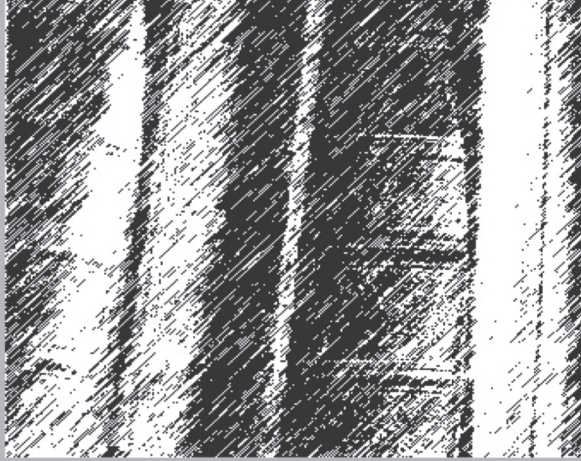




KAMILA WITERSKA

Drama kreatywna — perspektywa rozwojowa

Creative drama from development perspective

Abstract: The text is an attempt of glance at drama from developmental perspective. On the one hand it shows how drama stimulates the human development and on the other hand it points at developmental determinants that influence constructing drama, such as: doing — doing analysis, concrete — abstraction, me — the others.

Key words: drama, development, stimulating development.

Obserwowanie zajęć dramatycznych na różnych etapach edukacji umożliwia zobaczenie następujących obrazków.

[1] Dzieci są w rolach rozmaitych zwierząt. W jednym miejscu sali uwijają się pracowite mrówki, w drugim fruwią, bzyczą i zbierają miód pszczoły, a jeszcze gdzie indziej pełzają ślimaki. Po środku sali gra na skrzypcach pasikonik. Ażeby znaleźć nauczyciela, trzeba się dobrze rozejrzeć. W sali panuje ruch i hałas będący zlepkiem dźwięków wydawanych przez wszystkich uczestników zajęć (szkoła podstawowa).

[2] Uczniowie gimnazjum składają podania o pracę na „biurko dyrektora”. Następnie jeden z uczniów wchodzi w rolę dyrektora i odczytuje głośno treść wybranego podania. Pozostali uczniowie wcielają się w rolę zbiorowego sumienia dyrektora i wysłuchują jego głośnych rozważań, dotyczących decyzji przyjęcia danej osoby do pracy, np.:

Hmm..., myślę, że na stanowisko pielęgniarki potrzebowalibyśmy osoby, która nie tylko posługuje się komputerem, ale także różnymi sprzętami, związanymi z ... ze szpitalem.

Myślę, że taka osoba powinna także mieć dobry kontakt z pacjentem. Natomiast nie mogę tego stwierdzić w tej chwili, opierając się na podaniu o pracę...

Myślę, że przyjąłbym tę osobę na jakiś czas, żeby zobaczyć, jak pracuje, na czas próbnny...

Dalej uczniowie w roli sumienia dyrektora mają możliwość oceny jego zachowania. Robią to bardzo chętnie, podają swoje racje, argumentują.

[3] Uczniowie liceum budują rzeźbę zbiorową, przedstawiającą śpiącego Raskolnikowa i gromadzące się wokół niego sny w noc po dokonaniu morderstwa. Uczniowie w roli snu przedstawiają swoją postać, np.:

1. *Ja jestem wyrzutem sumienia Raskolnikowa. Przytłaczam go, tylko nie za bardzo mam jak dotknąć. Chcę go gnębić.*

(uczeń stoi trochę oddalony od postaci śpiącego Raskolnikowa, wyciąga do niego rękę, jest lekko pochylony)

2. *Ja jestem wizją policji, która będzie go teraz tropiła i on będzie się teraz tego bał.*

(uczeń stoi z boku, wyprostowany)

3. *Ja jestem tą częścią Raskolnikowa, która już umarła, ponieważ on nie jest już tą samą osobą.*

(uczeń leży na podłodze, obok postaci Raskolnikowa)

4. *Ja jestem najczarniejszą myślą Raskolnikowa, gdyż blokuję inne myśli. Nie dopuszczam myśli powstrzymania się od zbrodni. Cel, jaki sobie*

stawiam, to przekonanie Rodiona do tego, aby zabił. Dlatego właśnie trzymam go za nogi, nie daję mu możliwości ucieczki.

