie mają prawo i są

zachęcani do zmiany ról (student – nauczyciel - rodzic i na odwrót). „Gra" jest w rzeczywistości dramą rozwijającą się poprzez pracę w określonych rolach. Używa teatralności, nie będąc sztuką teatralną, choć w kilku momentach pojawiają się aktorzy.

Projekt został nagrany kilka razy i na jego podstawie powstały dwa filmy dokumentalne.

b. Specjaliści

Każde zajęcia były prowadzone przez trzech zawodowych nauczycieli dramy. W sumie sześciu specjalistów zostało przeszkolonych do prowadzenia zajęć. Zespół sześciu, w tym trzech nauczycieli dramy z Kava (każdy z około piętnastoletnim doświadczeniem i każdy zatrudniony jako pełnoetatowy pracownik organizacji), oraz trzech członków Krétakör. Każde przedstawienie było prowadzone przez dwóch nauczycieli aktorstwa dramy z Kava, wraz z jednym członkiem z Krétakör.

Oprócz profesjonalistów chcieliśmy zaangażować (zaproponować konkretne role) kilku nauczycieli ze szkół biorących udział w zajęciach, głównie nauczycieli dramy i/lub wychowawców klasy, którzy z nami pracowali. Czasami nauczyciele dostawali konkretne zadania lub byli zapraszani do aktywnego uczestnictwa w rozwijającym się na bieżąco przedstawieniu.

Na każdym przedstawieniu był obecny jeden lub dwóch antropologów kultury. Byli oni odpowiedzialni za aspekt społeczny badań naukowych. (Organizacja partnerska: An-Blokk Culture an Social Science Association).

c. Grupa docelowa / uczestnicy

Za każdym razem jedna klasa uczestniczyła w sesji (jej uczestnictwo w grze było wykorzystane do maksimum). Zajęcia był skierowane do młodzieży w wieku 14-16 lat.

d. Czas trwania

Proces planowania zajęć podzielony był na kilka etapów. W sumie trwał około półtora miesiąca, w czasie którego obydwie strony zaliczyły wyjazdowy tydzień planowania. Przetestowaliśmy go dwa razy w styczniu 2009 r., a po kolejnym etapie planowania jesienią 2009 roku graliśmy 12 razy od października do stycznia. Ostateczne zajęcia składają się z trzech oddzielnych sesji, więc spotkaliśmy się trzy razy z nauczycielami i uczniami z 12 szkół biorących w nich udział.

Wstępne rozmowy z nauczycielami: 60 min. (1 sesja)
Gra wprowadzająca z uczniami: 90 min. (2 sesja)
Program główny – Rasa jako przeszkoda: 120 min. (3 sesja)
Omówienie zajęć z uczniami: 45 min. (3 sesja)
Omówienie zajęć z nauczycielami: 30 min. (3 sesja)

e. Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia)

Naszym zamiarem jest zakwestionowanie przekonania, iż nie mamy kontroli nad naszym życiem i jesteśmy tylko ofiarami otaczającej nas rzeczywistości. Często mówimy:

to nie moja sprawa", „nic nie mogę zrobić". Nasze zajęcia mają na celu zbadanie problemu bezsilności.

Główny obszar badań: Czy SZKOŁA może być miejscem zbiorowej odpowiedzialności nauczycieli, uczniów i rodziców? W jaki sposób powinna funkcjonować, aby stała się ważna dla uczniów?

Cele i założenia zajęć:

- Zbadanie współzależności nauki i demokracji. Istotą programu jest negocjowanie – w stale zmieniającej się sytuacji JA (jako uczestnik) również musi się stale przeobrażać... Uczestnicy formułują własną interpretację pojęcia demokracji w ramach programu.
- Każdy uczestnik musi jednocześnie grać i analizować. „Myśl w trakcie gry! (i przed, i po)".
- Poprzez działanie i myślenie, odkrywanie wzajemnego oddziaływania uczestników i twórców na siebie, rozwoju i wykorzystania technik introspekcji w ramach programu. W zakresie pedagogiki dramy: badanie ciągłości funkcji i sytuacji – w jaki sposób możemy zmienić jedną (oferowaną i odegraną) rolę / sytuację w drugą jak najbardziej płynnie jak się da, niemal niezauważalnie. Po chwili sytuacja staje się znacznie ważniejsza niż rola.

Streszczenie: uczniowie mają okazję dowiedzieć się oraz określić, jak „powinna wyglądać" ta konkretna szkoła.

f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu)

Sytuacja wyjściowa: Uczniowie pojawiają się na nadzwyczajnym zebraniu klasowym. W rzeczywistości jest to uprzednio przygotowana scena teatralna, która sugeruje konflikt wartości pomiędzy postaciami. Centrum sceny to sytuacja, z której wyłania się później poczucie uwięzienia (nie mamy kontroli nad tym, co się dzieje ani rozwiązania – nie ma wyjścia, więc należy formułować własne opinie, nie ma „prostych rozwiązań"). W opisanej sytuacji szkoła ma okazję (dzięki inicjatywie węgierskiego MTV) do reprezentowania siebie i całego powiatu w konkursie na temat wolności. Celem konkursu jest to, aby uczestnicy w jakiś sposób zaprezentowali swoje podejście do ogólnego konceptu na jednej ze ścian. Reprezentacja ta ma być utworzona przez fikcyjną klasę, w której rolę wcielają się uczniowie. Jest to punkt wyjścia naszych badań. Grupa uczestnicząca w projekcie ma możliwość śledzenia i analizy poszczególnych osób poruszających się pomiędzy różnymi sytuacjami (w różnych pomieszczeniach budynku szkoły), które oddziałują na siebie i innych członków grupy. Momentami klasa jest podzielona na dwie grupy, na podstawie indywidualnych decyzji podejmowanych przez uczniów, a dwa równoległe wątki opowieści toczą się w tym samym czasie. Obydwa wątki krzyżują się i wzajemnie na siebie wpływają. Pod koniec sesji wracamy do punktu wyjścia programu i zastanawiamy się, co się stało.

Rama sytuacji: Staramy się dopasować opisaną sytuację do codziennego życia dzieci tak bardzo jak to możliwe. W takiej sekwencji dzieci są zaangażowane w tworzenie wydarzeń w danym momencie, co daje nam możliwość zaoferowania im więcej niż jednej roli w programie (np. studentów, nauczycieli, rodziców, dyrektora szkoły itp.).

Niezależnie od roli, jaką odgrywają muszą analizować sytuację główną (tak, aby zauważać sprzeczne poglądy panujące w szkole).

Przed realizacją programu opisanego poniżej odbywa się dyskusja przygotowawcza z nauczycielami (1 sesja) oraz szereg prostych wprowadzających gier dramowych z uczniami (2 sesja).

Program

I. Zaproszenie

Klasa otrzymuje fikcyjne zaproszenie od stacji TV i list od fikcyjnego Dyrektora Szkoły. Dostarczone są one przez prawdziwego nauczyciela na dzień przed rozpoczęciem programu wraz z komentarzem. W razie potrzeby (w przypadku, gdy nie jest to oczywiste dla uczniów / nie mają doświadczenia z dramą), nauczyciel, który wręcza zaproszenie, może zaznaczyć, że jest to pierwsza część dramy / teatru fikcyjnego.

II. Wstęp (aktualny lider programu)

Zarówno długość jak i intonacja wprowadzenia powinny być dostosowane do klasy. Możliwe jest, że czasami będą potrzebne bardziej szczegółowe informacje.

Cel: Zamienienie fikcji w jak najbardziej „rzeczywistą" sytuację; przy czym dzieci muszą czuć się bezpiecznie.

Elementy wprowadzenia dostosowane do klasy mogą być następujące:

- w związku z tym, że się nie znamy, praca zbiorowa niesie ze sobą pewne ryzyko, dlatego potrzebne jest wzajemne zaufanie. Jeśli ktoś poczuje się zmęczony, zagubiony lub wyłączony z pracy z jakiegokolwiek powodu, to może zrezygnować z uczestnictwa (takie osoby proszone są o pozostanie na miejscu i obserwację);
- będziemy pracować we wspólnie stworzonej i kierowanej sytuacji;
- w przypadku zagubienia się w dramie, najpierw należy skupić się na problemie, a następnie zwrócić się do kolegów. Można również zatrzymać akcję, jeśli potrzebne są dalsze wyjaśnienia;
- w fikcyjnej szkole, w której rozgrywa się akcja są: Dyrektor Szkoły (imię drugiego lidera), nauczyciel sztuki (imię trzeciego lidera) i wychowawca klasy, której jesteś reprezentantem;
- Czy masz jakieś pytania lub uwagi?

III. Spotkanie klasy

Sceneria: klasa / uczestnicy: wszyscy uczniowie razem

Stosowana metoda: Głównie improwizacja z udziałem wszystkich uczestników, gdzie nauczyciele warsztatu dramy grają "wcześniej ustalone" (częściowo napisane i powtarzane) role.

Historia: ogłaszamy konkurs przeprowadzany przez telewizyjną stację muzyczną, w którym szkoła ma za zadanie udekorować jedną ze ścian obrazem przedstawiającym

pojęcie wolności. „Nauczyciel" podjął już decyzję o najbardziej odpowiednim miejscu. Siłą napędową całego projektu w szkole jest nauczyciel sztuki.

Dyrektor Szkoły, wychowawca i kierownik projektu/nauczyciel sztuki omawiają temat projektu z różnych perspektyw i na różne sposoby.

Cechy trzech głównych bohaterów (granych przez nauczycieli dramy podczas improwizowanych sytuacji):

WYCHOWAWCA / korzystanie z wolności jest ważne. Obraz musi być gotowy, ale jest również bardzo ważne, w jaki sposób się go wykonuje!

- często mówi bez zastanowienia,
- łatwo ulega entuzjazmowi, równie łatwo się poddaje,
- jest dobrze poinformowaną osobą, ale niezdolną do klasyfikacji wiedzy,
- reformator, nauczyciel alternatywny, pracuje w zespole, osoba empatyczna,
- osoba gotowa do okazywania uczuć; ma wychowawstwo po raz pierwszy,
- - ma silne poczucie sprawiedliwości, które musi być potwierdzone przez dzieci (wierzy w dobroć świata),
- chce „dobra" dla wszystkich, czyta wiele książek psychologicznych.

DYREKTOR SZKOŁY / projekt ma istotne znaczenie, jest o nas, a ponadto możemy być ważni dla innych. Jesteśmy wzorem dla świata zewnętrznego.

- uważa się za osobę otwartą, ma innowacyjne pomysły
- zdaje sobie sprawę, że szkoła może być inna od powszechnych, popadłych w rutynę instytucji
- chciałby, aby inni nauczyciele przejęli jego/jej poglądy
- ze względu na obciążenie pracą i brak czasu nie może sformułować opinii na temat niektórych problemów
- zarządza szkołą skutecznie; pragmatyzm, cel uświęca środki
- myśli o szkole jako o jednej wielkiej wspólnocie
- właściwie nie chce uczyć, wybiera stanowisko kierownika, motywuje go/ją perfekcjonizm
- uważa, że większość problemów można rozwiązać w drodze dialogu

NAUCZYCIEL PLASTYKI / obraz wolności jest ważny, należy go namalować za wszelką cenę!

- powtarza wiele razy następujące zdanie: „nauczyciele nie mają już żadnych narzędzi do nauczania",
- jest osobą przewidywalną i wiarygodną,
- uważa, że każdy może nauczyć się rysować (w tym i on/a),
- wierzy w konieczność zarządzania, jest typem lidera – lubi porządek w swoim otoczeniu,
- jest typem bojownika, nie poddaje się dopóki czegoś nie skończy,
- jest osobą ukierunkowaną na działania, wyniki, niejednoznaczną, nawet temperamentną,
- jej/jego własne wyzwania są ważniejsze niż wyzwania grupy,
- interesuje się malarstwem od strony technicznej, malarz-amator,
- posiada hierarchię wartości, której się trzyma - zna swoje miejsce, ale w razie potrzeby się odsuwa,

- czuje się zagubiony/a bez określonych stabilnych ram; osoba ambitna; nikt w pełni jego/jej nie rozumie,
- do działania popycha go/ją duma i szacunek do samego siebie.

IV. Burza mózgów prowadząca do stworzenia obrazu

Sceneria: klasa / uczestnicy: wszyscy uczniowie pracują w rolach w trzech grupach

Metoda: negocjacje, debata

Przed opuszczeniem zebrania klasowego nauczyciel prosi uczniów, aby w małych grupach zastanowili się nad tyloma skojarzeniami i konceptami, które niesie ze sobą słowo „wolność", ile to możliwe. Wszystko należy zapisać na dużych kartkach papieru.

Po chwili do uczniów dołącza nauczyciel sztuki i prosi ich, aby zaczęli również formułować pierwsze koncepty wizualne ("reaguje" na to, że uczniowie pracują w 3 grupach, a nie razem - nie podoba mu się pomysł uczniów pracujących nad różnymi rozwiązaniami równolegle, zamiast nad jednym).

V. Starcie

Sceneria: przed ścianą, która ma być pomalowana (jest to największa ściana wewnątrz budynku szkoły, zmieniająca lokalizację w zależności od szkoły, zwykle w stołówce, czasem w sali teatralnej, czasami w foyer)

Uczestnicy: wszyscy uczniowie razem

Wychowawca i nauczyciel sztuki słuchają pierwszych konceptów i pomysłów wizualnych uczniów; ich reakcje są zachęcające.

Nauczyciel sztuki zachwyca się pomysłem jednej z grup (uważa, że obraz może zostać namalowany, jeśli opracujemy jeden konkretny pomysł) i stara się przekonać wszystkich do swoich racji w taki sposób, żeby się już nie wahali. Nauczyciel dramy-aktor decyduje o miejscu, sugerując się jedną z trzech wersji, w oparciu o względy pedagogiczne (ta służąca dynamice programu będzie najlepsza).

Wychowawca uważa, że nie nadszedł jeszcze czas na podjęcie ostatecznych decyzji. To zderzenie opinii szybko prowadzi do częściowo przewidzianej wcześniej improwizacji. Debata dwóch nauczycieli rzuca światło dzienne nie tylko na ich poglądy na temat tworzenia obrazu, lecz także na ich postawy powiązane z pedagogiką i demokracją realizowaną w szkole.

Wreszcie, dwóch nauczycieli opuszcza klasę (pozostawiając uczniów samym sobie) i "teatralnie" odchodzi w przeciwnych kierunkach. Po krótkiej przerwie mającej na celu emfazę sytuacji, dwóch nauczycieli aktorstwa dramy grających role dwóch nauczycieli wraca do klasy z prośbą o komentarz na temat sytuacji. Nauczyciele dzielą klasę na dwie grupy i zadają następujące pytanie: z którym nauczycielem porozmawialibyście lub pokłócilibyście się o malowanie obrazu lub o zaistniałą sytuację?

Uczniowie, którzy chcą porozmawiać z wychowawcą klasy przeskakują do sceny VI, a ci, którzy chcą porozmawiać z nauczycielem sztuki przeskakują do sceny VII. Dwie sceny odbywają się równolegle w dwóch różnych pomieszczeniach.

VI. Gabinet Dyrektora Szkoły (akcja rozgrywa się równolegle z kolejna sceną)

Sceneria: Gabinet Dyrektora Szkoły

Uczestnicy: połowa uczniów

Dyrektor Szkoły chce zamienić parę słów z wychowawcą na temat problemów, które wystąpiły. Wychowawca zaprasza uczniów do gabinetu.

Uczniowie (połowa grupy) wyjaśniają sytuację dyrektorowi szkoły (który oczekuje od nich, że będą ignorować wszystkie przeszkody i efektywnie pracować nad projektem). Etap ten jest również okazją dla nauczyciela dramy, aby dowiedzieć się, w jaki sposób uczniowie interpretują pojęcie wolności.

W pewnym momencie, gdy dyrektor szkoły przekonuje się do poparcia wychowawcy klasy, wzywa nauczyciela sztuki i oznajmia obowiązującą „politykę" do naśladowania. W ciągu ostatnich kilku minut tej sceny może prowokować reakcje uczniów dotyczące zastosowanych środków (usuwając przeszkody). Cała sesja zostaje zakończona poprzez zachęcenie do grupy ("teraz naprawdę musimy skoncentrować się na namalowaniu obrazu!"). Ogólna "taktyka": czasami, aby doprowadzić do interesującej wymiany zdań, warto nie ujawniać uczniom tego, na co godzi się Dyrektor, a na co nie (ponieważ może kilka razy zmienić swoje zdanie).

VII. Przeszkoda w postaci nauczyciela z odrzuconą wizją (akcja rozgrywa się równolegle do poprzedniej sceny)

Sceneria: schody

Uczestnicy: druga połowa uczniów

Nauczyciel sztuki zwierza się uczniom, że nie może identyfikować się z obecną sytuacją: wolność bez ograniczeń i brak planowania. Wierzy, że zawsze potrzeba kogoś na czele, kto kontroluje sprawy, ponieważ inaczej „rządzi chaos". Działania te w rzeczywistości koncentrują się na postawach wobec takiego dylematu.

Nauczyciel dramy – aktor gra z sympatią i pragnie tylko jednej rzeczy: obraz musi być skończony! „Co zrobilibyście na moim miejscu?"

Gra „autorytet", który bierze na siebie również odpowiedzialność w zakresie zarządzania.

Po otrzymaniu wskazówek od dyrektora szkoły przez telefon (patrz poprzednia scena – dwie sceny dzieją się równolegle, odbywa się prawdziwa rozmowa telefoniczna), a także po głośnym wyrażeniu swoich myśli dochodzi do wniosku, że skoro nie może identyfikować się z narzuconą skalą wartości, musi porzucić projekt i opuścić szkołę Czas i sposób podejmowania i komunikowania tej decyzji zależy od sytuacji.

Zabiera grupę na następny plan i żegna się.

VIII. Przeszkoda w postaci niepewności w radzeniu sobie z projektem

Sceneria: klasa dostosowana do zajęć z dramy lub inna klasa, w której rozpoczął się program

Uczestnicy: cała klasa

Kiedy obydwie grupy są zebrane, nauczyciel entuzjastycznie opowiada o tym jak uczniowie muszą poświęcić wszystkie siły na stworzenie obrazu – w tym momencie potrzebna jest prowokacja, aby dowiedzieć się kiedy i w jaki sposób grupa, która rozmawiała wcześniej z nauczycielem sztuki, powie reszcie, że osoba odpowiedzialna za projekt odeszła, rzucając zarówno projekt jak i szkołę.

Podczas gdy uczniowie omawiają ten problem, wchodzi Dyrektor Szkoły i informuje uczniów, że inicjator całego programu, Węgierska Telewizja Muzyczna (MTV) odwołała projekt, ponieważ nie udał się w większości szkół, lub był powodem jedynie konfliktów i starć.

Nauczyciel prowadzący jest zdezorientowany i niepewny, głównie dlatego, że w takiej sytuacji będzie odpowiedzialny za cały projekt.

Nauczyciel pyta uczniów, czy chcą kontynuować projekt teraz, kiedy zarówno nauczyciel sztuki, jak i MTV odeszli. Na podstawie odpowiedzi uczniowie są ponownie dzieleni na dwie grupy.

IX. Rodzic – nauczyciel - spotkanie 1 - minęło kilka dni (przesunięcie w czasie)

Klasa jest ponownie podzielona na dwie grupy pracujące równolegle w dwóch różnych pomieszczeniach.

Ci, którzy zdecydują się na kontynuowanie projektu za wszelką cenę, pomimo wszystkich trudności (wszyscy odchodzą : nauczyciel sztuki, MTV, a dyrektor szkoły jest mało zdecydowany) omówią kwestię: „jak kontynuować?". Dyskusja tych, którzy postanowią zostać, jest tylko pretekstem do pracy uczestników nad autentyczną reprezentacją demokratycznego nauczyciela.

Ci, którzy nie chcą kontynuować projektu przechodzą do klasy, w której rozpoczął się program. Uruchamiana jest tam nowa sytuacja i proponowane są nowe role do odegrania – role nauczycieli. Nauczyciele aktorstwa dramy wcielają się w rolę rodziców.

Jesteśmy na spotkaniu rodziców i nauczycieli, podczas którego uczniowie przejęli rolę nauczycieli i muszą udzielić odpowiedzi na pytania rodziców (nauczyciele dramy), wiedząc, że szkoła ostatecznie zrezygnowała z malowania obrazu.

Warto jest zwrócić uwagę na fakt, że uczniowie mogą "zmienić zdanie" nawet podczas sceny i usiąść po drugiej stronie – rzucając rolę nauczyciela i wchodząc w postacie rodziców.

Cele:

- podczas ćwiczenia „nauczyciele" (w tej roli uczniowie) powinni określić, dlaczego zdecydowali się na rezygnację z projektu
- powinni być świadomi konsekwencji swoich decyzji

Nauczyciele dramy w rolach rodziców prowokują.

Dlaczego program został odwołany? Jaka jest ich odpowiedzialność w związku z anulowaniem projektu?

Pytania koncentrują się głównie na okolicznościach, które doprowadziły do tej sytuacji.

X. Rodzic – nauczyciel - spotkanie 2

Dwie równolegle pracujące grupy zostają połączone w ostatniej części programu.

Grupa uczniów, którzy wcześniej postanowili zakończyć program i grali nauczycieli, teraz wciela się w role rodziców, wraz z nauczycielami dramy - aktorami.

Druga grupa uczniów, którzy mimo wszystkich problemów postanowili pomalować ścianę, wciela się tym razem w rolę nauczycieli. Nauczyciele dramy - aktorzy i pozostali uczniowie grający nauczycieli mają odpowiedzieć na pytania rodziców wiedząc, że szkoła ostatecznie zdecydowała się na doprowadzenie projektu do końca i namalowanie obrazu.

Cel: opisanie rodzaju szkoły / świata, w którym chcemy żyć

Sesja ma na celu podkreślenie różnicy pomiędzy szkołą, do której **chcielibyśmy** chodzić a tą, do której **musimy** chodzić oraz zadawanie pytań na temat tej drugiej. Nauczyciele dramy i uczniowie w roli rodziców są prowokacyjni - ci, którzy zdecydowali się kontynuować projekt, będą musieli bronić swojego punktu widzenia.

Po raz kolejny uczniowie mają prawo do zmiany ról w każdym momencie, z rodziców na nauczycieli i n odwrót.

Przykłady pytań, które mogą zadać rodzice:

- Czy to jeszcze wolność? Czy już chaos?
- Dlaczego ta cała sprawa jest tak ważna? Dlaczego obraz wolności jest tak ważny?
- Dlaczego musimy to kończyć? Czy nie wystarczy, że wiemy, o co w tym chodzi?
- Co to da? Jakie są korzyści? Czego moje dziecko się z tego nauczy?
- Czy nie było już wystarczająco dużo „ofiar”?
- Czy to wypali? Co myślicie?
- Kto powie nam, co mamy robić? Kto będzie liderem projektu?
- A co będzie, jeśli obraz zostanie namalowany? Co to zmieni w szkole?

Na tym kończy się sesja.

XI. Refleksja

Za każdym razem po zakończeniu sesji odbywała się trwająca około 45 minut dyskusja z grupą uczniów, a później z nauczycielami. Dyskusja była zawsze dostosowana do programu i do potrzeb konkretnej szkoły i klasy.

Czasami (po uprzedniej zgodzie) nagrywaliśmy sesję na video i analizowaliśmy nagranie z dziećmi, a potem z nauczycielami. Dyskusje zawsze zależą od klasy; nie ma wcześniej opracowanego scenariusza spotkań.

g. Materiał źródłowy

Materiał został stworzony przez grupę pracującą wspólnie bez użycia literatury. Na początku wyjaśniliśmy problem, po to, aby się skupić, a następnie opracowaliśmy luźną strukturę sytuacji, która zmieniła się znacząco po dwóch "sesjach testowych". Program ma strukturę mozaikową, a główny temat i mikro-sytuacje połączone są z głównym problemem.

h. Wyposażenie

Użyliśmy przestrzeni (sale, schody, stołówka / foyer, gabinet dyrektora) danej szkoły. Oczywiście musieliśmy zharmonizować nasze potrzeby (z wyprzedzeniem) ze szkołą tak, aby nie przeszkadzać w procesie nauczania. Działanie w harmonii z przedstawicielami szkoły było dla nas bardzo ważne i bardzo pouczające.

W trakcie realizacji sesji potrzebowaliśmy dużych arkuszy papieru, markerów, długopisów, kartek, dwóch działających telefonów komórkowych, a także kilku symbolicznych atrybutów władzy w szkole (dyrektor, wychowawca, nauczyciel sztuki).

i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki)

Spotkanie Kava i Krétakör było zarówno fortunne jak i kluczowe. Obie grupy chętnie szukały czegoś innowacyjnego, czegoś łamiącego tradycyjne węgierskie ramy teatru i edukacyjnych działań teatralnych. Wspólnym punktem było coś, co moglibyśmy nazwać badaniami nad aktywnymi i dynamicznymi relacjami z publicznością / uczestnikami. Chcieliśmy stworzyć teatr / dramę, w której z jednej strony każdy staje się twórczym i aktywnym uczestnikiem, a z drugiej strony osobą refleksyjną wobec siebie samej. Chcieliśmy również zadać takie pytanie, które nie pozostawi nikogo obojętnym.

W celu ochrony uczniów mamy jasno określony zakres odpowiedzialności spoczywający na barkach każdego wcielającego się w daną rolę. W zależności od potrzeb klasy świadomie dostosowywaliśmy równowagę pomiędzy byciem w roli i poza nią. Chcieliśmy, aby w miarę przebiegu sesji dramy, sytuacja zaczynała dominować nad konkretnymi rolami lub „postaciami". W ten sposób uczestnicy samodzielnie decydowali podczas sesji o punkcie widzenia, według którego chcą zbadać problem.

j. Dalsza lektura

Bruner, Jerome (2004) Az oktatás kultúrája, Gondolat kiadó, Budapeszt

Dirks, Arthur L. (1998). Constructivist pedagogy, critical thinking, and the role of authority. Opublikowane on-line przez (http://webhost.bridgew.edu/adirks/ald/papers/constr.htm).

Glasersfeld, E. von (1984) An introduction to radical constructivism, in P. Watzlawick (ed.) The Invented Reality, s. 17–40. New York: W.W. Norton & Company

Nahalka I. (2002) Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

Szauder Erik (1996) A dráma mint pedagógia I-II. (DPM, 1-2. szám)
Wilson, B. (1997) The postmodern paradigm, in C. R. Dills – A. Romiszowski (eds) Instructional development paradigms. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications http://www.cudenver.edu/~bwilson/postmodern.html
Zeeuw, Gerard de (2001) Constructivism: A 'Next' Area of Scientific Development? Foundations of Science, special issue on "The Impact of Radical Constructivism on Science", edited by A. Riegler, vol. 6, no. 1–3, str 77–98..

k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce

- Zwykle tworzymy podstawowy "zestaw narzędzi" dla nauczycieli, który pomaga im pracować w ramach programu Teatru w Edukacji (patrz *Puppets*). Jednak w przypadku tego programu nie stworzyliśmy takiego zestawu narzędzi. Zamiast tego odbyliśmy długą dyskusję po sesji zarówno z uczniami jak i z nauczycielami.
- Program opisany powyżej nie jest receptą, której należy przestrzegać dokładnie, ale powinien być prowadzony tylko przez dobrze wyszkolonych i doświadczonych nauczycieli dramy. Dyskusje i sytuacje mogą ujawnić konflikty, które muszą być traktowane w specjalistyczny sposób.
- Ważnym doświadczeniem jest dla nas, że wszyscy nauczyciele (nie tylko dramy) mogą brać udział w takim programie w roli uczestników lub obserwatorów, bez uprzedniego doświadczenia. Pracujemy z nauczycielami z wielu różnych dziedzin.
- Program pokazał, że nauczyciel może nauczyć się niezwykle dużo o swojej klasie, jeśli tylko uczestniczy z nią w całym procesie. Program TwE wprowadza uczniów w symulowane sytuacje, w których uczniowie są „zmuszani" (w dobrym tego słowa znaczeniu) do przyjęcia określonego punktu widzenia, formułowania własnych opinii i ich obrony.
- Nagrywanie programu i jego analiza może być bardzo pomocnym narzędziem i zwiększa potencjał uczenia się (jeśli zostanie zaakceptowane przez wszystkich uczestników). Oglądanie kaset video prowadzi do głębokiej i szczegółowej analizy procesu.
- Program pokazuje, że szkoła jest czymś więcej niż tylko miejscem instrumentalnego nauczania wiedzy. Jest to również miejsce, w którym uczymy się podstaw funkcjonowania społeczności, w szerszym sensie podstaw funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego i demokracji.
- Jeśli chcielibyście dowiedzieć się więcej, otrzymać kopię filmu dokumentalnego, lub jako trupa teatralna w ramach programu TwE jesteście zainteresowani adaptacją programu na własne potrzeby, prosimy o kontakt (patrz spis partnerów konsorcjum w załączniku C).

Młodzi ludzie, którzy regularnie uczestniczą w edukacyjnych działaniach teatralno-dramowych, w porównaniu z innymi, o 6,9% częściej uważają, że bycie kreatywnym jest dla nich ważne, ich zadowolenie ze szkoły jest o 2,5% wyższe i o 6% czują się w szkole lepiej niż inni.

Drugi rzut KOSTKI….

Ekspresja kulturalna

Definicja: Jest to docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji w różnych mediach, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych. Wyrażanie siebie w różnych środkach masowego przekazu [...]. Umiejętności obejmują również zdolność porównania własnych twórczych i ekspresyjnych punktów widzenia z opiniami innych. [...] Silne poczucie tożsamości jest podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej.

3. Ludzką ręką – Warsztat dramy, Bergen University College w Norwegii

a. Streszczenie warsztatu

Ten warsztat dramy został oparty na obrazie Rembradta *Lekcja anatomii dr* Tulpa (1632). Scenerię umiejscowiono w Holandii w 17 wieku w Europie – Złotym Wieku ekspresji kulturowej dla sztuk wizualnych i muzyki. Warsztat podejmuje temat warunków życia, śmierci jako tematu społecznego i badań i etyki (obejmując zagadnienia sztuki, historii, religii i języka). Warsztat składa się z ośmiu faz, które mogą być podzielone na odrębne jednostki lub sesje. Niektóre fazy mogą zostać usunięte, można też dodać nowe, stosownie do potrzeb klasy.

b. Specjaliści

Warsztat *Ludzką ręką* został stworzony przez Kari Mjaaland Heggstad przy współpracy A. Stig Eriksson i Katrine Heggstad. Jest to norweski zespół naukowców i nauczycieli dramy w ramach projektu DICE z Bergen University College. Wszyscy mają długoletnie doświadczenie w pracy w terenie, przygotowywaniu materiałów dramy dla szkół, pracy z młodzieżą i kształceniu nauczycieli dramy. (Patrz Projekt DICE - Członkowie konsorcjum i partnerzy)

c. Grupa docelowa / uczestnicy

Sesja została opracowana dla młodzieży w wieku 14 lat. Może zostać przeprowadzona przez jednego nauczyciela lub przez dwóch nauczycieli razem.

d. Czas trwania

Warsztat, z każdym z ośmiu etapów, będzie trwał maksymalnie do 180 minut, w zależności od tego ile czasu nauczyciel da uczestnikom na każdym etapie. Sesja dramy zmusza uczestników do wyzwań intelektualnych, emocjonalnych i społecznych, daje grupie możliwość wzięcia aktywnego udziału w fikcji i przyczynia się do wspólnego zrozumienia. Poziom zaangażowania uczestników będzie więc określał długość warsztatu.

