

DRAMSKO-KAZALIŠNI PRISTUP UČENJU HRVATSKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Ana Kodrić
Institut za zapadnu i južnu slavistiku
Sveučilište u Varšavi
Varšava

Sažetak: Cilj je rada predstaviti dramsko-kazališni pristup kao inovativan i učinkovit način učenja hrvatskoga kao stranoga jezika. Prvim se dijelom rada nastoji pružiti uvid u dramsko-kazališne oblike poučavanja stranoga jezika od pojave komunikacijskih pristupa sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća do danas. Također se žele istaknuti različite prednosti takvoga pristupa poučavanju poput kreativnosti i motivacije, sociokulturalnoga konteksta i kontekstualizacije stranoga jezika. U drugom je dijelu ukratko opisana jedna od radionica koja je dijelom većega istraživanja o primjeni dramsko-kazališnih pristupa u učenju hrvatskoga jezika kao stranoga jezika započetoga 2005. godine, čime se nastojalo pokazati kako takva vrsta rada može biti organizirana u specifičnim razrednim okolnostima i kakve rezultate može postići.

Cljučne riječi: drama, kazalište, dramsko-kazališni pristup, učenje, poučavanje, hrvatski jezik.

1. UVOD

Afirmacijom komunikacijskih pristupa učenju jezika sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća, dramske se tehnike počinju koristiti u poučavanju stranih jezika (Prebeg-Vilke 1977). Prvotna namjena uvođenja dramskih pristupa u učionice stranog jezika bila je stvaranje uvjeta za prirodniju uporabu jezika (Fleming 2004). Prema Holdenu (1981), „kласična” učionica stranoga jezika drži učenike u izoliranim uvjetima, odnosno čuva ih od realnih komunikacijskih situacija kojima bi bili izloženi u stvarnom svijetu:

„U stvarnom životu dolazi do nesporazuma u komunikaciji, prekidanja, odvlačenja pozornosti prouzrokovane drugim ljudima ili stvarima

koje vidimo ili čujemo. [Ljudi] reagiraju – i komuniciraju – ne samo riječima već i izrazima lica, gestama i neverbalnim zvukovima” (Holden 1981: 2).

No kako su dramske igre kao komunikacijske vježbe u svojim začecima bile prije svega funkcionalno određene, nedostajalo im je prave dramske napetosti, a krajnji je rezultat bila ukočena i neprirodna izvedba. Takva je vrsta komunikacijskih vježbi još uvijek vrlo uobičajena u učionici stranoga jezika, a dramske napetosti i dinamike dramske igre uglavnom im i danas nedostaje (Kao, O’Neill 1998). Ozbiljniji pak pokušaji dramatizacije podrazumijevali su sate čijim je glavnim dijelom bila improvizacija za koju je bilo potrebno solidno poznavanje jezičnih struktura. Richard Via (1976) ističe tri bitne odrednice drame u učenju jezika iz kojih je moguće iščitati onovremeni koncept:

1) Drama omogućuje uporabu prirodnog, razgovornog jezika u smislenom kontekstu; stvaraju se dramski likovi čija je interakcija motivirana dramskim kontekstom što omogućuje studentima da, ulaskom u karakter lika dobiju motivaciju za stvarnu, smisleniju komunikaciju, što druge metode rijetko generiraju.

2) Drama razvija senzibilitet za govor tijela te kulturološke odrednice društva čiji jezik osoba uči: udaljenost od sugovornika, odnos spram taktilnosti ili zadržavanja pogleda, stupanj jezične formalnosti, rukovanje, vrijeme ručka, tradicionalna kuhinja, rituali i slično.

3) Drama stvara visoko motivirajuće razredne aktivnosti za učenje stranoga jezika studenata srednjega i naprednoga stupnja (Via 1976).

Iako je već iz Vijina opisa funkcije dramskoga pristupa razvidno kako isti podrazumijeva sasvim drukčiji pristup jezičnoj stvarnosti (velik dio iznesenoga do danas je primjenjiv), on nije bio primjenjiv na svaku fazu inojezičnoga razvoja. Improvizatorska se dakle priroda onodobnih dramskih tehnika u poučavanju teško uklapala u još uvijek dominantan strukturalistički pristup, bez obzira na promjene koje su se odvijale u znanosti o jeziku.¹ Smatralo se kako studenti početnoga stupnja moraju imati strukturiranu i gramatički preciznu koncepciju rada, obilježenu drilom i ponavljanjem kako bi ovladali osnovnim jezičnim strukturama. Tek kada se to postigne, naučeno se mora primjenjivati u što prirodnijem kontekstu (Lester 1976). Dakle drama je, kao kontekst najbliži pri-

¹ Pojavom Noama Chomskog (prva knjiga *Sintaktičke strukture* izlazi 1957. godine) i njegove teorije o transformacijsko-generativnoj gramatici dolazi do snažna zaokreta u znanosti o jeziku: strukturalistički se diskurs zamjenjuje kognitivističkim.

rodnome u razrednim uvjetima, uglavnom pogodovala naprednijim korisnicima stranoga jezika.

Veći je dio dvadesetoga stoljeća bio obilježen dramskim pristupom učenju u kojem se proces stvaranja pretpostavljao izvedbi (Heachote, Bolton 1995; Slade 1964; Wagner 1976; Way 1967), a takva su pravila vrijedila i kada je bilo riječi o učenju stranoga jezika (Kao, O'Neill 1998; Wagner 2002). Jedan od razloga za takvo mišljenje bila je i bojazan da će svijest o izvedbi pred publikom previše opteretiti studente te tako imobilizirati rad (Seely, u Holden 1981). No bilo je onih koji su smatrali da će jasno definiran cilj u vidu predstave s unaprijed određenim datumom izvedbe, dodatno motivirati studente (Via 1976).

Osamdesetih i devedesetih godina dolazi do širenja polja dramskih strategija koje se mogu iskoristiti za učenje stranoga jezika. Na dramu se više u tolikoj mjeri ne gleda kao na kontekst najbliži prirodnim komunikacijskim situacijama već joj se pristupa na kreativniji i slobodniji način. Može se reći da dramski pristup od devedesetih godina postaje „referentnom disciplinom u poučavanju stranih jezika” (Lutzker 2007: 230). Naime, teoretičari i praktičari dramskoga pristupa u učenju stranoga jezika uvidjeli su da je potencijal drame mnogo veći: ona otvara prostor različitim tehnikama od realnih i apsurdnih dramskih situacija, preko zvuka i pokreta do kazališne predstave; omogućuje istraživanje emocija i iskustva, a ono što se čini najzanimljivijim jest mogućnost usporavanja radnje i njezina raščlanjivanja kako bi se iščitavale tenzije, odnosi među likovima i sl. Upravo tu leži golem potencijal za učenje stranoga jezika (Fleming 2004).

2. TERMINOLOŠKE ODREDNICE

Kada je riječ o terminologiji, Holden (1981) navodi šest pristupa dramskoj izvedbi u učenju stranoga jezika:

1. drama: vrsta dramskih aktivnosti usmjerenih na proces rada, a ne na izvedbu;
2. kazalište: vrsta dramskih aktivnosti usmjerenih na izvedbu;
3. dramatizacija dijaloga: metoda uobičajena u učenju stranoga jezika, usmjerena na stvaranje malih scena u dosta kontroliranim uvjetima bez dramskoga konteksta, a obično se izvodi u parovima;²

² Engleski naziv za ovaj pojam jest *role play*, pa bi prijevod mogao biti i *igranje uloga*. No, kako je primijetila Wagner (1998), taj naziv ne označava samo imaginarni svijet dramsko-kazališne izvedbe, već ga je moguće vezati i uz sociološku terminologiju.