(uczeń przykuca i obejmuje nogi leżącej postaci)

5. *Ja jestem pewnego rodzaju myślą, która próbuje się wedrzeć do jego umysłu, i jest to myśl raczej pozytywna, dlatego się uśmiecham.*

(uczeń pochyla się nad postacią bohatera)

[4] Studenci w parach przygotowują rozmowę telefoniczną dziecka, które rywalizuje z rodzeństwem o względy rodziców i czuje się odrzucone, z osobą pracującą w „telefonie zaufania”. Podczas rozmowy widać skupienie osób uczestniczących w sytuacji na sobie nawzajem. Uczestnicy interakcji gestykulują, pochylają się do przodu lub cofają. Za pomocą ekspresji niewerbalnej uwidacznia się ich zaangażowanie w rozmowę. Poza tym starają się słuchać.

Pierwszy przykład [1] pokazuje dramę bardzo dynamiczną, w której ruch połączony jest z ekspresją werbalną. Wszyscy uczestnicy zajęć biorą aktywny udział w dramie, znacząco akcentując w niej swoją obecność. Drama w gimnazjum [2] jest „spokojniejsza”. Uczniowie są oszczędni w gestach i ruchach. Ich rozchwiana dziecięca motoryka musi na nowo ulec strukturalizacji. Analizują problemy, pracują z pojęciami abstrakcyjnymi. Uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej [3] starają się pokazać swoją indywidualność. Budują oryginalne postaci, tworzą i analizują samych siebie. W szkole wyższej [4] następuje zwrot w kierunku innych osób. Wzrasta zainteresowanie drugą osobą, jej potrzebami i motywami działania. Znaczenia nabiera komunikacja interpersonalna i budowanie związków z innymi.

Przykłady wskazują na sposób, w jaki **rozwój człowieka wpływa na dramę**. Oznacza to, że drama musi podporządkować się pewnym regułom rządzącym rozwojem człowieka. Osoba projektująca zajęcia dramatowe, mająca świadomość owego wpływu rozwoju na dramę, może jednak tak je zaprojektować, aby stymulować określone umiejętności czy zdolności uczniów. Na przykład zajęcia w szkole podstawowej można skierować w stronę rozwoju umiejętności komunikacji interpersonalnej i analizy werbalnej działań ruchowych, zajęcia w gimnazjum — na umiejętność odczytywania komunikatów niewerbalnych, a dramę w liceum — zarówno na autokreację, jak i na uwrażliwienie na innych. W ten sposób **drama może stymulować rozwój**.

Kiedy drama wpływa na rozwój człowieka?

Znaczenie dramy dla rozwoju człowieka podkreślane jest przez jej teoretyków. Najbardziej znana publikacja dotycząca dramy — można powiedzieć: biblia dramy — autorstwa Briana Waya nosi tytuł *Development through Drama*. Drama ma służyć przede wszystkim rozwojowi człowieka, i to właśnie odróżnia ją od rozmaitych form aktywności człowieka, których podstawą jest rola.

Czym więc drama nie jest?

Drama nie jest teatrem — nie wymaga od jej uczestników umiejętności aktorskich. Nie jest tutaj ważne wywarcie wrażenia na widzu, ale to, w jaki sposób zidentyfikowanie się z fikcyjną postacią wpłynie na osobę będącą w roli.