Planowanie takiej sesji jest procesem twórczym, począwszy od pomysłu rozwijającego się spontanicznie– a nie tradycyjnym procesem planowania liniowego. Napotykamy dokumenty historyczne, zabytki czy literaturę, której istnienia nie podejrzewaliśmy wcześniej, proces dodawania i odrzucania pomysłów oraz nagłych zmian rusza pełną parą. Przez cały czas nie możemy zapomnieć o skoncentrowaniu się na strukturze i świadomości grupy docelowej. Czasami proces planowania przebiega bardzo szybko, innym razem ciągnie się tygodniami. To rodzaj niewielkiego procesu badawczego. Im więcej wiedzy zbierzesz, tym więcej dociekań. Taki drobiazg jak wybór utworów muzycznych na różnych etapach staje się bardzo ważną kwestią i wymaga czasu, podobnie jak czytanie historii muzyki i słuchanie próbek (tym razem użyliśmy iTunes).

e. Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia)

Podstawowe pytanie (temat): Co to znaczy być człowiekiem?

Przenosimy się w czasie do innej epoki historycznej, aby zbadać, jak ludzie są postrzegani i traktowani. Jakie wartości dominowały cztery wieki temu? Jak wiedza i tradycja w danej kulturze wpływały na warunki życia? Czy inny okres historyczny pomoże nam zrozumieć nasze życie i współczesność? Kto jest dzisiaj na dole hierarchii społecznej?

Poprzez uczestnictwo w warsztacie uczniowie badają pewien szczególny aspekt epoki historycznej, specjalne wydarzenie, które miało miejsce w Amsterdamie w styczniu 1632 roku.

Uczniowie wyrażają się poprzez odgrywanie ról i pisanie, tworzą historie i pracują w oparciu o dylematy – odnoszą się do treści wspólnie wykonanej pracy.

f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu)

Krzesła i stoły są umieszczone wzdłuż ścian tak, że w klasie zostaje duża otwarta przestrzeń. Przed wejściem na salę uczniowie są informowani o rodzaju pracy, w której mają zamiar wziąć udział, a mianowicie: będą brali udział w warsztatach dramy. Wydarzenie miało miejsce w Amsterdamie w 1632 roku. Uczniowie wcielą się częściowo w role ludzi z epoki, a częściowo w samych siebie.

Nauczyciel będzie częściowo odgrywał rolę (nauczyciel-odgrywający-rolę = nor), a częściowo prowadził dramę na różnych etapach. Kiedy będzie odgrywał jakąś rolę – na przykład w drugiej fazie – może posługiwać się „dokumentem" czy „książką". Książka może zawierać sugerowane słowa, wyrażenia i zwroty języka ojczystego, które mogą

być pomocne dla nauczycieli biorących udział w dramie i budujących jej wiarygodność. Podczas wykonywania pracy z 15-latkami, odkryliśmy pewne minusy pierwotnego planu i zmieniliśmy go. Oto proponowane przez nas etapy:

I – PEJZAŻ ZIMOWY Z ŁYŻWIARZAMI

Nauczyciel gromadzi uczniów w kręgu na podłodze - wokół obrazu - niektórym podaje szczegóły do pracy w mniejszych grupach:

Uczniowie mają patrzeć na wszystkich ludzi na zamarzniętych kanałach. Akcja dzieje się na początku roku 1600 w Amsterdamie. Co *robią ci ludzie, jakie szczegóły można zobaczyć?* Grupy podają odpowiedzi całej klasie. Następnie nauczyciel zadaje kolejne pytanie: *Jeśli mówimy o ludziach z tego okresu, to co mogli wiedzieć o ludzkim ciele?* Klasa dyskutuje. Na zakończenie dyskusji nauczyciel sprawdza, czy uczniowie rozumieją znaczenie następujących pojęć: sekcja, chirurg, anatomia i cech. Przenosi scenę na pewne specjalne wydarzenie w Amsterdamie w 1632 roku:

II – IZBA CECHU CHIRURGÓW, AMSTERDAM, 12 STYCZNIA 1632

Na środku sali umieszczony jest stół z czarnego sukna pokryty białymi kołnierzykami z papieru, a klasa stoi wokół niego w półkolu. (Jeśli papierowe kołnierzyki wydają się zbyt skomplikowane, alternatywą może być naklejka z symbolem cechu)

Nauczyciel wstępuje w rolę poprzez założenie białego kołnierzyka (lub naklejki) z wielką starannością i powagą. Drży z zimna, pociera sobie dłonie, itp. Patrzy na wszystkich uczestników, mówi bardzo poważnie i powoli (sugestia):

> *Drodzy członkowie Cechu chirurgów w Amsterdamie. Witam wszystkich na naszym pierwszym spotkaniu w Nowym Roku 1632. Niech to będzie dobry rok dla cechu, dla naszego miasta i dobrobytu Holandii! Muszę was poinformować, że nasz Praelector Anatomiae nie jest w stanie poprowadzić dzisiejszego spotkania, ponieważ został awaryjnie wezwany do domu burmistrza Bicker. Jednak obiecałem dr Tulpowi poprowadzić spotkanie z wielką starannością i precyzją. Przede wszystkim proszę założyć kołnierze (symbol Cechu).*

N-o-r porusza się po półkolu i rytualnie pokazuje kołnierzyk każdemu z uczestników, mówiąc kilka słów do każdego i za każdym razem kończąc: *Vivat Anatomiae!* – co powtarza każdy członek cechu.

Po tym rytuale n-o-r mówi coś w stylu (może również dodać pomysły, które pojawiły się wcześniej):

> *Jesteśmy dumnymi członkami Cechu Chirurgów. Jeszcze kilka lat temu nikt właściwie nie zbadał organizmu człowieka. Teraz wiemy, że nasze ciała są jak wspaniałe maszyny, które należy badać na wszystkie możliwe sposoby, abyśmy mogli zrozumieć wszystkie jego szczegóły z korzyścią dla wszystkich ludzi - tak, by być w stanie naprawić to, co zostanie uszkodzone. Rozumiemy już funkcję serca; znamy złożoność naszych mięśni; wszyscy przeprowadzaliśmy badania na otwartym*

żołądku! Budujemy nowe społeczeństwo oparte na wiedzy, równości i wolności przekonań. Niech Bóg pomaga nam w naszej ważnej pracy, a teraz wymówmy razem motto naszego cechu: Vivat Anatomiae!

Mamy kilka spraw do omówienia na tym spotkaniu. (Sugestia, jak n-o-r może przedstawić tematy do dyskusji):

Jest już 12 stycznia. Nadal potwornie zimno, co tylko sprzyja sekcji ciała, ale nie mamy nikogo – żadnego ciała, które by na nas czekało. Stoimy przed problemem wyboru – to trudne zadanie. Mam nadzieję, że poprzez pracę w grupach dojdziecie do tego, jak rozwiązać ten problem.

Następna sprawa: Ilu widzów odwiedzi nasz nowy teatr anatomiczny w Waaggebouw? Musimy ogłosić, że sekcja ciała odbędzie się o 6 wieczorem. Ile będą kosztować bilety i za jakie miejsca? Kogo wybierzemy, aby stanął w pierwszym rzędzie przy stole w tym roku? Będziemy musieli zrobić kilka szkiców i obliczeń. Niektóre grupy mogą to zrobić, kiedy skończą pierwsze zadanie.

Proszę dobrać się w grupy trzech/czterech członków cechu. Nauczyciel daje każdej grupie pierwsze zadanie w formie pisemnej oraz dziewięć portretów (Zadanie 1). Grupy będą pracować nad swoimi zadaniami i przygotują się, aby zaprezentować wyniki swoich badań członkom cechu. Grupy, które skończą pierwsze zadanie dostaną drugie zadanie wraz z ilustracją, długopisem i papierem (Zadanie 2).

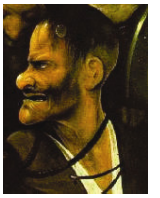
***ZADANIE 1**: Spójrz na tych ludzi. Wszyscy mieszkają w Amsterdamie. Jako chirurdzy dobrze wiemy, że nikt w naszym społeczeństwie nie chce, aby jego ciało zostało po śmierci położone na stół, pocięte i zbadane. Każdy ma nadzieję na godną śmierć i pogrzeb zgodny z naszą tradycją. Ale my, jako chirurdzy wiemy, że potrzebujemy zwłok, aby zbadać dokładnie ludzkie ciało.*

Omów zasady etyczne, których potrzebujmy, aby dokonać selekcji zwłok w taki sposób, żeby wyrządzić jak najmniejszą krzywdę naszemu społeczeństwu.

Przedstaw członkom cechu korzyści, które poniższe osoby wnoszą do naszego społeczeństwa. Jeśli wszyscy mieliby umrzeć w tym samym dniu, a potrzebowalibyśmy zwłok do sekcji, którego z nich mielibyśmy wybrać?

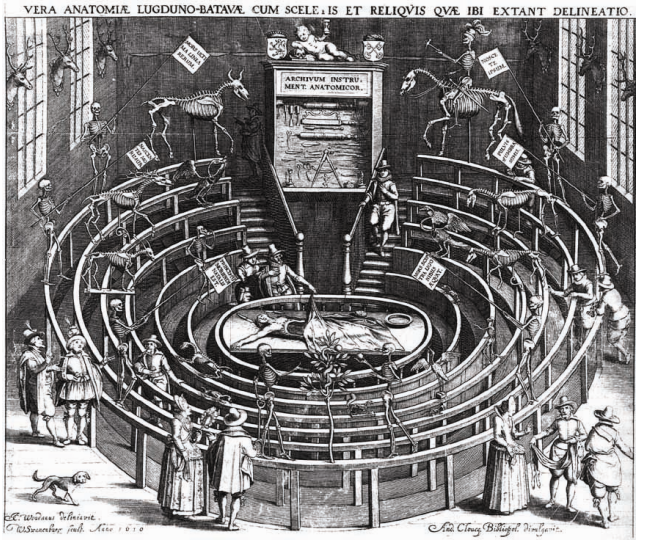
Członkowie naszego społeczeństwa:

Kupiec	Pijak	Kowal

Dzierżawca	Major	 Złodziej
Kaznodzieja	Filozof	Malarz

Zdjęcie 3. Portrety: Frans Hals, Rembrandt, Bosch, van Dyck i van der Helst

***ZADANIE 2**: Zdecyduj dla ilu widzów będzie miejsce w teatrze anatomicznym (przestudiuj ilustrację), określ ceny biletów na różne miejsca, zdecyduj kto w tym roku stanie w pierwszym rzędzie przy stole. Przygotuj ogłoszenie (w formie plakatu) o odbyciu się oficjalnej sekcji. Przygotuj swoją prezentację na spotkanie Cechu.*



Zdjęcie 4. pierwszy teatr anatomiczny w Republice Holandii zbudowany w Leiden 1596 (miedzioryt). http://www.art-bin.com/bilder/theatre_leyden.jpg

Prezentacje i dyskusja członków Cechu

Dyskusja poza planem: Czego do tej pory dowiedzieliśmy się na temat członków Cechu Chirurgów w Amsterdamie? Jaki obraz świata i człowieka jest przedstawiony?

III – W GABINECIE DR TULP - LIST

Prosta sceneria – stół, krzesło, świeca / lampa, trochę papieru, koperty i ewentualnie pióro. Jeden z uczniów to dr Tulp – przewodniczący Cechu Chirurgów w Amsterdamie. Światło w klasie jest wyłączone. Nauczyciel opowiada, podczas gdy uczniowie grają. Niektórzy z „widzów" mają powycinane kawałki zdań z listu. Mogą przeczytać na głos dowolne zdanie w dowolnym momencie – niczym wyrażenie myśli – podejść do stołu i położyć je przed dr Tulpem. Nauczyciel jest narratorem i podąża zgodnie za improwizacją:

> *Tej samej nocy Dr Tulp zapalił lampę, **zanurzył** pióro w tuszu i napisał list. To było trudne, ponieważ nie był przyzwyczajony do pisania swoich listów sam, więc zaczynał wiele razy. Czy należy Szanowny Panie, Drogi Panie, Szacowny... czy jak?*

List był zaadresowany do Hendricka van Uylenburgh. Kolejność słów dowolna.

> *W końcu mu się udało – przeczytał całość. Uczeń grający Tulpa czyta na głos. Pokiwał głową. Wziął kopertę, napisał na niej imię, zapieczętował i wysłał list z posłańcem.*

Na koniec każdy może przeczytać list.

Amsterdam, 12 stycznia 1632

Doszły mnie słuchy, że pan jako handlarz sztuki w Amsterdamie, ma najlepsze rozeznanie wśród malarzy naszej republiki. Za kilka dni odbędzie się doroczna sekcja zwłok w gmachu Cechu Chirurgów w Amsterdamie. W związku z tym będę potrzebował dobrego artysty, który namaluje mój portret. Zapewne zdaje pan sobie sprawę, że mam znaczący wpływ zarówno na Cech Chirurgów w Amsterdamie, jak i miejscową scenę polityczną. Proszę o wybranie jak najlepszego malarza przed jutrzejszymi nieszporami.

Z wyrazami szacunku,
Dr Nicolas Tulp

IV – OBRAZ

Nauczyciel mówi: *Zlecenie otrzymał 26-letni malarz Rembrandt van Rijn. Czy słyszeliście o nim wcześniej? Nauczyciel pokrótce przedstawia informacje na temat młodego malarza: Rembrandt van Rijn urodził się w Leyden w 1606 roku i zmarł w Amsterdamie w 1669 roku. Jego ojciec był młynarzem. Posłał swojego syna na uniwersytet, na prawo, ale Rembrandt postanowił poświęcić się malarstwu. Ojciec zaakceptował tą decyzję, a Rembrandt przyjął się do studia miejscowego malarza. Miał tylko szesnaście lat i był już na tyle uzdolniony, że rodzice wkrótce wysłali go do Amsterdamu. Okazało się, że wie dużo więcej niż jego nauczyciele, więc po jakimś czasie wrócił do domu i zaczął*

*malować na własny rachunek. W 1631 r. reputacja Rembrandta okazała się na tyle wysoka, że otrzymał kilka zleceń na portrety z Amsterdamu. Przeniósł się do Amsterdamu i zamieszkał w domu handlarza dzieł sztuki, Hendricka van Uylenburgh. (później ożenił się z jego siostrzenicą Sask*ią.) W styczniu 1632 zlecono mu specjalne zadanie właśnie poprzez van Uylenburgha.

Następnie należy omówić obraz Rembrandta:

Uczniowie są podzieleni na grupy po sześć osób. Każda grupa otrzymuje kopię obrazu „Lekcja anatomii dr Tulpa" (patrz zdjęcie 1):

a) **Przestudiujcie obraz** dokładnie i porozmawiajcie o tym, co rzeczywiście na nim widać (analiza denotacyjna), a następnie jak go zinterpretować (analiza konotacyjna).
b) **Tableau:** Każda grupa tworzy obraz z układu własnych ciał. Klasa ogląda każde tableau. Nauczyciel, lub uczeń może „wsiąknąć w myśli" każdego tableau poprzez położenie ręki na ramieniu danej osoby (namierzanie myśli).
c) **Żywy obraz:** Wszystkie grupy wracają do swoich ustawień. Nauczyciel włącza muzykę: Ricercare I (da Milano) – a grupy starają się ożywić swoje „obrazy" poprzez improwizowaną sekcję / wykład w zwolnionym tempie. Praca kończy się, kiedy jedna z grup na ochotnika prezentuje swój „żywy obraz" przy akompaniamencie muzyki przed resztą klasy.

V – KIM BYŁ CZŁOWIEK NA STOLE?

Nauczyciel informuje klasę: *ciało należało do 41-letniego Arisa Kindt (właściwie Adrian Adriaansz), który został powieszony tego samego dnia za napad z bronią. Posiadamy następujące informacje: Kanały zamarzły, a ludzie jeździli na łyżwach. Aris Kindt trząsł się z zimna. Chciał się ogrzać, ale nie miał dokąd iść, więc przez chwilę stał nieruchomo, ale w końcu zaczął iść. Zobaczył, że jakiś człowiek upadł, więc pomógł mu wstać. Potem wymienili kilka słów i poszli w różne strony. Aris Kindt poszedł za mężczyzną i ukradł mu kurtkę. Karą było powieszenie - zwyczajowa kara za napad z bronią. Ale kim był Aris Kindt?*

Pięć grup: Każda przygotuje dwa różne momenty z **ostatniego dnia życia Arisa Kindt**, które mogą rzucić trochę światła na to, kim był. Każda grupa dostaje kartki papieru z opisanymi momentami (1 + 6, 2 + 7, itp.). Ostatni (11) będzie zadaniem dla całej klasy. Grupy pracują nad opisem dwóch momentów:

1. Siódma rano – czym się zajmuje – czy są tam jacyś inni ludzie?
2. Jedenasta rano, skręca się z głodu - gdzie jest? Co robi?
3. Trzynasta, przechadza się nad kanałami.
4. Czternasta trzydzieści, widzi jak ktoś się przewraca.
5. Za dziesięć druga, kradnie mężczyźnie płaszcz. Jaką broń miał w ręku?

* * *

6. Piętnasta trzydzieści, znajduje go dwóch policjantów - Gdzie? Co się dzieje?
7. Za piętnaście trzecia, dr Nicholas Tulp widzi człowieka zabieranego przez dwóch policjantów. Pyta czy coś się stało.

8. Szesnasta dwie, wyrok zostaje wykonany.
9. Szósta wieczorem, 16 stycznia 1632, Teatr Anatomiczny w Amsterdamie jest wypełniony po brzegi.
10. Osiemnasta trzydzieści, dr Tulp bada rękę martwego złodzieja.

* * *

11. Dziewiąta wieczorem tego samego dnia, odbywa się bankiet na cześć Cechu Chirurgów w Amsterdamie.

Pięć grup siada w kole – i zaczynają się prezentacje. Jeden z członków grupy określa czas wydarzeń, a podawanie kolejnych sekwencji odbywa się w porządku chronologicznym.

Po wszystkich prezentacjach nauczyciel przedstawia moment 11. Uczniowie znajdują sobie miejsce i zastygają w bezruchu, jakby byli na „sali bankietowej". Nauczyciel porusza się pomiędzy członkami Cechu i pyta:

- *Jak poszła sekcja?*
- *Gdzie siedziałeś?*
- *Kim był Aris Kindt?*
- *Co jadłeś?*
- *Czy odmówiłeś modlitwę przed rozpoczęciem sekcji?*
- *Kim był Aris Kindt?*
- *Czy widziałeś go wcześniej?*
- *Jaki płaszcz ukradł?*
- *Czy oglądałeś wykonanie wyroku?*
- *Kim był Aris Kindt? Itp....*

VI - DZIŚ BYŁEM ŚWIADKIEM

Wpisanie się w rolę: Uczniowie decydują, jaką rolę mieszkańca Amsterdamu przyjmą w tym zimnym dniu, kiedy to wszystko się zdarzyło. Te role to: widz, policjant, człowiek, który został okradziony, członek Cechu, dr Nicolas Tulp, ludzie, którzy znają Arisa, ktokolwiek kto spotkał go ostatniego dnia, sędzia, 26letni Rembrandt.

Zadanie: Napisz list do kogoś, notkę w swoim pamiętniku lub wiersz. Jest późna noc, 16 stycznia 1632 roku. Nauczyciel włącza muzykę - Requiem VII. Offertorium.

Po około pięciu minutach nauczyciel przerywa pisanie, włącza muzykę od początku utworu i zaprasza chętnych do podzielenia się swoim tekstem. Ewentualnie nauczyciel może głośno przeczytać przynajmniej jeden przykład listu każdej postaci.

VII – PYTANIA, KTÓRE NALEŻY ZADAĆ

Nauczyciel pyta, z którymi obywatelami Amsterdamu z 1632 roku uczniowie chcieliby porozmawiać gdyby była taka szansa? Nauczyciel wyjaśnia zasady i sadza pierwszego ucznia na gorące krzesło. (Alternatywnie nauczyciel może przybrać postać wskazaną

przez uczniów, tak aby mogli zapoznać się ze swoją postacią poprzez interpretację nauczyciela).

VIII-podsumowanie

- Co to znaczy być człowiekiem?
- Co ludzie z 17 wieku mają wspólnego z nami?
- Czego się nauczyłeś i doświadczyłeś przez to ćwiczenie?

g. Materiał źródłowy

Cały materiał źródłowy jest dołączony do opisu.

h. Wyposażenie sali

- Jedna kopia obrazu Rembrandta dla każdej grupy (zdj. 1).
- Jedna kopia malowidła Avercampa (zdj. 2) + 4-6 kopii różnych części obrazu – w powiększeniu.
- 8 kopii Zadania 1 – portrety (zdj. 3).
- 2-3 egzemplarze Zadania 2 – Teatr Anatomiczny (zdj. 4).
- Jeden egzemplarz listu dr Tulpa (zdj. 5) + powycinane zdania z listu.
- Wycinki z Zadania 10 – momenty z ostatniego dnia Arisa Kindta.
- Białe kołnierzyki z papieru dla każdego uczestnika, zrobione z serwetek (ew. naklejki z symbolem Cechu).
- Nakrycie stołu (czarne).
- Rekwizyty na biurko dr Tulpa.
- System stereo.
- 2 utwory muzyczne:
  - Adrian Willaert: Ricercare I (muzyka holenderska – 16 wiek).
  - Johannes Ockenghem: Requiem VII. Offertorium (muzyka holenderska – około roku 1450).

i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki)

Główny rodzaj dramy, który był inspiracją dla omówionego warsztatu jest często określany jako drama zrozumienia, DWE (drama w edukacji) lub „drama procesu". Pochodzi on od pionierów brytyjskiej dramy - Dorothy Heathcote i Gavina Boltona, którzy od końca roku 1970 po dziś dzień mają istotny wpływ na teorię i praktykę dramy (patrz tytuły książek w liście poniżej).

Jedną z głównych metod używanych w tej tradycji jest nauczycieli-w-roli (patrz Załącznik A - Terminologia), w której nauczyciel wciela się z uczniami w fikcję. Uczniowie **przybierają** zbiorową rolę, a nauczyciel może wybrać rolę spośród różnych kategorii (lider, przeciwnik, osoba pośrednicząca, osoba bezradna, itp.) w zależności od tego, czego wymaga od uczniów. W naszym przykładzie pokazujemy n-w-r tylko w jednej fazie: lidera spotkania. Dla nauczycieli z niewielkim doświadczeniem ta forma będzie

najprostsza. W innych fazach warsztatu nauczyciel koordynuje pracę poprzez opowiadanie i organizowanie pracy poza planem. Przemieszczanie się pomiędzy doświadczeniami budowanymi poprzez rolę i dyskusjami poza planem jest również charakterystyczne dla omawianej tradycji.

Wpływ na naszą pracę mają także teorie estetyczne i teorie opracowane w Skandynawii. Przywiązujemy wielką wagę do szczegółów, których wymaga od nas forma warsztatu i bierzemy pod uwagę jakość użytych materiałów, rekwizyty, muzykę i inne elementy, które są częścią tworzonej przez nas fikcji. Celowo pracujemy powoli, rozciągając czas i koncentrację. Poprzez wszystkie wspomniane zabiegi staramy się rozwijać praktykę, która jest poetycka, potężna i ułatwia komunikację z uczestnikami.

j. Inne dokumenty

Bibliografia, w tym literatura wykorzystana do przygotowania tej sesji:

Bolton, Gavin (1984), Drama as Education. Harlow: Longman.

Bolton, Gavin (1992), New Perspectives on Classroom Drama.

Hemel Hempstead: Simon Shuster.Dewey, John (1934), Art as Experience. London: George Allen and Unwin.

Gombrich, E.H. (1992) ‚Verdenskunsten. [Original title: The Story of Art] . Oslo: Aschehoug.

Grout, Donald Jay (1964), A History of Western Music. New York: W.W.Norton & Company Inc.

Heathcote, Dorothy and Gavin Bolton (1995), Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth, NH: Heinemann.

O'Neill, Cecily (1995) Drama Worlds – a framework for process drama, Portsmouth, NH: Heineman.

O'Toole, John (1992), The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning. London: Routledge.

Sebald, W.G. (1998), The Ring of Saturn. An English Pilgrimage, The Harvill Press

Stueland, Espen (2009), Gjennom kjøttet. Disseksjonen og kroppens kulturhistorie, Oslo: Forlaget Oktober.

Szatkowski, Janek (1985), „Når kunst kan bruges" in: Szatkowski and Jensen: Dramapædagogik i nordisk perspektiv, Artikkelsamling 2, Teaterforlaget DRAMA.

Szatskowski, Janek (1991), „Det åbne teater" i: Drama – nordisk dramapedagogisk tidsskrift no 2.

k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce

Jak stwierdzono wcześniej, z materiałów należy korzystać swobodnie - zgodnie z wcześniejszymi doświadczeniami i potrzebami swoich uczniów.

Kiedy bierzemy udział w tego rodzaju procesach, ważne jest, aby uczestnicy grający w fikcji czuli się bezpiecznie.

Każdy uczestnik powinien uważać fikcję za „bezpieczne" miejsce, gdzie nie ma czegoś takiego jak kara. Fikcja powinna być tym, co moglibyśmy nazwać „strefą wolną od kary". Powinna być miejscem, gdzie możemy eksperymentować i doświadczać różnych rzeczy, a poprzez to zdobywać nową wiedzę i poszerzać horyzonty.

Ważne jest również, aby każdy uczestnik określał swoje własne granice. Każdy będzie mógł sam zdecydować, czy wcielić się w postać wiodącą czy pozostać bardziej z tyłu. Nauczyciel ma obowiązek stymulować każdego z uczestników – dostrzegając go i biorąc pod uwagę. Nauczyciel powinien akceptować wszystkie prezentowane pomysły i próbować produktywnie wykorzystać je w dramie. Gdy uczestnicy dają pomysły, które nie mieszczą się w ramach fikcji (lub mają w sobie coś z prowokacji) to zadaniem nauczyciela jest działać w taki sposób, aby przekształcać je w coś kreatywnego i nie „spalić" momentu. Posługiwanie się taką strategią doprowadzi do tego, ze nawet uczniowie mało zaangażowani w projekt zaczną coraz bardziej wchodzić w fikcję. Pozycja „outsidera" ma bardzo często swoje źródło w niepewności i lęku społecznym przed zaangażowaniem się w fikcyjną rzeczywistość. Jeśli praca w grupie jest w dalszym ciągu trudna, a dobre intencje nie przynoszą rezultatów, można zawsze „odwołać mecz", omówić problem z klasą i zobaczyć, czy razem można znaleźć sposób, który będzie dobrym rozwiązaniem dla wszystkich. Część uczniów powinna mieć możliwość obserwacji z linii bocznej – sporządzenia notatek na temat uzgodnionych kwestii i odniesienia się do wszystkiego pod koniec sesji. Ostatnie rozwiązanie to alternatywne ćwiczenia odbywające się w innej formie niż drama.

Kiedy mówimy o ochronie ważne jest, aby podkreślić, że nie oznacza ona niedoceniania uczestników. Poprzez pracę z dramą powinniśmy stawiać przed nimi różne wyzwania. Nowe koncepty i zrozumienie nie powstają bez stawiania sobie wyzwań.

Podczas takiej sesji trzeba myśleć praktycznie. Jaki jest pokój? Gdzie odbędą się poszczególne fazy? Gdzie jest sprzęt muzyczny? Gdzie będziemy trzymać resztę sprzętu? itd. Jeśli używasz gotowych materiałów musisz sprawić, aby stały się trochę twoje, poprzez gruntowne przygotowanie się do pracy – spróbuj postawić się wcześniej w nowej sytuacji, odrzucając ćwiczenie w tradycyjny sposób na rzecz myślenia, czytania odpowiednich tekstów, zastanawiania się nad swoją rolą jako nauczyciela / **facilitatora** – i myślenia nad swoją fikcyjną rolą (NWR) oraz postawami prezentowanymi w sytuacji. Ponowne przeprowadzenie sesji (z inną grupą) daje kolejne doświadczenia i rozwija funkcję lidera.

Uczniowie, którzy regularnie uczestniczą w edukacyjnych działaniach teatralno-dramowych są o wiele bardziej zainteresowani kulturą i sztuką niż ich koledzy, którzy nie uczestniczą w takich działaniach. Dotyczy to nie tylko występowania w sztukach teatralnych, ale również pisania, tworzenia muzyki, filmów, rękodzieła i uczestnictwa w różnych formach sztuki i działań kulturalnych. Jest bardziej prawdopodobne, że uczniowie regularnie uczestniczący w edukacyjnych działaniach teatralno-dramowych będą grać w orkiestrze, pójdą na kursy rękodzieła lub kursy filmowe. Prawdopodobieństwo takie zwiększa się o 13,17%. 15,34% więcej z nich zapisze się na zajęcia grupy tanecznej, a 16,44% będzie częściej pisać opowiadania, powieści, wiersze lub sztuki.

Trzeci rzut KOSTKI…

Komunikacja w języku ojczystym

Definicja: Porozumiewanie się w języku ojczystym to zdolność wyrażania i interpretowania myśli, uczuć i faktów w mowie i piśmie (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej formie w pełnym zakresie sytuacji społecznych i kulturowych – podczas nauki i warsztatów, w pracy, w domu i czasie wolnym, w zależności od specyficznych potrzeb i okoliczności tych sytuacji.*

** Uznaje się, że język ojczysty nie we wszystkich przypadkach musi być językiem urzędowym państwa członkowskiego oraz że umiejętność porozumiewania się w języku urzędowym jest warunkiem wstępnym zapewnienia pełnego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie. Pomiary w zakresie tej kompetencji to indywidualna sprawa państwa członkowskiego.*

5. W kierunku Możliwego, Centrum Działań Teatralno-Dramowych CEDEUM, Serbia

Drama w standardowym programie nauczania „języka ojczystego i literatury" jako pretekst do badań nad przetwarzaniem i rozwojem połączeń międzykulturowych o konkretnej treści w zawodowych szkołach średnich.

a. Streszczenie warsztatu

Projekt powstał w ramach projektu badawczego DICE jako działanie wywołujące bezpośrednie zmiany w otaczającym środowisku. Został przeprowadzony w Liceum farmacji i fizjoterapii w Belgradzie. Projekt, jako zintegrowany proces, został zrealizowany poprzez przeprowadzenie dziesięciu warsztatów, z których każdy trwał 45 minut. Lekcje-warsztaty odbywały się raz w tygodniu, a każda klasa miała zajęcia osobno.

Poprzez przeprowadzenie dziesięciu warsztatów projekt miał za zadanie doprowadzić do nowatorskiego i inspirującego celu projektu DICE, którego zamiarem jest wykazanie związku pomiędzy edukacyjnymi działaniami teatralno-dramowymi a poprawą w zakresie Lizbońskich Kompetencji Kluczowych.

Projekt miał pełne poparcie Dyrektora, wszystkich pracowników szkoły, a w szczególności nauczycieli języka i literatury.

b. Specjaliści

Centrum Działań Teatralno-Dramowych CEDEUM dołączyło do projektu DICE dzięki inicjatywie Sanji Krsmanovic Tasic, prezes zarządu rady CEDEUM i pedagoga dramy / aktorki Teatru DAH w Centrum Badawczym w Belgradzie.

Realizacja projektu DICE spowodowała stworzenie małego Zespołu DICE w centrum CEDEUM, w którego skład wchodzili: Sanja Krsmanovic-Tasic, Ljubica Beljanski-Ristic i Andjelija Jocic w roli **doradczyń** oraz asystenci: Marjam Ristic, Angelina Stanojevic, Milica Uric, Tajana Cvjetkovic i Slavisa Grbovic.

Realizacja projektu była wynikiem wspólnego wysiłku zespołu DICE CEDEUM we współpracy z zespołem DICE z Liceum farmacji i fizjoterapii.

Członkowie zespołu DICE z Liceum farmacji i fizjoterapii - Jelena Stojsavljevic, Ivana Pantic i Biljana Petrovic to nauczyciele języka ojczystego i literatury.