4. proširena dramatizacija dijaloga ili improvizacija: nešto manje kontrolirana dramska vježba od uobičajene dramatizacije dijaloga korisna u grupnom radu;
5. simulacija: usmjerena na rješavanje problema koji postavlja nastavnik – učenici dobivaju upute o ulozi na papiru, a zatim improviziraju koristeći se osobnim iskustvima;
6. jezične igre: u prvom su planu pravila i natjecanje, a ne dramska igra, no njihov omjer ovisi o nastavniku.

Dramske tehnike u učenju jezika danas se uglavnom odnose na aktivnosti slične (ili istovjetne) onima kojima se koriste glumci kako bi se što bolje pripremili za pojedinu ulogu, a oslanjaju se na čovjekove urođene sposobnosti da imitira i izražava se gestama i izrazima lica te oživljava iskustva proživljena u prošlosti koja u drukčijim okolnostima (uobičajenim metodološkim postupcima u učenju stranoga jezika) nije u stanju reproducirati (Duff, Maley 2005: 2).

Radionica kojom će se oprimjeriti postavljene teze o prednosti drame i kazališta u učenju stranoga jezika dijelom je većega istraživanja o funkciji i primjeni različitih tipova dramsko-kazališnih tehnika u učenju hrvatskoga kao stranoga jezika započeta 2005. godine. Cilj je dakle dati uvid u mogućnosti rada sa stranim studentima, kakav je, s obzirom na specifičnosti pojedine grupe, moguće primijeniti u nastavi. Kako istraživanje podupire i dramski i kazališni pristup učenju jezika, u radu ćemo se koristiti terminom *dramsko-kazališni pristup* učenju stranoga jezika, iako je predstavljena radionica usmjerena upravo na izvedbu.

3. PREDNOSTI DRAMSKO-KAZALIŠNOGA PRISTUPA UČENJU JEZIKA

3.1. KREATIVNOST I MOTIVACIJA

Jedan od vodećih svjetskih savjetnika za obrazovanje te autor mnogih knjiga i tekstova o važnosti umjetnosti u edukaciji, Britanac sir Ken Robinson (2006), tumači kako su razvojem industrijskoga društva u drugoj polovici devetnaestoga stoljeća, te galopirajućim razvojem zapadne civilizacije, čije se vrijednosti uglavnom temelje na ekonomskoj isplativosti, obrazovne ustanove diljem svijeta razvile sustav vrijednosti na čijem se vrhu nalaze prirodne znanosti, dok je umjetnost potisnuta na

marginu.³ Već od viših razreda osnovnih škola (u srednjima gotovo isključivo) poučavanje likovne i glazbene umjetnosti uglavnom se svodi na memoriranje faktografskih podataka. Drama i kazalište nisu dio obaveznoga programa, dok se ples u natruhama pojavljuje u sklopu tjelesne kulture, a njegova zastupljenost ovisi o entuzijazmu pojedinoga nastavnika. Prirodnim se predmetima, materinskom jeziku i stranim jezicima obično pristupa s daleko većom ozbiljnošću, gdje se pri poučavanju jezika velika pozornost pridaje gramatici, dok se književnost u svim svojim oblicima nerijetko svodi na memoriranje podataka o razdoblju, autoru, djelu ili likovima. Sposobnost pamćenja velike količine podataka, rješavanje matematičkih začkuljica ili razvijene jezične sposobnosti kategorije su koje društvo želi razviti putem edukativnih sustava (Robinson 2006). Takav je poredak stvorio sustav u kojem se inteligencija isključivo mjeri prema lingvističkim sposobnostima i mogućnosti logičko-matematičkoga zaključivanja (npr. IQ testovi).

Do sličnih je zaključaka, doduše iz sasvim drugoga ugla, došao američki psiholog Howard Gardner, pokretač teorije o različitim oblicima inteligencije među kojima se u društvu poštuju, a u edukacijskom sustavu razvijaju, upravo one potrebne za očuvanje vrijednosti o kojima Robinson govori (Gardner 1985, 1993; Lazear 1994).

Howard Gardner devedesetih godina dvadesetoga stoljeća razvija model tzv. *višestruke inteligencije* prema kojemu svako ljudsko biće posjeduje više nejednako razvijenih tipova inteligencije. Oni se manifestiraju u različitim kombinacijama, a ovise i o izvanjskim poticajima: jedni se dodatno razvijaju, dok se drugi zapuštaju. Tipologizacija inteligencije prema Gardneru (1993) izgleda ovako:

1. Lingvistička inteligencija: podrazumijeva razvijene komunikacijske sposobnosti u usmenom i pismenom obliku.
2. Logičko-matematička inteligencija: podrazumijeva sposobnost povezivanja logičkih i numeričkih pojmova.
3. Glazbena inteligencija: podrazumijeva razvijen osjećaj za glazbene kategorije poput ritma, melodije, glazbene kompozicije te sposobnost njihove primjene.
4. Spacijalna inteligencija: odnosi se na razumijevanje trodimenzionalnosti prostora i sposobnost vizualizacije.

³ Hijerarhija postoji i unutar umjetnosti pa su tako likovna umjetnost i glazba u daleko povoljnijem položaju od kazališta i plesa (Robinson 2006).

5. Tjelesno-kinetička inteligencija: podrazumijeva koordiniranost pokreta i sposobnost uporabe tijela pri učenju.
6. Interpersonalna inteligencija: podrazumijeva razvijen osjećaj za međuljudske odnose i interpersonalno djelovanje.
7. Intrapersonalna inteligencija: podrazumijeva sposobnost introspekcije, autoanalize i samoregulacije.⁴

Gardner (1993) misli kako razvijanje lingvističke i logičko-matematičke inteligencije ne samo da ima golemu prednost u postojećem edukacijskom sustavu već podrazumijeva zanemarivanje ostalih, onemogućujući tako razvoj pojedinca u skladu s vlastitim sposobnostima. S tim u vezi, društvo je opterećeno trima osnovnim predrasudama. Prva se odnosi na **izvršnost Zapada** koji njeguje određenje kulturne vrijednosti, poput logike, još iz antike. Slijedi čvrsto vjerovanje u **testiranje** kao jedini prihvatljiv pokazatelj tih vrijednosti (što se ne da izmjeriti, valja zanemariti) te **kult najboljega**, što znači da je moguće donositi validne zaključke na temelju primjerice jednog „brenda akademske izvršnosti“, Oxford, Harvard i sl. (Gardner 1993: 12).

Gardnerova teorija o višestrukoj inteligenciji i danas ima mnogo pobornika, no i onih koji tu teoriju osporavaju prebacujući joj nemogućnost empirijskoga dokazivanja i zdravorazumsko zaključivanje, nemogućnost uspješne primjene u praksi, snižavanje akademske razine u školama (Traub 1998).

No, slagali se s Gardnerom ili ne, ostaje činjenica da edukacijski sustav kakav danas poznajemo nedovoljno razvija raznolike ljudske kapacitete. Umjetnost i kreativni kapaciteti, kako je već rečeno, u toj marginalizaciji jako su prisutni. U prilog tomu ide i studija Georgea Landa i Beth Jarman (1992) u kojoj su longitudinalno istraživali razvoj divergentnoga mišljenja testirajući tisuću i šesto djece u dobi od tri do pet, osam do deset te trinaest do petnaest godina.⁵ Rezultati su pokazali da je prva skupina pokazala razinu genijalnosti u 98% slučajeva. Nakon pet godina ista su djeca pokazala razinu genijalnosti u 32% slučajeva,

⁴ U daljnjim istraživanjima Gardner dodaje još dva tipa: *naturalističku inteligenciju* koja se odnosi na sposobnost zapažanja i kategorizacije prirodnih fenomena, te *egzistencijalističku inteligenciju* koja podrazumijeva sposobnost analize neopipljivih fenomena poput religijskih ili filozofskih pojmova.