Drama nie jest symulacją ani treningiem precyzyjnego wykonywania czynności. Podstawowa różnica pomiędzy dramą a symulacją polega na tym, że w dramie chodzi o rozumienie i empatię, podczas gdy symulacja ukierunkowana jest na ćwiczenie umiejętności. Symulacje mogą występować w formie komputerowych lub planszowych gier, podczas gdy drama jest zawsze „żywa” i obejmuje wszystkie sfery aktywności człowieka: psychoruchową, poznawczą i emocjonalną. Ponadto działanie w dramie kreatywnej odnosi się do myślenia abstrakcyjnego i nadawania symbolicznych znaczeń, natomiast symulacja skoncentrowana jest na dosłownym materiale znaczeniowym.

Drama nie jest psychodramą — udratyzowaną improwizacją, świadomie zainspirowaną, ukierunkowaną i zastosowaną jako środek służący do osiągnięcia projektowanych stanów czy zmian wykraczających poza doraźne wyniki gry (Czapów, Czapów, 1969). Przedmiotem psychodramy jest jednostka odgrywająca siebie w sytuacji swojego życia, podczas gdy w dramie uczestnicy są sobą, ale w fikcyjnych rolach i sytuacjach.

Drama nie jest socjodramą — ponieważ w socjodramie wprowadza się improwizowane dramatyzacje do grup już istniejących (Shaftel, Shaftel, 1967; Czapów, Czapów, 1969). Socjodramę stosuje się jako środek usuwający zaburzenia w strukturze i dynamice grupy. Chociaż psychodrama zainteresowana jest osobowością określonego członka grupy, a socjodrama — samą grupą, to jednak w obu przypadkach chodzi o improwizowanie rzeczywistych ról i sytuacji uczestników, natomiast w dramie uczestnicy zajęć wchodzą w wyobrażone role i próbują rozwiązywać fikcyjne problemy.

Czym zatem jest drama?

Dramę określić można jako metodę kształcenia, która polega na **aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami**. Angażuje w działanie ucznia jego wiedzę i tworzy nowe jej jakości poprzez uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Tak rozumiana drama określana jest w literaturze przedmiotu jako drama edukacyjna, właściwa czy kreatywna.

Drama opowiada zawsze pewną historię, w którą uwikłane są działające postaci, dążące do osiągnięcia celu (rozwiązania problemu) w danym otoczeniu i za pomocą określonych środków. Stanowi więc rodzaj narracji w rozumieniu Jerome'a Brunera (2006), która strukturalizuje doświadczenie. Drama nie jest jednak jedynie fikcyjną opowieścią rozpoczynającą się od rozdzielenia ról, polegającą na stworzeniu inscenizacji poprzez kreację i prezentację ról, kończącą się dyskusją. Dramowa fabuła jest wielokrotnie przerywana i poddawana różnym zabiegom poznawczym dzięki stosowaniu strategii pogłębiających, których narzędziem są techniki (konwencje) dramowe oraz środki dydaktyczne.

Stosowane przez nauczyciela strategie, takie jak zatrzymywanie czy zwalnianie dramy, przenoszenie doświadczenia na poziom symboliczny, używanie analogii czy parafrazy, dają możliwość spojrzenia na linię fabuły z różnych punktów widzenia, pogłębienie rozumienia, rozwiązania problemów i wypracowania nowych znaczeń dla analizowanych elementów rzeczywistego świata.

Drama rozumiana w ten sposób mieści się w **podejściu opartym na konwencjach** (*conventions' approach*), reprezentowanym przez takich jej teoretyków, jak Jonothan Neelands, Tony Goode i Dorothy Heathcote. Jest to drama, którą określiłabym mianem „**drama dwupłaszczyznowa**”; składa się na nią:

1. Płaszczyzna narracyjna — stanowi przetwarzanie doświadczenia polegające na poznawczym konstruowaniu historii. Jest to ta część dramy, która dotyczy fabuły, pozwala na zbudowanie dramowej sytuacji, postaci i problemu. Posługuje się strategiami wprowadzającymi z zastosowaniem konwencji kontekstu i narracji.

2. Płaszczyzna refleksyjna — to przetwarzanie doświadczeń polegające na ujmowaniu ich w abstrakcyjne kategorie, porównywaniu oraz ocenianiu za pomocą strategii pogłębiających i zamykających, wykorzystujących konwencje poetyckie i refleksyjne.