Głównym koordynatorem badań była Andjelija Jocic - nauczyciel języka i pedagog dramy, współpracownik Centrum Kultury "Stari Grad". Autorem warsztatów i liderem był Ljubica Beljanski-Ristic – profesor literatury, pedagog dramy i dyrektor artystyczny Centrum Kultury „Stari Grad".

c. Grupa docelowa / uczestnicy

Projekt został zrealizowany w Liceum farmacji i fizjoterapii z piętnastoletnimi uczniami pierwszej klasy w czasie trwania programu. Warsztaty odbywały się w pracowni „języka ojczystego i literatury" w ramach normalnego harmonogramu jako zajęcia szkolne. Wszystkie klasy w tej szkole mają po dwudziestu uczniów, z których wszyscy wzięli udział w projekcie-jak już wspomniano, były prowadzone w ramach regularnych zajęć szkolnych.

Zestaw dziesięciu warsztatów-lekcji odbył się w dwóch pierwszych klasach, a udział brało w sumie czterdziestu uczniów. Jednorazowe warsztaty przygotowawcze zrealizowano w dwóch grupach (każda składająca się z dwudziestu uczniów) z udziałem czterdziestu uczniów.

Członkowie szkolnego zespołu DICE regularnie uczęszczali na zajęcia. Młoda nauczycielka, Ivana Pantic, była obecna na wszystkich warsztatach-lekcjach, a po zakończeniu projektu i opracowaniu kwestionariuszy końcowych przeprowadziła warsztaty z innymi klasami, poprzez natychmiastową implementację i ewaluację zaproponowanego modelu.

d. Czas trwania

Całkowity czas realizacji projektu wynosił siedem miesięcy (wrzesień – marzec 2009 / 10), rozpoczął się prezentacją projektu we wrześniu na Festiwalu BITEF Polyphony. Szczegółowe przygotowania i koordynacja ze szkołami odbyła się w październiku.

Praca w szkole trwała w sumie pięć miesięcy, a warsztaty odbywały się co tydzień. Łącznie odbyło się dziesięć warsztatów trwających 45 minut, osobno dla każdej z grup. Limit 45 minut został ustalony w celu zbadania możliwości przeprowadzenia warsztatu w czasie ograniczonym do jednej regularnej lekcji w szkole.

Przygotowanie i próba natychmiastowego wdrożenia projektu składającego się z dziesięciu 45-minutowych warsztatów, ograniczyły się do dwóch spotkań grupy, w której

przeprowadzono zajęcia jednorazowo. Zajęcia te trwały około dwóch godzin, co jest przyjętą ramą czasową dla jednorazowych sesji.

Pracownicy CEDEUM byli gośćmi przed lekcjami lub po lekcjach, podczas gdy innym razem to uczniowie byli zapraszani do miejsca przeprowadzania warsztatów przez CEDEUM.

e. Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia)

Zdecydowaliśmy się zaprezentować projekt zrealizowany w Liceum farmacji i fizjoterapii - dziesięć warsztatów skupia się na bodźcach potrzebnych do pracy w zakresie wybranych umiejętności - od komunikacji w języku ojczystym po ekspresję kulturalną.

Pierwszy warsztat oparliśmy na epickim wierszu „Banovic Strahinja", aby zbadać wpływ działań dramowych na komunikację w języku ojczystym. Ta wyjątkowa epicka narracja stała się okazją do zaangażowania studentów w badania nad językiem ojczystym i literaturą, nadając im nowej dynamiki, uczenia się wyrażania i interpretowania myśli i uczuć w formie wymaganej przez pierwszą Lizbońską Kompetencję Kluczową w zakresie komunikacji w języku ojczystym. Warsztat pozwolił również uruchomić inny wymiar (Nr6 w Projekcie DICE *Wszystko to i jeszcze więcej* ...), ponieważ wybór tego konkretnego wiersza był ściśle związany z uniwersalną kompetencją, określającą bycie człowiekiem. Potrzeba bycia człowiekiem i wybaczania wyrażają nadrzędną istotę wiersza.

Warsztaty badały wymagania programowe (w oparciu o regularny program nauczania literatury i języka ojczystego w 1 klasie liceum) z użyciem innowacyjnych, kreatywnych i interaktywnych metod wywodzących się ze sztuki teatralnej, dramy i teatru.

f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu)

Warsztat Banovic Strahinja

Krótki opis średniowiecznego serbskiego wiersza Banovic Strahinja

Ban jest średniowiecznym tytułem władcy, podobnie jak książę lub hrabia. Jest to tytuł, który można otrzymać od króla lub cesarza za odwagę wykazaną w wojnach i bitwach. Może być również przekazany z ojca na syna. Wiersz, poprzez ciągłe zmiany kolejności imienia i nazwiska z Ban Strahinic na Banovic Strahinja, sugeruje, że bohater nie tylko odziedziczył tytuł po przodkach, ale zdobył go również na drodze honoru. W innych wierszach o Kosowie wymieniany jest jako jeden z dzielnych rycerzy walczących o wolność, a jego szlachetność, miłosierdzie, honor i odwaga są wychwalane pod niebiosa.

W wierszu bohater – władca małego miasteczka w Kosowie -składa wizytę rodzinie żony: teściowi i dziewięciu szwagrom. Wszyscy są znanymi bohaterami bitwy o Kosowo. Jego wizyta w mieście przyjęta jest gorąco. Otrzymuje list od matki, z którego dowiaduje się, że turecki oprawca napadł na jego rodzinne miasto, wziął ludzi do niewoli i porwał jego żonę. Bohater, Banovic Strahinja / Strahinjic Ban, prosi teścia, aby jego synowie towarzyszyli mu w drodze do Kosowa – postanawia się przebrać, a że biegle mówi w pięciu językach, jest przekonany, że łatwo odnajdą Vlah Alija – tureckiego

zbója. Zemszczą się na nim, odbiorą żonę oraz zagrabione mienie. Teść nie zgadza się na spełnienie prośby, nie chcąc ryzykować życia swoich synów, ale obiecuje, że znajdzie dla niego inną kobietę, skoro cześć jego żony jest już i tak zszargana. Rozwścieczony bohater sam wyrusza na wyprawę. W trakcie wyprawy spotyka swojego byłego niewolnika, który zamierzał wykupić swoją wolność, ale nie udało mu się, ponieważ inni bandyci zrujnowali mu dom i zabrali jego majątek. Ban mu przebacza. Banovic Strahinja / Strahinjic Ban znajduje Vlah Alija i rozpoczyna się zacięta walka. Ban wzywa na pomoc swoją żonę. Vlah Alija obiecał jej luksusowe życie i otoczenie ogromną opieką, jeśli zostanie z nim. Kobieta przyjmuje propozycję. Mimo to nasz bohater wygrywa walkę – zabija złoczyńcę i zabiera żonę do teściów. Po usłyszeniu jej historii, chcą ją zabić, aby oczyścić swój honor. Ban zawstydza ich mówiąc, że sami stracili honor, gdy odmówili mu pomocy w ratowaniu własnej siostry i córki. On sam odzyskał honor z powrotem i wybaczył swojej żonie. Wiersz jest rzadkim przykładem opowiadającym o miłości i przebaczeniu, a niektóre z postaci są pokazane w zupełnie innym świetle niż w pozostałych wierszach, w których wychwalane są odwaga i honor.

Opis procesu

Cała grupa: Wprowadzenie
Krzesła ustawione są w koło. Doradca i obserwatorzy przedstawiają się. Wyjaśniony zostaje model pracy.

Uczniowie przedstawiają się. W pierwszej rundzie mówią tylko swoje imię, w drugiej rundzie ponownie swoje imię i przymiotnik zaczynający się na tą samą literę co imię.

Cała grupa: Relaksacja i rozgrzewka
Wszyscy wygodnie siedzą. Koncentrację osiąga się poprzez zachowanie spokoju i proste ćwiczenia oddechowe. Rozluźnianie i ćwiczenia rozciągające przeprowadzamy z użyciem krzeseł. Ćwiczenia kończą się wspólnym masażem w kole.

Cała grupa: Gra „Niech wszyscy, którzy ... zmienią miejsce".

- ... wiedzą, że jest wiersz zatytułowany Banovic Strahinja
- ... nie słyszeli lub nie czytali wszystkich części lub całego wiersza
- ... wiedzą jak zaczyna się wiersz
- ... zastanowili się nad zachowaniem postaci i jego przyczyną
- ... wiedzą, w którą postać chcieliby się wcielić
- ... mogą sobie wyobrazić swój zawód (farmaceuty lub fizjoterapeuty) i to, jakby wyglądał w tamtym czasie ...

Cała grupa: Dyskusja – Dlaczego wiersz jest częścią regularnego programu nauczania?
W jakich innych miejscach występuje postać Banovic Strahinja? – W literaturze, teatrze, filmach ...? Odpowiedzi, komentarze, opinie, pytania.

Praca w parach: Odkrywcy w akcji
Klasyfikacja oparta na systemie: A, B, A, B,

Uczniowie przyjmują role:

- Uczniowie A są odkrywcami (naukowcami) – dostają listy z pytaniami do uczniów B.
- Uczniowie B są obywatelami (wyciągają karty z postaciami - emerytowany nauczyciel literatury, uczennica ostatniej klasy liceum, oficer, poeta, aktor, ksiądz, lekarz, przedstawiciel kultury innego kraju, student literatury, piosenkarka folk, doktorant z omawianej dziedziny, dziennikarzyna ...).

Praca w parach: uczniowie A wcielają się w swoje role i rozmawiają z uczniami B występującymi w rolach obywateli.

Prezentacja grupy A: Co mówią odkrywcy ...?
Prowadzący w roli głównego odkrywcy – zadaje pytanie: co odkryliście? Pytania mają duże znaczenie dla kontynuacji badań i dla tworzenia dużych projektów teatralnych.

Odkrywcy składają sprawozdanie z wyników badań.

Prezentacja grupy B: Co mówią obywatele...?
Prowadzący w roli głównego odkrywcy - pyta obywateli o ich propozycje i sposób, w jaki zaangażują się w projekt. Ich udział jest istotny dla uzyskania funduszy. Obywatele przedstawiają swoje propozycje.

Prowadzący wchodzi w rolę narratora: Badanie i cały projekt, w który są zaangażowani obywatele wzbudzają ogromne zainteresowanie. Każdy jest zaangażowany. Badania trwają ... Projekt teatru został zatwierdzony.

Cała grupa: próba zrozumienia postaci
Przechadzka - stój-chodź. Uczniowie stają w miejscu i zamieniają się po kolei w postacie wywołane przez **prowadzącą**: Banovica Strahinja' e, jego teścia, jego żonę, Vlah Alija'ę ...

Praca w małych grupach: Zgodziliśmy się, że ...
Przechadzka - tworzenie mniejszych grup w zależności od liczby podanej przez **prowadzącą**: (4! 3! 5! ...). Kiedy grupy już powstaną, **prowadząca** proponuje im jedną z postaci. Grupa ma zgodzić się co do jednej z cech charakteru danego bohatera. Grupa wyraża swoje zdanie poprzez głośne wymówienie nazwiska postaci, a następnie zastyga w pozie odpowiadającej wybranej cesze charakteru.
Tworzenie nowych grup i nowych zadań (z udziałem postaci) trwa.

Cała grupa - początek i koniec wiersza.
W kole: Jak zaczyna się wiersz? Jak się skończy? Wspólne powtarzanie

Tworzenie małych grup: podobne i odmienne opinie
Uczniowie mają znaleźć parę o podobnych poglądach. Szukają drugiej pary o odmiennych poglądach .... Tworzą się cztery grupy.

Praca w małych grupach: momenty kluczowe

Grupy(jedna po drugiej) prezentują swoje postacie kluczowego momentu, przedstawiając je w tej samej kolejności, w jakiej znajdują się w wierszu.

Cała grupa: edycja
Dyskusja dotycząca początku przedstawienia, ustalanie kolejności scen i sposobu ich zakańczania. Brakująca scena.

Cała grupa – prezentacja wiersza w formie dramy
Początek. Półkole. Wspólna recytacja - początek wiersza, pierwsze dwa wersy ("Był raz człowiek szlachetny, Strahinic Ban, Był Ban, w małym miasteczku Banjska ....")

Uczniowie opuszczają półkole zgodnie z kolejnością scen wiersza, zastygając w bezruchu. Ostatnia scena: Banovic Strahinja z żoną stoją razem przed półkolem patrząc w dal. Widząc ich, reszta grupy zastyga w bezruchu i chóralnie recytuje dwa ostatnie wersy wiersza:

„Rzadkość to spotkać tak szlachetnego bohatera
Jakim był Strahinic Ban"

Aplauz.

Cała grupa: słowo końcowe

Koło. Relaks. Każdy uczeń mówi coś, czym chciałby podzielić się z resztą grupy.

Cała grupa: Pieczęć*

Każdy wstaje. Uczniowie tworzą krąg i dotykają się końcami palców wskazujących. **Prowadząca** daje sygnał: „Pieczęć!" I wszyscy biją brawo.

Brawa.

Dziękujemy wszystkim.

Koniec.

** „Pieczęć" oznacza podkreślenie momentu lub ukazanie tego, co zostało zrobione, lub osiągnięte w warsztacie przez grupę.*

g. Materiał źródłowy

Średniowieczny serbski wiersz Banovic Strahinja (patrz szkic powyżej).
Plan i program podstaw języka ojczystego i nauczania literatury dla 1 klasy liceum.
Podręczniki dla 1 klasy liceum.
Literatura obowiązkowa dla 1 klasy liceum.
Artykuły z gazet.
Scenariusz i materiały wizualne z książek i Internetu.

h. Wyposażenie sali

Zwykła klasa, biurka i krzesła.
Papier i długopisy.
Podręczniki dla 1 klasy liceum.
Kserokopie artykułów z gazet i czasopism.
Kserokopie materiałów pisemnych i zdjęć z książek i Internetu.

i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki)

Według nas poza wszystkimi swoimi cechami drama posiada unikalną właściwość. Jest nią zdolność do okrywania potencjału jednostki w działaniu. Drama pokazuje naszą zdolność istnienia, stwarza sytuacje (wydarzenia ważne dla wielu, jeśli nie dla wszystkich) i podsuwa możliwe sposoby zachowania się w określonych sytuacjach. Dla nas drama to unikalne forum, na którym można poddawać procesy publicznej dyskusji, analizie krytycznej i konfrontacji z opiniami innych.

Zachowanie jednostki nie jest w rzeczywistych sytuacjach takie jak jest to prezentowane podczas udziału w dramie. Ale w rzeczywistości, podobnie jak w dramie, jest jeden wspólny mianownik - emocje. Można powiedzieć, że drama stwarza idealne warunki wsparcia emocjonalnego, ponieważ opiera się na różnych działaniach, otwierając drogę do akceptacji innych osób, ciepła emocjonalnego i empatycznego zrozumienia innych. Drama oferuje naukę poprzez doświadczanie i cały szereg działań, które odkrywają moc ról w różnych relacjach i sytuacjach.

Drama pobudza zmiany, a zwłaszcza proces oceny obecnej sytuacji. Ocena i występujące zmiany umiejscowione są na tej samej płaszczyźnie co szacunek do własnej osoby oraz stosunek do umiejętności i mechanizmów potrzebnych do przezwyciężenia problemów i lepszego zrozumienia sytuacji konfliktu. Pozwala na odkrycie nowych i alternatywnych rozwiązań i pomaga wykorzystać sytuację dla własnego dobra.

Biorąc powyższy aspekt pod uwagę, można niewątpliwie stwierdzić, że drama ma potencjał odkrywania i wspierania wszelkich możliwych wyzwań, nawet w najbardziej trudnych sytuacjach życiowych.

W kierunku możliwego

Programy są przygotowywane na podstawie wcześniejszych doświadczeń, pracy, organizacji i rozwijania edukacyjnych działań teatralno-dramowych w szkole (lub poza nią). Działania teatralno-dramowe stanowią zatem otwarty system realizowany w cyklach otwartego procesu, odkrywanie bodźców, badanie możliwości i twórczej ekspresji jako podstawy nowych odkryć oraz procesów.

Pracujemy nad dostosowaniem tych elementów do metodyki:

- Rozwój i budowanie specyficznych procesów twórczych z pełnym zaangażowaniem.
- Wspieranie dynamiki grupy, żywej komunikacji i interakcji wszystkich uczestników.

- Korzystanie z różnorodnych środków wyrazu i kreacji.
- Przestrzeganie zasad i realizacja działań w atmosferze dialogu i współpracy.
- Dążenie ku możliwemu zamiast zadowolenia z tego co zastane.
- Zaangażowanie uczestników w proces, zapewnienie różnych ram, w zależności od uczuć, myśli i doświadczeń za pomocą symboli i środków właściwych dla konkretnej formy sztuki dramy i teatru.
- Wprowadzenie głębszego doświadczenia – zmiany wprowadzane są poprzez wewnętrzne dojrzewanie uczuć i zrozumienie rzeczy.
- Empiryczny rozwój w oparciu o wewnętrzny potencjał obecnych uczestników.
- Elastyczność w obliczu nieprzewidzianych sytuacji. Alternatywne rozwiązania umożliwiają wykonanie wszystkich działań na wiele różnych sposobów dążąc do tego samego celu.

Wiedza uczestników ma być podstawą elementów dramy i technik wykorzystywanych do tworzenia dramy. Ma też wpływ na to, co ma się stać „teatrem" i sposób, w jaki będzie przedstawiana i doświadczana.

Punkt wyjścia do nauczania poprzez dramę wymaga uporządkowania istniejących doświadczeń uczniów, ich wiedzy i umiejętności poprzez użycie wybranych elementów teatralnych/dramowych. Przekształcając swoje doświadczenia w formy symboliczne poprzez ekspresję dramową i ruch, uczniowie mogą również badać różne treści innych dziedzin nauki i prezentować je przez wyobrażone role lub twórczy ruch. W ten sposób zapewniona zostaje własna interpretacja wybranych pojęć i zdarzeń.

Warsztat dramy: zorganizowana działalność dramatyczna odbywająca się w formie warsztatów i zwykle zaczyna się od gier i ćwiczeń z elementami dramy. Następnie odbywa się praca w parach lub małych grupach, podczas której różne sytuacje i struktury dramy (gra w rolach, żywe obrazy itp.) są wykorzystywane do tworzenia epizodów i opracowania tematu, w którym istnieją wszystkie elementy dramy: fabuła, początek, środek i koniec, komplikacje i katastrofy, konflikty i rozwiązania. Na końcu przedstawiane są prezentacje grupy lub wspólne działania dramowe. Możliwe jest działanie niezależne – ekspresja wokalna – opierające się na różnych ćwiczeniach, grach i tekstach, od łamaczy językowych po dialogi dramowe.

Podczas każdego z warsztatów uczestnicy będą mieli przede wszystkim możliwość przetestowania swoich doświadczeń (zarówno na poziomie rzeczywistym jak i fikcyjnym) za pośrednictwem różnych środków poszukiwania, uogólnienia, symboli i abstrakcji jak też wymiany opinii i dokonywania wyborów. Na następnym etapie uczestnicy będą poprzez współpracę radzić sobie wynikłymi sytuacjami, które będą miały wpływ na dalszy proces. Po zakończeniu etapu wymiany przechodzą do etapu prezentacji decyzji, rozwiązań i realizacji pomysłów poprzez wyrażanie opinii. Uczestnicy i realizacja projektu to elementy nierozłączne. Realizacja wpływa na uczestników, a uczestnicy mają wpływ na realizację. Jeśli połączenie nie występuje, otwierają się nowe wymiary. Każdy posiada potencjał do tworzenia nowych wartości i wprowadzania zmian.

Działalność nauczycieli w dramie powinna przede wszystkim koncentrować się na tworzeniu warunków odpowiednich dla procesu uczenia się poprzez odgrywanie doświad-

czeń, w których wszyscy uczniowie aktywnie uczestniczą. Nauczyciele tworzą i prowadzą proces, który zachęca i motywuje uczniów do poszukiwań i odkrywania różnych sposobów badania swoich przeżyć, emocji i wrażeń. W dramie i ruchu nauczyciel jest jednocześnie inicjatorem, animatorem, i widzem. Każda z tych ról posiada specyficzne funkcje, a nauczyciel powinien wykorzystać je jak najbardziej kompleksowo.

Jeżeli drama / teatr traktowane są jako zachęta do aktywności w procesie uczenia się, do programów nauczania dochodzą nowe elementy. Te można włączyć do podstawowego programu poprzez realizację różnych prezentacji, spektakli i przedstawień, w których uczestniczą uczniowie.

Co więcej „[...] pod pewnymi warunkami młodzi ludzie, którzy wchodzą w twórcze interakcje z dorosłymi są w stanie nawiązywać twórcze relacje i tworzyć istotę cywilizacji poprzez rewitalizację odziedziczonej już cywilizacji", *(Kon, I.S (1999), Dete i kultura. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd/ Kon, I.S. (1999) Child and Culture, Institute for textbooks and teaching aids, Belgrade).* Uważamy, że ten pomysł oddaje istotę naszego podejścia.

j. Bibliografia

Beljanski-Ristic, Ljubica (1999), The Cultural Centre Stari Grad (in Belgrade) and its Programmes, European Journal of Intercultural Studies, Volume 10, Number 3, IAIE, Carfax, ISSN 0952-39IX

Beljanski-Ristic, Ljubica (2000), Dete u igri drame i pozorista (Child in the Play of Drama and Theatre), in Group of Authors, Korak po korak 2 (Step by Step 2) Manual for teachers and parents, Kreativni centar, Beograd

Madjarev, Milan (2009), Kreativna drama u Skozoristu (Creative Drama in Skozoriste), Most, Belgrade.

Marjanovic-Shane, Ana and Ljubica Beljanski-Ristic (2008), From Play to Art – From Experience to Insight, Mind, Culture, and Activity: An International Journal, Volume 15, Number 2, ISSN 1074-9039

Ognjenovic, Predrag (1977), Psiholoska teorija umetnosti (Psychological Theory of the Arts), Institut za psihologiju, Univerzitet u Beogradu, Beograd.

k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce

W tej części chcielibyśmy szczególnie podkreślić wpływ naszego zaangażowania w projekt DICE na stworzenie zupełnie nowych metod i wprowadzenie nowych rodzajów ćwiczeń.

Podczas festiwalu BITEF Polyphony widzieliśmy Nauczycieli Liceum farmacji i fizjoterapii oraz aktywnych uczestników prezentacji i dyskusji pofestiwalowych w rolach widzów. Ich zaangażowanie w projekt „Dzieci Szekspira", rozpoczętego na festiwalu BITEF Polyphony w 2008 r., zaowocowało przedstawieniem szkolnym, a ich prezentacja dramy odbyła się na festiwalu BITEF Polyphony 2009. Byliśmy naprawdę oczarowani ich podejściem. Pokazało ono jak niektóre aspekty korzystania z zajęć dramy używane są w regularnym procesie uczenia i kształcenia w liceach profilowanych, gdzie ani nauczyciele ani uczniowie nie mają obowiązku uczestniczenia w takich zajęciach. Przedmioty

zawodowe są taktowane jako priorytet, a lekcje języka ojczystego i literatury odbywają się dwa razy w tygodniu.

Jako że wszystkie zajęcia dodatkowe uzależnione są od regularnych lekcji, nauczyciele i uczniowie organizują je zgodnie z swoimi preferencjami i entuzjazmem.

Kiedy CEDEUM dołączył do projektu DICE, nie mieliśmy żadnych dylematów dotyczących wyboru szkoły. Wszyscy byliśmy zainteresowani zrobieniem czegoś wspólnie i uczeniem się od siebie.

Dzięki DICE zebraliśmy się razem i zostaliśmy zainspirowani do opracowania specjalnego projektu, w którym wykorzystaliśmy to, co już wiemy oraz uzupełniliśmy braki w swojej wiedzy, a dzięki wspólnej pracy wzbogaciliśmy i uaktualniliśmy już istniejące działania edukacyjne i dramowe.

Z dziesięciu warsztatów jako model wybraliśmy pierwszy - Banovic Strahinja. Wierzymy, że praca z dziełem literatury narodowej może być ciekawa i inspirująca dla nauczycieli języka ojczystego i literatury tak samo jak praca z każdym epickim dziełem literatury średniowiecznej należącym do dziedzictwa narodowego, szczególnie, jeśli przekazuje uniwersalne wartości i reprezentuje świat dziedzictwa kulturowego.

Udało nam się zmotywować uczniów, aby naprawdę zainteresowali się tym tradycyjnym dziełem, przeczytali całość utworu, przemyśleli go, podzielili się swoimi myślami, uczuciami i podejściem do omawianych wartości. Wiersz nadal dotyka drażliwych kwestii, potwierdzając tym samym, że przeszłość, teraźniejszość i przyszłość łączą się w ludzkich sytuacjach, w których widzimy siebie, odkrywamy uniwersalne dylematy i zastanawiamy się, co znaczy być człowiekiem.

Nasze sugestie nie powinny być w całości kopiowane, a są tylko luźnymi wskazówkami z pewnymi utartymi już wzorcami, pozostawiając dla nauczycieli i uczniów (jako uczestników)dużo wolności w zakresie wywieranie wpływu na rozwój pracy. Umożliwiają również tworzenie warunków do dramy w procesie, który zapewnia wymianę opinii pomiędzy rzeczywistością a kontekstem fikcyjnym w taki sposób, że wzajemnie na siebie wpływają i się kształtują.

Wszystkim, którzy są zainteresowani warsztatem przedstawiamy pojęcie, w zgodzie z którym działamy ściśle (lub nie) według scenariusza – „graj-jak-czujesz". Serdecznie polecamy tę metodę innym.

Działania wprowadzające, ćwiczenia i gry

Cel: zapewnienie innego spojrzenia, nowej formy, konkretnych doświadczeń poprzez ćwiczenia i zabawy związane ze sprawami, których warsztat będzie dotyczyć.

Zapoznanie się z przestrzenią znaczenia: Wymiana za zmianę – wymiana wiedzy lub doświadczeń uczestników jest rozpoczęciem procesu zrozumienia nowych lub odmiennych rzeczy:

- Wybranie ćwiczeń i gier.
- Planowanie konkretnych działań, od początku do końca za pomocą wybranych ćwiczeń i gier.
- Każde działanie opowiada jakąś historię

Otwarcie systemu

Cel: wzbogacanie formy, zapewnienie różnorodności doświadczeń.

Strategia pracy w danym momencie: kompetencje dynamiczne.

- Określenie miejsca, w którym rozpocznie się akcja, rola podejmowania decyzji jako tymczasowa kompetencja w systemie, który otwiera akcję.
- Stworzenie kilku potencjalnych możliwości przeprowadzenia akcji.
- Osiągnięcie celu na kilka różnych sposobów.
- Otwarcie coraz wyższych poziomów wolności poprzez realizację działań i nową dynamikę dopasowaną do nowych rozwiązań.
- Opowiedzenie historii z różnych perspektyw, również poprzez zabieg zmiany wymiaru czasu.

Po drugiej stronie wiary i akceptacji

Cel: doświadczanie sztuki, głębi postaci, pogłębianie doświadczeń.

Pomiędzy rzeczywistością i fikcją: Drama w działaniu.

- Od rzeczywistego (rzeczywistość) do fikcyjnego (fikcja).
- Historie w historiach.
- Struktura prezentacji.
- O czym to jest, co z tym ...?

Pod koniec tego rodzaju warsztatów uczestnicy powinni wiedzieć, jak ludzie i wydarzenia są ze sobą powiązane – w jaki sposób wydarzenia wpływają na ludzi, a ludzie na wydarzenia. Jeśli połączenie nie występuje, otwierają się nowe wymiary, z których każdy może wynieść nowe wartości i zmiany.

> *Ivana jest młodą nauczycielką języka ojczystego i literatury w liceum farmacji i fizjoterapii w Belgradzie. To jej pierwsza praca i drugi rok w szkole. Jest również wychowawczynią klasy. Ivana była obecna na wszystkich warsztatach. Poniżej przedstawiamy kila z jej komentarzy.*
> *Uczniowie lepiej się między sobą komunikują. Jest to szczególnie widoczne w przypadku tych, którym przed projektem trudno było rozmawiać z innymi.*
> *Niektóre dzieci otworzyły się na komunikację z rówieśnikami, podczas gdy wcześniej były zamknięte. Kiedy wiedzą, że lekcja odbędzie się w formie warsztatu, wszyscy stają się zmotywowani do zapoznania się z zadaniem. Wszyscy coś czytają w ramach przygotowania się do warsztatów, podczas gdy wcześniej większość czytała tylko fragmenty swoich tekstów.*
> *Uczniowie wykazują wysoką motywację do pracy, jeśli spodziewają się warsztatów.*
> *Wszyscy są zaangażowani, co nie zdarza się w przypadku klasycznych lekcji, które prowadzę.*
> *W obu klasach średnia ocen wynosi powyżej 4. 00, co jest rzadkością.*

Wypowiedź Andjelija'y Jocic – członka zespołu Cedeum DICE na temat Liceum farmacji i fizjoterapii w Belgradzie:

Liceum farmacji i fizjoterapii w Belgradzie to ciekawy przypadek. Szkoła istnieje już od pięciu lat. Nauka trwa cztery lata. Pomimo tego, że jest to szkoła przygotowująca do zdobycia konkretnego zawodu, większość uczniów zamierza iść na studia. Program nauczania jest taki sam jak w każdym gimnazjum, ale dodatkowo ma kilka przedmiotów zawodowych - farmację, rehabilitację, zielarstwo, anatomię, fizjologię, itp. - rozdzielonych na cztery lata nauki. Przedmiotów ogólnych jest mniej w stosunku do przedmiotów zawodowych, co nie zmienia faktu, że uczniowie muszą opanować cały materiał tak jak w każdym innym liceum.

W szkole pracuje entuzjastyczny personel, a pracownicy mają tendencję do eksperymentowania i poszukiwania innowacyjnych i międzyprogramowych modeli nauczania. Nasza współpraca z nimi to odświeżające doświadczenie dające nadzieję na zmianę systemu nauczania w naszym kraju. Czuliśmy dobre przyjęcie i wsparcie naszej pracy nad DICE. Cały personel jest dumny z możliwości udziału w projekcie.

Najlepsze wieści zostawiam na koniec: musieliśmy obiecać klasom eksperymentalnym, że będziemy kontynuować warsztaty po przerwie niezbędnej do przeprowadzenia ankiet. Standardowym klasom musieliśmy obiecać, że z nimi również przeprowadzimy warsztaty.

Czwarty rzut KOSTKI ...

Przedsiębiorczość

7. Kilka pojęć biznesu: Program przedsiębiorczości edukacji, Uniwersytet Gdański i Stowarzyszenie POMOST, Polska.

a. Streszczenie projektu

Głównym tematem był problem rekrutacji najlepszych pracowników do wybranej firmy, wspieranie zespołu z doskonałym liderem i sprawdzenie umiejętności pracy zespołowej poprzez szczególne wyzwanie dla firmy. Zadaniem wymagającym od uczniów kreatywności była skuteczna interakcja z wirtualnymi postaciami prowadząca do uzyskania użytecznych informacji, uzasadniania swoich decyzji odnośnie zatrudnienia wybranych osób, a następnie symulacja odpowiednich działań na rzecz rozwoju skutecznej strategii biznesowej. Problem dotyczył również interakcji z widzami (użytkownicy Internetu), którzy mieli zagłosować na zaproponowane rozwiązanie problemu.

Program pilotowany był od października 2009 do maja 2010 roku w trzech północnych częściach Polski i dotarł do ponad 350 uczniów z pięćdziesięciu różnych szkół.

b. Specjaliści

Problem został opracowany przez profesorów uniwersyteckich z dziedziny dramy i ekonomii. Warsztaty teatralne zostały przeprowadzone przez uniwersyteckich wykładowców dramy i psychologów rozwoju. Praca zespołów uczniów była koordynowana przez nauczycieli (z takich dziedzin jak: matematyka, język polski, język angielski, informatyka i wiedza o społeczeństwie). Nauczyciele zostali przeszkoleni w technikach twórczego rozwiązywania problemów i metodzie MoE.