⁵ Divergentno mišljenje odnosi se na čovjekove esencijalne kreativne kapacitete. Mjere se testovima divergentnoga mišljenja koji služe otkrivanju kreativnoga potencijala u djece. Osoba visokih kreativnih kapaciteta može ponuditi velik broj različitih odgovora na testom ponuđeno pitanje (genijalnošću se drži dvjestotinjak odgovora, dok prosječna osoba može ponuditi između deset i petnaest).

a nakon sljedećih pet godina u 10%. Kada je riječ o odraslima, testiranja provedena na dvjesto tisuća osoba starijih od dvadeset pet godina pokazala su razinu genijalnosti u 2% slučajeva. Robinson (2010) takve rezultate tumači obrazovnim sustavom koji cjelokupnu ljudsku populaciju formira prema istome, na početku opisanome modelu.

Kada je dakle riječ o umjetnosti, ona dobiva na vrijednosti unutar društvene zajednice tek kada umjetnik postigne zapažene rezultate. Kreativnost potrebna za takve rezultate u golemoj mjeri izniče iz talenta i upornosti pojedinca, a ne školskoga sustava koji bi takvo ponašanje poticao i razvijao. Međutim, upravo bi razvoj kreativnosti unutar sustava obrazovanja mogao doprinijeti razvoju kreativnoga mišljenja u svakoj znanstvenoj disciplini, otvarajući tako put ka inovaciji i napretku – znanstvenikova angažiranost u umjetnosti predviđa znanstveni uspjeh neovisno o grani znanosti kojom se bavi (Subotnik i sur. 2010: 717).

U kakvoj su dakle vezi umjetnost i kreativnost s učenjem jezika? Učenje jezika jest kreativan proces u kojem nastavnici nastoje potaknuti i aktivirati kreativne resurse učenika/studenata čime se razvijaju stavovi i procesi potrebni za učenje stranoga jezika (Dufeu 1994). Ako je riječ o odraslim korisnicima koji su prošli kroz veći dio obrazovnoga sustava, njihove su spoznajne sposobnosti usmjerene na pamćenje i logičko povezivanje, dok su im kreativne sposobnosti sustavno zanemarivane. Drugim riječima, kada odrasla osoba počinje učiti strani jezik, u tome učenju nije u stanju koristiti sve svoje resurse. Uspješnost tako opet ovisi o jezičnoj nadarenosti⁶ što za mnoge koji njome ne raspolažu (a žele naučiti strani jezik) može djelovati demotivirajuće (Medved Krajinović 2010). Dakle, nastavnik bi morao iznaći načina kako da aktivira dugo potiskivane kreativne resurse svojih studenata, ne bi li postigao najbolje moguće rezultate.

Primjenom dramskih i kazališnih tehnika koje nadilaze dramatizaciju dijaloga karakterističnu za učionice stranoga jezika, u kontroliranim i dobro organiziranim uvjetima, nastavnik može stvoriti podlogu za oslobađanje kreativnih potencijala grupe. Znanstvena su istraživanja davno potvrdila kako kazališna umjetnost razvija kreativnost (Fasko 2000). Sveobuhvatnost dramskoga pristupa omogućuje pojedincima različitih sposobnosti i talenata da podjednako doprinose radu grupe: stvaranje

⁶ Kao i u svemu drugome, uspješnost u velikom dijelu ovisi o radu i trudu koji pojedinac u nešto uloži. Taj je čimbenik i ovdje neosporan.

predstave zahtijeva dramaturge, scenariste, kostimografe, redatelje i glumce. Govoreći glotodidaktički, pisanje, čitanje, razumijevanje, verbalna i neverbalna komunikacija te (međukulturna) komunikacijska kompetencija razvijaju se projektnim tipom nastave (Richards, Rodgers 2001) u kojemu pojedinci, ovisno o vlastitim kreativnim kapacitetima i sposobnostima, ravnopravno sudjeluju.

Iako dakle obrazovni sustav ne nječe važnost kreativnosti u procesu učenja, on ga isto tako sustavno ne potiče. Gradiva je uglavnom mnogo, a silabi strogo određuju tijek procesa učenja. Kada je riječ o stranome jeziku, to je posebno problematično i zbog programa *Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike (ZEROJ)*⁷ u kojem nema preporuka za uporabu dramski utemeljenih pristupa učenju. Razlog tomu može se potražiti i u pragmatičnosti ZEROJ-a koja podrazumijeva ciljeve strateški čvrsto usmjerene na jezičnu proizvodnju i stjecanje jasno mjerljivih kompetencija, a ne odgovara joj moguća nepredvidivost rezultata dramskih tehnika u učenju. Tome valja pridodati i nedovoljan broj pripadajućih istraživanja. Ona su pak uglavnom vezana uz sveučilišni kontekst upravo zbog veće slobode u odnosu na programe osnovnih i srednjih škola (Lutzker 2007). Gotovo je paradoksalno da se razvijanje osobnih i emocionalnih dimenzija, a time i kreativnoga mišljenja, ne smatra nužnim u procesu učenja jezika koji je sam po sebi kreativan proces duboko vezan upravo uz osobni svijet pojedinog korisnika. No, ako promijenimo perspektivu, važnost poznavanja stranih jezika vezana je prvenstveno uz potrebe globalne ekonomije (ibidem), a u takvim okolnostima, kako je to dobro primijetio Robinson (2006), razvijanje kreativnosti ne mora biti prioritet.

Zato nam je ovdje želja na primjeru dramskih umjetnosti pokazati kako takva vrsta rada može imati itekako konkretne i pozitivne rezultate, nerijetko bolje nego mnogi tradicionalniji pristupi.

⁷ *Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ) — učenje, poučavanje i vrednovanje* (u uporabi su još i skraćeni nazivi: Zajednički referentni okvir, Zajednički europski okvir, Europski referentni okvir, Referentni okvir ili referentni okvir, Okvir) izradilo je Vijeće Europe u suradnji s ustanovama ALTE (Udruga jezičnih ispitnih centara u Europi) i EAQUALS (Europska udruga za kvalitetne jezične usluge) pod nazivom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFRL)*. Prvi je put objavljen 2001. godine i cilj mu je ujednačiti i objektivno opisati ostvarenja učenika različitih stranih jezika u čitavoj Europi, te stvoriti zajedničke kriterije poučavanja i provjeravanja znanja stranih jezika. Okvir se preporuča kao temeljni oblik vrednovanja jezične kompetencije. Tri glavna stupnja (A – temeljni korisnik, B – samostalni korisnik, C – iskusni korisnik) granaju se na dva dopunska (A1 – pripremni stupanj, A2 – temeljni stupanj, B1 – razvojni stupanj, B2 – samostalni stupanj, C1 – napredni stupanj, C2 – vrsni stupanj). Svaka je razina detaljno opisana (Bergovec 2007).