Obie płaszczyzny dramy są równie ważne. Bez części narracyjnej nie byłoby podstawy dramy — działania budowanego wokół ról, a bez części refleksyjnej drama stałaby się doświadczeniem pozbawionym refleksji,

jedną z wielu opowieści, w których uczestniczymy jako działające postaci i które przyjmujemy jako rzeczywistość.

Dramowa narracja strukturalizuje doświadczenie, a płaszczyzna paradygmatyczna destruktualizuje wytwory narracji, ujawniając mechanizmy nimi rządzące, takie jak: przyczyny, motywy, postawy, warunki, mechanizmy wpływu społecznego. Dzięki połączeniu tych dwu płaszczyzn, a w konsekwencji sposobów myślenia drama ma możliwość tłumaczenia doświadczeń i wyjaśniania świata, umożliwia wielokrotne przechodzenie od myślenia narracyjnego do myślenia paradygmatycznego w rozumieniu Brunera (2006), pozwala więc zrozumieć narracje rzeczywistości.

Funkcje rozwojowe dramy

Teoretycy dramy w tworzonych przez siebie koncepcjach i modelach dramy podkreślają różne jej aspekty i funkcje rozwojowe.

Do wewnątrz, czyli rozwój samoświadomości. Lynn McGregor, Maggie Tate i Ken Robinson (1978), mając na uwadze dziecko jako podmiot działań dramowych, traktują zdolność dziecka do grania roli jako drogę odkrywania i wyrażania pojęć poprzez ciało i głos. Jako najistotniejsze cele dramy wymieniają:

- rozwijanie dziecięcych możliwości wyrażania siebie,
- rozwijanie pewności siebie i poczucia własnej wartości,
- wspieranie wrażliwości i wyobraźni.

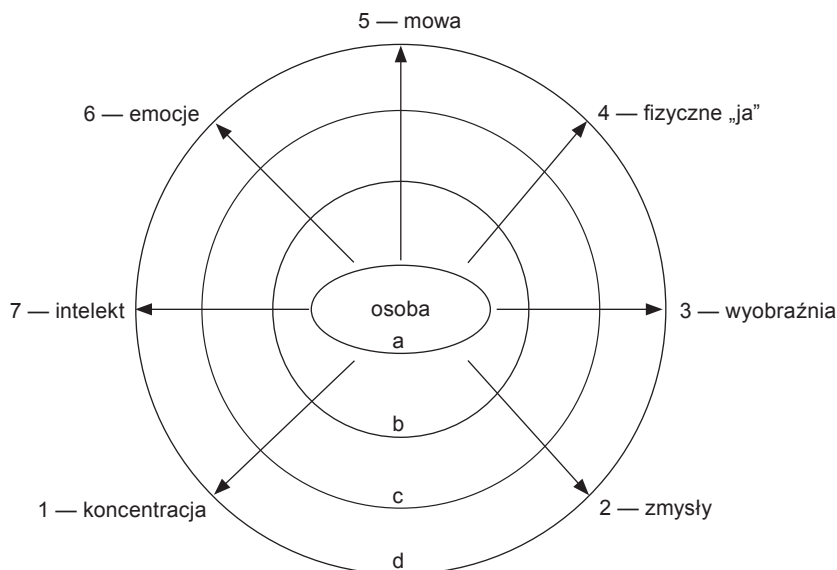
W tym ujęciu drama koncentruje się na osobie dziecka będącego w roli, rozwija jego myślenie o sobie, o swoim myśleniu, działaniu i odczuwaniu. Podstawową funkcją dramy jest więc rozwój samoświadomości i wewnętrznych możliwości dziecka.