Opinie na temat programu, w tym odpowiedzi fikcyjnych postaci na pytania zadane przez uczniów, zostały przedstawione przez specjalnie wyszkolonych „sędziów". Cały program obsługiwany był przez dwóch menedżerów i specjalistów IT.

c. Grupa docelowa / uczestnicy

Uczestnikami byli uczniowie gimnazjum -młodzież w wieku od 13 do 16 lat, pracujący w zespołach od sześciu do siedmiu osób. Docelową publicznością byli rówieśnicy, starsi znajomi i członkowie rodzin uczestników. W edycji pilotażowej wzięło udział ponad

36000 osób odwiedzających witrynę, które zostały zaproszone do szukania rozwiązań przedstawionych przez zespoły uczniów i do głosowania na swojego faworyta. Osoby te poproszono o krótkie uzasadnienie wyboru.

d. Czas trwania

Planowanie programu trwało około sześciu miesięcy. Opcjonalne warsztaty teatralne odbyły się tylko trzy razy w dwóch miastach. Uczniowie pracowali nad problemem w zespołach w swoich szkołach przez około sześć tygodni i mieli tylko jeden tydzień, aby podzielić się rozwiązaniem problemu poprzez nagranie wideo i przedstawienie go internetowej publiczności.

e. Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia)

Głównym celem programu było zapewnienie empirycznej nauki o ludziach przedsiębiorczych – ich cechach osobowości, motywacji i strategiach sukcesu – w kontekście małych przedsiębiorstw i ze szczególnym naciskiem na pracę zespołową.

Głównym celem programu jest przeciwdziałanie stereotypom i negatywnemu postrzeganiu ludzi biznesu w Polsce, które mogą zniesmaczyć lub zniechęcić potencjalnie przedsiębiorczych młodych ludzi do studiowania ekonomii, bankowości lub innowacyjnych technologii. Szczególnym celem jest zapewnienie różnych punktów widzenia w celu zrozumienia działań biznesowych z czynnikiem ludzkim, z perspektywy eksperta z działu HR.

Obszary kształcenia:

1. Jak pisać i interpretować CV, listy motywacyjne, opisy stanowisk pracy, potwierdzenia kwalifikacji itd.
2. Jakich strategii używają ludzie, aby dostać pracę i jak uzyskać ważne informacje przy zatrudnianiu odpowiednich pracowników. Jak przeprowadzać rozmowę kwalifikacyjną? Jak stworzyć dobry zespół w firmie? Jaki lider jest idealny dla konkretnej osobowości, z jej/jego mocnymi/ słabymi stronami? Jak liczymy koszty zatrudnienia personelu i jak znaleźć równowagę między ambicjami uzyskania wysokich dochodów a ograniczeniami budżetowymi w zakresie zatrudnienia?
3. Jak stworzyć dobre warunki dla wprowadzenia inicjatyw i innowacji w ramach konkretnej grupy?
4. Jakie zachowanie sprzyja rozwiązywaniu problemów, a kiedy jest blokowane przez tych samych ludzi? Jaka jest rola podejmowania ryzyka w biznesie?
5. Jakie są sposoby sprzedaży dobrych pomysłów szerszej publiczności? Co sprawia, że zespół i pojedynczy pracownicy są tak entuzjastycznie nastawieni do swoich produktów?

f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu)

Opcjonalny warsztat dramy miał standardową strukturę: rozgrzewka w postaci gier, budowanie zaufania, koncentracja, droga do pracy poprzez wyobraźnię.

Niektóre przykłady prostych gier używanych w pierwszym etapie obejmują:

UŚCISK DŁONI: Każdy mówi „Cześć" i podaje rękę uczestnikom, ale może zwolnić uścisk dopiero wtedy, gdy uściśnie dłoń następnej osoby. Obecność tej przeszkody ułatwia kontakt fizyczny i współpracę.

KAŻDY KTO: Uczniowie siedzą w kole na krzesłach. Nauczyciel stoi w środku. Celem gry jest to, aby jak najwięcej uczniów jak to możliwe wstało, zmieniło miejsce i znalazło sobie krzesło. Uczniowie muszą szczerze odpowiadać na stwierdzenia, które są prawdziwe w ich przypadku. Osoba w środku musi powiedzieć coś o ewentualnych wspólnych interesach lub cechach całej grupy, np. „Każdy, kto lubi lody, duże ciężarówki lub grać w Sims3".

KTO ROZPOCZĄŁ RUCH: Gracze stoją w kole. Jeden z uczniów wychodzi z pokoju, a inny zostaje wybrany na lidera i zaczyna ruch. Gracz, który opuścił pokój wraca z powrotem, staje w środku kręgu i próbuje odkryć, kto został liderem, który pokazuje reszcie graczy różne ruchy (poruszanie rękami, dotykanie stóp, kiwanie głową itp.). Lider może w każdej chwili zmienić ruchy, czasem nawet wtedy, kiedy główny gracz patrzy wprost na niego. Kiedy postać lidera zostaje odkryta, dwóch innych graczy zajmuje role.

PODĄŻAJ ZA LIDEREM: Wszyscy uczniowie stoją w rzędzie przed nauczycielem. Nauczyciel zaczyna chodzić w zabawny sposób i wydaje z siebie dziwne dźwięki (całość przypomina indiański rytuał). Uczniowie naśladują chód i dźwięki, dopóki nauczyciel nie krzyknie: „Zmiana". Wtedy uczeń stojący za nauczycielem zostaje liderem. Zmieniają się dopóki każdy nie będzie liderem.

JESTEŚ W TARAPATACH!: Uczniowie dzielą się na dwie grupy i skupiają się na podjęciu decyzji, w którą rolę się wcielić. Mogą wybierać pomiędzy: Lilą (ukazaną poprzez gest niewinności), Myśliwym (z łukiem gotowym do strzału) i Lwem (łapy). Lila goni Myśliwego, Myśliwy Lwa, a lew Lilę. Jeśli na przykład grupa wcieli się w Myśliwego, będzie ścigać drugą grupę zakładając, że wybrała Lwa. Uciekają jednak, jeśli druga grupa wybrała postać Lili. Kiedy obydwie grupy są gotowe, stają w dwóch liniach kilka metrów od siebie. Następnie nauczyciel daje sygnał do wyjścia naprzód: uczniowie robią cztery kroki i krzyczą: „Łup, łup, łup". Zatrzymują się i mówią, potrząsając pięścią: „Humy bumy, ropy, popy, masz kłopoty – jestem _____" i pokazują odpowiedni gest. Każdy gracz złapany przed dotarciem do linii bezpieczeństwa musi dołączyć do grupy przeciwnej. Następnie grupy ponownie skupiają się na podjęciu decyzji, w którą rolę się wcielą. Gra może trwać dopóki w jednej z grup nie zostanie tylko jeden gracz.

ZMIANA USTAWIENIA KRZESEŁ: Uczniowie dzielą się na dwie grupy. Krzesła po prawej stronie ustawiane są w jednej linii. Jedna grupa zostaje publicznością, a druga stojąc za krzesłami próbuje w absolutnej ciszy i bez przerwania linii ustawienia, pokazać (przy

pomocy ustawień krzeseł) kształty podawane przez nauczyciela: podkowa, koło, trójkąt, itp. Wszyscy członkowie grupy muszą odłożyć krzesła na podłogę jednocześnie i bez hałasu. Druga grupa obserwuje i komentuje. Jeśli w zadaniu biorą udział jacyś liderzy, są natychmiast wytykani i krytykowani za utrudnianie zadań. Grupy zamieniają się rolami, dopóki wszystko nie wychodzi **gładko.**

ZAPAŁKA: Stojąc naprzeciwko partnerów, uczniowie trzymają zapałki między dwoma palcami wskazującym i stopniowo zaczynają swobodnie poruszać dłońmi, a następnie ramionami tak swobodnie, jak to możliwe, starając się nie upuścić zapałki. Potem zamieniają ręce.

KONTO BANKOWE: Stojąc w kole, gracze rysują na arkuszach papieru cyfry od 100 do 3000 (w zależności od liczby graczy). Osoba, która rozpoczyna grę nie ma miejsca w kręgu i zadaje pytanie „Czy mogę zobaczyć twoje konto?"/ Natychmiastową odpowiedzią powinno być: „Zapytaj mojego sąsiada". Celem gry jest zadawanie pytań tak szybko, żeby nikt nie zdążył odpowiedzieć. Następnie uczestnicy zamieniają się miejscami i gra toczy się dalej. Gracze są również zachęcani do zamiany miejsc z „kontami" o wyższej wartości, co dodają do swojej puli początkowej. Osoba stojąca w środku stara się przechwycić jedno z kont, których właściciele zamieniają się miejscami. Jeśli ktoś straci miejsce w kole, jego konto również się zeruje. Zwycięzcą zostaje gracz z najwyższym wynikiem końcowym.

FIKCYJNY FAUL: (zaczerpnięte z prac Violi Spolin) Zawodnicy stoją w kole i próbują trafić gracza ze środka, „przestrzenną" piłką. Jeśli gracz zostanie trafiony, to zamienia się miejscem z graczem, który rzucił piłkę. Jeśli gracz zostanie trafiony powyżej pasa, uznajemy to za faul. Wszyscy zaangażowani w grę powinni skoncentrować się na utrzymaniu piłki w przestrzeni, widząc ją z perspektywy innych. Jest to ćwiczenie współpracy, które redefiniuje pojęcie konkurencji w grupie. Chociaż gracz w środku unika trafienia, musi ściśle współpracować z resztą grupy, żeby wiedzieć, kiedy ktoś w niego rzuci.

SPRZEDAŻ MIMICZNA: Uczniowie stoją naprzeciwko siebie w parach. Ich zadaniem jest myśleć o przedmiocie, który mają sprzedać partnerowi. Wyobrażają sobie, że są oddzieleni dźwiękoszczelną szybą. Swój przedmiot reklamują i próbują sprzedać tylko za pomocą mimiki. Zamieniają się rolami, kiedy partner poprawnie odgadnie oferowany przedmiot lub będzie bliski odpowiedzi.

Odgrywanie ról i improwizacja

Kiedy grupa wydawała się skoncentrowana i gotowa do zaangażowania się w działania wymagające użycia wyobraźni, wprowadzono dramatyczną sytuację:

Moderator przedstawił rysunki i karty postaci (wiek, praca, zainteresowania, niektóre cechy osobowości i cel podróży) osób, które utknęły w pociągu z powodu naprawy torów kolejowych. Sytuacja wydarzyła się w czasie upałów, w głębokim lesie.

Pozostałe postacie to dwie rywalizujące ze sobą grupy dzieci, które starają się wykorzystać okazję i zarobić trochę pieniędzy. Uczniów podzielono na trzy grupy: podróżnych, „przedsiębiorcze dzieci" i „chciwe dzieci". Pierwsza grupa dostała karty z opisami swo-

ich zasobów (gotówka, kosztowności, sprzęt roboczy) i potrzeb do zaspokojenia w opóźnionym pociągu (rozmowa telefoniczna, drink, przekąska, zimny prysznic itp.). Odgrywali improwizowane sceny z innymi pasażerami pociągu, próbowali zaspokoić swoje potrzeby i zaoferować pomoc innym.

Pozostałe dwie grupy miały tylko pewne symboliczne próbki materiału (woda, wentylator, chleb) oraz modelinę i papier. Ich zadaniem było „zarobienie na pasażerach" poprzez oferowanie różnych artykułów na sprzedaż. Mieli konkurować z inną grupą, aby zobaczyć, kto zarobi więcej pieniędzy. Tylko w pierwszej grupie powiedziano, żeby nie nadużywać sytuacji. Grupa pasażerów wiedziała z poprzedniej improwizacji, czego im potrzeba i zachęcano ją do okazania solidarności z towarzyszami podróży w opóźnionym pociągu.

W kolejnej improwizacji transakcje zostały wynegocjowane i pasażerowie kupili kilka przedmiotów. Następnie różne techniki (Gorące Krzesło, Tunel Myśli, itp.) zostały wykorzystane do zbadania wszystkich aspektów interakcji i jak bohaterowie oceniali sytuację dla siebie i innych.

Po pewnym czasie nauczyciel w roli wcielił się w bogatego biznesmena (mężczyznę, lub kobietę), który pojawił się w pociągu. Próbuje zrekrutować jakieś dzieci do przejęcia swojej firmy. Cała klasa przeprowadza rozmowę z biznesmenem, a następnie robi plakat (rola-na ścianie)przedstawiający idealnego kandydata do przejęcia firmy. Nauczyciel grał rolę adwokata diabła i wyraźnie szukał dzieci, które osiągnęły najwyższy zysk poprzez nadużywanie sytuacji w pociągu. Aby zbadać stanowisko klasy dotyczące etyki podejmowania decyzji w sprawie pracy, ponownie wykorzystano tunel myśli.

Warsztat zakończyły się podsumowaniem grupy na temat zrozumienia pojęć „przedsiębiorczy" i „chciwy". Uczniowie mogą również spróbować dopasować bohatera granego przez nauczyciela do jednej z kart postaci.

Rozwiązanie problemu

Pozostała część programu została przeprowadzona na podstawie rozbieżnych problemów. Uczniowie przejęli role przedsiębiorców tworzących nowy biznes i rekrutujących pracowników do firmy. Użyli strony internetowej programu (www.batalia.com.pl), aby uzyskać szczegóły dotyczące osób szukających pracy i porozmawiać z nimi (za pośrednictwem czatu lub wiadomości e-mail) w celu negocjowania kontraktów. Zespoły stworzyły własną postać szefa – efektywnego lidera spółki, który w nagraniu wideo przedstawia dobrą strategię w obliczu poważnego problemu. Sędziowie wysłali swoje uwagi dotyczące prezentacji zespołów. Następnie cała publiczność wysłała głosy na najlepszy film.

g. Materiał źródłowy

Pełny tekst na temat rozbieżnych problemów, w tym biografie postaci (dostępny na www.batalia.com.pl).

h. Wyposażenie

Jakakolwiek kamera wideo z oprogramowaniem do edycji filmów.

i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki)

Działania dramowe wykorzystywane do nauczania inicjatywy i przedsiębiorczości mogą być postrzegane jako działania, w których odgrywanie roli pozwala uczestnikom zachowywać się „tak jakby" znajdowali się w innej sytuacji i odpowiadać „tak jakby" byli zaangażowani w różne rodzaje relacji międzyludzkich. To pozwala nam zebrać pewne wyobrażenia na temat takich pojęć jak: przedsiębiorczość, zysk, zasoby ludzkie, opis stanowiska pracy, podejmowanie ryzyka, itp. Występowanie przed grupą rówieśników lub większą publicznością jest postrzegane jako podejście psychologiczne, znajdowanie się jednocześnie w dwóch światach – w świecie prawdziwym i w świecie fikcji dramowej. Sens i wartość dramy polegają na interakcji pomiędzy tymi dwoma światami: realnym i odgrywanym, widzem i uczestnikiem, aktorem i widzem. Sens utrzymywany jest poprzez presję znajdowania się w centrum wydarzeń i presję bycia zdystansowanym do niego. Gra nie jest postrzegana jak zwykłe przedstawianie, ale przedstawianie siebie jako widza. Połączenie zaangażowania z jego brakiem jest źródłem budowy nowej osobistej i zbiorowej wiedzy,lub innymi słowy „poznania".

Metoda MoE (Mantle of the Expert – Płaszcz Eksperta) została opracowana przez Dorothy Heathcote jako konkretna technika dramy, ale także szersza filozofia edukacji, która może być wykorzystana przez nauczyciela szanującego zasoby kognitywne swoich uczniów i ich potencjał kreatywnego rozwiązywania problemów. W podejściu tym nauczyciel pełni rolę osoby, która potrzebuje pomocy, rady lub doświadczeń. Nauczyciel rozpoczyna sesję w taki sposób, aby zasugerować, że to uczniowie mają „głębszą" wiedzę. Przedstawia jakiś intrygujący problem, co powoduje przestawienie na odmienny tok myślenia. Odpowiedzi może być wiele, ale proponowane rozwiązanie musi mieć sens – nie może być całkowicie nierealne. Kiedy uczniowie zaakceptują swój status eksperta, rola nauczyciela sprowadza się do tego, aby pomóc im utrzymać zaangażowanie, zadając mądre otwarte pytania o ich podstawowe założenia, strategie, których chcą użyć, ale przede wszystkim o rodzaj informacji potrzebny do rozwiązania problemu. Nawet jeśli zdecydowana większość wiedzy uczniów jest niewystarczająca lub błędna, nauczyciel powstrzymuje się od wyprowadzania ich z błędu, dopóki nie pojawi się możliwość uczenia się z zastosowaniem rozwiązania określonego problemu. Nauczyciel prowokuje uczniów do skonfrontowania tego, co wiedzą ze źródłami wiedzy uważanymi przez nastolatków za wiarygodne: słowniki/encyklopedie, strony internetowe instytucji edukacyjnych, prawdziwi eksperci itp. Nauczyciel - moderator upewnia się, że grupa wyraźnie podzieliła zadania tak, że każdy z uczestników czuł swoją odpowiedzialność i skuteczność w działaniach służących rozwiązaniu problemu. Nauczyciel może zmieniać role lub nie, w zależności od etapu, na jakim znajduje się proces rozwiązywania problemu.

Przydatną strategią jest rola „trudnego" lub wyjątkowo „głupiego" klienta, który wymaga większej ilości wyjaśnień, dowodów, itp. W rzeczywistości pozwala to nauczycielowi na sprawdzenie poziomu wiedzy uczniów niezbędnej do rozwiązania problemu. Nauka zorganizowana w takim podejściu jest więc paradoksalnie zdominowana przez nauczyciela, ponieważ to on zapewnia ważne struktury organizacyjne, kieruje uczestników do cennych źródeł istotnych informacji, zapewnia im głębokie zrozumienie, sposoby rozwiązywania problemów, ale przede wszystkim jest odpowiedzialny za ciekawość uczniów i ich zadowolenie z rozwiązania problemu. Poprzez przyjęcie norm ekspertów, uczniowie podnoszą swój poziom oczekiwań w zakresie jakości kształcenia i poczucie własnej skuteczności. Rola nauczyciela w tym podejściu jest dobrze wyjaśniona w teorii strefy najbliższego rozwoju Lwa Vygotskiego: "rozwiązywanie problemów pod okiem dorosłych lub we współpracy ze zdolniejszymi kolegami". Koncentrując się na tym, co uczniowie już wiedzą i jakie strategie stosują do rozwiązania każdego problemu, „MoE" określa nauczyciela jako odpowiedzialnego za rozwój narzędzi poznawczych, a nie przekazywanie gotowej wiedzy. Zgodnie z teorią zawartą w koncepcie dramy Heathcote „strefa bez kary", korzystanie z ról dramowych jest ważne w procesie uczenia się opartego na doświadczeniu i nie stwarza ono żadnego zagrożenia. (Aby dowiedzieć się więcej zobacz *KOSTKA została rzucona – wyniki badań i zalecenia dotyczące edukacyjnego teatru i dramy – B.12: Badania jakościowe – MoE jako technika do nauczania przedsiębiorczości na Politechnice Gdańskiej.*)

j. Dalsza lektura

www.mantleoftheexpert.com

Młodzi ludzie, którzy regularnie uczestniczą w edukacyjnych zajęciach teatru i dramy są dużo bardziej otwarci na innowacje i dużo częściej widzą się w roli przyszłych przedsiębiorców niż ich rówieśnicy nieuczestniczący w takich zajęciach.

Piąty rzut KOSTKI ...

Umiejętności interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie

Definicja: *Kompetencje te obejmują pełen zakres zachowań przygotowujących osoby do uczestnictwa w skuteczny i konstruktywny sposób w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w coraz bardziej zróżnicowanych społeczeństwach, a także – w razie potrzeby – do rozwiązywania konfliktów. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz zaangażowanie w aktywne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym.*

9. Skradziony Test – Leesmij, Holandia

a. Streszczenie warsztatu

Leesmij przeprowadził sesje Teatru Forum w czterech różnych szkołach. Sesje dotyczyły kwestii „presji kolegów". W trakcie 60-minutowej sesji dzieci obejrzały krótki występ i miały okazję do przedyskutowania i przeanalizowania praktycznych kwestii związanych z "presją kolegów", przy użyciu technik Forum.

b. Specjaliści

Pracownicy Leesmij pracowali nad ***Skradzionym Testem*** z czterema aktorami i reżyserem. Sztuka została napisana wspólnie przez wszystkich pięciu członków. Większość z nich miała wcześniej doświadczenie z Teatrem Forum, choć żaden nie jest profesjonalnym aktorem.

c. Grupa docelowa / uczestnicy

Przeprowadziliśmy warsztat dla uczniów w wieku od 12 do 14 lat. Sztuka została wystawiona w czterech różnych klasach w czterech różnych szkołach.

d. Czas trwania

Grupa uczyła się przez cztery dni. W tym czasie pisaliśmy też sztukę. Następne próby zaczęliśmy, kiedy skrypt był już gotowy - na trzy tygodnie przed właściwym przedstawieniem. Ostatni tydzień był czysto produkcyjny, poświęcony na robienie kostiumów, szykowanie rekwizytów, itp. Sam spektakl trwał dziesięć minut, ale biorąc pod uwagę dyskusję po każdej sesji, całość trwała godzinę (na jedną klasę). Spektakl wystawiliśmy cztery razy.

e. Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia)

Celem warsztatów/spektaklu było:

- Mobilizacja młodych ludzi do działania poprzez podawanie wzorców w obliczu prześladowań. Uczą się jak radzić sobie w takich sytuacjach i co można zrobić, aby się z nich wydostać. Kiedy doświadczą takiej sytuacji w Teatrze Forum, jest bardziej prawdopodobne, że odniosą sukces w sytuacji rzeczywistej. Byłby to istotny wpływ naszej pracy w ramach dramy.
- Uzyskać wgląd w umysł oprawcy. Sprawca przemocy często jest tak samo niepewny jak osoba uciskana. Gdy inni to zrozumieją, jest mniej prawdopodobne, że będą ślepo podążać za osobą dominującą w grupie, a być może nawet zdobędą się na odwagę stanąć przeciwko niej.
- Dać młodzieży większy wgląd w swoje własne zachowanie i zachowanie innych. Ludzie są często nieświadomi własnego zachowania. Naszym celem było sprawienie, aby młodzi ludzie byli bardziej świadomi swoich zachowań i chętni do ich analizowania. Mamy również nadzieję, że po udziale w spektaklu, w którym ktoś robi coś z powodu presji, będą w stanie lepiej rozpoznawać taką sytuację w rzeczywistości. To z kolei ułatwiłoby psychiczne wyjście z sytuacji, jej analizę i znalezienie strategii radzenia sobie z nią.
- Zapewnienie młodzieży punktu wyjścia do rozmowy o omawianych kwestiach. Mogą odnosić się ponownie do sesji.

f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu)

Joker (nauczyciel dramy / lider dyskusji) otwiera sesję i robi krótkie wprowadzenie do procesu: mówi młodym ludziom, że wezmą udział w bardzo specjalnym interaktywnym doświadczeniu teatralnym. Młodzi ludzie oglądają krótki siedmiominutowy występ.

Scena 1

Czworo dzieci rozmawia o swoich przygodach w czasie weekendu. Jedno cichutkie dziecko – Lotte, wydaje się odosobnione. Po chwili wściekły nauczyciel wysyła dzieci do pokoju nauczycielskiego, ponieważ są podejrzane o kradzież testu egzaminacyjnego.

Scena 2
Nauczyciel daje dzieciom możliwość wyboru: niech winowajca się przyzna albo wszyscy dostaną 1 (najniższą z możliwych ocen) z testu. Gdy nauczyciel odchodzi, Joyce – dziewczyna, która ukradła test – ona jest najbardziej popularnym członkiem grupy, zmusza Lotte, aby powiedziała nauczycielowi, że to jej wina, chociaż jest to nieprawdą. Joyce ma wsparcie swoich przyjaciół, którzy także przekonują Lotte, aby się poświęciła. Czując ogromną presję, Lotte przyznaje się.

Scena 3
Lotte będzie wydalona z powodu kradzieży i uważa, że to bardzo niesprawiedliwe. Na szkolnym podwórku podchodzi do Joyce i jej przyjaciół i bardzo się żali. Joyce wywyższa się stwierdzając, że Lotte nie powinna płakać i zachowywać się w tak żałosny sposób. Poniża Lotte tak strasznie, że jej przyjaciele zaczynają wątpić w sensowność tego zachowania.

Zakończenie
Jest to zakończenie otwarte, w którym można zobaczyć, że przyjaciele nie mogą się zdecydować po czyjej stronie są naprawdę, nawet najlepsza przyjaciółka Joyce.

Następnie Joker prosi dzieci o wyrażenie opinii na temat tego, co się stało. Czy znają tego rodzaju problemy? Czy mają pomysły, jak radzić sobie w podobnych sytuacjach?

Po dyskusji spektakl jest grany ponownie, ale teraz dzieci mają krzyknąć "STOP!", kiedy widzą, że Lotte robi coś, co one zrobiłyby inaczej. Wtedy wchodzą na scenę i próbują własnych rozwiązań. Proces ten jest powtarzany kilka razy w różnych scenach. Wraz z Jokerem dzieci szukają możliwości radzenia sobie z taką sytuacją.

Rzut oka na jeden z występów

Jeszcze raz przedstawiamy spektakl, zaczynając od pierwszej sceny. Niektóre dzieci dość szybko krzyczą „STOP".

Dziecko: *„Nie siedziałabym tak cicho jak Lotte! Ona ma się po prostu przyłączyć i opowiedzieć innym o tym, co robiła w weekend!"*

Joker: *„Czy mogłabyś zająć miejsce Lotte i spróbować zrobić to, o czym właśnie powiedziałaś?"*

Początkowo dziewczyna nie chce spróbować, jest nieśmiała. Ale po kilku zachętach ze strony Jokera próbuje. Jednak na scenie nie jest już taka odważna - jest nieśmiała i siedzi cicho jak Lotte.

Joker: *„Trudno jest zmierzyć się z dominującymi dziewczynkami, prawda?"* Dziewczynka kiwa głową. *„Ale to bardzo ważne, że próbowałaś! Dziękuję!"* Dziewczynka schodzi ze sceny. *„Czy ktoś jeszcze chciałby spróbować?"*

Zgłasza się inna dziewczynka. Dziecko wstaje, wchodzi na scenę i zastępuje „naszą Lotte". Scena rozgrywa się ponownie, ale teraz, gdy inne dzieci próbują zakrzyczeć Lotte, „nowa Lotte" zaczyna opowiadać im o swoim weekendzie. Aktywnie włącza się w dyskusję.

Joker zatrzymuje scenę, dziękuje drugiej dziewczynce i pyta publiczność: *„Czy coś się zmieniło?"*

Dzieci: *„Tak, była częścią grupy i była traktowana tak jak reszta".*

Joker: *„Jak to zrobiła?"*

Dzieci: *„Nie wiem ... Wstała, a nie tylko siedziała. Sama zajęła pozycję w grupie, a nie poza nią. Po prostu zaczęła mówić".*

Wtedy Joker przechodzi do kolejnej sceny, w której Lotte jest zmuszona do wzięcia na siebie winy Joyce i zadaje dzieciom te same pytania.

Joker: *„Co tu się stało? Co Lotte mogła zrobić inaczej, aby uniknąć brania winy na siebie?"*

Scena rozgrywa się ponownie. Po wykrzyczeniu „STOP", czworo dzieci stara się wczuć w postać Lotte i zająć jej miejsce. Możliwe są różne opcje. Pierwsze dziecko – chłopiec, próbuje tylko wyjaśnić Joyce, że jest nie fair. Ale Joyce jest zbyt silna i bierze nad nim górę. Drugie dziecko – dziewczynka, odmawia wzięcia na siebie winy i wykrzykuje Joyce, że wszystko to jej wina więc powinna się przyznać. Jej postawa jest bardzo mocna. Kolejne dziecko – chłopiec, odmawia wzięcia na siebie winy i kiedy nauczycielka wraca, mówi, że Joyce ukradła egzamin i że test jest w jej torebce. Czwarte dziecko – dziewczynka, stara się przekonać Joyce, że głupio będzie, jeśli to ona (Lotte) weźmie winę na siebie, ponieważ jest wystarczająco inteligentna i nauczycielka nigdy w to nie uwierzy. Gdy nauczyciel wraca, „nowa Lotte" natychmiast zaczyna mówić, że ktoś próbuje zrzucić na nią winę, chociaż nic nie zrobiła i nie chce powiedzieć, kto to zrobił, ale ta osoba jest w tym pokoju.

Podczas drugiej sceny dyskutują o tym, co byłoby dobre, a co nie oraz o konsekwencjach każdego wybranego działania w odniesieniu do sytuacji na szkolnym podwórku (ostatnia scena). *„Co zrobi Joyce jeśli ją zdradzą?"*, *„Co się stanie jeśli Joyce zostanie wyrzucona ze szkoły?"*, *„Czy pobije dzieci?"*

We wszystkich rozwiązaniach warto zwrócić uwagę na fakt, że żadne z dzieci nie chce winić innych. Nie chcą powiedzieć, że to Joyce ukradła test, chociaż sama Joyce to przyznaje – zrzuca winę na Lotte. Wszystko to ma coś wspólnego z honorem – istnieje niepisana zasada, że nie zdradza się swoich przyjaciół, nawet jeśli robią to inni. Inną godną uwagi rzeczą było to, że jeśli najsłabsza osoba (Lotte) wychodzi na prowadzenie – co oznacza w tym przypadku, że zacznie mówić o swoim weekendzie – jej status społeczny wzrasta błyskawicznie. Ostatnie spostrzeżenie było najważniejszym odkryciem tej sesji.

Kilka uwag od obserwujących

Dzieci bardzo dobrze ze sobą współpracowały. Wielu z nich udało się znaleźć alternatywne rozwiązania sytuacji. I chociaż było to dla nich bardzo trudne, dotarli do wielu bardzo przydatnych rozwiązań. Nauczyciele mówili nam, że warsztat może mieć dość duży wpływ na dzieci przez jakiś czas i że będą mówić o nim poza klasą, na korytarzach itp.

Nauczycielka historii powiedziała nam potem, że zamierza zmienić swój własny sposób nauczania, ponieważ zauważyła, że niektórzy z jej dosyć problematycznych uczniów byli bardziej aktywni w trakcie naszej sesji.

W jednej klasie chłopiec, który był bardzo cichy, również wszedł na scenę, aby spróbować swoich sił. Nauczyciel był tym bardzo mile zaskoczony.

Dzieci najczęściej twierdziły, że rozpoznają sytuację i mają podobne doświadczenia.

h. Wyposażenie

Stół, cztery krzesła i proste kostiumy dla aktorów.

i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki)

Teatr Forum wywodzi się z jednej z wielu metod stosowanych w Teatrze Uciśnionych (TU), opracowanych przez brazylijskiego dramaturga Augusto Boal. Jest używany na całym świecie jako narzędzie przeciwko uciskowi.

Podstawowe założenie jest takie, że publiczność będzie identyfikować się z uciskaną osobą, czyli głównym bohaterem. Po pierwszym obejrzeniu spektaklu publiczność proszona jest o wcielenie się w rolę bohatera i wypróbowanie różnych rozwiązań, które mogą pomóc mu w wydostaniu się z sytuacji opresji. Wierzymy, że poprzez fikcyjne praktyki publiczność będzie miała moc, aby bronić się przed podobnymi sytuacjami w rzeczywistości.

j. Dalsza lektura

Boal, A. (1993), Theatre of the Oppressed, Theatre Communications Group

Boal, A. (1995), The Rainbow of Desire. The Boal method of theatre and therapy, Routledge, New York

Boal, A. (2002), Games For Actors and Non-Actors, Taylor and Francis Ltd

Mda, Z. (1993), When People Play People. Development Communication Through Theatre, Witwatersand University Press, Johannesburg

Schutzman, M. (1993), Playing Boal. Theatre, Therapy, Activism, Routledge

k. Nauczyciele: Przewodnik po praktyce

- Ta udokumentowana praktyka pokazuje, w jaki sposób można użyć Teatru Forum w omawianiu kwestii, na które dzieci mogą być wrażliwe. Jest bardzo przydatna w omawianiu tematów, o których dzieci nie mówią zbyt łatwo. To, że *widzą* co się dzieje, i że mogą *próbować* różnych rozwiązań daje nam pewność, że łatwiej poradzą sobie z tematem.