3.2. ULOGA

Uranjanje učenja stranoga jezika u dramski kontekst važno je i iz drugih razloga. Naime, preuzimanje različitih uloga sastavni je dio naše svakodnevice: „gluma” je duboko ukorijenjena u društveni kontekst. Određena uloga (kćeri, majke, supruge, direktorice, ljubavnice, prijateljice, pripadnice određene etničke skupine i sl.) prilično strogo pozicionira pojedinca unutar društvene zajednice, čime ga istovremeno ograničava i štiti. Uloge koje namjenjujemo sami sebi ili su nam društveno nametnute, postaju dijelom našega osobnoga kazališta te se s takvim spontanim kazalištem susrećemo na svim društvenim razinama: „zasjedanje suda, rad ispitne komisije, otkrivanje nekog spomenika, vjerski obred u džamiji ili sinagogi, neki praznik, pa čak i neka godišnjica koja se proslavlja u obiteljskom krugu predstavljaju svečanosti u kojima prisutna lica igraju neku ulogu prema ‘scenariju’ koji ona nisu u stanju izmijeniti jer nitko ne može izići iz okvira društvenih uloga koje je dužan da igra” (Duvignaud 1978: 9-10). Pozicioniranje unutar grupe putem društvenih uloga ima dvojaku funkciju: s jedne strane pruža identitet pojedincu, dok s druge olakšava zajednici da se prema njemu odredi:

„Kada se osoba nalazi među drugima, oni obično pokušavaju dobiti o njoj informacije ili iskoristiti informacije koje već posjeduju. Zanima ih njezina društveno-ekonomska pozicija, njezina slika o sebi samoj, stav prema drugima, a također i to može li joj se vjerovati, razumije li se u stvari itd. [...] Informacije o dotičnom pojedincu olakšavaju definiranje situacije” [...] i pomoću njih drugi znaju ‘kako se ponašati da bi kod nekoga izazvali odgovarajuću reakciju’ [...] te iščitavajući znakove koje odašilje mogu [osobu] smjestiti u model koji otprije poznaju, dakle, u stanju su „primijeniti iskušane stereotipe” (Goffman 2008: 31).

Takvu određenost društvenim kontekstom Goffman naziva *upravljanje dojmom* (engl. *impression management*).

Upravo zadanost društvenoga poretka te promatranje kroz prizmu stereotipa (i nas u očima drugih i drugih u našim očima) može biti velikom zaprekom u govorenju na stranome jeziku. Zašto je to tako? Spuhtanost koju donosi nedovoljno poznavanje stranoga jezika ne dopušta nam da stvorimo odgovarajuću sliku o sebi u očima sugovornika. Uloga nas, kako je već rečeno, s jedne strane zatvara unutar određenoga diskursa, ali nas isto tako i štiti, pružajući nam utočište i identitet.

No, ako je uloga vezana uz kazalište, onda je kazališni svijet naše „prirodno kruženje” u kojemu smo naučeni funkcionirati, a time i mo-

del koji ćemo moći primijeniti i na učenje jezika. Uloga će nam dati sigurnost, mjesto unutar zajednice pa nećemo biti primorani na situaciju koja nam je gotovo arhetipski neprihvatljiva – „razgolićenost” usred društvene grupe (razreda) – već ćemo u okrilju uloge koja nam je dana, kao i u stvarnom životu, nesmetano rješavati neke druge (npr. lingvističke) prepreke.

Tinejdžerska je dob vrijeme kada čovjek snažnije osvještava važnost Goffmanova *upravljanja dojmovima*, pa je upravo mladim i odraslim korisnicima fikcionalni kontekst itekako koristan pri učenju stranoga jezika:

„Tinejdžeri, a posebno odrasli učenici srame se riskirati na stranom jeziku jer imaju tendenciju više se bojati da će pogriješiti, a manje se oslanjaju na svoje improvizatorske sposobnosti nego manja djeca. Fikcionalni kontekst dramskih situacija pruža sigurnosnu zonu u kojoj učenici mogu uživati u slobodi da budu netko drugi i da se ne ponašaju rutinski. Istovremeno učenici imaju dužnost prema svjetovima koje su zajednički stvorili, obvezali su se karakteru persone i mjestima koje su zajednički stvorili te moraju snositi posljedice vlastitih djelovanja unutar tih svjetova” (Even u Even 2008: 163).

Kazališni pristup učenju jezika omogućuje nam djelovanje unutar onoga što Jennings (1994) naziva *dramskom distancom*, a Even (2008) *sigurnom zonom dramskoga konteksta*. To znači da u uvjetima primjerice dramske radionice namijenjene učenju jezika, na stranom jeziku ne progovaramo mi, već lik/persona koju u tome trenutku utjelovljujemo. Tako dolazi do podjele odgovornosti između stvarne osobe i persone pri čemu persona preuzima odgovornost za sve vidove jezične nespretnosti te tako štiti stvarnu osobu od potencijalno lošega dojma koji može ostaviti. Također, personâ može biti više, što omogućuje eksperimentiranje s različitim diskursima, ponovno bez rizika da se neko ponašanje pripíše stvarnoj osobi. Tako rasterećena pozicija dopušta nam da kreativno sudjelujemo u procesu učenja. Odgovornost pak stvarne osobe prema personi jest da aktivno sudjeluje u stvaranju zajedničkoga projekta čitave grupe, stvarajući i utjelovljujući vlastiti lik. No, dramska je distanca moguća i ako se neki od sudionika takve radionice odluče za „neglumacka” kazališna zaduženja (Jennings 1994). Navest ćemo samo jedan primjer koji to potvrđuje. Na radionici opisanoj u radu, sudjelovala je studentica koja ni po koju cijenu nije željela glumiti, no željela je sudje-

lovati u stvaranju predstave. Njoj su u pripremnoj fazi dodijeljena organizacijska zaduženja, a na izvedbi predstave, uloga šaptača.

Kazališna je stvarnost odvojena od tzv. životne stvarnosti i sve što se unutar kazališnoga svijeta događa distancira nas od svakodnevnoga života, bez obzira na to jesmo li glumci, dramatičari, redatelji, scenaristi, šaptači ili nešto drugo.

3.3. KONTEKSTUALIZACIJA

Osim pokretanja kreativnih mehanizama nužnih za poticanje intrinzične motivacije,⁸ te *persone* koja progovara na stranome jeziku umjesto nas, štiteći nas tako od mogućih neugodnosti, dramski pristup istovremeno pokreće one mehanizme na čiju važnost upućuje i komunikacijski pristup učenju jezika, ali i mnogi alternativni glotodidaktički postupci druge polovice dvadesetoga stoljeća (Richards, Rodgers 2001). Golema je prednost dramskoga pristupa mogućnost integriranja svih alata i tehnika pojedinih glotodidaktičkih metoda i pristupa u jednu cjelovitu metodu: integracija jezičnih vještina govorenja, čitanja, pisanja i slušanja na prirodan način; objedinjavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih elemenata, odnosno ponovnog uspostavljanja ravnoteže između fizičkog i intelektualnog pamćenja/učenja – učenje cijelim tijelom; svraćanje pozornosti i na osjećaje, i na mišljenje, oslanjajući se tako i na afektivno i kognitivno učenje; potpuna kontekstualizacija stranog jezika unutar grupe koja uči; podizanje svijesti o sebi i drugima i samouvjerenosti što vrlo pozitivno djeluje na motivaciju za učenje; prenošenje odgovornosti za učenje s nastavnika na učenika; otvaranje prostora za kreativno mišljenje te poticanje „rizičnih situacija” na kojima se i zasniva uspješno učenje jezika; dobra grupna dinamika te rad u pozitivnoj, stimulativnoj i ugodnoj atmosferi, mogućnost izvođenja u različitim uvjetima rada (nema potrebe za dodatnim pomagalima, potrebni su samo ljudi koji uče) (Maley, Duff 2005: 1-2).