Na zewnątrz, czyli rozwój świadomości społecznej. Odmienne funkcję dramy postrzegają Cecily O'Neill i Alan Lambert (1985), zdaniem których ta metoda daje możliwość spojrzenia przez jej uczestnika na otaczające go środowisko społeczne i próbę zrozumienia go. Uczestnicy dramy rozwijają umiejętność komunikowania się, rozwiązywania problemów, empatię. Takie podejście, skierowane na zewnątrz, skupia się na problemach społecznych i umiejętnościach potrzebnych człowiekowi do rozumienia rzeczywistości i funkcjonowania w niej.

Podejście zintegrowane — samoświadomość i świadomość społeczna. Krystyna Pankowska (2000), definiując dramę, łączy założenia rozwoju samoświadomości i świadomości społecznej. Drama edukacyjna to — według tej badaczki — metoda dydaktyczno-wychowawcza, której celem jest zdobycie bądź pogłębienie wiedzy zarówno o sobie, jak i o świecie oraz innych ludziach.

Podejście zintegrowane jest najczęściej przyjmowanym stanowiskiem dotyczącym funkcji rozwojowych dramy. Teoretycy dramy rozważają obecnie sposób, w jaki drama wpływa na rozwój człowieka.

Brian Way (1998) przedstawia rozwój człowieka w dramie w postaci okręgu (rys. 1).



Rys. 1. Okrąg rozwoju osobowości w dramie według Briana Waya

a — odkrywanie wewnętrznych możliwości, b — indywidualne uwalnianie i doskonalenie wewnętrznych możliwości, c — wrażliwość na innych łącznie z odkrywaniem środowiska, d — wzbogacanie wewnętrznych możliwości i wpływów środowiska,

Źródło: Way, 1998, s. 13.

Rozwój przebiega od środka okręgu, czyli od jednostki, która poznaje swoje własne możliwości, na zewnątrz, gdzie następuje odkrywanie i wykorzystanie zasobów świata zewnętrznego. Punkty znajdujące się na okręgu są jednakowo ważne i oznaczają aspekty osobowości: koncentrację, zmysły, wyobraźnię, fizyczne „ja”, mowę, emocje i intelekt. Według Waya, na początku dramy należy pomóc każdej osobie odkryć, zbadać i rozwinąć jej własne możliwości, dalej uczestnicy dramy odkrywają i badają środowisko, uwrażliwiając się na innych ludzi, a w ostatniej fazie pojawia się potrzeba wzbogacenia własnych możliwości i wykorzystania ich (Way, 1998). Zdaniem Waya, rozwój człowieka w dramie rozpoczyna się więc od odkrywania siebie, poprzez odkrywanie świata, aż do powrotu do swojej osoby i rozumienia świata z nową wiedzą i możliwościami.

Inaczej zintegrowany proces rozwoju człowieka poprzez dramę przedstawia Cecily O'Neill. Punktem wyjścia, według O'Neill i jej współpracowników (O'Neill et al., 1977), nie jest jednostka, ale sytuacja i rola społeczna. „Nauczyciel w dramie próbuje stworzyć sytuacje, w których uczniowie mogą odkryć, dlaczego ludzie zachowują się w określony sposób, co może pomóc im zrozumieć ich własne zachowanie” (O'Neill et al., 1977, s. 7). W efekcie następuje:

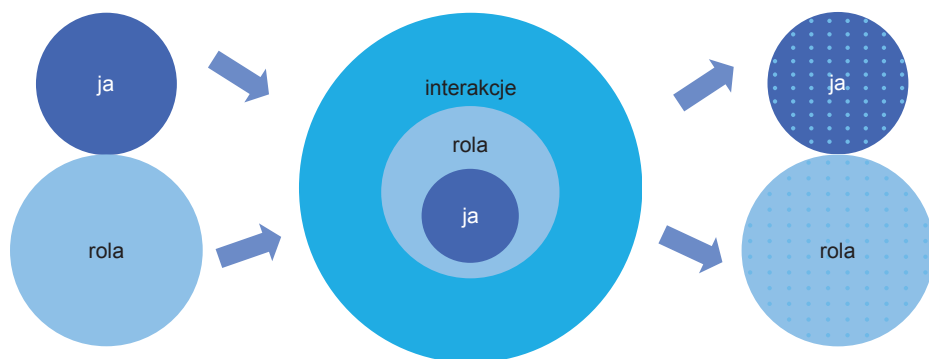
- poprawa kondycji społecznej grupy,
- rozwinięcie indywidualnych kompetencji językowych,
- zrozumienie koncepcji i rozwiązywanie problemów,
- stymulowanie takich rodzajów aktywności ucznia, jak: pisanie, rysowanie, czytanie, obserwowanie, badanie,
- zgłębianie tematu i osiąganie innej perspektywy w związku z badanym zagadnieniem.