- Zrobiliśmy to z dziećmi, które nie znały wcześniej tematu warsztatu, ale wy możecie zrobić to z własną klasą po uprzednim omówieniu sesji.
- Przeprowadzenie tego procesu jest ogromnym doświadczeniem w pracy z Teatrem Forum. Pomocna okazała się książka Augusto Boala „Teatr Uciśnionych". Możesz również zapisać się na kurs, żeby zdobyć trochę doświadczenia. Kursy te są organizowane w wielu krajach. Po prostu poszukaj kursu „Teatr Uciśnionych", „Teatr Forum" lub „Jak zostać Jokerem", a potem zacznij pracować!
- Ważne jest, aby tematem spektaklu było coś, co naprawdę liczy się dla dzieci. Nie narzucaj nic dzieciom, ale pozwól, aby to one zdecydowały, co jest ważne. Może to być również coś, czego nie potrafią same nazwać, ale widzisz, że ma miejsce. Innym rozwiązaniem jest wybór problemu, który jest dużo głębszy niż problemy klasowe, np. HIV / AIDS (pomoce na: www.tfacafrica.com).
- Czy - kiedy już wybierzemy temat – patrzymy na to, co dzieje się w klasach? Dochodzimy do wniosku, że dzieci są prześladowane dość często, a często zdarza się, że jedna dziewczynka lub chłopiec odgrywa wiodącą rolę w grupie i wywiera presję na innych. Niektórzy „zwolennicy" tego lidera czasami nawet nie zauważają, że sami również są ofiarami. Kiedy będą tego świadomi, być może poczują się pewniejsi siebie, a być może nawet staną w obronie dzieci, nad którymi się znęcano i postanowią im pomóc. Wydawało nam się, że jest to ciekawy temat na sztukę i właśnie dlatego go wybraliśmy.
- Podczas wyboru tematu, można napisać skrypt samodzielnie lub pozwolić zrobić to dzieciom. Jego wpływ będzie prawdopodobnie większy na kształt warsztatu, jeśli wybierzemy drugie rozwiązanie.
- Kiedy już mamy skrypt i zaczynamy przedstawienie oraz dyskusję na temat potencjalnych rozwiązań problemu głównego bohatera, ważne jest, abyśmy pozwolili dzieciom na wymyślanie rozwiązań. Nie staraj się wpływać na kierunek debaty jako Joker, ale niech dzieci podają swoje własne pomysły. Ponadto, doceniajmy wkład *wszystkich* dzieci, bez względu na ich pomysły; środowisko pracy musi być bardzo bezpieczne, jeśli dzieci mają mówić wszystko, co przychodzi im do głowy.
- Zauważyliśmy, że pomocna jest obecność innego nauczyciela, który jest odpowiedzialny za porządek w Sali. Podczas sesji dopuszczalny jest niewielki hałas, ale jeśli zrobi się zbyt głośno, to lepiej będzie, jeśli to nauczyciel inny niż Joker zapanuje nad sytuacją.

Młodzi ludzie, którzy regularnie uczestniczą w edukacyjnych działaniach teatralno-dramowych w porównaniu z innymi wykazują więcej troski o innych i postrzegają rzeczy z różnych punktów widzenia. Są bardziej kompetentni w rozwiązywaniu problemów i radzeniu sobie ze stresem. Badania DICE pokazały, że są bardziej tolerancyjni: o 13,63% wobec mniejszości i o 12,3% wobec cudzoziemców. Są też aktywniejszymi obywatelami – wykazują o 7,8% większe zainteresowanie głosowaniem na poziomie lokalnym, krajowym i UE, a o 11,5% wyrażaniem swoich poglądów na temat spraw publicznych.

Szósty rzut KOSTKI ...

Wszystko to i jeszcze więcej....

Definicja: Nr 6 na naszej kostce (DICE) zawiera pierwszą piątkę, ale nadaje też nowy wymiar, ponieważ edukacyjny teatr i drama są zasadniczo związane z tym **co znaczy być człowiekiem**. Nasilający się niepokój dotyczący spójności naszego społeczeństwa oraz rozwoju obywatelstwa demokratycznego wymaga moralnego kompasu, za pomocą którego można odnajdywać siebie i innych w świecie oraz rozpoczynać ponowną ocenę i tworzenie nowych wartości. Można wyobrażać sobie społeczeństwo, w którym warto żyć z wyraźniejszym poczuciem tego, dokąd zmierzamy i z głębokim przekonaniem, jakimi chcemy być ludźmi.

11. Okno – zajęcia Teatru w Edukacji, Grupa Teatralna Big Brum, Wielka Brytania

Wyobraź sobie, że siedzisz i oglądasz wiadomości, np. ludzi zażywających narkotyki itp. Myślisz „to są szumowiny". Czasami rzeczywiście są, ale potem przychodzi myśl, że może to co robią jest silniejsze od nich, może pochodzą ze złej rodziny czy coś w tym rodzaju. To sprawia, że zaczynasz widzieć, że kij ma dwa końce, a potem pozwala dojść do własnych wniosków. [...] nie rozumiemy czasami. Ludzie odrzucają to, czego nie rozumieją. – Student z Birmingham uczestniczący w zajęciach.

a. Streszczenie projektu

Program TIE stworzony przez Trupę Teatralną Big Brum opiera się na nowej sztuce dla młodzieży Edwarda Bond. W strukturze programu znalazły się warsztaty wprowadzające spektakl z interakcją pomiędzy scenami, a także warsztaty „po-spektaklowe".

Spektakl był pokazywany w szkołach w West Midlands oraz na arenie międzynarodowej na Zachodnim Brzegu w Palestynie, od października 2009 do stycznia 2010.

Program ten był bodźcem do przeprowadzenia jednorazowego badania Wielkiej Brytanii w projekcie DICE.

b. Specjaliści

Zespół produkcyjny składał się z trzech nauczycieli-aktorów z teatru Big Brum, dyrektora artystycznego i projektanta. Mieli oni wspólnie ponad sześćdziesiąt lat doświadczenia w pracy na tym polu.

Nauczyciele-aktorzy przejęli również funkcje Moderatorów w różnych momentach programu, podczas większej części trasy. Od czasu do czasu wspierali ich inni członkowie Trupy.

Zespół produkcji miał do pomocy również trzech innych pracowników, w tym organizatora, który zabukował całą trasę i stworzył grupę nauczycieli w porozumieniu z dyrektorem artystycznym.

c. Grupa docelowa / uczestnicy

Młodzi uczniowie w wieku trzynastu lat i wyżej. Trupa współpracuje z nie więcej niż trzydziestoma uczniami / jedną klasą na czas trwania każdego programu TwE w celu zwiększenia szans dzieci na interakcje z dorosłymi

d. Czas trwania

Przygotowania do produkcji i bukowania trasy zaczęły się rok wcześniej. Próby i przygotowanie spektaklu i programu TwE zajęły sześć tygodni, a zespół produkcyjny pracował pełną parą. Był również wspierany przez innych członków personelu.

Przez ponad dziewięć tygodni program odwiedził ponad 25 szkół i był wykonywany dwa razy dziennie (głównie) dla jednej klasy na raz. Było też osiem przedstawień w teatrach w Birmingham i Londynie i dodatkowo dziesięciodniowa wycieczka do Ramallah w Palestynie.

Program TwE trwał od dwóch do trzech godzin.

e. Co badaliśmy (cele / obszary kształcenia)

Okno jest spektaklem niezwykłym - wglądem w poplątane problemy bycia człowiekiem w nieludzkim świecie, dotyczącym relacji między jednostką a wspólnotą, złudzeniem a rzeczywistością, wyborem a przymusem. Czasami jest niepokojący, ale zawsze głęboko współczujący i promieniujący człowieczeństwem.

Strefa uczenia się to według nas najważniejsza część programu (patrz 1.2). Badaliśmy to, w jaki sposób ideologia negatywnie wpływa na nasze poglądy i działania w świecie. W sztuce każda postać szuka sprawiedliwości w nieludzkim świecie, ale społeczeństwo (miasto) zatruwa swoje wartości – miłość zamienia się w nienawiść, sprawiedliwość w zemstę – a na koniec Dan – młody człowiek, który na nowo odkrył swoją radykalną niewinność – zdaje sobie sprawę, że musi ukazać się miastu, aby odnaleźć sprawiedliwość.

W programie badamy koncepty widzialnego / niewidzialnego, przetrwania / życia, niewinności / kompromisu.

Wierzymy, że *Okno* i zdefiniowane przez nas centrum programu dotyczą głównie tego, co znaczy być człowiekiem. Jako udokumentowana praktyka odzwierciedlają wpływ

dramy na uniwersalną kompetencją *Wszystko to i jeszcze więcej* .... W celu rozwiązania problemów spektakl pokazuje nam, że zamiast od razu je rozwiązywać, należy je najpierw raczej zrozumieć i wziąć za nie odpowiedzialność. Należy również zaproponować uczestnikom doświadczenie, które pozwoliłoby im odnaleźć *siebie* i innych w otaczającym nas świecie, a nawet *„zacząć ponowną ocenę i tworzenie nowych wartości, wyobrazić sobie społeczeństwo, w którym warto żyć, z głębokim przekonaniem jakimi chcemy być ludźmi".*

f. Co zrobiliśmy i jak to zrobiliśmy (struktura projektu / warsztatu)

Krótkie wprowadzenie na temat Teatru w Edukacji
Teatr w edukacji (TwE) ma w Wielkiej Brytanii ponad czterdziestoletnią historię i tradycję. Pierwszą Trupą Teatralną TIE był Belgrad Theatre w Coventry w 1965 roku. Jest to dyskretna forma sztuki (patrz 1.2), która wykorzystuje teatr oparty na uczestnictwie i dramę jako medium przydatne w uczeniu się. TwE ma wiele wspólnego z dramą w edukacji - z tą tylko różnicą, że jest prowadzony przez zespół zawodowych aktorów zwanych aktorami-nauczycielami, którzy w swojej pracy stosują wszystkie konwencje teatru takie jak: projekt, światło, dźwięk i kostiumy.

Spektakl
Okno to nowa sztuka największego brytyjskiego dramaturga Edwarda Bonda. Jest to siódma sztuka dla młodych ludzi, którą Bond napisał na potrzeby Trupy Teatralnej Big Brum.

Spektakl jest tryptykiem. Podobnie jak obraz składa się raczej z trzech paneli, a nie scen. Trupa opracowała koncepcję paneli tak, aby pasowała ona do programu jako całości.

Sceneria: Pokój w wysokim mieszkaniu. Okno (fikcyjne – frontem do publiczności) w przedniej części pokoju, które wychodzi na ulicę. (Projektant zasugerował położenie i rozmiar okna poprzez wycięcie dziury w dywanie w celu określenia kształtu pokoju). Ściany zdobią zwykłe tłoczone tapety, które zostały pomalowane - tylna ściana na kolor ciemnobrązowy (w kolorze grzyba), a przeciwległa na ciemny brąz czekoladowy. Ściany są podniszczone, wokół włącznika światła widać tłuste zacieki, tu i tam i widać ślady wilgoci, a tapeta zaczyna odchodzić w różnych miejscach. Dywan jest koloru czerwonej rdzy. Tylna ściana ma przeszklone drzwi, które prowadzą do korytarza, którego drewniane ściany zostały przykryte jasnożółtą farbą. Stary, poobijany, ciemnozielony szezlong stoi pod tylną ścianą. Krzesło i stolik do kawy zostały upchnięte pod przeciwległą ścianą. Nie pasują do otoczenia. W pokoju nie ma nic innego.

Panel I: Liz rozkłada szezlong, kiedy Richard wraca do domu. Nie było go cały dzień, jeździł godzinami autobusem bezskutecznie poszukując pracy. Widzi ją w pokoju i pyta: „*Co się stało?*". Ona nie może mu odpowiedzieć, i nadal ścieli łóżko. Richard zdaje sobie sprawę, że będzie spać w pokoju sam. To go niepokoi i chce wiedzieć, czy nadal razem jadają. Chce również wiedzieć, czym sobie na to wszystko zasłużył. Liz mówi, że nie chce kłótni, tylko trochę miejsca dla siebie. Richard prowokuje rozmowę, aż Liz opo-

wiada mu historię z gazety, w której matka oślepiła dziecko nożyczkami, aby uchronić je przed światem. Richard jej nie wierzy. Szuka gazety, ale Liz mówi, że ją podarła, żeby nie musiała do tego wracać. Obsesyjnie szczegółowo opowiada jak kobieta oślepiła dziecko. Richard każe jej przestać, ale Liz nie może. Nie rozumie, dlaczego ich związek ma cierpieć przez to, co zrobiła ta kobieta. Richard decyduje się przejąć kontrolę nad sytuacją poprzez wyniesienie pościeli z pokoju. Gdy wraca, Liz mówi mu, że jest w ciąży. Richard mówi jej, że nie mogą sobie na to pozwolić. „*Pozbądź się go*". Proponuje, że pójdzie z nią rano do lekarza na wypadek gdyby ten *„o coś pytał"*. Liz nie odpowiada. Richard mówi Liz, że nawet gdyby mógł sobie pozwolić na dziecko to i tak tego nie chce. Z dzieci nie ma żadnego pożytku, wszystkie tylko krzyczą *„chcę, chcę i daj, daj.*" Richard frustruje się nieugiętością Liz i jest przygnębiony tym, w jaki sposób traktuje go świat. Mówi, że ma już dość i decyduje się pójść do pubu. Bierze pieniądze z jej torebki. Rzuca torebkę na środek pokoju i krzyczy *„Zostawiłem dość na zakupy dla jednej osoby*" i stawia jej ultimatum – albo dziecko albo ich związek.

Panel drugi: Szesnaście lat później. Ten sam pokój. Wchodzi Dan - syn Liz. Stawia małą paczkę na stole i siada na szezlongu. Wchodzi Liz. Widzi paczkę – to narkotyki. Dan każe jej zabrać je do swojego pokoju. Liz bierze paczkę, ale jest zbyt zawstydzona, żeby wyjść i nie chce, żeby jej własne dziecko zwracało się do niej „jak do dziecka". Naciska, żeby zdjął płaszcz. W końcu Dan pokazuje rany kłute na ręce, których doznał, kiedy poszedł kupić narkotyki z przyjacielem. Teraz i przyjaciel jest uzależniony – chciał ukraść narkotyki dla siebie, swojej dziewczyny i rodziny. Liz histeryzuje i boi się, że policja odnajdzie ich po śladach krwi – *„naznaczyłeś nas wszystkich"*. Liz bierze paczkę ze stołu i szuka czegoś do opatrzenia rany. Bierze miskę wody i środki antyseptyczne, ale nie może znaleźć żadnych bandaży. Wraca z białym prześcieradłem, z którego obrywa pasek. Dan sprzeciwia się rwaniu prześcieradła na strzępy. Szamoczą się. Woda się rozlewa. Liz ratuje paczkę przed zalaniem i cieszy się, że się nie zniszczyła, w końcu narkotyki są dla niej, chowa je bezpiecznie w swoim pokoju. Dan sprząta bałagan. Liz wraca z nożyczkami, żeby pociąć prześcieradło; jest na haju, wstrzyknęła sobie działkę. Nie może poradzić sobie z nożyczkami, więc znów rwie prześcieradło na bandaże i rzuca je na podłogę. Dan każe jej przestać, ale ona nie może. Cały czas drze prześcieradło na kawałki. Dan mówi, że rujnuje im życie. Jest wyczerpany, przykrywa się płaszczem i usypia na szezlongu. Liz nie zdaje sobie sprawy, że Dan śpi i próbuje skłonić go do wzięcia narkotyku. Dowiadujemy się, że Dan zmusza ludzi do płacenia za uzależnienie matki. Kiedy Liz patrzy na jego twarz, zdaje sobie sprawę, że jest niewinny. Zaczyna opowiadać mu historię kobiety, która oślepiła swoje dziecko. Cały czas drze prześcieradło na kawałki i rzuca je na podłogę. Liz coraz gorzej czuje się z jego niewinnością, a beznadziejność jej własnego nałogu zaczyna ją wykańczać. Postanawia oślepić syna nożyczkami, *„Zaopiekuję się tobą. Zawsze się tobą opiekuję. Kocham cię. Obiecuję. Spójrz na igłę w mojej dłoni, mam w tym wprawę. Dźgnąć, dźgnąć".* Jednak kiedy bierze nożyczki, okazuje się, że nie może tego zrobić. Zdaje sobie sprawę, że kobieta z opowieści sama siebie oszukiwała. *„Powiedziała, że zrobiła to, żeby zawsze opiekować się swoim dzieckiem. To nieprawda. Sama nie wiedziała."* Liz uświadamia sobie, że oszukuje samą siebie i postanawia się zabić, żeby uwolnić Dana. Przesuwa krzesło na środek pokoju, wiąże sznur z porozrzucanych skrawków prześcieradła i wchodzi

na krzesło. Teraz widzi wszystkie cierpienia świata. Cały świat znajduje się pod krzesłem,
a ona jest jednocześnie przerażona i wyzwolona. Nie może się zabić w pokoju – przed całym światem i synem. *„Obudził się i zobaczył – on zamknął oczy. – Już nigdy ich nie otworzy".* Liz wyciąga z szuflady odtwarzacz mp3, włącza muzykę do tańca i wychodzi z pokoju. Dan wciąż śpi. Słyszymy głośny huk, gdzieś spoza sceny. Dan powoli się budzi. Widzi bałagan i zaczyna sprzątać, tańcząc i płacząc jednocześnie. Wychodzi z pokoju, bierze bandaże, miskę, nożyczki, narkotyki i odtwarzacz mp3. Krzesło stoi tam, gdzie zostawiła je Liz.

Panel trzeci: Kilka dni później**.** Krzesło stoi w tym samym miejscu. Dzwonek do drzwi. Gdzieś z oddali słyszymy rozmowę Dana z jakimś mężczyzną. Dan nie spodziewa się gości. Zaprasza mężczyznę do pokoju i prosi, żeby ten poczekał, aż Dan skończy swoje rzeczy. Mężczyzna to Richard. Dan zakłada, że Richard jest pracownikiem socjalnym wysłanym po to, aby zobaczyć jak Dan radzi sobie po śmierci matki. Richard rozpoczyna grę. Próbuje dowiedzieć się jak najwięcej o śmierci Liz. Dan jej broni. Winą o śmierć matki obwinia nieobecnego ojca – człowieka „któremu po twarzy pełzają robaki". Richard zostawia skołowanego Dana, podczas gdy sam sprawdza mieszkanie, żeby wypełnić raport z „oceny". Dan wygląda przez okno (w tym miejscu obecność okna zostaje zaznaczona po raz pierwszy) na ulicę. *„Ludzie na ulicy. Idą najpierw w jedną stronę. Potem w drugą. Nie wiedzą dokąd."* Richard wraca z ubraniami, które zabrał z szafy Liz. Twierdzi, że odda je biednym, żeby zaoszczędzić pracy Danowi i pomóc mu w pozbyciu się złych wspomnień. Dan staje się podejrzliwy, zabiera Richardowi ubrania, odcina mu drogę do drzwi i żąda podania prawdziwej tożsamości. Przyparty do muru Richard odpowiada zadziwionemu synowi *„jestem Twoim tatą"*. Richard zaczyna **bagatelizować** Liz, jej uzależnienie od narkotyków (które Dan bierze na siebie), historię o matce, która oślepiła dziecko nożyczkami. Dan jest emocjonalnie zmasakrowany wrogością i okrucieństwem Richarda w stosunku do matki. Wtula twarz w szezlong. Richard postanawia porzucić „łup", ale dobija Dana mówiąc, że pieniądze z nękania innych nie wystarczały matce na narkotyki i musiała się prostytuować. Wie to, bo był z nią, gdy ona go nawet nie poznała. To doszczętnie niszczy Dana. Dan prosi Richarda, żeby wyszedł, zabrał ubrania Liz i trochę biżuterii, która jest ukryta na dnie szafy w jej pokoju. *„Nie chcę mieć z nią nic wspólnego. Nie po tym".* Richard może obiecać tylko jedną rzecz: *„Wezmę to z twoich rąk, jeśli chcesz"* Zostawia na chwilę ubrania i idzie do pokoju po biżuterię. Dan chwyta ubrania i mówi im, że Richard jest kłamcą *„Zabijemy go".* Przewraca szezlong i wyciąga spod niego mnóstwo pasków z porwanego prześcieradła. Kiedy Richard wraca Dan uderza go batonem [lekka, często owijana skórą pałka służąca do pozbawiania ofiary przytomności] i przywiązuje go do szezlonga. Układa na krześle ubrania w taki sposób, żeby były zwrócone w stroję ojca i budzi go. Dochodzi między nimi do konfrontacji – Dan namawia ojca, żeby ten przyznał przed ubraniami Liz, że nigdy nie była prostytutką. Richard błaga o życie. Dan postanawia, że nie zabije Richarda, ale za to wyłupi mu oczy. Nie ma pod ręką nożyczek, więc decyduje się je wycisnąć. W panice i strachu Richardowi udaje się uwolnić jedną rękę i przewrócić Dana. Dan pada ze zwierzęcym krzykiem rozpaczy na ustach. Dan słania się, jęczy i zaczyna płakać, mówiąc: „*Przepraszam – przepraszam – przepraszam*". Odwraca się ple-

cami do Richarda, który wyczołguje się z pokoju z bandażami, które cały czas są przywiązane do jego rąk i nóg. Richard wzywa policję. Dan jeszcze raz staje w oknie i patrzy na miasto. Jest cicho. W końcu Richard wraca i zabiera tyle ubrań ile się da, trzymając się z dala od Dana. Potem wybiega. Ale Dan już go nie widzi. Cały czas wygląda przez okno i mówi cicho, ale z pewnością siebie, „*To dla dzieciaka, to dla dzieciaka*".

Program TwE

Kilka słów o strukturze: Sztuka została włączona do programu jako całość. Przedstawienie trwało 1 godzinę 15 minut, a uczestnictwo widzów od 1 godziny 15 minut do 1 godziny i 45 minut, w zależności od dostępnego czasu w szkole. Struktura zajęć była codziennie inna – dostosowana do pomysłów i reakcji młodzieży, z którą pracowaliśmy. W niektórych przypadkach odgrywaliśmy cały spektakl, ale w większości z nich kończyliśmy na Panelu Pierwszym, czasami Drugim, a czasami tak i tak. Program zawsze zaczyna się pracą aktorów-nauczycieli z klasą przed Panelem Pierwszym i przynajmniej 45 minut po Panelu Trzecim. Zadania również się różnią, z wyjątkiem ostatniego. Wszelkie zmiany w strukturze zawsze zachodziły w relacji do tematu głównego programu i naszych badań - istoty człowieczeństwa.

1. Ćwiczenia poprzedzające występ

Badanie miejsca:

Program rozpoczął się od zaproszenia młodych ludzi do rozejrzenia się po pokoju i podzielenia się tym, co widzą. Proces coraz głębszego badania pokoju i rodzaj przestrzeni często powodowały, że grupa nazywała go „pokojem ze stołem", „miejscem, gdzie żyjesz w cieniu muru" lub „miejscem na krańcu świata".

Po zbadaniu pokoju i znajdujących się w nim rzeczy młodzi ludzie byli zachęceni do podejścia do okna oraz opisania jak najbardziej szczegółowo ruchliwej ulicy, a następnie dźwięków i zapachów dostających się przez okno.

Następnie klasa została podzielona na trzy grupy do pracy z jednym z nauczycieli-aktorów i wykonania(z użyciem papieru / magnetofonu / długopisów itp.) zwykłego dla człowieka przedmiotu, który wszyscy uznają, wykorzystują i konsumują. Przedmiot ten został wyrzucony na wcześniej wymyśloną przez klasę ulicę (w trakcie patrzenia przez okno). Podczas gdy młodzi ludzie decydują, który wybrać przedmiot, aktor-nauczyciel zajmuje się centrum – widzianym/ ukrytym, przetrwaniem / życiem, niewinnością / kompromisem - aby bardziej niż na historii przedmiotu skupić się na dyskusji grupy na temat całej sytuacji.

Po wybraniu i wykonaniu przedmiotu grupa została poproszona o umiejscowienie go w środku obrazu lub rysunku – „czy leży tam niezauważony? Przez nikogo? Czy jest ważny dla niektórych, podczas gdy dla innych nie? Dlaczego tam leży?"

Gdy obraz/rysunki były już gotowe, każda grupa została zaproszona do podzielenia się swoją pracą poprzez umieszczenie jej na ulicy "pod" oknem tak, aby mogła zostać od-

czytana przez rówieśników. *„Co mówi nam to o mieście? Co mówi nam to z punktu widzenia kogoś, kto mieszka w pokoju?"*

Czasem patrzyliśmy na wszystkie trzy obrazy jednocześnie, tak jakby miały miejsce w tym samym momencie na ulicy i przedstawialiśmy Richarda siedzącego w autobusie wyglądającego na ulicę (mimo że młodzi ludzie jeszcze nie wiedzieli, że to Richard) i „widzieliśmy" go w odniesieniu do miasta. Warto również zwrócić uwagę na grupę młodych ludzi stojących z tyłu autobusu i robiących to, co zazwyczaj robią młodzi ludzie. Ale nie Richard – on się tak nie zachowywał. Wzięcie pod uwagę tej sceny jest przydatne, ponieważ później w Panelu Pierwszym Richard długo i głośno narzeka na grupę hałasujących dzieci w autobusie. Czasami wprowadzaliśmy aktora, który grał Liz idącą ulicą. Gdy grupa wybrała jako rzecz wyrzuconą gazetę, zwróciło to uwagę Liz – uważnie przeczytała gazetę, złożyła ją i oddaliła się w pośpiechu. Miało to oczywiście potężny wydźwięk w dalszej części sztuki, gdy mówi o historii z gazety. Do rozważenia było wiele opcji.

2. Panel Pierwszy (P1)

Aktorzy-nauczyciele wykonują następnie P1.

Zazwyczaj aktorzy-nauczyciele przestawali grać po tej części.

3.Interakcja

W zależności od odczuwanych potrzeb grupy interakcja mogła być bardzo krótka lub trochę dłuższa. W niektórych przypadkach po prostu rozmawialiśmy, a w innych dociekaliśmy poprzez działanie, w zależności od dostępnego czasu i zachęcając młodych ludzi, aby pokazali nam w jaki sposób ich zdaniem Liz wydarła fragment gazety

Krótkie fragmenty przedstawione poniżej użyte do zilustrowania tych udokumentowanych działań zostały nagrane pierwszego dnia wycieczki do Golden Hillock School, Sparkhill w Birmingham, z grupą 14-15-latków. Mimo, że nie jest to dosłowne nagranie ukazujące całą głębię interakcji, oddaje ono styl zajęć.

Właśnie odegraliśmy panel pierwszy

Prowadzący: Co widzisz teraz?

YP

- Fotel został przeniesiony. Sprawiło to, że pokój przepełniony jest nienawiścią. (Zachęcenie moderatora, aby powiedział trochę więcej). Przeniesione krzesło ukazuje rozbicie związku.
- Rzeczy są nie na swoim miejscu. Teraz w pokoju znajduje się ściana i dzieli go na równe części- jak mur pomiędzy ludźmi.

Moderator ponownie przynosi białe prześcieradło używane przez Liz w panelu pierwszym, a zabrane z pokoju Richarda do pościelenia łóżka.

F: *Co widziało prześcieradło?*

YP

- Śmierć. To tak, jakby ktoś umarł w środku. Ono jest jak całun.
- Prześcieradło to czystość, która była świadkiem strasznych rzeczy.
- To tak jak z dzieckiem. Wzięto je z mieszkania, pozbyto się go. Wyrzucono do kosza.

Odbyła się krótka dyskusja na temat czystości w odniesieniu do niewinności i tego, czy prześcieradło zostało w jakikolwiek sposób uszkodzone.

Następnie klasa została zaproszona do obejrzenia....

4. Panel Drugi (P2)

Aktorzy-nauczyciele odegrali następnie P2.

5. Interakcja

Po tym panelu aktorzy-nauczyciele przerywali występ za każdym razem w zależności od interpretacji klasy i poświęcali trochę czasu (ponownie zmienna) na badanie tego, czego właśnie byli świadkami. Może to przybrać formę zachęcania uczestników do zgłębienia procesu rozdzierania prześcieradła – *„co słyszysz w rozdarciu?* – do zgłębienia czegoś dziejącego się w sztuce, ale niezauważonego. Czasami bardzo przydatne było powrócić do czegoś, co zostało wcześniej powiedziane przez jednego z młodych ludzi. Tamtego dnia w Golden Hillock prowadzący przypomniał im, co zostało powiedziane o ścianach w pokoju:

F: *Wracając do tego, co powiedziałem wcześniej, gdzie są teraz ściany?*

YP

- *Nie ma ich, zniknęły.*
- *Ściany zebrały się we wnętrzu chłopaka. On trzyma teraz to wszystko w sobie.*

F: *Zastanawiam się, co to oznacza....*

YP

- *Kłopoty.*
- *On nie da rady trzymać tego wszystkiego w sobie.*

Klasa opisywała napięcie, które tam było - niekoniecznie widoczne. Następnie została zaproszona do obejrzenia...

6. Panel Trzeci (P3)

7. Po występie

Po zakończeniu spektaklu punkt wyjścia dla tej części może być inny – zależy to od wymienianych do tej pory doświadczeń. Poniżej przedstawiono jak zakończyły się zajęcia, w których uczestniczyli uczniowie w Golden Hillock.

Pod koniec spektaklu pokój był odmieniony - znajdowały się w nim poprzestawiane meble, skrawki rozdartego prześcieradła i porozrzucane ubrania.

Moderator porosił grupę, aby ponownie rozejrzała się po pokoju.

F: *Co widzisz teraz?*

YP:

- *Ruinę*
- *Świat źle funkcjonujący, przewrócony do góry nogami*
- *Czegoś brakuje (to nie jest coś żywego)*
- *Czuć większą pustkę niż wcześniej. Z tymi wszystkimi rzeczami tutaj jest coraz więcej pustki.*

Moderator zachęca klasę do podzielenia się na trzy grupy prowadzone przez jednego z nauczycieli - aktorów oraz do omówienia co rozumieją przez „z tymi wszystkimi rzeczami tutaj jest coraz więcej pustki" i „czegoś brakuje".

Po pięciominutowej dyskusji grupy proszone są o przedstawienie swoich przemyśleń.

- Brakuje osoby. Potrzeba człowieka (człowieczeństwa), aby wypełnić tę przestrzeń. Przedmioty odzwierciedlają przeszłość, a ludzie noszą w sobie potencjał na przyszłość.
- Szezlong jest pusty. Inne przedmioty tylko wzmacniają tę pustkę. Kryzys miejsca odczuwany zapisany jest w przedmiotach, lecz ten zapis jest w języku, którego nie możemy zrozumieć.
- Pokój wygląda, jakby był martwy. Jest martwy od dawna. W środku znajduje się trumna (młoda osoba wskazuje na szezlong).W pokoju brakuje matczynego ciepła (Dyskusja na temat tego, co to znaczy.) Narodziny, życie, opieka, pielęgnacja. (Teraz nie można nawet przetrwać w tym pokoju).
- W pokoju brakuje początku. Brakuje mu znaczenia.
- Wraz ze śmiercią matki pokój się rozpada. To przepełnia ludzi z pustką.