Drama i kazalište u učenju stranoga jezika pozitivno utječu i na krajnje rezultate u učenju kao što su: bolji izgovor bez dodatnih fonetskih vježbi, automatiziranje jezičnih konstrukcija na stranom jeziku u stre-

⁸ Kada je riječ o vrstama motivacije, psiholozi obično razlikuju tzv. *intrinzičnu* i *ekstrinzičnu* motivaciju. Intrinzična je motivacija potaknuta znatiželjom i unutarnjom potrebom, ona je „prirodan izvor učenja i postignuća” [...], a rezultira „visoko kvalitetnim učenjem i kreativnošću” (Ryan, Deci 2000: 55). Ekstrinzična je motivacija pak potaknuta različitim „vanjskim faktorima”, poput dobre ocjene ili financijske nagrade pa ju se često drži inferiornom intrinzičnoj motivaciji, čak i kada daje izvrsne rezultate (ibidem).

snim situacijama, kontekstualiziranje gramatičkih pravila te jači osjećaj sigurnosti u komunikacijskim situacijama na stranom jeziku.

Even ističe kako pri učenju jezika dramsko-kazališnim tehnikama „uobičajena učionica postaje platformom pomoću koje studenti razvijaju vlastite glasove, pronalaze i oblikuju vlastitu personu, zauzimaju jasne stavove, prilagođuju vlastita stanovišta prema danim situacijama, uvijek u interakciji s drugima. Tehnike dramske pedagogije mogu se koristiti:

- za gradnju interaktivnih razmjena koje napuštaju dijaloge i igranje uloga u udžbenicima;
- za podizanje svijesti o gramatici razumijevanjem gramatičkih struktura u konkretnoj uporabi umjesto u dekontekstualiziranim primjerima;
- za doživljaj literature na načine koji nadilaze obično čitanje kojem slijedi rasprava o tekstu.” (Even 2008: 162)

Dramski pristup omogućuje onima koji uče jezik da s jedne strane provjere kako naučeno funkcionira u praksi, a s druge da steknu rutinu (Even 2008) prijeko potrebnu za uspješnu uporabu stranoga jezika. Cilj je napredovanja u procesu ovladavanja jezikom da nastavnikovo klasično poučavanje postupno zamijeni učenikovo suvereno vladanje naučnom građom (Wolff u Even 2008: 163).

No dramski pristup ne integrira samo tehnike komunikacijskoga i alternativnih pristupa učenju jezika, već i onih tradicionalnih. Kako je poznato, tradicionalni pristupi, za razliku od alternativnih, svoju metodologiju uže vežu uz pitanja strukture jezika (Komorowska 2001). Drugim riječima, ovladavanje gramatičkim strukturama stranoga jezika osnovni je preduvjet njegovoj suverenoj uporabi. Međutim, tradicionalni su pristupi gubili na popularnosti upravo zbog slabo stimulirajućih alata kojima su raspolagali. Iako je danas sasvim razvidno da korisnici bilo koje dobi moraju biti izloženi raznolikom tipu rada u kojemu se vodi računa i o kognitivnim i o afektivnim čimbenicima u učenju, mnoge se vježbe tradicionalnoga pristupa još uvijek koriste u poučavanju, riskirajući tako rad u tzv. „kognitivnoj izolaciji” (Even 2008). S druge pak strane, gramatika se u učenju jezika ne može (i ne smije!) zaobići – pitanje je samo kako pravilno pristupiti njezinu poučavanju.

U nastavku će biti opisan jedan tip radioničkoga rada najavljen u uvodu.

4. JULIJE BENEŠIĆ I WŁADISŁAW REYMONT U UČENJU HRVATSKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Na Institutu za zapadnu i južnu slavistiku (ISZIP) u Varšavi 5. prosinca 2007. održan je znanstveni skup povodom pedesete godišnjice smrti Julija Benešića.⁹ Uz izlaganja vezana uz Benešićev život i djelo, studenti druge godine kroatistike u sklopu lektorata hrvatskoga jezika pripremali su kazališnu predstavu. Predložak predstavi trebao je biti jedan od Benešićevih prijevoda poljske književnosti.

U Nacionalnoj biblioteci u Varšavi nalaze se sljedeća djela na hrvatskom jeziku u prijevodu Julija Benešića: Stanisław Dygat: *Bodensko jezero*, 1961.; Stanisław Wyspiański: *Boleslav Smjeli*, drama u tri čina, 1919.; Bolesław Prus: *Grijesi djetinjstva*, zbirka novela, 1928.; Jan Pańkowski: *Kralj života*, 1955.; Juliusz Słowacki: *Lilla Weneda*, tragedija u 5 činova, 1910.; Piotr Chyński: *Młodość, miłość, powstanie: doświadczenia dwójki przyjaciół*, 1927.; Jerzy Andrzejewski: *Pepeo i alem-kamen*, 1948.; Włodzimierz Perzyński: *Samo jedanput w życiu: roman z warszawskiego życia*, 1927.; Władysław S. Reymont: *Seljaci*, suvremeni roman/1, *Jesen*/ 1928.; Władysław S. Reymont: *Seljaci*, suvremeni roman/2, *Zima*/ 1930.; Władysław S. Reymont: *Seljaci*, suvremeni roman/3, *Prołec*/ 1934.; Władysław S. Reymont: *Seljaci*, suvremeni roman/4, *Ljeto*/ 1935.; J. Tuwim, *Pjesme*. Među dostupnom građom valjalo je izabrati materijal pogodan za inscenaciju. Iako je Benešić prevodio drame, ni jedna nije zadovoljavala uvjete koje bi trebao ispuniti izvorni dramski tekst namijenjen učenju stranog jezika poput:

- 1) jezika u funkciji,
- 2) tematike bliske, zanimljive ili znanstveno korisne studentima,
- 3) broja uloga primjerenog broju studenata u grupi.

⁹ Julije Benešić (Ilok, 1. ožujka 1883. – Zagreb, 19. prosinca 1957.), hrvatski je jezikoslovac, književnik, književni kritičar, prevoditelj (s poljskoga, rusko, njemačkoga), teatrolog. Dugogodišnja povezanost s Poljskom – studij u Krakovu, mjesto lektora hrvatskog jezika na Varšavskom sveučilištu i diplomata pri jugoslavenskom veleposlanstvu u Varšavi (1930-1938) – rezultirala je bogatim polonističkim opusom te stvaranjem dubokih hrvatsko-poljskih književnih, kazališnih i kulturnih veza. Izniman je doprinos dao hrvatskoj leksikografiji te pokrenuo izdanja Jugoslavenske biblioteke u Poljskoj. Važno mjesto u njegovu stvaralaštvu pripada izuzetno prevoditeljskom radu i kazališnoj djelatnosti. U vremenu kada je vršio funkciju intendanta Hrvatskoga narodnog kazališta u Zagrebu na njegovu su se repertoaru našli mnogi poljski testovi i gostujuće predstave. Napisao je *Hrvatsko-poljski rječnik* (1949) te gramatiku *Gramatyka języka chorwackiego czyli serbskiego* (1937), a iza sebe je ostavio i nedovršeni *Rječnik hrvatskoga književnog jezika* koji je zbog svoje izuzetne vrijednosti postumno i objavljen (1985).

Među dostupnom se građom najprikladnijim pokazao roman *Seljaci* W. S. Reymonta,¹⁰ iako se u početku, s obzirom na ponuđene kriterije i kompleksnost sadržaja, nije činio najboljim izborom, posebno kada se uzme u obzir činjenica da je rad obuhvaćao poljske studente kroatistike. No, upravo je tako velika građa pružala mogućnost velikog izbora i prilagodbe što će biti prikazano u daljnjoj analizi.

4.1. ORGANIZACIJA RADIONICE

Dougill je rad u dramskoj radionici razložio prema sljedećim fazama:

1. pripremanje aktivnosti,
2. grupni rad,
3. izvedba,
4. diskusija (Dougill 1987: 119).

Prema tim se fazama odvijao i rad na svakom pojedinom susretu sa studentima za vrijeme pripremanja predstave.