Długoterminowym celem dramy jest, zdaniem O'Neill, pomoc uczniowi w zrozumieniu siebie i świata, w którym żyje.

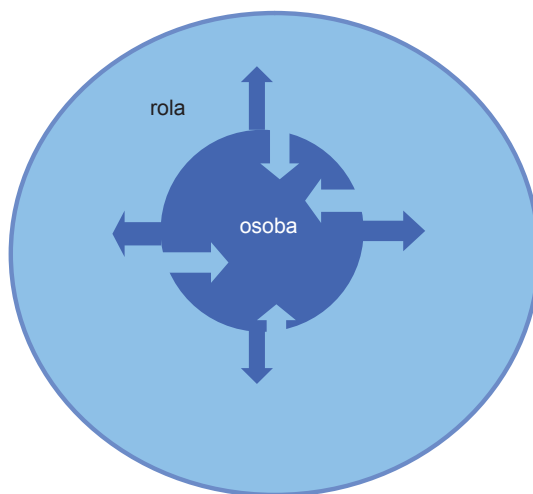
Podejście O'Neill jest zrozumiałe z perspektywy konstytutywnej cechy dramy, jaką jest fikcja. To, co odróżnia dramę od psychodramy i socjodramy, to założenie o przyjmowaniu przez uczestników dramy fikcyjnych ról, tworzeniu fikcyjnych sytuacji i rozwiązywaniu problemów, które dotyczą wykreowanego świata. Poznawanie siebie i swoich możliwości następuje poprzez pracę w roli i jej analizę.

Jednocześnie jednak rację ma Way twierdzący, że uczeń wchodzący w rolę powinien charakteryzować się pewną otwartością na działanie, zgodą na podjęcie się określonej roli, znajomością siebie i swoich możliwości, akceptacją siebie w określonej roli.

Moim zdaniem, rozwój człowieka w dramie rozpoczyna się jednocześnie od osoby ucznia i społecznej bądź antropomorficznej roli, którą uczeń ten przyjmuje (rys. 2). Wchodząc w rolę, uruchamiamy osobiste



Rys. 2. Rozwój człowieka w dramie



Rys. 3. Efekt roli w dramie

doświadczenie i wiedzę, przywołujemy stereotypy ról społecznych, ale także przelewamy na postać cechy naszej osobowości. Dalej w działaniu i interakcji z innymi osobami w rolach, poprzez analizę ról, zachowań i sytuacji, weryfikujemy obraz danej postaci fikcyjnej, a tym samym weryfikujemy własne cechy. W ten sposób poznajemy i zmieniamy siebie samych, a jednocześnie poznajemy i zmieniamy nasz obraz świata.

Efektem roli w dramie można nazwać wzajemne oddziaływanie osoby i roli (cechy postaci, kontekst społeczny, relacje interpersonalne).

W momencie określenia roli człowiek uruchamia zasoby posiadanej na jej temat wiedzy. Jednocześnie poznaje siebie w danej roli, swoje zachowania w fikcyjnej sytuacji. Otrzymuje niejako informację zwrotną od postaci fikcyjnej, co powoduje rozwój jego samoświadomości (rys. 3).

Kiedy rozwój człowieka wpływa na dramę?