Moderator zwraca się do nauczyciela grającego Dana, aby ponownie odegrał ostatni moment przedstawienia: Dan w oknie, patrzący na ulicę i mówiący: „Dla dzieciaka, dla dzieciaka".

F: *Jak myślisz, o co mu chodzi? „Dla dzieciaka, dla dzieciaka"?*

- *Jego matka oddała życie za swoje dziecko. Czuje się winny.*
- *Chłopiec (Dan) jest jak mieszkanie. Na końcu jest rozdarty i chce wydostać się na ulicę.*
- *Chłopak nie chciał pozwolić matce odejść. Była jak dziecko, a on jak rodzic. Być może czuje, że ją osłaniał (poprzez wspieranie jej nałogu).*
- *On widzi świat po raz pierwszy.*

Moderator prosi uczniów o ponowne połączenie się grup z aktorami-nauczycielami.

F: Jak myślisz, co on widzi, gdy wygląda na ulicę? I na co jest ślepy?

Trzy grupy dzielą się spostrzeżeniami:

- *Chłopak widzi na ulicy siebie robiącego to, co zrobił [rabującego] a jednocześnie widzi swoją sprzedającą się matkę. Transakcje. Stał się ślepy na sytuację matki, nie chce widzieć prawdy, choć ją zna.*
- *On nie może zobaczyć swojej rodziny razem. Musi tworzyć nowe wyobrażenia. Jego jedna część widzi się jako nieżywego, a druga wyobraża sobie życie w przyszłości. Sprzeczności.*
- *Widzi matkę pchającą dziecko w wózku. Widzi siebie i dzieciństwo, które stracił. Widzi siebie w dziecku z ulicy. Odczuwa empatię wobec dziecka. Teraz widzi siebie we wszystkim. Ciągle zadaje sobie pytanie: „Dlaczego/Po co się urodziłem?"*

Moderator wyjaśnia, co grupa rozumie poprzez "dlaczego się urodziłem?" Uczniowie wyjaśniają, że nie jest to rozpacz czy użalanie się nad sobą, tylko pytanie czym jest życie.

Ponowne zadanie w grupach

Moderator: (zadanie wypływa z pracy, więc moderator komunikuje się z całą grupą, ale przede wszystkim z aktorami-nauczycielami, którzy prowadzili prace grupową) *To ciekawe, co mówicie, ponieważ tak się składa, że wiem, że ten chłopiec rzeczywiście wychodzi ze swojego pokoju na ulicę ... .. to jest dokładnie to, co on robi. Chce zadać pytanie „dlaczego się urodziłem?" Tylko że za bardzo nie wie jak. Ale on nie wychodzi sam. Bierze coś z pokoju - coś co ma mu pomóc w zadaniu pytania. Wychodzi na ulicę i spotyka kogoś. Kogo? Gdzie? Próbuje użyć tego, co wziął ze sobą z pokoju, by zadać pytanie ... .. Jak? Jak to zrobić ?.... Chcę, żebyście zdramatyzowali tę chwilę i naprawdę zwrócili uwagę na specyfikę sytuacji. Gdzie to się dzieje? Co on robi z przedmiotem? Jak pomaga mu on w zadaniu pytania?*

Zanim grupy zostały ponownie poproszone o podzielenie się wrażeniami, pracowały wgłębiając się w ten moment przez trzydzieści minut. Ulica została ukazana poprzez użycie krzeseł, na które zostali zaproszeni uczniowie. Każda grupa dzieliła się tym co pokazała „na ulicy", w czasie, gdy była oglądana przez rówieśników.

Pytanie: *Dlaczego się urodziłem?*

Moment 1: Chłopak kulący się na ulicy. W ręku trzyma kawałek gazety. Powoli rozrywa ją na drobne kawałki. Wyciąga ręce do przechodnia. Ten myśli, że chłopak żebrze. Chłopak zadaje pytanie, ale nie dostaje odpowiedzi. Przechodzień idzie dalej. Pozwala, aby kawałki spadły na ziemię i chowa głowę w dłoniach.

Moment 2: chłopak idzie ulicą. Podchodzi do ludzi, zadając każdemu pytanie. Kilka osób mówi „przepraszam" lub „nie wiem". Niektórzy go ignorują. Za każdym razem staje się bardziej zdesperowany. Wreszcie łapie przechodnia za kołnierz i grozi mu

batonem [używanym przez Dana w sztuce w celu rabowania ludzi i znokautowania Richarda] żądając odpowiedzi na swoje pytanie od przerażonego nieznanego.

Moment 3: chłopak zabiera krzesło z pokoju i wynosi je na ulicę, stawia na środku drogi, siedzi i czeka. Podchodzi przechodzień. Chłopak zadaje pytanie. Przechodzień mówi, że nie zna odpowiedzi. Chłopak nalega, że potrzebuje odpowiedzi, której przechodzień nie może dać. Chłopak pyta ponownie. Przechodzień mówi, że każdy musi odkryć własną prawdę dotyczącą tego, dlaczego tu jest. Chłopiec podnosi krzesło nad swoją głowę i zachęca przechodnia, aby ten spojrzał na świat, który jest pod nim.

Moderator nie zachęcał do dyskusji, ale pozwolił, aby wszyscy obecni w pokoju pracowali. Zanim moderator podziękował grupie za pracę, stwierdzając, że *„dzisiejszy dzień określa moment w procesie dochodzenia do zrozumienia, czego razem doświadczyliśmy oraz jak ważne jest, aby zadać sobie pytanie: dlaczego się urodziłem, po co jest życie?”,* zapadło poważne milczenie.

g. Materiał źródłowy

Nie ma nic do dodania w tym przykładzie.

h. Wyposażenie

Dekoracja oraz przedmioty ze sztuki
Papier, długopisy i taśma maskująca do wykonania "codziennych" przedmiotów.
Gazeta.
Białe prześcieradła.

i. Nasze podejście (niektóre z myśli przewodnich naszej praktyki)

A. Co to jest TwE?

Podstawą naszej pracy jest zastosowanie teatru jako narzędzia do uczenia się. Nie chcemy dać przez to do zrozumienia, że nauczanie to przekazywanie informacji publiczności. Grupy TwE zatrudniają aktorów-nauczycieli pracujących jednorazowo z *jedną* klasą. Jest to istotne w naszej pracy, która jest bardzo angażująca i wymagająca najwyższego możliwego wskaźnika współpracy na polu nauczyciel-uczeń. To właśnie wyróżnia TwE od innych form teatru, w tym Teatru dla Młodych Ludzi (Theatre for Young People).

W TwE uczenie się nie jest instrumentalne, lecz pojęciowe. Wykorzystuje moc teatru do współgrania z naszym własnym życiem w celu dotarcia do nowych sposobów rozumienia świata, w którym żyjemy, zbadania kondycji ludzkiej i zachowań w taki sposób, aby można je włączyć do młodych umysłów. Przez to sprawia, że stajemy się bardziej ludzcy i możemy poznawać siebie.

*„A ponieważ takie rzeczy związane są z **procesami** interakcji **społecznych** i międzyludzkich, a z dziedziną teatru w edukacji szczególnie, prawdziwe zrozumienie to proces dochodzenia do zrozumienia, że nie możemy" dać „komuś naszego zrozumienia. Prawdziwe zrozumienie jest odczuwane. Tylko wtedy, gdy zrozumienie jest odczuwane, może być ono włączone do umysłów dzieci czy kogokolwiek innego. Współgranie to punkt wyjścia procesu integracji – angażuje nas silnie uczuciowo. Co więcej, angażuje nas pośrednio w to, czego dotyczy. Współgranie nie jest w najmniejszej mierze apodyktyczne – to propozycja, której nie możesz odrzucić!"*

(Gillham, SCYPT Dz. 1994)

Stwierdzenie Gillhama, że współgranie nie jest w najmniejszej mierze apodyktyczne i jest „propozycją, której nie możesz odrzucić" jest bezpośrednio związane z tym, w jaki sposób sztuki Edwarda Bonda pracują z publicznością.

W teatrze nie mamy do czynienia z prawdziwym życiem, lecz z wyobrażoną rzeczywistością. TwE wykorzystuje to, aby przyciągnąć młodych do świata fikcji. Jako że to właśnie dzieci sprawują kontrolę nad sytuacją, mogą zaangażować się w nią całkowicie i jednocześnie czuć się bezpiecznie.

Najbardziej charakterystyczną cechą TwE jest jednak uczestnictwo. W całej naszej pracy teatr czy występ to tylko część całych zajęć - praca często odbywa się przed przedstawieniem, między scenami i epizodami i / lub po spektaklu. Element uczestnictwa jest często wkomponowany głębiej w strukturę - związany jest z bardzo płynną granicą pomiędzy dwoma różnymi rodzajami publiczności a aktywnym uczestnikiem, z recytowanymi momentami przesuwającymi się płynnie w ramach spontanicznej „improwizacji" lub interakcji przeżywanej w dramie. Udział wiąże się z korzystaniem z roli. Zawsze też istnieje główne zadanie, cel zrobienia czegoś dla klasy. (Na przykład granie w sztuce związane jest ze śmiercią ludzi w wiosce, co spowodowane jest zanieczyszczoną wodą. Dzieci są w roli inspektorów ONZ – ich zadaniem jest przygotowanie sprawozdania, które pociągnie osoby odpowiedzialne za zanieczyszczenie wody do odpowiedzialności i stworzy bardziej skuteczny sposób oczyszczania wody). Zadanie jest sposobem kodowania uczenia się. Bycie w stanie zaangażować się w ten sposób umożliwia uczestnikowi wniesienie całego swojego „ja" do przedstawienia TwE. Przedstawienie staje się ważne dla uczestnika – nie ogląda go tylko *w nim uczestniczy.* Z wykorzystaniem bezpieczeństwa, które zapewnia świat fikcji (o czym była mowa powyżej) uczestnicy są bezpieczni w głębi tego świata. Manipulacja naukowa podczas przedstawienia TwE ma wszystkie cechy uczenia się w prawdziwym życiu.

Edward Bond również usiłuje umiejscowić całe "ja" w ramach swoich sztuk. W wielu aspektach proces jest taki sam jak ten opisany powyżej i wymaga przedstawienia sytuacji widowni/uczestnikom. Jest to osiągane przez zastosowanie narzędzi teatralnych, które mają na celu pozbycie się ideologii ograniczającej myślenie i działanie oraz doprowadza nas do miejsca wyobraźnią. Dramaturgia „Bondianowska" stawia *nas* na scenie.

B. Bonda koncepcja <u>Centrum</u>

Podczas prób i przygotowywania zajęć TwE świadomie pracowaliśmy z pojęciem centrum Bonda. Dwa zastosowania pojęcia były ważne dla naszych działań:

- **Centrum** tekstu i jego powiązanie z graniem - odegrać sytuację, nie postać.
- **Centrum** zajęć lub warsztatu TwE dla młodych ludzi - szczególne aspekty lub obszary sprawiedliwości / niesprawiedliwości, które zgłębiamy w celu nauki z uczestnikami.

Kilka przydatnych uwag dotyczących Centrum

Głównym problemem całej dramaturgii jest sprawiedliwość. W poszczególnych sztukach stykamy się z centrum w konkretnych sytuacjach. Odzwierciedlają to główne metafory i porównania w sztuce. Zauważalne w niej wzory lub struktury wyłaniaja się z centrum.

Główna dyskusja

> *„Sztuka składa się z pojedynczego przemówienia, które powtarzane jest przy użyciu coraz bardziej wyszukanych sposobów. Każda postać zabiera głos i przepracowuje to, co powiedziała. Taka przemowa nazywana jest przemową główną (PG) – dotyczy ona podstawowego tematu sztuki, a także sposobu odniesienia się postaci do tematu. Za każdym razem postać zabiera głos i korzysta z tego maksymalnie podczas zgłębiania tematu. To pozwala szukać prawdy, którą chce przekazać sztuka. Najczęściej mówiący dochodzi do momentu, w którym się zatrzymuje – na ten moment nie może powiedzieć więcej. Następnie przemowa jest przez chwilę kontynuowana. Można wtedy zastanowić się nad tym, co zostało odkryte w głównym fragmencie.... w miarę trwania sztuki, PG i GF (główny fragment) rozwijają się i stają się coraz bardziej zrozumiałe, odkrywcze i wyraźne. Podczas przemowy następuje zdefiniowanie postaci. Czasami GF będzie bardziej ludzki, a czasami mniej (zależy to od mówiącej osoby)". (Bond 1992)*

Podczas badania tekstu Trupa bardzo wcześnie zaczęła określać dla nas centrum sztuki – centrum przedstawienia TwE. Należy zwrócić tutaj uwagę na dwie istotne rzeczy. Po pierwsze, robiąc to mieliśmy okazję poznać podstawy całej metodyki(dotyczącej prób) przeznaczonej dla aktorów i reżyserów. Wszystko – akcja, postacie itp. – załamało się w obrębie centrum i osadzonych w nim pojęć. Lecz właśnie w ten sposób określiliśmy centrum naszej produkcji, przez cały czas nie próbując ustalić go dla wszystkich przyszłych produkcji. Biorąc jednak pod uwagę to, jak bardzo ustalanie centrum wiąże się z potrzebą sprawiedliwości i tym, jak ta potrzeba jest wyrażana i zniekształcana, w przypadku kolejnej produkcji będzie prawdopodobnie inaczej. Określiliśmy centrum Okna jako:

Centrum sztuki

„Ideologia ukrywa drobne przestępstwa w tylnych uliczkach, a największe zbrodnie pokazuje na otwartym placu miasta". (notatka E. Bonda dla Trupy, sierpień 2009). Skrywanie zaślepia rzeczywistość, regulując to, co widziane i niewidziane. W konfrontacji z miastem „ja" balansuje między niewinnością a kompromisem – jest konfrontacją pomiędzy przetrwaniem i życiem.

Na podstawie tego stworzyliśmy niektóre główne pojęcia binarne, związane dialektycznie i skupiliśmy na nich nasze poszukiwania oraz dialog z młodymi ludźmi:

- Widziane / niewidziane
- Przetrwanie / życie
- Niewinność / zepsucie

Główna Przemowa

Liz: „[Ona oślepiła swoje dziecko]. Więc musiało z nią zostać. Zawsze z nią być. Kiedy dorastało. Nigdy nie musiało wychodzić – zmieszane z - nigdy nie musiało płaszczyć się o przetrwanie – rozerwać się na kawałki. Zrobiła to, bo je kochała. Zawsze o nie dbała – opiekowała się nim – dorastało jak gdyby jej dom był jego kojcem. Było w nim ukryte!" (Patrz uwaga poniżej)

UWAGA: Dialog Bonda jest poetycki i potoczny. Jest to niespotykane, brutalne i piękne. Parafrazując słowa głównej przemowy wszystkim, którzy opierają się przeczytaniu jej w języku angielskim:

„[Ona oślepiła swoje dziecko]. Tak, że musiało z nią pozostać. Zawsze z nią być. Kiedy dorastało. Nigdy nie musiało wychodzić – zmieszane z – nigdy nie musiało walczyć – płaszczyć się o przetrwanie – rozerwać się na kawałki. Zrobiła to dlatego, że je kochała. Zawsze o nie dbała – opiekowała się nim – dorastało, jakby jej dom był jego kojcem. Było w nim ukryte".

Główny Fragment

„Zrobiła to [oślepiła dziecko], ponieważ je kochała"

Główny Obraz

Matka oślepiająca niemowlę nożyczkami

W trakcie rozwoju akcji podczas próby odkrywało się również znaczenie, które rzeczywiście stało się „bardziej sprecyzowane, odkryte i wyraźne". „Zrobiła to, bo je kochała" okazało się kłamstwem. Świadomość tego doprowadziła Liz do decyzji, aby zakończyć swoje życie w celu ratowania syna, którego tak bezpowrotnie „zaślepiła". Chciała, aby przetrwał i zachował swoją niewinność. Liz ma obsesję na punkcie historii oślepienia, którą przywołuje bez końca, upiększając ją szczegółami, których nie mogła znać. Lecz każda postać opowiada tę historię z własnego doświadczenia i perspektywy. Trudno powiedzieć, co jest prawdą i komu wierzyć. To jest decyzja publiczności, a to w co chce ona uwierzyć ujawni jej stosunek do głównej części sztuki i będzie wyrażeniem jej osobistych wartości. Richard wyśmiewa swojego syna w historii, ale Liz i Dan muszą ją zdramatyzować, aby zrozumieć, co ona znaczy. Główna scena oślepienia ulega przekształceniu wraz z biegiem akcji w sztuce. Określa też ludzi w całej opowieści, a aktorzy są kierowani przez sytuację. To narzędzie penetracji znaczenia. Główna decyzja Liz

o odebraniu sobie życia jest nadal negowana (w sensie dialektycznym) przez decyzję Dana, aby nie oślepiać ojca dla "dzieciaka". Zatem znaczenie głównej sceny i jej złożoności staje się głębsze.

j. Dalsza lektura

Zobacz Walizka Udokumentowanych Działań
Dodatkowe:
Bacon, Francis (2008), Catalogue, Tate Publishing
Bond, Edward (1996), Letters Volume III, Harwood Academic Publishers
Bond, Edward (1996), Notes on the Imagination - in **Coffee** by Edward Bond, Methuen
Cohen, Stanley (2001), States of Denial, Polity Press
Gillham, Geoff (1993), What is TiE?, SCYPT Journal contact [Big Brum]
Hawkes, David (2003), Ideology, Routledge

k. Nauczyciele: praktyczny przewodnik

Rekomendacje, problemy i pytania do rozważenia

Moja rola jako nauczyciela, artysty-pedagoga:

- Niniejsza udokumentowana praktyka opiera się na podstawowych zasadach, które stanowią podstawę pracy Big Brum i znajdują zastosowanie w każdej sytuacji uczenia się lub sytuacji artystycznej.
  Dzieci są ludźmi i mają swoje prawa. Jako specjaliści wychodzimy z założenia, że dzieci nie są niedojrzałymi dorosłymi, ale istotami ludzkimi, które mają swoje prawa i konkretne doświadczenia, które zbliżają do sedna bycia człowiekiem. To wpływa na wszystko, co robimy z młodymi ludźmi.

  Po pierwsze, jeśli chodzi o to jak oceniamy materiał pod kątem tego czy jest „odpowiedni dla dzieci", to twierdzimy, że za pomocą edukacyjnego teatru i dramy możliwe jest podołanie każdej sprawie w przypadku młodych – nie tylko takiej, która jest świadomie postrzegana jako mająca bezpośredni wpływ na ich życie, ale także takiej, której mogą być nieświadomi, ale która ma decydujące znaczenie dla przyszłości naszego społeczeństwa, gatunków czy planety. Wymaga to wyboru odpowiedniej formy działania oraz interwencji i mediacji większej ilości kompetentnych dorosłych i rówieśników, aby wprowadzić młodych ludzi w strefę proksymalnego rozwoju (Vygotski) i aby zaangażować ich w „paradygmat tyglu" (zob. nr 2 Umiejętność uczenia się, Walizka).

  Nie działamy w modelu transmisyjnym, ale tworzymy struktury do wspierania młodych ludzi w stawaniu się organizatorami własnej nauki. Naszym celem nie jest przekazywanie wartości czy powiedzenie młodym, co mają myśleć, ale zachęcanie i nauczanie *jak* myśleć.

W tym celu niezbędne jest zaufanie do sztuki i młodych ludzi. Naszym zadaniem nie jest dostarczanie „poprawnych odpowiedzi". Nie ma dobrych lub złych odpowiedzi podczas odkrywania tego, co znaczy być człowiekiem.

W ETD staramy się ujmować to, co Heathcote nazywa „self-spectator". Uczestnik jest nie tylko związany z miejscem, ale jest również „publicznością dla siebie samego i własnych zachowań, przy jednoczesnym poszerzeniu świadomości i maksymalizacji nauki. My jako nauczyciele artystyczni musimy również zastosować samoobserwację naszej praktyki: Do jakiego stopnia to pytanie jest otwarte? Czy pozwalam na polifonię w klasie? Czy dzieci odpowiadają w sposób, w który chcą odpowiadać czy mówią to, co ich zdaniem chcę usłyszeć? Czy rzeczywiście daję grupie wolność wzięcia odpowiedzialności za własny proces uczenia się?

Dlaczego warto wykorzysywać sztuki Edwarda Bonda w pracy z młodzieżą?

„Któż może nam najbardziej pomóc uzdrowić nasze uszkodzone ja w uszkodzonym świecie? To niewątpliwie nasze dzieci. To właśnie dzieci znajdują się w centrum dramaturgii Edwarda Bonda – giganta wśród pigmejów w powojennego teatru brytyjskiego. Najnowsze sztuki Bonda nie miały premiery w RSC lub Narodowym, lecz w trupie z Birmingham Big Brum, która pracuje z dziećmi i młodzieżą. ....Nie spodziewaj się łatwej przejażdżki lecz raczej wyzwań i przemiany".

Lynn Gardner, The Guardian, październik 2010.

Od czasu ocenzurowania produkcji Saved (produkcja została zatrzymana) przez Lorda Kanclerza z powodu „nieprzyzwoitości" w 1965 roku. Bond stał się najbardziej kontrowersyjnym i – w opinii wielu - największym żyjącym angielskim dramaturgiem. Nagłówek wywiadu z Bondem przed premierą *Okna* głosił: *Pisarz wciąż dążący ku ekstremom.* Jednak naszym zdaniem to raczej społeczeństwo jest bardziej ekstremalne, a Bond konsekwentnie bada krawędzi w społeczeństwie i zadaje pytania, których jak do tej pory nie zadało wielu jego kolegów.

Bond jest autorem 48 dramatów, które zostały wystawione w ponad sześćdziesięciu krajach na przestrzeni prawie pięćdziesięciu lat.

Dramaturg zaczął pracować z Big Brum w 1995 roku i od tego czasu przygotował dla trupy siedem sztuk: *At the Inland Sea, Eleven Vests, Have I None, Balancing Act, The Under Room, Melody* i *Window.*

Możesz też przemyśleć wykorzystanie jego sztuk w pracy z młodymi ludźmi jeżeli:

- Chcesz korzystać ze złożonych tekstów. Artyści-wychowawcy bardzo często postrzegają rolę dramy i teatru jako środka leczniczego lub służącego rozwiązywaniu problemów. Bond jest odmiennego zdania.
  „Cała ważna dramaturgia pokazuje, że nie ma" lekarstwa „na problem bycia człowiekiem. Tak jak nie ma „faktów", które stanowią „wiedzę". W przeszłości staraniom powiedzenia tego, co znaczy być człowiekiem zawsze towarzyszyła podstawowa walka o utrzymanie się przy życiu. „Sztuka" była tworzona w świecie potrzeb i zagrożeń - tak jak wizja utopii tworzona jest w czasach dystopii. Teraz jest tak, jakby procesy były odwrócone - a nasza (teoretyczna) zdolność

zaspokajania wszystkich potrzeb wydaje się być aktem kulturowej, społecznej i osobistej desperacji.

Musimy mieć do czynienia z prostą historią pozwalającą publiczności na doświadczanie, aby w konsekwencji stała się twórcza. Sztuka zawsze powinna oddawać odpowiedzialność w ręce widza. Artysta jest twórczy po to, aby publiczność stała się twórcza. To nie jest „lekarstwo" czy zwykła propaganda". – Edward Bond. Uwagi wstępne dotyczące Sztuki dla Młodzieży, 1995 [archiwum Big Brum].

Bond pozostaje wierny swojej wizji funkcji dramy.

- Chcesz pracować i zmagać się z nową formą teatru i pisemnymi pracami teoretycznymi. Choć Bond jest często utożsamiany z Brechtem, to ani Brecht ani Stanisławski nie pomoże w zgłębianiu lub wystawianiu jego sztuki jako reżyser, aktor czy konstruktor.

- Chcesz zbadać związek pomiędzy dramą a demokracją.

Teatr w Edukacji

Model TwE przedstawiony w niniejszej udokumentowanej praktyce rozwinął się w Wielkiej Brytanii na przestrzeni 45 lat. Posiada jasno określony zestaw działań i towarzyszącą część teoretyczną charakterystyczną dla form sztuki, ukształtowanych przez Konferencję Stałą Teatrów Młodzieżowych (SCYPT) - 1973-2003.

Wierzymy, że ten model TwE ma największy potencjał artystyczny i edukacyjny, gdy przywiązuje największą wagę do estetyki teatralności, badając, co to znaczy być człowiekiem, i skupiając się na tworzeniu znaczenia i pojęciowym uczeniu się, a nie na pracy nad problemem lub pracy instrumentalnej.

Jeśli Cię to interesuje i chciałbyś pójść dalej, to stanowczo zalecamy, abyś w celu udoskonalania działań związanych z TwE oraz nawiązując do jego tradycji:

- określił treść – pomysł lub historię – to jest źródłem **Twojej** chęci do tworzenia przedstawienia TwE,
- zidentyfikował podobnie myślące osoby, z którymi będziesz pracować,
- zidentyfikował kluczowe umiejętności, które mogą być konieczne dla Twojego rozwoju - zarówno artystycznego jak i naukowego,
- zidentyfikował kluczowe osoby / organizacje – artystów i nauczycieli, teatry/ uczelnie, z którymi możesz podzielić się wizją i które mogą wspierać Cię w rozpoczęciu prac,
- określił społeczność, z którą lub w której chciałbyś pracować,
- budował stosunki w pracy i współpracę z nauczycielami,
- rozpoczął dialog z Big Brum lub inną trupą TwE, która podziela takie podejście do Teatru w Edukacji.

[Omawianie zajęć dramy, podczas których dzieci dostały do zbadania podarty bandaż ze spektaklu] To tak jak początek i koniec życia. Przecięcia są takie jak te wszystkie luki ... .To tak, jakby życie było tworzone i budowane ... .. Otwory w tkaninie reprezentują

ukryte życie, dziury reprezentują to, czego brakuje. On tęskni za swoim tatą. Brakuje mu wypełnienia luki w jego życiu. [....] Gdy jego mama umrze, oczywiście za nią też będzie tęsknił. Bandaż reprezentuje to, czego brakuje w jego życiu i to, za czym tęskni.

W większości przedmiotów zawsze dostawałeś gotową odpowiedź. Wiem, że to dziwne porównanie, ale gdy jesteś tu i oglądasz te rzeczy [zajęcia TwE] - to coś w rodzaju nauki jazdy na rowerze, gdy jesteś małym dzieckiem. Najpierw pracujesz na własnych pomysłach(jedziesz rowerem), potem lekko zbaczasz z drogi (spadasz z roweru). Następnie znowu pojawia się w głowie mały pomysł (wchodzisz znowu na rower) i zaczynasz na nowo rozwijać swoje pomysły (jedziesz na rowerze).

„Dziękuję bardzo za pracę, którą wykonałeś. Jestem tak wdzięczny, ponieważ sprawiłeś, że odkryłem nowe okna mojego życia i sposób, w jaki na nie patrzę".

Dunia Abu Al-Naaj, Nazaret

„Nabyłam nowe umiejętności do wyrażania swoich opinii i uczuć w inny sposób"
Odeh Miriam, Nazaret

„Wszystko było wspaniałe, był to jeden z najlepszych okresów w moim życiu".
Safaa Adb Allah, Nazaret

„To otworzyło wiele drzwi w moim umyśle, sprawiło, że zacząłem myśleć w inny sposób, głębszy sposób ... Nie zapomnę tego doświadczenia nigdy, przez całe moje życie".

Khateb Tasneim, Nazaret

Od nauczyciela w Nazarecie:
„Wczorajszy dzień był jednym z najbogatszych dni w życiu naszych dzieci".

> ***Nauczycielka z Wielkiej Brytanii w odpowiedzi na pracę trupy Big Brum z jej dziećmi:*** *na początku nie byłam za bardzo pewna czy dzieci zdołają śledzić historię. Aktorzy-nauczyciele stanowczo twierdzili, że zdołają. Mieli rację, a ja teraz biję się w pierś. W późniejszych dyskusjach dzieci pokazały, że wszystko jest całkowicie jasne, a ilość szczegółów, które pamiętały była niesamowita. Te zajęcia podniosły u uczniów poczucie własnej wartości i rozwinęły język ekspresji. Poszerzyły również ich umiejętności myślenia.*

Najważniejszą kwestią, która wypływa z tych wyników jest to, że młodzi ludzie, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach teatru i dramy spędzają więcej czasu angażując się w działania o wymiarze społecznym – zarówno w domu (np. z rodzinami, dbając o młodsze rodzeństwo) oraz w szerszej społeczności (np. częściej pracują w niepełnym wymiarze godzin, spędzają czas z przyjaciółmi i częściej bywają w miejscach wydarzeń artystycznych).

C) Kolejny rzut KOSTKĄ – Co możesz zrobić

Rozwój wykorzystania edukacyjnego teatru i dramy i jak dowiedzieć się więcej na ten temat.

Ten rozdział ma na celu udzielenie informacji na temat tego, co można zrobić dla rozwoju edukacyjnego teatru i dramy w Twojej sytuacji:

Kiedy rzucasz kostką, nie wiesz jaka wypadnie liczba. Gdy kostka się toczy, następuje chwila ekscytacji, przewidywania, a nawet oczekiwania... Takiego rodzaju ekscytacji, przewidywania i oczekiwania należy szukać podczas pracy z edukacyjnym teatrem i dramą. Nigdy nie wiesz dokładnie, co przyniesie następny rzut. Tak samo jest na każdym etapie procesu teatralno-dramowego, ponieważ wszyscy uczestnicy mają wpływ na każdy krok na drodze. I nawet, jeśli w swojej pracy z dramą nie zawsze trafisz „najwyższą liczbę", podobnie jak w grze kostką, to zawsze masz jeszcze jedną szansę. A czasami numer jeden jest tak samo przydatny jak numer sześć. Ty możesz mieć wpływ na wynik każdego rzutu.

Dla podtrzymania i rozwoju edukacyjnego teatru i dramy w nowych miejscach pracuje wielu kluczowych graczy, którzy są zaangażowani w DICE i którzy chcieliby zacząć od tego:

NAUCZYCIELE

Czasami nauczyciele czują się w swojej pracy odizolowani. Presja harmonogramu, nakładane kar oraz bezwzględna rutyna sprawiają, że zapominamy o rzeczach, które kiedyś dodawały nam i naszym uczniom sił, inspirujących chwil, emocji związanych dzieleniem się czymś nowym lub czymś, co sanowi wyzwanie. Czasami napięcie powstrzymuje nas przed szukaniem innych sposobów nauczania lub wzbogacania tego, co już robimy. Jeśli uważasz, że istnieje potrzeba zmian w Twojej klasie czy szkole, jakkolwiek niewielkiej, możesz podjąć pierwsze kroki. Daj sobie szansę wykorzystania DICE – zmień coś:

1. **Stwórz swój harmonogram** i wybierając spośród materiałów programowych, z którymi obecnie pracujesz, spróbuj potraktować rzeczywistość wyobrażoną jako obszar poszukiwań. Nie musi to trwać dłużej niż dziesięć minut.
2. **Przejdź do części B tej książki** i użyj jednego z przykładów jako inspiracji do stworzenia własnej konstrukcji dramatu.
3. **Zapukaj do drzwi dyrektora** i porozmawiaj z nim na temat tego, co Twoja szkoła może zrobić, aby opracować zasady stosowania edukacyjnego teatru i dramy (w tym, aby podnieść status Twojej szkoły.
4. **Podejdź do kolegi/koleżanki,** klepnij go/ją w ramię i powiedz: „Czy dołączysz do mnie na następnej sesji dramy?" (Może to być dla oceny tego, co robisz, ale

również dla uzyskania porady lub zainspirowania kolegi, bądź rozpoczęcia kolegialnej współpracy - Nauczanie zespołowe.)