Roman *Seljaci* Władysława Reymonta primjer je predložka za kazališnu predstavu u kojem osnovni pokretač nije tekst već sadržaj romana. Roman se sastoji od četiriju dijelova, *Jesen*, *Zima*, *Proljeće* i *Ljeto* simbolizirajući tako prirodni ciklus prema kojemu je organiziran cjelokupan seoski život. Radnja prati dva ciklusa: ciklus prirodnoga i crkvenog kalendara. No, nedostatak suvremenog teksta, kakav valja uzimati kao podlogu kazalištu čija je svrha učenje jezika, moguće je pretvoriti u prednost ukoliko mu se pristupi drukčije. Naime, sadržaj romana koji se temelji na prikazu svakodnevnoga života jednoga sela izvrsno se mogao prilagoditi predstavi u kojoj je trebala sudjelovati velika grupa studenata.

Reakcija studenata i na kazališnu predstavu i na tekst bila je očevidna: odobravanje ideje o kazalištu i razočaranje zbog izbora teksta. U drugim bi okolnostima tekst bio promijenjen, ali radilo se o Benešićevu skupu, mogućnosti odabira bile su skromne i tomu se valjalo prilagoditi.

¹⁰ Autor romana, poljski nobelovac Władisław Stanisław Reymont, rodio se 7. svibnja 1867. u selu Kobielce Wielkie blizu Radomska. Roman *Seljaci* kojim stječe međunarodno priznanje i Nobelovu nagradu za književnost (1924) počinje pisati 1899. godine. Iako je u razdoblju od 1902. do 1908. zaokupljen pisanjem toga romana, izlaze mu zbirke novela *Przed świtem* (1902), *Z pamiętnika* (1903), *Na krawędzi* (1907), *Burza* (1908), roman *Wampir* (1904. u časopisu *Kurier codzienny*, 1911. kao knjiga). Golem uspjeh *Seljaka* ne utječe na piščevu produktivnost pa tako izlazi *Marzyciel* (1910), a zatim i velika povijesna trilogija *Rok 1794* (do 1911. do 1915. u časopisu *Tygodnik Ilustrowany*, od 1913. do 1918. kao knjiga). Drugi svjetski rat provodi u Varšavi gdje priprema zbirku novela *Za frontem* (1919). Od 1920. živi na svojem imanju blizu grada Wrześnija, a zime provodi u Varšavi. Vijest o Nobelovoj nagradi 1925. zatječe ga u Nici. Iste se godine vraća u Poljsku gdje 5. siječnja i umire.

goditi. Nastavnik se naime ponekad nalazi u situaciji u kojoj studentima (ili učenicima) treba približiti i manje atraktivnu građu. I koliko god povijest književnosti isticala važnost određenog književnog djela, studentima (učenicima) ono može djelovati odbojno, često zbog tematike koju smatraju dalekom od svojega iskustva i polja interesa.

4.2. SUBJEKTIVNA DEKANONIZACIJA

Na prvom susretu studenti su pročitali fragmente namijenjene dramtizaciji, analizirali ih te u dogovoru s nastavnikom odlučili na koji će način biti organizirana dramtizacija. Reakcija studenata nakon prvog čitanja razlikovala se od one prve utoliko što je prvotna odbojnost zamijenjena ironiziranjem i komikom. Takva je reakcija rad nad tekstem nužno usmjerila prema satiričkom pristupu. Studentima je bilo dopušteno da ismiju jedan od najboljih prikaza seoskog života u europskoj književnosti, nagrađenoga Nobelovom nagradom. Inzistirati na ozbiljnoj analizi od samog početka u ovom bi slučaju bilo kontraproduktivno. Drugim riječima provedena je tzv. *subjektivna dekanonizacija* teksta.

Subjektivna dekanonizacija vrlo je moćan alat kada je u pitanju dramski pristup učenju jezika jer „težina kanona” može sasvim imobilizirati rad. To dakako ne znači da se tekstu umanjuje umjetnička vrijednost, već mu se pruža prilika da mu studenti priđu neopterećeni književno-povijesnim vrijednostima određenoga nacionalnog konteksta. Subjektivna dekanonizacija raspolaže dvama osnovnim principima:

1. zanemarivanje studentima poznatih podataka o vrijednostima teksta i autora,
2. uskraćivanje studentima nepoznatih podataka o vrijednostima teksta i autora.

Prvi se princip odnosi na svojevrsnu dekontekstualizaciju. Naime, ako se radi na tekstu poznatoga autora, posebno ako je tematika ozbiljna, važna i bliska studentima, vrlo je vjerojatno da će studenti osjećati kako nisu dorasli takvoj ozbiljnoj kazališnoj izvedbi. Radi se o subjektivnom dojmu koji ne može promijeniti nikakvo nastavnikovo uvjerenje u suprotno. Na ako pristupimo „golom tekstu”, te ga tako otvorimo svakoj vrsti interpretacije, studente nećemo opteretiti kontekstom te ćemo ih tako lišiti straha od izvedbe književnoga remek-djela.

Kada je riječ o drugom principu, postoje tekstovi s kojima se studenti jednostavno teško identificiraju.¹¹ No, ako im se u dramatizaciji dopusti ironijski odmak ili parodiranje, rad poprima sasvim druge konure. Upravo je to bio slučaj i u radionici predstavljenoj u radu: prvotna odbojnost, kako ćemo vidjeti, sasvim je nestala. Zašto je tomu tako? Kroz proces rada studenti počinju drukčije pristupati tekstu koji im je u početku bio nezanimljiv uglavnom zbog dviju međusobno povezanih činjenica. Kao prvo, u trenutku kad studenti prihvate rad nad tekstem, taj tekst postaje „njihov” te se kroz proces njegova oživljavanja, odnosno postavljanja na pozornicu, počinju identificirati s likovima, usklađivati karakterne osobine opisane u tekstu s onima koje im sami pripisuju te kroz taj proces vrlo brzo mijenjaju stav prema tekstu. Kao drugo, izvrsnost samog teksta, koliko god tematika studentima bila daleka ili strana, vrlo brzo zamjenjuje primjerice srednjoškolsku frustraciju čitanja lektire zanimanjem za vrhunsko književno djelo.

4.3. STRUKTURA PREDSTAVE

Nakon čitanja odabranih dijelova i analize razgovaralo se o scenografiji i kostimima. Tu se otvorila rasprava o tome kako će izgledati scena i kako treba izgledati seljak u polju – prvotno razočaranje pretvorilo se u entuzijazam. Iako je dobra motivacija temelj za svaku vrstu učenja, za učenje kroz kazalište ona je presudna – njezin izostanak potpuno imobilizira rad.

Da bi kazališna radionica u funkciji učenja jezika ispunila svoju zadaću, udjelom bi u predstavi trebali biti obuhvaćeni svi studenti. U suprotnom vježba gubi prvotni smisao. Kako bi uvjeti učenja jezika na fakultetu bili prihvatljivi, lektorati se obično dijele u manje grupe pa je tako onaj na drugoj godini kroatistike s obzirom na velik broj studenata bio podijeljen u dvije – u jednoj grupi bilo je 13, a u drugoj 15 studenata. Budući da se nije radilo o klasičnom tipu radionice za koju je predviđen poseban termin te je ograničena brojem sudionika, valjalo je od dviju već prilično velikih grupa napraviti jednu, a rad prilagoditi zadanom vremenskom roku i uklopiti u programom predviđen nastavni tijek.

Benešićev prijevod *Seljaka* započinje izvrsnim predgovorom u kojem Benešić daje biografske podatke o Reymontu, a nastavlja o samom romanu počevši od kratkog, ali vrlo preciznog sadržaja svih četiriju dije-

¹¹ U Hrvatskoj bismo kao primjer mogli uzeti romane Augusta Šenoae.

lova. Taj je predgovor poslužio kao okvir u koji je utisnuta dramska radnja pripremane predstave.

Tekst je bio organiziran na sljedeći način:

prvi dio: Reymontova biografija,

drugi dio: o romanu,

treći dio: sadržaj romana,

četvrti dio: dramatizacija dviju slika iz samog romana

1) masovna scena na polju iz *Jeseni* (Reymont 1929: 8-15)

2) ljubavni sastanak Anteka i Jagne iz *Zime* (Reymont 1930: 233-235).

Studenti su sami pripremali sve vezano uz predstavu: scenografiju, kostimografiju, zvučne kulise, rekvizite, organizaciju scene pa im je i tekst, koji su u početku smatrali nezanimljivim, postao važan te su se počeli truditi da ga što bolje svladaju.

4.4. ORGANIZACIJA PREDSTAVE I IZVEDBA

Vremenska i prostorna ograničenost nisu dopuštale da se obje grupe fizički spoje u jednu što bi s jedne strane rad olakšalo jer je posrijedi bila jedna predstava, ali s druge otežalo jer je s grupom od gotovo trideset članova rad prilično otežan. Zato je ranije spomenuta organizacija teksta uobičajena u predstavu na sljedeći način. Predstava počinje kratkom Reymontovom biografijom i upoznavanjem publike s romanom *Seljaci*. Taj uvodni dio čitaju, odnosno govore dva studenta. Nakon toga grupa od četiri studenta čita, odnosno govori kratak sadržaj romana. Dok publika sluša sadržaj, iza leđa pripovjedača ostali studenti mimikom prikazuju neke od scena o kojima se čita, sve dok priča ne dovede do ljubavne scene između Anteka i Jagne. Tada pripovijedanje sasvim zamjenjuje dramska radnja i na scenu izlaze dvije studentice/glumice dok se svi ostali povlače. Čim scena završi, nastavlja se pripovijedanje, a sa zadnjom rečenicom četvrtoga pripovjedača – *Ljeto je, žetva, rad* – na pozornicu jedan za drugim ulazi velika grupa studenata/glumaca i počinje scena u polju. Takva je masovna slika bila izvrsna podloga za inscenaciju prilagođenu velikom broju studenata. Pripovjedači se povlače, na pozornici ostaju samo glumci i pokraj pozornice šaptač. Na taj način svatko od studenata ima najmanje jednu repliku. Uloge se dijele prema željama studenta. Naime, uvijek ima onih koji žele više i onih sramežljivijih koji žele što manje govoriti. Ako netko od studenata uopće ne želi sudjelovati u izvedbenom dijelu predstave, kazalište mu uvijek nudi

organizacijska zaduženja – nikoga se ne smije prisiljavati na glumu ako to zaista ne želi. Međutim, dosadašnje je iskustvo pokazalo da je takvih studenata vrlo malo. Tomu u prilog ide i sljedeći primjer Richarda Vie:

„Pitao sam grupu mladih japanskih poslovnih ljudi jesu li ikad glumili u predstavi. Velik broj jest, no iznenađujuće je bilo to da se predstava zbila kad su imali između pet i osam godina. Ipak, to im se iskustvo urezalo u pamćenje, toliko je zapravo bilo važno da su se još uvijek sjećali replika i detalja različitih izvedbi. Gotovo svi uživaju u glumi. Da, ne godujemo kad se treba popeti na pozornicu, no nismo li duboko u duši svi ponekad sanjali o tome da vidimo svoje ime osvjetljeno. Većina vaših studenata ima istu želju, a šansa da glume, budu u prvom redu, pokažu svojim prijateljima što mogu, skrivena je želja” (Via 1976: 7).

Predstava je trajala dvadesetak minuta. Pripovjedači su se od glumaca razlikovali kostimima: odjeveni su svečano i suvremeno, dok su studenti koji glume seljake odjeveni onako kako su sami zamislili da bi seljaci trebali izgledati: uglavnom u odjeću iz bakinih ormara, a rekviziti su bili različiti alati, narodni vezovi, košare i krumpiri koje su kopali.

Koliko god da su studenti u početku ismijavali tekst, na zadnjim probama i na predstavi pristupili su mu sasvim ozbiljno, trudeći se da što vjerodostojnije prikažu zamišljeno.

5. JEZIK U FUNKCIJI

Valja još jednom istaknuti kako jezik kojim su pisani *Seljaci*, pa tako ni izvrstan Benešićev prijevod, nije idealan za ovaj tip vježbe – suvremeni tekst bio bi prihvatljiviji jer studenti kroz pripremu predstave usvajaju čitave jezične konstrukcije i veliku količinu vokabulara. Kako u originalu tako i u prijevodu, u *Seljacima* se pojavljuju arhaizmi, regionalizmi i poredbe koje više nisu (ili vrlo rijetko) u upotrebi u suvremenom hrvatskom jeziku, čak gdje i konstrukcija rečenice koja do kraja ne odgovara standardu:

...a još su uvijek leđični...

Samo nemojte da pokrhate grane...

Kopajte, ljudi, kopajte, skoro je veće...reg

...i onda će ju milovati, dati joj da spava u krevetu, pod perinom...

Ovi Paczesi su već stari momci, već su im i dlake probile...

A što je lijepa, lijepa je; ishranjena kao junica...

Krumpiri su kao mačje glave...

Osim toga, vokabular vezan uz seosku tematiku pripada jezičnoj nadgradnji, a ne osnovnom vokabularu studenata druge godine kroatistike:

Ljetos je dao Bog da su rodili krumpiri, a?

He, to će svinje poskupiti, jer će svatko htjeti da ih tovi.

A davno, dok sam još očeve krave pasla, znam da su takve protjerali iz sela.

Hanka, hajdete kući, jer se kravi nešto desilo.

Isuse, dragi Isuse, takva krava što je najedanput cijelu muzilicu mlijeka davala.

S druge pak strane, većina jezičnih i gramatičkih konstrukcija, pa dežni nastavci i jezična intonacija, uvijek problematična stranim studentima, odgovarala je standardu pa je tako i bila pogodna za vježbu.

Budući da se radi o studentima čiji je materinski jezik poljski, kao primjer kontekstualizacije jezičnih struktura stranoga jezika poslužiti će nam naglasni sustav hrvatskoga jezika. Red nenaglašenih riječi poljskim je studentima posebno problematičan zbog jezične interferencije.¹² Pravila koja obvezuju u slaganju nenaglašenih riječi u poljskom su jeziku puno fleksibilnija nego u hrvatskom:

1) hrvatski: *On će ti se obratiti*; poljski: *On zwróci się do ciebie*;

2) hrvatski: *Ona bi joj ga dala*; poljski: *Ona by jej go dała, Ona dałaby go jej, Ona by go jej dała.*

Sljedeće je jezične konstrukcije također bilo moguće vježbati kroz tekst:

1) Pozdravio ga je vođa poljskih seljaka...

2) Vratit će se na proljeće, dovući će im u torbama i šećera i čaja...

3) ...i takav ju je gnjev uhvatio da joj je poplavilo staro lice.

4) Gadovi, udesili bi ga kao mene moja djeca. Dali bi mu dio!

5) Mislio sam da ću te zateći kod Kłębovich, pa da ćemo zajedno izaći...

Pravila vezana uz redoslijed enklitika¹³ strani studenti usvajaju poput matematičke formule, odnosno nisu u stanju primijeniti nikakvu logiku koju bi se moglo slijediti pri učenju te se red enklitika u rečenici

¹² U ovom kontekstu jezičnu interferenciju možemo razumjeti kao negativan jezični prijenos jer postojeće znanje iz poznatoga jezičnog sustava (prvoga jezika) ometa ovladavanje novim jezičnim znanjem. Jezična interferencija može biti i pozitivna, kada poznati jezični sustav povoljno utječe na svladavanje novih jezičnih znanja.