Drama stymuluje rozwój, a jednocześnie musi przystosować się do reguł nim rządzących. Z przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących właściwości dramy na różnych etapach kształcenia (zob. Witerska, 2010) wynika, że podstawowe, a zarazem najistotniejsze różnice dotyczące właściwości dramy, a zatem również możliwości realizacji celów edukacyjnych, uzależnione są przede wszystkim od etapu rozwoju uczniów i odnoszą się do takich wymiarów, jak:

1. **Działanie — analiza działań.** Niezwykle istotne jest dostosowanie dramy do etapów rozwoju poznawczego i psychoruchowego człowieka. Myślenie dziecka na etapie szkoły podstawowej — oparte, według Jeana Piageta (Piaget, Inhelder, 1999), na operacjach konkretnych, które stanowią przejście pomiędzy działaniem i strukturami logicznymi — ma dla dramy konsekwencje w postaci przechodzenia od działań ruchowych do ich analizy werbalnej. Na pozostałych etapach kształcenia, kiedy myślenie ucznia przyjmuje postać operacji formalnych, a motoryka musi na nowo ulec strukturalizacji, zajęcia dramowe rozpoczynane są technikami wykorzystującymi słowo lub unieruchomioną ekspresję (np. rzeźba, niedokończone materiały), aby następnie wywołać w uczniach możliwość działania.

2. **Konkret — abstrakcja.** Różnica ta dotyczy poziomu abstrakcyjności; na etapie szkoły podstawowej działania i myślenie uczniów odnoszą się do konkretnego, znanego uczniom z ich doświadczenia (analogia sytuacji postaci fikcyjnej z sytuacją rzeczywistą dziecka), a na pozostałych etapach kształcenia uczniowie pracują z pojęciami abstrakcyjnymi (np. rola zbiorowego sumienia, rola snu). Taka prawidłowość znajduje swoje potwierdzenie w podziale rozwoju poznawczego na etapy (według Piageta), jednak wielu badaczy (por. np. Matczak, 2000; Vasta, Haith, Miller, 1995; Kohlberg, Mayer, 2000; Wygotski, 1989) wskazuje na możliwość wcześniejszego stymulowania rozwoju myślenia abstrakcyjnego.

3. **Ja — inni.** Wymiar ja — inni oznacza różnicę w zakresie kreowania siebie przez uczniów i nastawienia na komunikację interpersonalną. Uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum rozwijają swoje umiejętności komunikacyjne i poszukują swojego miejsca w grupie, dlatego też nastawieni są na wchodzenie w interakcje z innymi osobami w celu zaakcentowania swojej obecności. Richard Courtney (1982) nazywa ten etap rozwoju dramowego człowieka etapem dramy grupowej.

Uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej znajdują się w okresie poszukiwania swojej tożsamości, wypróbowywania rozmaitych ról i budowania własnego „ja”, są więc zaabsorbowani autokreacją. Kryzys określony przez Erika Eriksona (1997) jako „poczucie tożsamości kontra rozproszenie ról” (*identity versus role confusion*), właściwy adolescencji, uważa się za kluczowy dla całego rozwoju. Pomyślnym rozwiązaniem kryzysu jest osiągnięcie stabilnej tożsamości oraz świadomości siebie. W tym okresie dorastający człowiek wypróbuje rozmaite role, kształtując w ten sposób trwałe postawy i wartości oraz dokonując wyborów życiowych.

We wczesnej dorosłości pojawia się stabilizacja tożsamości ego (podaje za: Birch, Malim, 1998) — „ja” nie może być tak łatwo zranione, jak w okresie dzieciństwa czy dorastania; nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych. Ukształtowanie się stabilnego ego pozwala być bar-

dzień wyczulonym na potrzeby innych, wzrasta znaczenie troski o innych. Stąd na etapie szkoły wyższej aktywność studentów ukierunkowana jest na nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych. Podczas zajęć dramowych ich uczestnicy zainteresowani są zrozumieniem zachowań oraz ich motywów u innych ludzi. Ponadto, przeobrażenia moralności określają poziom analizy problemów etycznych w dramie, podczas gdy drama w szkole podstawowej wychodzi od zewnętrznych źródeł regulacji i wkracza w kolejny etap rozwoju moralnego, określony przez Lawrence'a Kohlberga (1984) jako poziom konwencjonalny, co w języku Jeana Piageta (1967) oznacza przewyższenie egocentryzmu i osiągnięcie stadium moralności autonomicznej. Na pozostałych poziomach kształcenia istotna staje się dyskusja kształtu rzeczywistości i rozwijanie umiejętności przyjmowania innego punktu widzenia.