5. **Zadzwoń** i zaproś do swojej szkoły trupę TwE, grupę teatralną lub nauczyciela dramy.
6. **Pomyśl o swoim ulubionym artyście lub formie sztuki albo o czymś, co Cię zainspirowało** (na przykład sztuka, film, malarstwo, powieść, wiersz, taniec, fotografia, muzyka, a nawet artyści, którzy je stworzyli) i użyj tego do stworzenia pomysłu na dramę, który zainteresuje Ciebie, Twoich uczniów i nauczycieli – zobacz czy może się to stać częścią realizowanej przez Ciebie części programu nauczania.

DYREKTORZY SZKÓŁ

Jako dyrektor masz duży wpływ na życie szkoły, doświadczenie dzieci i proces uczenia się, oraz oczywiście na status szkoły. Szkoła, która daje pierwszeństwo sztuce i uznaje wychowawczy potencjał teatru / dramy, będzie wspierać jednocześnie ogólny rozwój, uczenie się i samoocenę uczniów. Pierwsze kroki, które należy rozważyć podczas zmierzania w tym kierunku to nie kroki ekonomiczne, ale te wymagające otwartości od Ciebie i Twoich pracowników w celu wprowadzenia zmian i rozwoju. Spróbuj wykorzystać DICE i zobacz, co się stanie w Twojej szkole!

1. **Utwórz zespół ekspertów** z nauczycieli sztuki w Twojej szkole w celu rozwijania przedsięwzięcia edukacyjno-artystycznego z teatrem/dramą jako główną działalnością.
2. **Powiedz koledze – dyrektorowi** o nowym profilu teatralnym i edukacyjnym szkoły.
3. **Złóż wniosek o dofinansowanie** realizacji projektu związanego z edukacyjnym teatrem i dramą dla: a)osób osiągających słabe wyniki w nauce i b) wysokie wyniki w nauce w Twojej szkole.
4. **Odwiedź trupę TwE lub nauczyciela dramy** w Twojej okolicy i wyraź chęć współpracy z nimi. Jeśli nie ma trupy TwE w Twoim regionie, skontaktuj się z grupą teatralną, która chce zajmować się czymś więcej niż tylko rozrywką.
5. **Znajdź odpowiednią przestrzeń dla teatru i dramy w szkole.** Jeśli masz pokój przeznaczony do zajęć teatru i dramy, jak można go ulepszyć? Jeżeli nie ma żad**nego pomieszczenia, jak szkoła może je zorganizować?**
6. **Zachęć eksperta teatru /nauczyciela dramy** do uruchomienia w szkole nowego kursu dla całego personelu.

ARTYŚCI TEATRALNI

Większość artystów teatru woli grać dla dorosłej publiczności. W naszej kulturze (kraje DICE), teatr dzieci i młodzieży nie ma takiego statusu, jaki posiada teatr dla dorosłych, ponieważ dzieci i młodzież nie otrzymują takiego samego szacunku jak dorośli. Artyści teatralni, którzy pracują dla i z młodszymi odbiorcami, będą jednak mówić o uczciwo-

ści, wymaganiach i wyzwaniach, które wprowadzają młodzi widzowie – a jeśli przejdziesz do różnych gatunków uczestnictwa, to zrozumiesz znaczenie swojej pracy w zupełnie nowy sposób. Jeśli pracujesz z dziećmi i młodzieżą, wykorzystaj DICE w celu skontaktowania się z innymi artystami teatralnymi i podzielenia się z nimi swoim doświadczeniem.

Jeśli nigdy nie próbowałeś takiej pracy, podnieś KOSTKĘ(DICE) i podaruj sobie nowe doświadczenia artystyczne. Wykonaj następujące czynności:

1. **Zastanów się nad własnym doświadczeniem artystycznym.** Kiedy czujesz, że masz wpływ na młodych ludzi i dlaczego?
2. **Zaproś klasę teatralną/dramową** na swoją następną próbę i porozmawiaj z nią o tym i / lub czekaj na zaproszenie do obserwowania zajęć dramy w szkole.
3. **Posłuchaj tego:** *Teatr pozostaje teatrem, nawet gdy jest teatrem edukacyjnym. Tak długo jak jest dobry, dostarcza rozrywki.* [5] Czy jest to cytat, który pasuje do Twoich działań?
4. **Zadzwoń do teatru / nauczyciela dramy** i zobacz czy możesz znaleźć wspólną przestrzeń na wspólne projekty teatralne/dramowe.
5. **Zapukaj do drzwi dyrektora artystycznego** i zgłoś się do pracy z wydziałem edukacji (jeżeli taki istnieje) - lub z nauczycielem dramy w Twoim regionie, aby stworzyć materiał przygotowawczy dla szkół.
6. **Zorganizuj występ** dla publiczności docelowej - 13-16-latków i spisz swoje refleksje z każdego doświadczenia zdobytego podczas przedstawienia. Podziel się tym z innymi.

UCZNIOWIE

Jeżeli przeczytałeś tę książkę lub brałeś udział w jakichś działaniach nią inspirowanych oraz chciałbyś brać większy udział w edukacyjnych działaniach teatralno-dramowych, wykorzystaj DICE aby stworzyć taką możliwość. Jeśli teatr / drama nie jest częścią programu nauczania w Twojej szkole lub nie jest dostępny w szkole i okolicy, wiedz, że możesz coś z tym zrobić. Wyniki badań pokazują, że edukacyjny teatr i drama zachęcają nas do bycia bardziej aktywnymi obywatelami oraz do podejmowania inicjatywy – w taki sposób, aby stworzyć możliwość rozwoju zarówno miłości do teatru i dramy jak i wypowiedzenia się wyraźniej w Twoim nauczaniu.

1. **Sprawdź wszystkie możliwości w okolicy** – nie tylko w Twojej szkole, ale w ośrodkach kultury, ośrodkach młodzieżowych lub teatrach. Może się okazać, że znajdziesz tam otwarte zajęcia teatralno-dramowe.
2. **Przekaż tę książkę swojemu nauczycielowi, klasie lub nawet dyrektorowi szkoły.** Powiedz im, dlaczego chciałbyś mieć edukacyjny teatr i dramę w szkole.
3. **Podziel się książką ze swoimi przyjaciółmi i rodzicami** i poproś ich o pomoc w zaprezentowaniu edukacyjnego teatru i dramy w swojej szkole.
4. **Napisz list do** władz takich jak dyrektorzy szkół, burmistrz, przedstawiciel lokalny lub nawet do lokalnej gazety i wyjaśnij, dlaczego w Twojej okolicy istnieje po-

trzeba zaistnienia edukacyjnego teatru i dramy. Robi to bardzo niewielu młodych ludzi, a może to przynieść zmiany.

5. **Zacznij to robić.** Znajdź coś, nad czym będziesz pracował - historię, zdarzenie ze swojego życia czy swoją ulubioną sztukę i poproś nauczycieli, aby znaleźli Ci miejsce do pracy oraz aby wspierali Ciebie i Twoich znajomych w zaprezentowaniu jej na scenie. Jeśli jest to historia lub sztuka, o której się uczysz, stanowi to literacką część programu nauczania.
6. Napisz do nas – możemy wiedzieć, z kim w swoim kraju powinieneś się skontaktować i kto mógłby pokierować Cię dalej.

WYKŁADOWCY AKADEMICCY PWST LUB SPECJALIŚCI SZKOLĄCY NAUCZYCIELI

Jako wykładowca uniwersytecki czytający tę książkę jesteś albo zaangażowany w nauczanie edukacyjnego teatru i dramy, albo w Twojej instytucji temat nie istnieje, a Ty jesteś po prostu wystarczająco zainteresowany, aby go wprowadzać. Szkolenie wykwalifikowanych nauczycieli dramy jest ważne, ponieważ drama jest bardzo trudna do wykonania dla każdego, kto nie miał szkolenia i wsparcia. W obu przypadkach wykorzystaj DICE do wywierania wpływu na kursy i moduły edukacyjnego teatru i dramy.

1. **Jeśli w Twojej instytucji jest licencjat lub magister edukacyjnego teatru i dramy** – przekaż tę książkę wraz z raportem strategicznym (wyniki badań i zalecenia DICE) dziekanowi. Będzie to dowód na to, że rzeczywiście istnieje potrzeba takiego kursu oraz że ma on duże działanie.
2. **Jeśli w Twojej instytucji nie ma licencjata lub magistra edukacyjnego teatru i dramy** – przekaż tę książkę wraz z jej bliźniakiem dziekanowi i powiedz mu, że Twoja instytucja wprowadza taki kurs. Możesz chcieć wziąć główny udział w podpisaniu akredytacji kursu.
3. **Przekonaj swojego dziekana, że podstawy teatru i dramy powinny być częścią wszystkich kursów szkoleniowych dla nauczycieli.** Umiejętność użycia edukacyjnego teatru i dramy jako metody nauczania między-przedmiotowego może być zintegrowana z innymi dziedzinami, takimi jak: pedagogika, nauka języka, nauki społeczne, historia czy nawet nauki ścisłe.
4. **Rozpocznij projekt badawczy dotyczący edukacyjnego teatru i dramy lub weź udział w już istniejącym podobnym projekcie.**
5. **Zaproś eksperta z innego regionu lub kraju na wykład lub warsztat.** Zawsze dobrze jest przyciągnąć nowe doświadczenie i wiedzę specjalistyczną oraz rozwijać partnerstwo pracy na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym.
6. **Zorganizuj dni otwarte lub konferencję na temat edukacyjnego teatru i dramy** z udziałem kolegów i innych profesjonalistów - nauczycieli i artystów, w tym studentów i byłych studentów, a w szczególności nauczycieli dramy, którzy teraz pracują w szkołach, teatrach, organizacjach kulturalnych lub innych miejscach związanych z edukacyjnym teatrem i dramą.

DECYDENCI

Jeśli będąc decydentem przeczytałeś tę książkę i dotarłeś do tej części, musisz być bardzo zaangażowany w edukacyjną działalność teatralno-dramową. Takich jak ty jest niewielu, a Twoja wiedza, pomoc i wpływ są bardzo potrzebne dla wspierania społeczności edukacyjnego teatru i dramy w celu osiągnięcia zmian.

1. **Uzyskaj kopię publikacji bliźniaczej** (wyniki badań i zalecenia DICE) i przejrzyj ją.
2. **Uzyskaj również kopię obydwu książek dla swoich kolegów** i poproś ich, aby ją przeczytali.
3. **Przejdź do rozdziału „Zalecenia" tej książki** (Wyniki badań i zalecenia DICE) i określ, co można zrobić w Twojej okolicy, aby poprawić sytuację edukacyjnego teatru i dramy.
4. **Zalecenia te oparte są na rzeczywistych potrzebach zwykłych ludzi** - poświęć trochę czasu, aby poszukać szkół i specjalistów dramy w Twojej okolicy i rozpocznij z nimi dialog w celu sformułowania strategii wspierania rozwoju tej pracy.
5. **Pomóż nam zidentyfikować decydentów,** którzy mogliby wdrożyć zalecenia w innych dziedzinach. Skontaktuj się z nimi i im także prześlij kopię dwóch książek.
6. **Zdobądź trochę doświadczenia z pierwszej ręki.** Zabierz siebie i swoje dziecko (lub inne dziecko, które dobrze znasz) na przedstawienie teatralno-dramowe odbywające się w pobliżu i/lub przekonaj jego / jej nauczyciela, aby zabrał całą klasę. Zaoferuj swoje wsparcie.

Istnieją inne osoby z innych grup lub organizacji i instytucji, do których można zgłosić się w celu wspierania rozwoju edukacyjnego teatru i dramy. Mogą być to nawet specjaliści wielu innych dziedzin, którzy mają na uwadze zainteresowania młodych ludzi – zawsze możliwy jest kolejny rzut kostką.

Pamiętaj – każdy krok, który zrobisz może być ważny, jakkolwiek będzie mały. I nie zaczynaj całkowicie na własną rękę. Publikacja „Wyniki badań i zalecenia dotyczące edukacyjnego teatru i dramy" jak również niniejsza publikacja „Materiały Edukacyjne" zapewniają szereg punktów odniesienia oraz miejsc kontaktowych, które znajdują się na terenie całej UE i do których możesz się zwrócić.

D) Załączniki

Załącznik A. Terminologia

Wyjaśnienie niektórych haseł związanych z edukacyjnym teatrem i dramą zawartych w tej książce.

Analogia	Analogia jest paralelą głównego problemu lub sytuacji - rodzajem drogi okrężnej mającej na celu odnalezienie znaczenia w jednej sytuacji za pomocą drugiej sytuacji. Ta droga okrężna – ze względu na swoją bezpośredniość i wrażliwość mogłaby w innym przypadku hamować badanie. Analogia jest sposobem dystansowania się.
Aktor odgrywający rolę	Podobnie jak nauczyciel odgrywający rolę (zobacz: nauczyciel w roli), ale często z dodatkową teatralnością kostiumu i rekwizytów. Podczas zajęć TwE często jest 2 lub 3 aktorów-nauczycieli, którzy symultanicznie wchodzą w interakcję z młodymi ludźmi.
Drama stosowana	Drama Stosowana związana jest z działaniami teatralnymi opartymi na wspólnocie i zazwyczaj jest odniesieniem do form działalności teatralnej, które istnieją poza instytucjami teatralnymi głównego nurtu. Jako termin ogólny, drama stosowana (lub teatr stosowany) składa się z działań teatralnych tak rozmaitych jak drama edukacyjna, Teatr w Edukacji (patrz: Teatr w Edukacji), teatr w edukacji prozdrowotnej, teatr dla rozwoju, teatr w więzieniach, teatr dzielnicowy, teatr dziedzictwa i teatr reminiscencji. Drama stosowana i teatr stosowany to rozwiązania interdyscyplinarne i mieszane, reprezentujące zarówno działania zorientowane na proces jak i uczestnictwo. Ich wspólnym dążeniem jest wykorzystanie dramy do poprawy jakości życia jednostek i stworzenie lepszych społeczeństw.
Abstrahowanie	Abstrakcyjne wyrażenie tego, co ma być przedmiotem rozważań w działań teatralnych. Zawarte są w nim znaczenia takie jak „wolność” czy „globalizacja".
Konwencja	Konwencja roli to nienaturalistyczne, stylizowane przedstawienie tego, „czego nie ma w rzeczywistości”, lub – nieco inaczej – ekspresja dramatyczna, która zawiera w sobie znaczenie (lub warstwy znaczeniowe) w zdystansowanej formie. W tym sensie konwencja jest bardzo silnie związana z *Verfremdung* (patrz zdystansowanie). Konwencje nie są ćwiczeniami, lecz formami teatralnymi i powinny być traktowane jako poetyckie narzędzia formujące lub odzwierciedlające. W teatrze termin konwencja jest również używany do określania elementów tradycji dramaturgicznych, na przykład konwencji czasu, miejsca i akcji.
Wyobrażenie	Wyobrażenie jest również znane jako tableau/żywy obraz, zdjęcie, wizja , posąg, stopklatka, zamrożenie obrazu (patrz tableau). Wyobrażenie to konkretny fizyczny obraz wykonany przez aktorów lub przez

	uczestników dramy przy użyciu własnych ciał w celu urzeczywistnienia znaczenia. Wyobrażenie jest strategią używaną do przyjrzenia się temu, co myślą uczestnicy i gdzie jest „skonkretyzowana myśl". Wyobrażenie może również służyć za metaforę (patrz metafora) lub podkreślenie poetyckiej czy dramatycznej chwili.
Dystansowanie się	Zdystansowanie jest złożoną koncepcją. Używa się go w celu określenia ochrony przed „prawdziwym". Jest to cecha bezstronnego zaangażowania, świadomość siebie i innych jako przedstawicieli teatralnej rzeczywistości. Wiąże się również z ideą *"robienia dziwnych rzeczy"* jako sposobu wzbudzania refleksji i dyskusji. W tym sensie zdystansowanie jest często używane jako wspólne określenie różnych narzędzi, na przykład tych przerywających akcję, analogii i metafor, efektów wyobcowania *(Verfremdung,* alienacja), i konwencji dramy (patrz konwencja).
Zniekształcenie	Zniekształcenie to poetyckie narzędzie alienacji podobne do takich pojęć jak selektywność czy wyjątkowość. Dotyczy aspektu rzeczywistości i nadaje mu inny, ale rozpoznawalny kształt w taki sposób, aby został zauważony. Zniekształcenie jest jak patrzenie z innego punktu widzenia. Większość narzędzi zdystansowania to środki zniekształcające.
Działanie w dramie	Nie należy go mylić z opowiadaną historią lub fabułą. Jest to forma fizycznego obrazu, działanie, które reprezentuje znaczenie. Może być głównym momentem akcji – np. oślepieniem Gloucestera lub krótką chwilą, gdy Lear prosi o „odpięcie guzika" – (oba przypadki zaczerpnięte z „Króla Leara" Szekspira). Akcja dramatyczna kieruje się raczej na zewnątrz do świata realnego i życia publiczności aniżeli do życia bohaterów. Wytwarza napięcie zarówno w obrębie sytuacji fikcyjnej, jak i w umysłach widzów.
Wydarzenie Dramowe	Wydarzenie Dramowe (WD) – czasami zwane również Wydarzeniem Teatralnym (WT) jest narzędziem do zostawienia za sobą ideologii w celu przybliżenia nas do tego, jaki naprawdę jest świat oraz do naszego człowieczeństwa. Decydujące znaczenie dla tego narzędzia ma wykorzystanie przedmiotów. WD wykorzystuje przedmioty, które są ideologicznie neutralne lub sytuacje, w których treści ideologiczne uderzają w daną sytuację dramatyczną i dekonstruują jej znaczenie. Proces ten przenika przedmiot znaczeniem (i energią) oraz wartością, które wykraczają poza rzecz samą w sobie i penetrują nadane ideologicznie znaczenia w celu ukazania nam tego, co wcześniej było ukryte - sytuacji obiektywnej (znanej również jako Invisible Object - Niewidzialny Przedmiot). (Patrz kompetencja nr 2 – Umiejętność uczenia się, Walizka.)
Gra dramatyczna Granie dramatyczne	Granie dramatyczne to odgrywanie i/lub przeżywanie sytuacji życiowych w celu przewidywania i doświadczenia tego, jak mogłoby być, gdybyśmy znajdowali się w konkretnej sytuacji. Gra dramatyczna stanowi wspólny punkt odniesienia dla dziecięcych gier fabularnych oraz dla gier fabularnych w ogóle (patrz gry fabularne). Gra dramatyczna w istocie oznacza wchodzenie w udawaną sytuację, dramatyczne „tak jakby", przy jednoczesnym zobowiązaniu do „porzucenia niewiary" – poprzez co publiczność/uczestnik inwestuje w akceptację „rzeczywistości" sytuacji fikcyjnej. *Granie dramatyczne* jest terminem czasami wykorzystywanym w trybie improwizacji w dramie procesu (patrz drama procesu).

Dramatyzacja	Dramatyzacja zwykle oznacza proces przekształcania tekstu epickiego w formę dramatyczną. Jest także używana do określenia wszelkiego rodzaju przekształcania idei, sytuacji, problemu, opowiadanej historii lub tekstu literackiego na przedstawienie dramatyczne.
Zakodowane uczenie się	Kodowanie to przekładanie zrozumienia lub intuicji na inną formę z mowy abstrakcyjnej lub bezpośredniej, na przykład na obraz lub list.
Wystawa	Standardowo wystawa w teatrze jest narzędziem służącym dostarczeniu podstawowych informacji na temat głównych bohaterów i ich sytuacji, oraz informowaniu odbiorców o temacie, fabule itd. W edukacyjnym teatrze i dramie ekspozycja może mieć rozbudowaną funkcję strategii wdrażającej, w podobny sposób jak wcześniej tekst wstępny (patrz: tekst wstępny). W tym sensie, ekspozycja funkcjonuje jako narzędzie otwierające temat, tworzące motywację do dalszej pracy i ochraniające (patrz ochrona) uczestników.
Moderator/ Facilitator Prowadzacy	Moderator w działalności dramowej jest pośrednikiem między uczestnikiem a materiałem poddanym badaniu. Pomaga uczestnikom zobaczyć, działać, uczyć się i zastanawiać się nad tym, co widzą, co robią i czego się uczą. Moderator tworzy fikcyjny kontekst i główne zadanie. W dramie procesu lub podczas zajęć TwE często jest mostem pomiędzy aktorami a publicznością / uczestnikami, światem fikcyjnym i „naszym światem". Zazwyczaj opracowuje (patrz: ramy) dramę. Często porusza się pomiędzy znajdowaniem się poza rzeczywistością fikcyjną, byciem w jej wnętrzu i byciem w „szarej strefie" – jednocześnie na zewnątrz i częściowo wewnątrz rzeczywistości fikcyjnej.
Fikcja	Fikcja dramatyczna to wyimaginowana rzeczywistość, niezbędny składnik działalności zwanej teatrem/dramą. Jest to jądro wszystkich zachowań związanych z grą aktorską i zależy od chęci zawierzenia, np. wejścia w świat „tak jakby" lub świat dramatyczny (patrz także gra dramatyczna).
Teatr Forum	Teatr Forum to gatunek i strategia, w której sytuacja z nieszczęśliwym zakończeniem, gdzie osoba zazwyczaj cierpi z powodu jakiejś opresji, jest odgrywana przed publicznością, która jest zachęcana do brania udziału w akcji i wypróbowywania rozwiązań mających sprawić, że zakończenie będzie bardziej zadowalające. W „klasycznym" teatrze forum sytuacja jest wymyślana w małych grupach, a problem oparty na własnych doświadczeniach uczestników i odgrywany podczas sesji (wspólne forum). Uczestnicy teatru forum podejmują funkcje zarówno aktorów jak i widzów, z czego powstał termin spect-actor.
Ramy / Obramowanie	Ramy lub obramowanie oznacza zarówno funkcję roli uczestników wydarzenia teatralnego, stopień odległości od rzeczywistego zdarzenia, jak i pewną perspektywę lub punkt widzenia, z której zgłębia się wydarzenie. Ramy dają uczestnikom pewną władzę nad rolą, zapewniając wyższą świadomość znaczenia, wpływu i zrozumienia zdarzenia. Są również sposobem zapewnienia napięcia dramatycznego.
Teatr obrazu	Teatr obrazu wykorzystuje konwencje takie jak tableau (patrz tableau) lub posąg. Wyobrażenie (patrz: wyobrażenie) uzgodnionego tematu lub sytuacji zawiera jakąś frustrację. Następnym krokiem jest stworzenie alternatywnych obrazów i pomysłów dotyczących tego jak można zmienić sytuację.

Improwizacja	Improwizacja w dramie oznacza granie bez scenariusza – oferowanie spontanicznej odpowiedzi na rozwijającą się badaną sytuację dramatyczną. Improwizacja to wyruszenie w celu rozwiązania problemu bez wstępnej koncepcji, z pozwoleniem na wszystko w środowisku – ożywione i nieożywione, działania lub pomysły - na pracę służącą rozwiązaniu problemu i zbadaniu sytuacji. Improwizacja w odniesieniu do tej książki nie jest parodią, grą czy sportem teatralnym. Jest procesem tworzenia wyimaginowanego świata wraz z innymi uczestnikami w celu odkrycia, wyrażenia i utrzymania fikcyjnych ról i sytuacji bez danej fabuły lub historii służącej komunikacji. Improwizacja oznacza powiedzenie „tak" własnej intuicji i wyobraźni w ramach ograniczeń i „zasad" fikcyjnej sytuacji, z jednoczesną akceptacją pomysłów oferowanych przez innych grających. Drama procesu (patrz drama procesu) zasadniczo polega na improwizowanych spotkaniach.
Joker	Joker to pojęcie związane z Teatrem Forum (patrz Teatr Forum). Joker jest moderatorem (lub pewnego rodzaju mistrzem ceremonii), którego rolą jest wyjaśnienie publiczności pojęcia Teatr Forum i przewodzenie interwencjom. Joker służy za łącznik między przedstawianą akcją a publicznością, pomagając chętnym wśród publiczności w utrzymaniu ich interwencji. Joker musi być wrażliwy, unikający nadmiernego kontrolowania, a jednocześnie nie powinien pozwalać na „magiczne" rozwiązania lub na to, aby działania interwencyjne były monotonne lub bezcelowe.
Metafora	Teatr i drama mogą być postrzegane jako metafora. Ich znaczenie leży nie w dziejącej się czy wymyślonej sytuacji, lecz w dialektyce ustalonej między nimi (patrz też: analogia).
Fabuła	Fabuła to sekwencja wydarzeń w zewnętrznej akcji dramy. Fabuła odnosi się do konkretnych osób, miejsc i sytuacji. Nie jest tym samym co opowiadana historia (patrz: opowiadana historia).
Tekst wstępny	Tekst wstępny odnosi się do źródła lub impulsu procesu dramy (patrz drama procesu).Takim aktywującym źródłem może być słowo, gest, lokalizacja, opowiadana historia, pomysł, przedmiot, obraz, utwór muzyczny, nagłówek w gazecie lub napis itp., jak również postać lub scenariusz sztuki. Funkcją tekstu wstępnego jest stymulowanie konstruowania „tekstu" dramy. Tekst wstępny może dać początek wielu tematom - wskazuje na poprzednie wydarzenia i zapowiada zdarzenia przyszłe. Tekst wstępny nie musi być uwzględniony w wyniku końcowym, ale może być w jego obrębie produktywnym odniesieniem.
Drama procesu	Drama procesu jest gatunkiem dramy edukacyjnej, który koncentruje się na wspólnym badaniu i rozwiązywaniu problemów w wyobrażonym świecie. W przedstawieniach procesu wykorzystuje się „teksty wstępne" (zdjęcia, artykuły prasowe, muzykę, przedmioty itp. – patrz tekst wstępny) aby wziąć w ramy badanie i zadać uczniom pytania. Przedstawienia procesu są improwizowane, nie oparte na scenariuszu, zbudowane z szeregu epizodów lub jednostek scenicznych, zazwyczaj w sposób nieliniowy i nieciągły. Cała grupa uczestników jest zaangażowana w to samo przedsięwzięcie, a nauczyciel może funkcjonować w przedstawieniu jako dramaturg i uczestnik (patrz nauczyciel odgrywający rolę). Głównym celem dramy procesu jest to,

	że uczestnicy odkrywają, badają i wyrażają kwestię, opowiadanie lub sytuację razem jako percipients tj. jako zarówno uczestnicy, jak i obserwatorzy lub inaczej - jako publiczność obserwująca swoje własne czyny. W dramie procesu mamy bardziej do czynienia z zamiarem poznania i zrozumienia bardziej niż z zamiarem wykonania i rozerwania się.
Ochrona	Ochrona w dramie oznacza osłanianie uczestników przed niechcianymi doświadczeniami osobistymi. Świadomość istnienia udawanej rzeczywistości, która zakłada pewien stopień oderwania od „tego, co prawdziwe" jest podstawowym warunkiem ochrony. Zabezpieczenie nie jest koniecznie związane z ochroną uczestników przed emocjami, ale raczej ze stworzeniem wystarczająco bezpiecznego miejsca dla uczestników, aby byli jednocześnie zaangażowani i bezstronni oraz chronieni „w głębi" dramy.
Rezonans	Rezonans to zdolność sytuacji dramatycznej do aktywowania odpowiedzi w umysłach widzów na temat ich własnych doświadczeń lub świata, bądź jednego i drugiego. Jest to interakcja między wyobraźnią publiczności a światem realnym i prawdziwym życiem. Rezonans występuje często na poziomie podprogowym w umysłach widzów. Nie jest to intelektualny proces odkodowywania lub dekonstrukcji znaczeń. Trafniejsze będzie porównanie do doznania takiego jak zapach czy dźwięk, które wywołuje coś w publiczności, której wyobraźnia musi aktywnie poszukiwać znaczenia.
Rytuał	Rytuał jest zbliżony do ceremonii w sposób odnoszący się do istoty samego teatru. Rytuał w dramie jest stylizowanym odegraniem związanym zasadami i kodami. Jest to zwykłe zachowanie, ale zmienione w coś uroczystego poprzez kondensację, istotność, podwyższony nacisk, powtórzenie lub rytm. Rytuał jest wzorzystym działaniem dobrze nadającym się do tworzenia ważnej chwili wymagającej refleksyjnej postawy od wewnątrz lub zawierającej wewnętrzne znaczenie.
Gry fabularne	Gry fabularne to świadome przyjmowanie roli, która nie jest nasza i podszywanie się pod kogoś innego w fikcyjnej sytuacji (patrz także: gra dramatyczna). Gra fabularna nie musi się koniecznie wiązać ze zmianą sposobu mówienia czy poruszania tak jak podczas grania postaci, ale pociąga za sobą przyjęcie nowych postaw i poglądów w celu dopasowania się do zmieniających się potrzeb dramy. W większości sytuacji edukacyjnego teatru i dramy - na przykład w dramie procesu – gry fabularne są improwizowane (patrz drama procesu i improwizacja). Jednak gra fabularna jest również stosowana jako pojęcie w pewnych sytuacjach szkoleniowych, na przykład w zakresie kształcenia zawodowego. Są to zwykle scenki sprzed scenariusza, często oparte na karty z opisem roli z symulacją danej sytuacji, a nie twórczym poszukiwaniem. Wówczas mamy do czynienia z LARP (Live Action Role Play), czyli nie-edukacyjnym odgrywaniem roli praktykowanym w grupach w celu grania i poszukiwania własnych form rozrywki, często osadzonych w sytuacji historycznej czy tajemniczej, w sytuacji bitwy itp., z wielką dbałością o strój, dramaturgię oraz opowiadaną historię. Podobnie, tyle, że nie w formie akcji na żywo, gry komputerowe w nowych mediach również wykazują cechy gry fabularnej.

Obszar	Obszar jest narzędziem dla aktorów i reżyserów pracujących nad tekstami sztuki, ale także dla kształtowania procesu opracowywania i warsztatów partycypacyjnych. Istnieje wiele obszarów – historyczne, społeczne, kulturowe oraz specyficzne dla danej sytuacji - które są inscenizowane. Obszar lokalizuje dramę w obiektywnej, logicznej sytuacji poszukiwania sprawiedliwości / niesprawiedliwości gdzie człowieczeństwo jest albo tworzone albo uszkadzane. Bohaterowie spektaklu są niejako wyrażeniem tego szerszego znaczenia obszaru i sami mogą być uznani za obszary posiadające swoje prawa. Jednakże obszar jest również subiektywny, jako że obejmuje tę stronę „ja" publiczności, która jest wniesiona na scenę za pomocą wyobraźni. (Patrz: kompetencja nr 2 - Umiejętność uczenia się, Walizka.)
Statua/Posąg	Zobacz tableau.
Opowiadana historia	Opowiadana historia to ogólna narracja, w ramach której rozwija się drama. Opowiadana historia jest tym, na czym polega drama, krótko opowiedziana, bez odnoszenia się do konkretnych osób i miejsc. Opowiadana historia to nie to samo co fabuła (patrz: fabuła). Podstawowa idea opowiadanej historii jest zwykle określana jako jej temat (patrz temat). W niektórych tradycjach termin bajka używany jest mniej lub bardziej równoznacznie z opowiadaną historią.
Zadanie	Zadaniem uczestników jest to, co robią oraz forma, w jakiej to robią. Jest to forma badania, rodzaj badania, środki uzewnętrzniające myślenie i sprawiające, że staje się ono społeczne. Często istnieje zadanie nadrzędne lub główne, które zawiera inne podobne zadania.
Tableau	Tableau to opis (lub zdjęcie, stopklatka, zamrożone zdjęcie) stworzone z ciał uczestników w odpowiedzi na sytuację, opowieść lub motyw. Funkcją tableau jest „zatrzymanie czasu", zatrzymanie uwagi i percepcji widza. Tableau jest często używane do uchwycenia ważnego momentu, wraz z interpretacją, refleksją oraz dyskusją. (Patrz także teatr obrazu).
Tableau vivant	Tableau vivant oznacza „żywy obraz": tableau może być przez chwilę „żywe" – może się poruszać, mówić i głośno myśleć.
Nauczyciel odgrywający rolę	Nauczyciel odgrywający rolę oznacza, że nauczyciel przyjmuje rolę inną niż on sam i pracuje w fikcyjnej sytuacji z uczestnikami, którzy zazwyczaj również są w roli. Nauczyciel odgrywający rolę - konwencja zawierająca różne wymiary roli, takie jak: „lider" – organ władzy (np. wójt, przywódca gangu, kapitan, przewodniczący, dyrektor naczelny), „przeciwnik" – o rgan władzy (na przykład nieuczciwy dyrektor, niedelikatny dyrektor, chytry agent nieruchomości, nieuczciwy polityk, duch), „drugi dowodzący" – położenie środkowe (na przykład posłaniec, policjant na służbie, asystent lekarza, zastępca kierownika), osoba "w opresji" – niski status (na przykład, osoba ubiegająca się o azyl, nowicjusz w potrzebie pracy, ofiara przemocy, więzień, kelnerka), "bezradni" – ktoś w potrzebie (na przykład emeryt, osoba niepełnosprawna, bezdomny, uchodźca bez paszportu, wyrzutek). Nauczyciel odgrywający rolę reprezentuje figurę z postawą i uczuciami, nie jest postacią i nie powinien być postrzegany jako wykonawca. NoR to często wykorzystywana strategia i forma dramy procesu(patrz: drama procesu).

Teatr w edukacji	Teatr w edukacji (TwE) to rodzaj teatru i działania dramatyczne o zasięgu szkolnym lub przedszkolnym - dostosowanym do określonego wieku lub grup docelowych przez profesjonalnych aktorów. Jego głównym celem jest wykorzystanie teatru i dramy do utworzenia szerokiej gamy możliwości kształcenia w obrębie całego programu nauczania. Większość przedstawień TwE to występy i elementy uczestnictwa / interaktywne. Aktorzy-nauczyciele (nazwani tak, bo używają umiejętności aktora jednocześnie myśląc jak nauczyciele) angażują uczniów bezpośrednio w części sztuki lub zadania oraz działania wyłaniające się ze sztuki. Zajęcia TwE często obejmują prace przygotowawcze i działania rozwijane (zazwyczaj drama) jako część całego doświadczenia.
Temat	Temat to podstawowy obszar badań dramy. Temat zawiera podstawową ideę opowiadanej historii.

Wyjaśnienia, opisy i definicje powyższych terminów zostały częściowo utworzone z użyciem słownictwa stosowanego przez badaczy, a częściowo z pomocą literatury związanej z dziedziną.

Oparto się na następujących źródłach: Bolton (1979), Bolton i Heathcote (1999), Bond (2000), Byron (1986), Davis (2005 i 2009), Fleming (1997), Kempe (1997), Morgan i Saxton (1987), Neelands i Goode (2000), Nicholson (2005), O'Neill (1995), Spolin (1963).

Załącznik B. Dowiedzieć się więcej – gdzie można znaleźć więcej informacji

Strony internetowe związane z polityką oraz rzecznictwem edukacyjnym i kulturalnym w języku angielskim

Poniższa lista jest wyborem najbardziej odpowiednich, aktualnych stron z dziedziny polityki edukacyjnej i kulturalnej. Wybór jest subiektywny i odzwierciedla punkt widzenia uczestników projektu. Jako że polityka szybko się zmienia, poniższe linki mogą nie być przez długi czas aktualne po publikacji tej książki Może być nawet konieczne ich usunięcie.

Komisja Europejska	
WE – Platforma Społeczeństwa Obywatelskiego w sprawie dostępu do kultury „Wytyczne Polityki"	http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc/PlatformAccessCulture_guideline_july_09.pdf
WE – Europa 2020: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju i integracji	http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm
WE – Zielony Dokument/Zielona Księga? – Uwolnienie potencjału sektora kultury i twórczości	http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc2577_en.htm
WE – Zaangażowanie sektora kultury poprzez wzmocnienie dialogu – konsultacje z trzema platformami	http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1199_en.htm
WE - Kluczowe kompetencje w kształceniu ustawicznym	http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm
WE - Pomiar Kreatywności: książki i materiały konferencyjne	http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm
WE - dialog społeczny	http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=329&langId=en
WE - Twój głos w Europie	http://ec.europa.eu/yourvoice/index_en.htm
WE - Młodzież w Akcji – badanie monitorujące	http://ec.europa.eu/youth/news/news1755_en.htm

Parlament Europejski	
PE – Komisja Kultury i Edukacji	http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/homeCom.do?language=EN&body=CULT
Rada Unii Europejskiej/Consilium	
Consilium – Rada ds. Konkurencyjności	http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=412&lang=en
Consilium – wnioski na temat Tworzenia innowacyjnej Europy	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/NewsWord/en/intm/114637.doc
Consilium – wnioski Rady w sprawie kompetencji wspierających kształcenie się przez całe życie i inicjatywę „nowe umiejętności, nowa praca" [9]	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114376.pdf
Consilium - konkluzje Rady w sprawie wpływu kultury na rozwój lokalny i regionalny	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/114325.pdf
Consilium – konkluzje Rady w sprawie społecznego wymiaru edukacji i szkoleń	http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf
Consilium – Rada Edukacji, Młodzieży i Kultury	http://www.consilium.europa.eu/showPage.aspx?id=416&lang=en
Consilium – konkluzje prezydencji dotyczące celów edukacji w strategii Europa 2020	consilium.europa.eu/uedocs/NewsWord/en/educ/114393.doc
Fundacje i organizacje zrzeszające	
Obserwatorium w Budapeszcie	http://www.budobs.org/
Europa Działań Kulturalnych	http://www.cultureactioneurope.org/
Europa Działań Kulturalnych – Druga Światowa Konferencja na temat Edukacji Artystycznej	http://www.cultureactioneurope.org/lang-en/component/content/article/41-general/601-a-shift-from-arts-education-to-arts-and-cultural-education
Kultura i Sztuka EUCLID	http://www.euclid.info/
Sieć EUCLID liderów sektora trzeciego	http://www.euclidnetwork.eu/
Europejska Platforma Społeczeństwa Obywatelskiego na temat kształcenia się przez całe życie (EUCIS-LLL)	http://www.eucis-lll.eu/
Europejska Fundacja Kultury	http://www.eurocult.org/

Europejska Sieć kulturalnych, szkoleniowych ośrodków administracji	http://www.encatc.org/pages/index.php
Centrum Polityki Europejskiej	http://www.epc.eu/
Międzynarodowe Stowarzyszenie Teatru/Dramy i Edukacji	http://www.idea-org.net/en/
Sieć Fundacji Europejskich	http://www.nefic.org/
Dokument Tęczowy (Międzykulturowy Dialog: od praktyki do polityki i z powrotem)	http://rainbowpaper.labforculture.org/signup/
Platforma Tęcza dla Międzykulturowej Europy „Budowanie Potencjału Międzykulturowego i Rzecznictwo UE"	http://www.intercultural-europe.org/ , http://www.intercultural-europe.org/docs/PIEICDstudy2010def.pdf
UNESCO	
UNESCO – Edukacja artystyczna	http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=2916&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
UNESCO – Konwencja w sprawie Ochrony i Promowania Różnorodności Form Wyrazu Kulturowego	http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=11281&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
UNESCO – Druga Światowa Konferencja na temat Edukacji Artystycznej	http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=39674&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
UNESCO – plan prac w Seulu: Cele dla Rozwoju Edukacji Artystycznej	http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12790338165Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul 2BAgenda_Goals%% 2Bfor% 2Bthe% 2BDevelopment% 2Bof%% 2BArts 2BEducation.pdf
Portale	
Portal culture.info	http://www.culture.info
Portal Labforculture.org	http://www.labforculture.org/
Portal Rhiz.eu	http://www.rhiz.eu/
Przybornik SALTO dla Szkoleń i Pracy z Młodzieżą	http://www.salto-youth.net/tools/toolbox/?oldEngineRedirect=true
Różne	
Zielona Księga dla Kreatywnej Gospodarki regionu północnego	http://www.nordicinnovation.net/_img/a_creative_economy_green_paper_for_the_nordic_region3.pdf

Strony internetowe związane z edukacyjnym teatrem i dramą w języku angielskim

Poniższa lista to wybór najbardziej odpowiednich stron dotyczących edukacyjnego teatru i dramy. Wybór jest całkowicie subiektywny i odzwierciedla punkt widzenia uczestników projektu. Jako że w Internecie zachodzą ciągłe i szybkie zmiany, poniższe linki mogą nie być długo aktualne po opublikowaniu tej książki. Może trzeba je będzie nawet usunąć. Źródła selekcji: www.dramanetwork.eu, www.idea-org.net, www.dramapedagogia.lap.hu

Strony internetowe partnerów DICE	
CZ: Uniwersytet Karola w Pradze	http://www.cuni.cz/
HU: Stowarzyszenie Teatru/ Dramy w Edukacji Kava	http://www.kavaszinhaz.hu/english
NL: Fundacja Leesmij	http://www.leesmij.org
NO: Kolegium Uniwersyteckie Bergen	http://www.hib.no/english/
PL: Uniwersytet Gdański	http://www.univ.gda.pl
PS: Theatre Day Productions	http://www.theatreday.org
PT: Politechnika w Lizbonie	http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/
RO: Fundacja Sztuki Sigma	http://www.sigma-art-romania.ro
RS: CEDEUM	http://www.cedeum.org.rs/about.htm
SE: Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umeå	http://www.umea.se/kulturcentrum
SI: Klub Taka Tuka	http://www.takatuka.net
Wielka Brytania: Trupa TwE Big Brum Sp.z o.o.	http://www.bigbrum.org.uk
Międzynarodowe organizacje dramowe	
AITA/IATA	http://www.aitaiata.org
ASSITEJ International	http://www.assitej.org
Stowarzyszenie Teatru Ruchu Nauczycieli	http://www.asu.edu/cfa/atme/
Międzynarodowe Stowarzyszenie Teatru/Dramy i Edukacji	http://www.idea-org.net/en/
ITI Worldwide	http://iti-worldwide.org
Stowarzyszenia Dramy na świecie	
ABRACE – Brazylijskie Stowa-rzyszenie Badań i Kształcenia Podyplomowego w ramach sztuk teatralnych	www.portalabrace.org
Agita, Włochy	www.agitateatro.it
Amerykański Związek Teatru i Edukacji (AATE)	http://www.aate.com/
ANRAT, Francja	www.anrat.asso.fr
Stowarzyszenie Kreatywnej Dramy, Turcja	www.yaraticidrama.org.tr

Belgradzka Trupa Wspólnoty i Edukacji	http://www.belgrade.co.uk/site/scripts/websection.php?webSectionID=12
Beroepsvereniging Docenten Drama – BDD, Holandia	www.docentendrama.nl
Teatr Bundesverband w Schulen, Niemcy	www.bvds.org
Theaterpädagogik Bundesverband – ALE	www.butinfo.de
Centar Za Dramski Odgoj Bosne I Hercegovine, Bośnia i Hercegowina	www.cdobih.org
Rada Dance Drama Ontario i Wychowawców, Kanada	http://www.code.on.ca
Chorwackie Centrum Edukacji Dramy	www.hcdo.hr
Dala Edutainment, Korea	www.dala.co.kr
Drama Australia	www.dramaaustralia.org.au
Europejski Dom Artystów, Dania	www.performershouse.dk
FIDEA Fińskie Stowarzyszenie Edukacji Teatru i Dramy	www.fideahomepage.org
Teatr Helleński/Sieć Edukacji Dramy, Grecja	www.ThetroEdu.gr
Centrum Teatru i Sztuki Hydrama, Grecja	www.hydrama.gr
IDEA Islandia	www.fliss.is
Landslaget Drama I Skolen, Norwegia	www.dramaiskolen.no
Lärarförbundet Ämnesområdet Dramat, Szwecja	www.lararforbundet.se
LOUSAK, Bangladesz	www.lousak.org
Macau Worldwide Art Collective Productions Sp. z o.o.	www.macwac.com
Magyar Drámapedagógiai Társaság (HUDEA), Węgry	www.drama.hu
Krajowe Stowarzyszenie dla nauczycieli Dramy (natd)	www.natd.50megs.com
Teatr Narodowy, Wielka Brytania	www.nationaldrama.co.uk
Chetana Natya, Indie	www.natyachetana.org
Olusum Drama Enstitüsü (Instytut Dramy Olusum), Turcja	www.olusumdrama.com
Filipińskie Stowarzyszenie Teatru Edukacyjnego	www.petatheatre.com
Riksorganisationen Auktoriserade Dramapedagoger (RAD), Szwecja	www.dramapedagogen.se

Sdružení pro tvorivou dramatiku – STD, Czechy	www.drama.cz
Singapurskie Stowarzyszenie Nauczycieli Dramy	www.sdea.org.sg
Teatarska Mladina Na Makedonija (TMM), FYROM (Była Jugosłowiańska Republika Macedonii)	www.teatar.com.mk
Duńskie Stowarzyszenie Nauczycieli Dramy	www.dk-drama.dk
Krajowe Stowarzyszenie Teatru Młodzieży (NAYD), Irlandia	http://www.youthdrama.ie
Nowozelandzkie Stowarzyszenie Dramy w Edukacji	www.drama.org.nz
Teatr Kanada	www.theatrecanada.org
Tsvete Theatre, Bułgaria	www.theatretsvete.org
Vichama – Centro de Arte y Cultura, Peru	www.vichama.org

Portale i Zasoby	
Drama dla dzieci	http://www.childdrama.com
Strony kreatywnej edukacji dramy i teatru	http://www.creativedrama.com/
drama.com	http://www.drama.com
drama-education.com	http://www.drama-education.com/site
Drama w uczeniu się i kreatywności	http://d4lc.org.uk
Nauczanie dramy	http://drama-education.com/lessons/index.htm
Zasoby dramy dla nauczycieli	http://www.dramaresource.com
Dramatool	http://www.dramatool.org
Learn Improv	http://www.learnimprov.com
Centrala planów lekcji	http://lessonplancentral.com/lessons/Art/Drama/index.htm
Let's Try This! Trupa Improv	http://coweb.cc.gatech.edu/ltt
Płaszcz eksperta	http://www.mantleoftheexpert.com
Strefa spektakli	http://performingzone.starlightstudiographics.co.uk
Proteacher	http://www.proteacher.com/080010.shtml
Nauczyciel dramy	http://www.thedramateacher.com
Wirtualne Studio Dramy	http://www.thevirtualdramastudio.co.uk/
Wirtualna Biblioteka Teatru i Dramy	http://www.vl-theatre.com/

Książki na temat dramy edukacyjnej w języku angielskim

Poniższa lista to wybór odpowiednich publikacji na temat edukacyjnego teatru i dramy. Obejmuje ona zarówno książki wprowadzające jak i te dla specjalistów w dziedzinie, w tym również kilka książek związanych z jej badaniami. Staraliśmy się zawrzeć książki napisane w języku angielskim biorąc pod uwagę pewien zasięg geograficzny i dostępność. Zobacz także listę dotychczasowych badań w naszej publikacji bliźniaczej *KOSTKA Została Rzucona.* Wybór był całkowicie subiektywny i odzwierciedla punkt widzenia uczestników projektu.

	Tytuł	**Wydawca**	**Rok**
Ackroyd, Judith	*Role reconsidered. A re-evaluation of he relationship between teacher-in-role and acting*	Stoke on Trent: Trentham Books	2004
Balfour, Michael & Somers, John (eds.)	*Drama as Social Intervention*	Concord, ON: Captus University Publications	2006
Boal, Augusto	*Theatre of the Oppressed*	Nowy Jork: Theatre Communications Group	1985
Boal, Augusto	*Rainbow of Desire*	Londyn: Routledge	1995
Boal, Augusto	*Games for Actors and Non-Actors*	Londyn: Routledge	2002
Boal, Augusto	*The Aesthetics of the Oppressed*	Oxford: Routledge	2006
Bolton, Gavin	*Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*	Londyn: Longman	1984
Bolton, Gavin	*New Perspectives on Classroom Drama*	Herts: Simon & Schuster Education	1992
Bolton, Gavin	*Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis.*	Birmingham: UBC/Trentham Books,	1998
Bond, Edward	*The Hidden plot. Notes on theatre and the state*	Londyn: Methuen	2000
Bowell, Pamela and Heap, Brian S.	*Planning Process Drama*	Londyn: David Fulton	2001
Burton, Bruce	*The Act of Learning. The Drama-Theatre Continuum in the Classroom*	Melbourne: Longman Cheshire	1991
Byron, Ken	*Drama in the English Classroom*	Londyn: Methuen	1986
Carroll, John; Anderson, Michael and Cameron, David	*Real Players? Drama, Technology and Education*	Stoke on Trent: Trentham Books	2006
Councell, Colin and Wolf, Laurie (eds.)	*Performance Analysis - an introductory coursebook*	Londyn: Routledge	2001

Courtney, Richard	*Play, Drama and Thought. The Intellectual Background to Drama in Education*	Londyn: Cassel & Co	1974
Courtney, Richard	*The Dramatic Curriculum*	Londyn: Heinemann	1980
Davis, David (ed.)	*Edward Bond and the Dramatic Child*	Stoke on Trent: Trentham Books	2005
Davis, David (ed.)	*Gavin Bolton. The Essential Writings*	Stoke on Trent: Trentham Books	2010
Eriksson, Stig A.	*Distancing at Close Range. The significance of distancing in drama education*	Vasa: Åbo akademi	2009
Erven, Eugène van	*Community Theatre: Global Perspectives*	Londyn: Routledge	2001
Fischer-Lichte, Erika & Jain, Saskya Iris	The transformative power of performance: A new aesthetics	Londyn: Routledge	2008
Fleming, Michael	*Starting Drama Teaching*	Londyn: David Fulton	1994
Fleming, Michael	*The Art of Drama Teaching*	Londyn: David Fulton	1997
Fleming, Michael	*Teaching Drama in Primary and Secondary Schools*	Londyn: David Fulton	2001
Fox, Jonathan & Dauber, Heinrich (eds.)	*Gathering Voices. Essays on Playback Theatre.*	Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag	1999
Gallagher, Kathleen	*Drama Education in the Lives of Girls.*	Toronto: University of Toronto Press	2001
Gallagher, Kathleen & Booth, David (eds.)	*How Theatre Educates: Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars and Advocates*	Toronto: University of Toronto Press	2003
Govan, Emma; Nicholson, Helen and Normington, Katie	*Making a Performance. Devising Histories and Contemporary practices*	Londyn: Routledge	2007
Govas, Nikos; Kakoudaki, Georgina; Miholic, Damir (eds.)	*Drama/Theatre & Education in Europe. A report. Part 1*	Ateny: Hellenic Network Theatre and Education and IDEA Europe	2007
Govas, Nikos (ed.)	*Theatre/Drama and Performing Arts in Education: Theatre and Education at Centre Stage, 5th International Theatre and Drama Education Conference*	Ateny: Hellenic Network Theatre and Education	2009
Grady, Sharon	*Drama and Diversity. A Pluralistic Perspective for Educational Drama*	Portsmouth: NH, Heinemann,	2000
Heathcote, Dorothy and Bolton, Gavin	*Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*	Portsmouth, NH: Heinemann	1995

Heathcote, Dorothy and Bolton, Gavin	*So you want to use role-play? A new approach in how to plan*	Stoke on Trent: Trentham Books	1999
Hornbrook, David	*Education in drama: Casting the dramatic curriculum*	London: The Falmer Press	1991
Jagiełło-Rusiłowski, Adam (ed.)	*Drama as dialogue for social change*	Gdańsk: Pomost	2010
Johnstone, Keith	*Impro. Improvisation and the theatre*	Nowy Jork: Theatre Arts Books	1979
Johnstone, Keith	*Impro for storytellers*	Nowy Jork: Theatre Arts Books	1999
Jackson, Tony	*Learning through theatre : New Perspectives on Theatre in Education*	Londyn: Routledge	1993
Jackson, Tony	*Theatre, Education and the Making of Meanings: Art or Instrument?*	Manchester: Manchester University Press	2007
Johnson, Liz and O'Neill, Cecily	*Dorothy Heathcote. Collected writings on drama and education*	Londyn: Hutchinson & Co.	1984
Kempe, Andy	*The GCSE Drama Coursebook.*	Cheltenham: Stanley Thornes	1997
Kempe, Andy and Nicholson, Helen	*Learning to Teach Drama (11-18)*	Londyn: Continuing Publishing Group Ltd	2007
Lehman, Hans-Thies	*Postdramatic Theatre*	London: Routledge	2006
McCammon, Laura & McLauchlan, Debra (eds.)	*Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA2004 Dialogues*	ON: IDEA Publications and IDEA 2004 World Congress, Ottawa	2006
Morgan, Norah and Saxton, Juliana	*Teaching Drama. A mind of many wonders*	Londyn: Hutchinson	1987
Neelands, Jonothan	*Making Sense of Drama*	Londyn: Heinemann	1984
Neelands, Jonothan	*Beginning Drama 11-14*	London: Routledge	2010
Neelands, Jonothan and Goode, Tony	*Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*	Cambridge: Cambridge University Press	2000
Neelands, Jonothan & Dickinson, Rachel	*Improve Your Primary School Through Drama*	Londyn: Routledge	2006
Nicholson, Helen (ed.)	*Teaching Drama 11-18.*	Londyn: Continuum	2000
Nicholson, Helen	*Theatre and Education*	Londyn: Palgrave – Macmillan	2009
O'Connor, Peter (ed.)	*Creating Democratic Citizenship Through Drama Education: The Writings of Jonothan Neelands*	Stoke on Trent: Trentham Books	2010

O'Neill, Cecily	*Drama Worlds. A framework for process drama.*	Portsmouth: NH, Heinemann,	1995
O'Toole, John and Haseman, Brad	*Dramawise. An introduction to GCSE Drama*	Londyn: Heinemann	1988
O'Toole, John	*Doing Drama Research. Stepping into enquiry in drama, theatre and education*	Brisbane: Drama Australia	2006
O'Toole, John	*The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*	Londyn: Routledge	1992
O'Toole, John & Donelan, Kate (eds.)	*Drama, Culture and Empowerment. The IDEA Dialogues*	Brisbane: IDEA Publications	1996
O'Toole, John and Dunn, Julie	*Pretending to learn: Helping children learn through drama*	Frenchs Forest, N.S.W.: Longman	2002
O'Toole, John; Burton, Bruce and Plunkett, Anna	*Cooling conflict : A new approach to managing bullying and conflict in schools*	Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson Longman	2005
O'Toole, John; Stinson, Madonna and Moore, Tina	*Drama and Curriculum: A Giant at the Door*	Dordrecht: Springer	2009
Owens, Allan & Barber, Keith	*Dramaworks*	Carlisle: Carel Press	1997
Pickering, Kenneth and Woolgar, Mark	*Theatre Studies*	Londyn: Palgrave – Macmillan	2009
Prendergast, Monica and Saxton Juliana (eds.)	*Applied Theatre. International Case Studies and Challenges for Practice*	Bristol: Intellect Books	2009
Prentki, Tim and Preston, Sheila (eds.)	*The Applied Theatre Reader*	Londyn: Routledge	2008
Prentki, Tim and Selman, Jan	*Popular Theatre in Political Culture.*	Bristol: Intellect Books	2003
Rasmussen, B., Kjølner, T., Rasmusson, V., Heikkinen, H. (eds.)	*Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*	Bergen: IDEA Publications	2001
Rasmussen, Bjørn and Østern, Anna-Lena (eds.)	*Playing Betwixt and Between. The IDEA Dialogues 2001*	Bergen: IDEA Publications	2002
Robinson, Ken (ed.)	*Exploring theatre and education*	Londyn: Heinemann	1980
Sauter, Willmar	*Eventness: a concept of the theatrical event*	Sztokholm: STUTS	2008

Saxton, Juliana and Miller, Carole (eds.)	*Drama and Theatre in Education: International Conversations.*	Victoria, BC: IDIERI/University of Victoria	1999
Schechner, Richard	*Performance Studies - An Introduction*	Nowy Jork: Routledge	2002
Schonman, Shifra	*Theatre as a Medium for Children and Young People: Imagesand Observations*	Dordrecht: Springer	2006
Schonmann, Shifra (ed.)	*Key Concepts in Theatre/Drama Education*	Rotterdam: Sense Publishers	2010
Shepherd, Simon & Wallis, Mick	*Drama/theatre/performance*	Londyn: Routledge	2004
Shu, Jack and Chan, Phoebe et. al. (eds,)	*Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge: IDEA 2007 Dialogues*	Hong Kong: Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum	2009
Taylor, Philip	*The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation.*	Londyn: Routledge Falmer	2000
Taylor, Philip	*Applied theatre. Creating Transformative Encounters in the Community.*	Portsmouth: NH, Heinemann	2003
Taylor, Philip & Warner, Christine D. (eds.)	*Structure and Spontaneity. The process drama of Cecily O'Neill*	Stoke on Trent: Trentham Books	2006
Thompson, James	*Applied theatre: Bewilderment and beyond*	Oxford: Peter Lang	2003
Toye, Nigel and Prendiville, Francis	*Drama and traditional story for the early years*	Londyn: RoutledgeFalmer	2000
Turner, Cathy and Behrndt, Synne K.	*Dramaturgy and Performance*	Londyn: Palgrave - Macmillan	2008
Winston, Joe	*Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*	Londyn: Falmer Press	1998
Winston, Joe and Tandy, Miles	*Beginning Drama 4-11*	Londyn: David Fulton	1998
Woolland, Brian	*Pupils as playwrights: Drama, literacy and playwriting*	Stoke on Trent: Trentham Books	2008
Wooster, Roger	*Contemporary Theatre in Education*	Bristol: Intellect	2007
Østern, Anna-Lena et.al. (eds.)	*Drama in three movements: A Ulyssean encounter*	Åbo: Åbo Academy University	2010

Playworlds – An Art of Development, została zawarta w książce„Play and Performance", redagowanej przez Carrie Lobman i Barbarę O'Neill i ma być opublikowana w 2010 roku przez University Press of America, Inc

Czasopisma poświęcone dramie edukacyjnej w języku angielskim

Poniższa lista stanowi wybór czasopism dotyczących edukacyjnego teatru i dramy. Wybór jest całkowicie subiektywny i odzwierciedla punkt widzenia uczestników projektu.

Applied Theatre Researcher - IDEA Journal	http://www.griffith.edu.au/centre/cpci/atr/
Curtain Up	http://www.curtainup.com/
Drama Australia Journal	http://www.dramaaustralia.org.au/publications.html
Drama Magazine	http://www.dramamagazine.co.uk/
Drama Research	http://www.dramaresearch.co.uk
Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance	http://www.tandf.co.uk/journals/titles/13569783.asp
The Journal for Drama in Education – NATD	mpa10@btinternet.com
Youth Theatre Journal	http://www.aate.com/

Kursy dramy edukacyjnej

Jeśli jesteś zainteresowany uczestnictwem w kursie edukacyjnego teatru i dramy w swoim kraju, skontaktuj się z krajową organizacją zrzeszającą. Listę członków IDEA można znaleźć tutaj: http://www.idea-org.net/en/articles/Current_members/

Jeżeli chciałbyś dowiedzieć się więcej na temat jednej z metod opisanych w tej książce lub zaprosić twórców zajęć na kurs, skontaktuj się z odpowiednim członkiem konsorcjum (patrz załącznik C).

Załącznik C. Kontakt z członkami konsorcjum

Węgry: Stowarzyszenie Teatru/Dramy w Edukacji .
@ Adres: H-1022 Budapeszt
Marczibányi tér 5 / a.
Węgry
Tel / Fax: +361 315-0781
E-mail: kava@kavaszinhaz.hu
Strona internetowa: www.kavaszinhaz.hu

Holandia: LEESMIJ
@ Adres: **Stichting LEESMIJ**
Postbus 265
6700 AG Wageningen
Tel: +31 6-47688963
E-mail: info@leesmij.org
Strona internetowa: www.leesmij.org

Polska: Uniwersytet Gdański
@ Adres: Instytut Pedagogiki UG
ul. Bażyńskiego 4
80-952 Gdańsk
Polska
Tel: +48 58 523 42 05
Fax: + 48 58 523 42 58
Email: arusil@ug.edu.pl
Strona internetowa: www.ug.edu.pl

Rumunia: Fundacja Kultury dla Młodzieży SIGMA ART
Adres @: Str.Mitropolitul Nifon 14
Sector 4 Cod 040502
Bukareszt
Rumunia
Tel: Art Studio Sigma: +40 21 335 33 41
E-mail: sigma_art_romania@yahoo.com
Skype: sigma_art_romania
Strona internetowa: www.sigma-art-romania.ro

Słowenia: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.
@ Adres: cesta Vodnikova 30
1000 Ljubljana
Slovenija
Tel: + 386 31 322 569
E-mail: info@takatuka.net
Strona internetowa: www.takatuka.net

Wielka Brytania: Trupa Teatru w Edukacji Big Brum (Big Brum)
Adres @: Szkoła Podstawowa Pegasus
Turnhouse Road
Castle Vale
Birmingham B35 6PR
Wielka Brytania
Tel: +44 121 464 4604
E-mail: tie@bigbrum.plus.com
Strona internetowa: www.bigbrum.org.uk

Czechy: Uniwersytet Karola
@ Adres: Filozofická Fakulta UK
nám. Palacha Jana 2
116 38 Praha 1
Tel : +420 221619111
Fax : +420 221619360
Email: ped@ff.cuni.cz (jest to e-mail do wydziału edukacji, który jest częścią Wydziału)
Strona internetowa: http://www.ff.cuni.cz/

Norwegia: Bergen University College
Adres @: Bergen Uniwersyteckie Kolegium
Wydział Edukacji
Departament Dramy
Landaassvingen 15
N-5096 Bergen
Norwegia
Tel: +47 55585700 (operator) i +4755585700 / +47 55585713
Fax: +47 55585709
Email: AL-Drama@hib.no i kari.heggstad @ hib.no
Strona internetowa:
http://www.hib.no/avd_al/drama/index.htm

Palestyna: Theatre Day Productions (TDP)
@ Adres do korespondencji: PO Box 18669
91184 Jeruzalem
Tel: +972 2 585-4513
Fax: +972 2 583-4233
Email: tdp@theatreday.org
Strona internetowa: www.theatreday.org

Portugalia: Politechnika w Lizbonie (UTL)
@ Margarida Gaspar de Matos
Adres: Costa da Estrada
Cruz Quebrada
1499 Lisboa Codex
Portugalia
E-mail: mmatos@fmh.utl.pt
Strony internetowe: www.utl.pt, www.fmh.utl.pt, www.aventurasocial.com

Sztuka i NGO: Serbia CEDEUM Centrum Edukacji Teatralnej
Adres @: Pančićeva 14
11000 Belgrade
Serbia
Zajęcia: Instytucja Kultury Ustanova kulture "Parobrod", ex Centar za kulturu "Stari Grad"
Kapetan-Mišina 6a
11000 Belgrade
Serbia
Tel: + 381 11 2 639
Fax: + 381 11 2 183 792
E-mail: cedeumidea@gmail.com
Strona internetowa: www.cedeum.org.rs

Szwecja: Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umeå
Adres @: Umeå kommun
Umea Kultur
901 78 Umea
Szwecja
Tel: 004690163484
E-mail: helge.von.bahr @ umea.se
Strona internetowa: www.umea.se / kulturcentrum

Przypisy:

[1] W dokumencie czasami będziemy odnosić się do „Lizbońskich Kompetencji Kluczowych" jako do „Kompetencji Kluczowych".

[2] Bentley, Eric (1964). *The Life of Drama*. New York: Applause Theatre Books.

[3] Skoordynowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), PISA jest międzynarodowym systemem oceny akademickiej wydajności 15-letnich uczniów. Po raz pierwszy wprowadzono go w 2000 roku i powtarza się go co trzy lata

[4] Zobacz Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, Mass.: Harvar d University Press.

[5] Brecht, Bertolt (1936).*Theatre for pleasure or for Instruction?* Willett John (2001). *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic ,* London: Methuen Publishing Ltd.