¹³ Upitna čestica *li*, glagolske enklitike, zamjeničke enklitike (dativ, genitiv/akuzativ), refleksna čestica *se*, glagolska enklitika *je* (Korom 2005).

stoga mora kontinuirano uvježbavati. Učeći napamet tekst za predstavu, studenti usvajaju naglasne cjeline čime se razvija „sluh” za strani (hrvatski) jezik. S vremenom i uz puno vježbe, pravilan redoslijed se automatizira. No, nerijetko je usustavljanje upravo toga dijela hrvatske gramatike posljedica boravka stranih studenata u Hrvatskoj te njemu pripadajuće pojačane izloženosti hrvatskom jeziku i obitavanju među izvornim govornicima. Studenti počinju tretirati enklitike unutar rečenice kao naglasne cjeline poput izvornih govornika, no to se postiže samo sustavnom izloženošću jeziku. Kazalište ovdje može preuzeti ulogu izvornoga okruženja. Pripremajući se dakle za predstavu, studenti preuzimaju ulogu izvornih govornika te su sa svakom probom ponovno izloženi preciznim gramatičkim konstrukcijama što im uvelike olakšava usvajanje opisanog gradiva.

Iako su Reymontovi *Seljaci* svojom tematikom daleki suvremenom mladom čovjeku, kroz zabavu insceniziranja romana i njegovu izvedbu pred publikom, usvojili su neke bitne karakteristike jezika. Samopouzdanje stečeno radom na predstavi i izvedbu odrazilo se na govor. Radom na predstavi postiglo se sljedeće:

- 1) automatizirale su se određene jezične konstrukcije koje bez problema koriste u svakodnevnom govoru uz poneku promijenjenu riječ,
- 2) vježbala se jezična intonacija i naglasak,
- 3) usvojene su fraze,
- 4) koraknulo se prema oslobađanju od straha od govorenja stranog jezika; umjesto jednog sugovornika u svakodnevnoj komunikacijskoj situaciji studenti su ovdje, uz kolege – glumce, imali i publiku.

6. ZAKLJUČAK

Dramsko-kazališni oblici namijenjeni učenju stranoga jezika od samih su se početaka svoje primjene pokazali izuzetno pogodnima i korisnima u radu s različitim grupama studenata. U ovom je radu dakako predstavljen samo jedan tip takva rada, no iz toga je primjera vidljivo kako se drama i kazalište mogu prilagoditi specifičnom kontekstu određene nastavne situacije. Iako je uvježbavanje predstave nešto složeniji oblik takva rada, teorijska priprema koja podrazumijeva pravilno strukturiran i dobro postavljen okvir rada, omogućuje i nastavnicima-početnicima njegovu primjenu.

Dobro pak realizirana predstava kojom su studenti zadovoljni snažna je motivacija za daljnje učenje jezika i dramsko-kazališni rad. Kako je to Via primijetio u radu s vlastitim studentima, „satisfakcija koju pruža uspješna izvedba u predstavi na stranom jeziku je golema. U stvari, većina će studenata beskrajno uživati ponovno izvodeći predstavu što je češće moguće pred svakim tko ju je voljan gledati” (Via 1976: 8).

Pozitivni rezultati dramsko-kazališnoga rada na opisanoj predstavi odrazili su se i u motivacijskome i u jezičnome smislu na sve aspekte kasnijega rada sa studentima.

LITERATURA

- Dougill, J. (1987). *Drama Activities for Language Learners*. Basingstoke: Macmillan.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press
- Duff, A., A. Maley (2005). *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duvignaud, J. (1978). *Sociologija pozorišta*, Beograd: BIGZ.
- Even, S. (2008). „Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy For Foreign Language Teaching and Learning”: 161-170. U: *Unterrichtspraxis/Teaching German*, Chery Hill: American Assotiation of Teachers of German.
- Fasko, D. (2000). „Education and Creativity”: 317–327. U: *Creativity Research Journal*. Vol. 13, br. ¾. http://www.obscurum.se/educ_creativity.pdf [pristupljeno 24. svibnja 2009.]
- Fleming, M. (2004). „Drama”: 185-187. U: Byram, M. (ur.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1985). *Frantes of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Paladin.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (2008). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Varšava: Aletheia.
- Heathcote, D., Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle*. Portsmouth, NH: Heinemann Drama.
- Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. London: Longman.

- Jennings, S., Cattanach, A., Mitchell, S., Chesner, A., Meldrum, B. (1994). *The Handbook of Dramatherapy*: London/New York: Routledge.
- Kao, S., C. O'Neill (1998). *Worlds into Words. Learning a Second Language through Process Drama*. Stamford, London: Ablex.
- Komorowska, H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Korom, M. (2005). *Kroatish für die Mittelstufe*. München: Sagner.
- Land, G., B. Jarman (1992). *Breaking point and Beyond: Mastering the Future Today*. <http://www.georgemprince.com/articles/Invisible%20disability.pdf> [pristupljeno 3. siječnja 2010.]
- Lazear, D. (1994). *Multiple Intelligence Approaches to Assessment: Solving the Assessment Conundrum*. Tucson: Zephyr Press.
- Lutzker, P. (2007). *The Art of Foreign Language Teaching*. Tübingen: Francke Verlag.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Prebeg–Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Reymont, W. S. (1928). *Seljaci, Jesen*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Reymont, W. S. (1930). *Seljaci, Zima*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Reymont, W. S. (1934). *Seljaci, Proljeće*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Reymont, W. S. (1935). *Seljaci, Ljeto*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Richards, J., T. Rodgers (2001). *Approaches and Methodes in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Robinson, K. (2006) <http://www.youtube.com/watch?v=nPB41q97zg&feature=related> [pristupljeno 10. veljače 2010.]
- Robinson, K. (2010) <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no&feature=related> [pristupljeno 10. veljače 2010.]
- Ryan, R., Deci, E. (2000). „Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”: 54–67. U: *Contemporary Educational Psychology*. <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> [pristupljeno 3. studenog 2009.]
- Slade, P. (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.
- Subotnik, R. F., M. A. Edmiston, L. Cook, M. Ross (2010). „Mentoring for Talent Development, Creativity, Social Skills, and

Insider Knowledge: The APA Catalyst Program”: 714-739. U: *Journal of Advanced Academics*. Vol. 21, br. 4.

- Via, R. (1976). *English in Three Acts*. Honolulu: The University Press of Hawaii.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Wagner, B. J. (2002) „Understanding Drama-Based Education”: 3-17. U: Gerd Bräuer (ur.) *Body and language: intercultural learning through drama*. London: Ablex Publishing.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

DRAMA AND THEATRICAL APPROACH TO LEARNING CROATIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

SUMMARY

This paper aims to present drama and theatrical approaches as an innovative and effective method of teaching foreign language. The first part of the paper seeks to provide insight into drama and theatrical forms of teaching a foreign language and the form and appearance of communicative approaches to foreign language instruction from the 1970's until today. It also emphasizes several dimensions of the advantages of this approach in language instruction: motivation and creativity, socio-cultural context, and language contextualization. The second part of the paper briefly describes one specific theatre workshop, which is a part of a larger study of the use of the drama and theatrical approaches in the teaching of Croatian as a foreign language. The study began in 2005 and is currently active today. The workshop described in this paper aims to demonstrate an effective method of how to organize similar language-theatre workshops and what kind of results they can achieve.

Key words: drama, theater, drama and theatrical approach, learning, teaching, Croatian language.