Określenie różnic w stosowaniu dramy w zależności od etapu kształcenia daje możliwość dostosowania zajęć do etapu rozwoju uczniów. Oznacza to z jednej strony konstruowanie zajęć dramowych adekwatnych do aktualnego etapu rozwoju ucznia, a z drugiej — wychodzenie poza ten etap, proponowanie danej grupie odbiorców takich rodzajów aktywności dramowej, które mieszczą się w kolejnym stadium rozwojowym.

Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer (2000) podkreślają, że środowisko wychowawcze powinno aktywnie stymulować rozwój poprzez prezentacje rozwiązywalnych autentycznych problemów i konfliktów. Ułatwienie przejścia dziecka do następnego stopnia rozwoju musi uwzględnić odkrywanie przez nie wyższego poziomu myślenia, wymaga więc: diagnozowania stadium, dopasowania stymulacji do zdiagnozowanego stadium — wystawiania dziecka na sposoby rozumowania o jedno stadium wyżej od obecnego, tworzenia konfliktu poznawczego i społecznego, stymulowania aktywności. Stymulowanie należących do następnego etapu rozwoju uczniów rodzajów myślenia i działania poprzez dramę mieści się w pojęciu „wyprzedzania rozwoju” Lwa Wygotskiego (1989) — sprawność poznawcza zależy od wsparcia społecznego, a rozwój przebiega w warunkach interakcji.

Obserwacja zajęć dramowych z perspektywy rozwojowej pozwala zobaczyć działania ich uczestników w dwóch nakładających się na siebie obrazach. Z jednej strony widać, w jaki sposób dany etap rozwoju człowieka określa dramę, a z drugiej — w jaki sposób w dramie próbuje się wykorzystać aktualny etap rozwoju, aby rozwinąć krytyczne w danym momencie potrzeby i umiejętności uczniów, a także wskazać im drogi dalszego rozwoju poprzez wkraczanie w kolejną jego fazę.

Bibliografia

- Birch A., Malim T., 1998: *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa.
- Bruner J., 2006: *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków.
- Courtney R., 1982: *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto.
- Czapów G., Czapów Cz., 1969: *Psychodrama. Geneza i historia, teoria i praktyka. Próba oceny*. Warszawa.
- Erikson E.H., 1997: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań.
- Kohlberg L., 1984: *Essays on moral development: The psychology of moral development*. Vol. 2. San Francisco.
- Kohlberg L., Mayer R., 2000: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Red. Z. Kwieciński. Warszawa.
- Kwieciński Z., red., 2000: *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa.
- Matczak A., 2000: *Style poznawcze*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 2. Gdańsk.
- McGregor L., Tate M., Robinson K., 1978: *Learning Through Drama*. London.
- O'Neill C., Lambert A., 1985: *Drama Structures. A practical handbook for teachers*. London.
- O'Neill C. et al., 1977: *Drama Guidelines*. London.
- Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa.
- Piaget J., 1967: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1999: *Psychologia dziecka*. Tłum. Z. Zakrzewska. Wrocław.
- Shafteel F., Shafteel G., 1967: *Role Playing of Social Values: Decision Making in the Social Studies*. Englewood Cliffs.
- Strelau J., 2000: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., 1995: *Psychologia dziecka*. Red. nauk. A. Matczak. Tłum. M. Babiuch et al. Warszawa.
- Way B., 1998: *Development through Drama*. New York.
- Witerska K., 2010: *Drama na różnych poziomach kształcenia*. Łódź.
- Wygotski L.S., 1989: *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa.