

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE
UNIVERSITATEA DE ARTE DIN TÂRGU-MUREȘ
ȘCOALA DOCTORALĂ**

**TEZĂ DE DOCTORAT ȘTIINȚIFIC
ÎN DOMENIUL TEATRULUI ȘI ARTELOR SPECTACOLULUI**

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

**ALKALMAZOTT SZÍNHÁZI TEVÉKENYSÉGEK AZ
IDEGEN NYELVEK TANÍTÁSÁBAN**

**ACTIVITĂȚI TEATRALE APLICATIVE ÎN
PREDAREA LIMBILOR STRĂINE**

Conducător de doctorat / Témavezető:

Prof. univ. dr. BÉRES András

Doctorand / Doktorandusz:

KONTEK Éva-Otilia

**TÂRGU-MUREȘ
MAROSVÁSÁRHELY 2020**

ACTIVITĂȚI TEATRALE APLICATIVE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Aduceți-mi aici zece copii, am să le spun că asta e noua lor locuință și o să vă minunați de imaginația lor.

Au să înceapă un joc fără sfârșit. Fiți și voi ca ei!

(K. S. Stanislavski)¹

În urma cercetărilor noastre, prin utilizarea conceptului de artă performativă și a mijloacelor aferente, propunem experimentul regândirii predării limbilor străine și al îmbunătățirii rezultatelor acesteia, a cărei actualitate pentru tineri este stabilită prin prisma extinderii mobilităților, a perspectivei educaționale și a ocupării forței de muncă în cadrul Uniunii Europene.

Ne permitem să introducem tema printr-o situație ipotetică, conform căreia dintr-odată, fără să ne fi așteptat, ajungem într-o lume complet nouă. Una care, deși pare asemănătoare lumii noastre obișnuite, e, totuși, diferită în întregime. Cum reacționăm? Ce facem să ne orientăm încă de la început? Ne-ar fi frică, cu siguranță – unora mai mult, altora mai puțin. „Omul se teme doar de ceea ce nu cunoaște. Dar imediat ce ajungi într-un punct anume, spaima îți dispare”, îmi spuneau deseori părinții în copilărie. Așa e și persoana care încearcă să învețe o limbă străină: o poate încerca în răstimpuri frica de necunoscut. Cel care începe să învețe o limbă străină se simte precum copilul din pădure; până când nu ajunge în universul „limbii străine” și nu se instalează în el confortabil, îl copleșesc diferite sentimente specifice momentului sosirii într-o lume nouă.

¹ STANISLAVSKI, K. S. (1955): *Munca actorului cu sine însuși*, traducere de Lucia Demetrius și Sonia Filip, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, p. 59.

Astfel, devine evident în cazul lui nu doar faptul că, în urma acestui proces, dobândește experiențe noi privind lumea nouă, alias limba străină, ci și că se îmbogățește cu noi abilități.

Pe urmă, putem vorbi și despre procesul de naturalizare. Prin învățare și experiențe noi, subiectului i se deschide o lume nouă, care încetul cu încetul îi devine tot mai familiară, integrându-se între experiențele și practicile acestuia. În continuare, un beneficiu în plus este fundamentarea unor noi relații cu oamenii întâlniți în acest mediu.

Învățarea bazată pe experiențe, incluzând aici simțurile, reflexia și transformarea personală, reprezintă, în genere, cheia intrării într-o lume nouă și, totodată, a acomodării acolo. Această afirmație este valabilă și în cazul învățării unei limbi străine. Prin urmare, se nasc următoarele întrebări: în ce măsură poate ajuta un concept bazat pe cunoașterea de sine pe tânărul învățăcel în identificarea corespondențelor dintr-o altă limbă cu propria identitate, dar în dezvoltarea, pe mai departe, a abilităților personale și sociale? Cum ar trebui construit acest concept într-un mod în care ei înșiși să poată fi părți active în acest proces, respectiv să poată să colaboreze între ei, ca astfel să-și însușească limba străină pe cale „naturală”? Care sunt principiile și metodele ce contribuie la combaterea temerilor și dificultăților în învățare, asigurând extinderea domeniului dezvoltării personale? În ce măsură depind de acest aspect abilitățile comunicative ale elevilor?

La aceste întrebări caută răspunsuri studiul de față, propunând o cercetare care verifică aplicabilitatea programelor pedagogice teatrale în predarea limbilor engleză și germană, în cadrul grupurilor cu limbă de predare maghiară, prin utilizarea rețelei unui nou concept de predare a limbilor străine și, în corelație, prin elaborarea procedurilor verificate în procesul de predare; acestea ar putea disloca status quo-ul predării în școli a limbii străine către modelarea cunoștințelor lingvistice, utilizarea limbilor și competențele comunicative mai bune, precum și, nu întâmplător, către o dezvoltare mai eficace a personalității.

Teatrul aplicat este unul extrem de diversificat, harta sa multicoloră s-a format în contextul culturii postmoderne, în a doua jumătate a secolului trecut, în urma extensiei inovative a setului de concepte, exerciții și proceduri teatrale din domeniile pedagogic, terapeutic, politic, comunitar și organizațional. Sinteza din 2017 a *Manualului educațional teatral și al pedagogiei teatrale* enumeră următoarele forme ale teatrului aplicat ca fiind cele mai răspândite: 1.) teatrul concentrat

pe conținuturi pedagogice concrete, 2.) teatrul de dezvoltare (*theatre for development*), 3. teatrul comunitar (*community theatre*), 4. teatrul ca terapie (*theatre as therapy*), 5. teatrul profesional/de afaceri (*corporate theatre*).²

„Teatrul concentrat pe conținuturi educaționale concrete” este o sintagmă destul de anevoioasă, dacă nu chiar greoaie, pentru denumirea colectivă a unor exerciții teatral-pedagogice diversificate și care se răspândesc repede. Pentru desemnarea temporară a acestor programe, Takács Gábor ș.c. propun tandemul de termeni „educație teatrală”/„pedagogie teatrală”, în spiritul termenilor englezești originali. Educația și pedagogia teatrală s-au dezvoltat din exerciții teatrale și pedagogice organizate în jurul pedagogiei dramatice, Drama in Education (DIE), și al spectacolului de teatru educațional, Theatre in Education („teatrul în educație”, TIE,). Pedagogia dramatică, drama de tip „DIE”, drama didactică este cea pusă în slujba schimbării de percepție, un joc în grup, în urma căruia jucătorii construiesc o lume imaginară, după care ei, participanții, se implică în postura de personaje, întâlnesc probleme reale, dobândind prin ele cunoștințe și experiențe reale.³ Spectacolul de teatru educațional complex (spectacolul TIE), Theatre in Education („teatrul în educație”) s-a format în Anglia anilor '60. Programul educațional teatral/pedagogic teatral bazat pe metodologia TIE se realizează prin scene, scenete elaborate cu ajutorul mijloacelor de teatru și al dialogurilor pregătitoare și de procesare aferente acestora, respectiv prin formele de muncă interactive integrate în acestea. Piesele de teatru se pot baza pe oricare specie verbală sau nonverbală a exprimării de sine (de exemplu, teatru în proză, teatru de păpuși și figural, teatru de dans și de mișcare, teatru muzical, performativ, circ etc.). Spectacolul este efectuat de actori care sunt totodată profesori de dramaturgie – aceștia realizează în fragmentele de teatru elaborate în prealabil sarcini proprii actorilor, așa cum întreprind în părțile interactive sarcini specifice actorilor respectiv profesorilor de dramaturgie. Genul a fost naturalizat în spațiul limbii maghiare în anul 1992, tot de Kaposi László.

²TAKÁCS Gábor – GYÉVI-BÍRÓ Eszter – LÁPOSI Terka – LIPTÁK Ildikó – SZÜCS Mónika, 2017. Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszárúma, 146–163. o. In: CZIBOLY Ádám (szerk.) [2017]: Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. Budapest: InSiteDrama Kiadó, 154. o [Glosaru l termenilor privind programele educaționale teatrale / pedagogice de teatru, pp. 146–163. In: CZIBOLY Ádám (ed.) [2017]: *Manualul educațional teatral și al pedagogiei teatrale*. Budapest: InSiteDrama Kiadó, p. 154.]

³Kaposi László, (2009): A színházi nevelésről a színészképzés kapcsán. (Despre educația teatrală pe marginea formării actorilor) In: *Drámapedagógiai Magazin*, 2009/különszám drámapedagógusoknak, Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1: 22

S-au format variate forme ale educației teatrale/pedagogiei teatrale, acestea având, conform lui Takács Gábor și colegilor acestuia, următorii numitori comuni: (1) în principal este realizată de cei implicați în educația publică; (2) include spectacolul sau o serie de scenete care se pot baza pe oricare specie verbală sau nonverbală a exprimării de sine (de exemplu, teatru în proză, teatru de păpuși și figural, teatru de dans și de mișcare, teatru muzical, performativ, circ etc.); (3) scopul creatorilor este de natură pedagogică; (4) participanții pot fi parte, pe parcursul programului, unor interacțiuni deschise, care influențează consistent cursul acestuia sau au un semnificativ efect reflexiv asupra evenimentelor acestuia; (5) programele, care pot fi repetate, sunt jucate de fiecare dată în fața unor grupuri diferite.⁴

În teza noastră vom folosi varianta simplificată a acestui termen; programele teatrale utilizate în predarea unei limbi străine pe care le putem implementa în învățarea unei limbi străine cu scopul predării limbii în corelație cu dezvoltarea personalității le denumim, simplificat, pedagogia teatrală. Pentru toate acestea rămân valabile cele cinci criterii, pe care le-a formulat Takács Gábor ș.c.l (v. enumerarea de mai sus).

În regândirea predării unei limbi străine în cadrul pedagogiei teatrale am pornit de la premisa că eficiența predării poate fi mărită prin crearea condițiilor naturale ale însușirii limbii inclusiv în circumstanțe școlare. În acest context, m-am bazat pe teoriile lui Chomsky, Tomassello, Krashen, Slobin și a profesorilor practicieni germani, bineînțeles, și pe propriile mele experiențe de cadru didactic.

Tomasello a elaborat o nouă teorie evoluționistă, care pune accent pe cultură în transmiterea capacităților cognitive. Conform acesteia, capacitățile noastre cognitive nu sunt adaptații biologice, ci sunt rezultatele unor procese culturale. Tomasello numește evoluție culturală cumulativă acest proces în cadrul căruia generațiile ulterioare preiau, modifică și utilizează

⁴ TAKÁCS Gábor – GYEVI-BÍRÓ Eszter – LÁPOSI Terka – LIPTÁK Ildikó – SZŰCS Mónika (2017): Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszárúma, 146–163. o. In: CZIBOLY Ádám (szerk.) [2017]: Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. Budapest: InSiteDrama Kiadó, 157. o.[Glosaru ltermenilor privind programele educaționale teatrale / pedagogice de teatru, pp. 146–163. o. In: CZIBOLY Ádám (edit.) [2017]: *Manualul educațional teatral și al pedagogiei teatrale*. Budapest: InSiteDrama Kiadó, p. 157.]

creațiile culturale. Îi mai spune, de asemenea, și „efect de clichet”. Pentru ca „roata cu clichet” să rămână permanent în mișcare și, deci, să păstreze această stare până la intervenția unei noi dezvoltări, este necesară o învățare de tip socială, ale cărei punct de pornire și bază le constituie însușirea limbii. „Pe cale naturală” aceasta se realizează în cadrul imitației, al predării și al colaborării. Tomassello și-a grupat teoria ce stă la baza învățării naturale a unei limbi în jurul a trei teze: (1) Comunicarea umană originară s-a format, atât în cazul ontogenezei, cât și în cel al filogenezei, în domeniul gesturilor (gesticulație, limbaj al semnelor). (2) Condiția succesului comunicării prin limbă stă în principiul intenției partajate, al intenției de colaborare și al intenției mutuale: partenerii de conversație trebuie să se racordeze unul la celălalt, trebuie să aibă un scop comun și trebuie să urmărească înțelegerea mutuală a situației date. (3) Convențiile lingvistice se pot forma doar în contextul activităților comunitare, inteligibile intern, care se pun în concordanță prin intermediul formelor comunicării „naturale” (de exemplu: gesticulațiile, limbajul semnelor).⁵ Tezele lui Tomassello au slujesc concepției noastre în calitate de material de îndrumare, mai precis din ele am dedus cele mai importante principii de învățare a limbii.

„Calea naturală” a însușirii unei limbi constă în învățarea bazată pe utilizarea ei. Toți ne însușim limba maternă pe cale naturală. Conceptul de limbă maternă s-a născut prin intermediul comparației limbii vernaculare cu limba latină. Romanii vorbeau și de dialectul paternal, prin acesta referindu-se la regiunea de proveniență a fiecărei persoane în cadrul imperiului.

Maternitatea s-a împletit cu noțiuni lingvistice abia spre sfârșitul secolului al IX-lea, însă chiar și în documentele secolului al XII-lea cuvântul se regăsește rar, și chiar și când acest lucru se întâmplă, se referă mereu la forma limbii vorbite (*sermo*), în opoziție cu *lingua*, limba latină scrisă și vorbită.⁶

Limba maternă ne-o însușim în copilărie (în majoritatea cazurilor) în comunitățile familiale, „pe cale naturală”. Procesul de învățare din copilărie, din care face parte și imitația, începe prin însușirea modurilor de utilizare intențională a obiectelor; la început, copiii învață comunicarea

⁵ TOMASELLO, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: SuhrkampVerlag, p. 83.

⁶ ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szőlőkertjében (In the Vineyard of the Text)* Trad. Tóth Gábor Budapest: Gond-Cura Alapítvány-Palatinus Kiadó, p. 120.

prin gesturi. Pe acestea le interiorizează, devenind astfel conștienți de persoana lor și, în același timp, conturându-i percepția celuilalt, observarea lui ca persoană intențională. Fundalul social-cognitiv al începutului însușirii unei limbi este creat de situațiile în care atenția devine reciprocă. Acestea se realizează și devin coerente prin interpretarea, de către copil și adult, a activității date pe baza activităților comune. Un pas important în însușirea limbii îl reprezintă înțelegerea intențiilor comunicative (intenționalitate), fiindcă doar copilul care poate urmări condițiile care se referă la el, la starea lui intențională, va înțelege intenția comunicativă. Altfel spus, ambii participanți – copilul și adultul – urmăresc obiectul și, totodată, atenția celuilalt asupra obiectului respectiv. Pentru a învăța utilizarea simbolurilor comunicative conform convențiilor sociale în vigoare, copilul trebuie să imite adultul, și anume după regula schimbului de roluri, adică exprimând ceea ce i-a fost comunicat de adult.⁷ De aceea, copilul are nevoie în mod imperativ de o lume exterioară socială permanentă, în care să se poată înțelege pe sine și pe alții, și unde activitățile să se repete în mod regulat, astfel încât să aibă posibilitatea să observe cum se desfășoară câte o activitate anume și cum se formează rolurile în cursul ei. Copilul trebuie să folosească simbolul nou-învățat în același mod și cu aceeași intenție comunicativă cum l-a folosit adultul față de el. Cercetările pe ale căror concluzii le-am sintetizat aici dovedesc rolul important al situațiilor atenției reciproce în formarea vorbirii.

În dezvoltarea cognitivă există și un alt fenomen, asemănător cu însușirea și folosirea simbolurilor lingvistice: jocul simbolic. Copiii învață să folosească obiectele ca pe simboluri în aceeași măsură în care își însușesc simbolurile lingvistice. Întâi, copilul utilizează simbolurile jocului imitând pe alții și adresându-se altora, în felul acesta căutând să-și convingă partenerii să interpreteze un lucru într-un anumit mod.

Însușirea simbolurilor lingvistice merg mână în mână cu exersarea regulilor limbii. Teoria lingvistică a însușirii cognitiv-modulare a limbii, susținută de Chomsky față de perspectiva comportamentismului numită și behaviorism, consideră învățarea limbii un proces de creație, aspect cu care ne declarăm pe deplin de acord. Copiii nu învață limba conform unor modele rigide și prevăzute, căci limba nu este asemeni 'limbajului de papagal', nelimitându-se la un

⁷ TOMASELLO, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, p. 35.

anumit număr de propoziții: Într-un anumit sens, copilul care învață o limbă își construiește singur inclusiv gramatica acesteia.⁸ Fiecare copil mic își reconstruiește frazele în sinea lui în regim permanent, le reformulează individual, creându-și astfel în doar câțiva ani, fără vreo educație formală⁹, o gramatică mentală pe care se va baza fiecare propoziție pe care o va formula.

În circumstanțe normale, copiii își însușesc vocabularul și chiar și structurile gramaticale ale limbii lor materne prin educația și sprijinul lingvistic primite de la părinți. Însă întrebarea pentru noi rămâne dacă este posibilă învățarea unei limbi străine între cadre „naturale” asemănătoare însușirii limbii materne? Conform punctelor de vedere ale lui Chomsky, Tomassello, Krashen și Slobin, nu numai că însușirea limbii străine în circumstanțe „naturale” este posibilă, dar este chiar mai eficientă. Krashen susține că pentru învățarea unei limbi străine nu este necesară cunoașterea defalcată și detaliată a regulilor gramaticale și practicarea lor mecanică și obositoare. Totuși, o limbă străină pot fi însușită de pe o zi pe alta. Însușirea reală a unei limbi ține de un proces lent, iar abilitățile conversaționale se formează mai târziu decât abilitățile de ascultare, chiar și în condiții perfecte. Cele mai bune metode sunt cele care asigură „un efort extins” în situații de anxietate scăzută, conținând totodată mesaje pe care elevii chiar vor să le audă. Aceste metode nu impun un succes rapid în învățarea celei de-a doua limbi, ci mai degrabă permit elevilor să folosească limba nouă atunci când aceștia se simt pregătiți, recunoscând că progresul se realizează prin eforturi comunicative și comprehensive, și nu prin impunerea rezultatelor și corectarea permanentă a vorbirii.¹⁰ De asemenea, este important ca învățarea limbii străine să nu ajungă să fie asociată cu unele experiențe emoționale negative (stres, frică, rușine, frustrare), acestea perturbând utilitatea neîngrădită a eforturilor depuse în învățare.¹¹

Prin învățarea unei limbi străine „pe cale naturală” înțelegem, în esență, învățarea ei pe baza utilizării sale efective în procesul complex al comunicării, la fel ca în cazul însușirii limbii

⁸ CHOMSKY, Noam (1980): A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. In: BLOCK, Ned (szerk.): *Readings in Philosophy and Psychology*. London: Methuen, p. 59.

⁹ HUNEKE, Hans-Werner – STEINIG, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Ediția 5. (Ediția 1: 1997). Berlin: Erich Schmidt Verlag, p. 35.

¹⁰ KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press, pp. 6–7.

¹¹ HUNEKE, Hans-Werner – STEINIG, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Ediția 5. (Ediția 1: 1997). Berlin: Erich Schmidt Verlag, pp. 38.

materne, care se bazează pe exersarea experimentală a limbii, însă care, cel puțin în circumstanțe școlare, se concentrează și pe regulile lingvistice. În scopul însușirii unei limbi străine pe cale naturală conlucrează mai multe situații reale, care deopotrivă se pot realiza în mediul comunității lingvistice respective. Pentru noi, cei care aparținem unei minorități, un astfel de prilej evident survine când vine vorba de însușirea limbii române, mai ales în cazul comunităților stabilite în așezări plurilingvistice, cu o componentă etnică diversă. În aceste zone mixte din punctul de vedere al limbajului, copiii de limbă maternă maghiară învață româna „pe stradă”, în spații publice extrafamiliale. Însă pentru maghiarii care trăiesc în comunități lingvistice omogene, însușirea limbii române este o sarcină ce-i revine școlii, acest demers dobândind din punct de vedere metodologic același grad de provocări și încercări pentru învățatul precum însușirea unei oricare alte limbi străine. Odată, în Ardeal existau posibilități de însușire a limbii germane asemănătoare cu posibilitățile de însușire pe cale naturală a limbii române, în localități populate de un număr mare de sași și șvabi. În toate aceste cazuri, însă, a prevalat regula comunicării dintre majoritate și minorități, a mediului personal învecinat cu a celui oficial; în aceste contexte mai degrabă minoritățile au fost cei care au reușit să-și însușescă pe cale naturală limba majorității, respectiv limba oficială.

Învățarea în perimetru monahal a limbii latine din Evul Mediu constituie o poveste interesantă și educativă pentru noi. Nimănui nu i-a fost limba latină limbă maternă în Evul Mediu. Conform punctului de vedere al lui Walter Ong, între anii 550-700 limba latină vorbită ca limbă maternă s-a transformat treptat în limbile italiană, spaniolă, franceză, portugheză, română etc. Iar limbile neolatine, față de sursele lor, s-au distanțat de greaca bizantină, care a rămas în legături strânse cu limba maternă, astfel că nu poate fi privită ca o limbă „învățată”.¹² Însă latina din Evul Mediu este o limbă învățată, ba chiar pe cale naturală, prin utilizarea ei în viața monahală, și nu o limbă învățată în circumstanțe școlare. Însă călugării din mănăstiri nu și-au însușit limba latină ca pe o limbă secundară, învățată la școală, ci, ca parte a vieții monahale, oarecum tot pe cale naturală. Latina, alături de greacă și ebraică, făcea parte din limbile sfinte, dar, și mai important, era o limbă scrisă, contrar limbilor vernaculare, indigene – cel puțin până în secolul XII-XIII –, care existau doar ca limbi vorbite. Discipolii cunoșteau fonetica limbii latine încă din biserică

¹² ONG, Walter J (2010): Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása. (Orality and Literacy. The Technologizing of the Word). Budapest: Gondolat kiadó, p. 102.

parohială. Procesul de însușire a limbii latine făcea parte, alături de caligrafie, din ritualul complex al interdicției de părăsire a locului, totodată din rugăciune și din angajamentul luat față de viața monahală.¹³

La mănăstire, în cea mai mare parte latina răsuna nu ca o limbă de conversație, ci ca o succesiune de invitații și răspunsuri stilizate, cântate la unison după niște norme rigide. Comunitatea se aduna la rugăciune de șapte ori pe zi, pentru a realiza „opus Dei”, adică munca lui Dumnezeu. Viața monahală occidentală e condusă de ordinul Sfântului Benedict de mai bine de cinci sute de ani. Acesta impune ca după miezul nopții călugării să participe la o rugăciune comună timp de o oră, după care să participe în zori, la ora 3, la rugăciunea de preamărire, urmată, trei ore mai târziu, de o altă rugăciune, apoi la slujba de dimineață, la rugăciunea de dinainte de mic dejun (ora 9), la cea de amiază, respectiv la cea de după-amiază începând de la ora 3.

Trezirea călugărilor, în adevăratul sens al cuvântului, i-a fost încredințată cărții: la momentul stabilit, cartea, împreună cu două lumânări, era purtată prin dormitoare. Călugărul care ducea cartea trebuia să pășească cu demnitate, astfel încât partea de sus a cărții să i se sprijine de piept. La fiecare tur al procesiunii se cânta *benedicamus Domino* („Să-l binecuvântăm pe Domnul!”), iar novicii care dormeau, se considera în momentul trezirii pășeau prin răspunsul lor în lumea latină: *Deo gratias* („Slavă Domnului!”). În final, cartea era așezată pe amvonul din centrul naosului. I se aprindea înainte o lumânare, însă nu pentru a înlesni citirea literelor, ci ca individul să-și reamintească faptul că lumina care se revarsă de pe pagini este Hristos, cel care oferă lumină în întuneric. Cartea, limba latină, ceremonia incantației și a recitării alcătuiau astfel un fenomen acustic încorporat în arhitectura complexă a ritmurilor, a spațiilor și a gesturilor, afirmă Ivan Illich. Toate acestea pătrundeau în adâncul sufletului discipolului. După somnul scurt dinainte de zori și cele trei întruniri de dimineață, călugărul se așeza cu picioarele încrucișate în fața magisterului, pentru a forma cu propriile lui mâini, zgâriind în tăblița sa de ceară, cuvintele latine a căror melodie le-a absorbit la întruniri. Novicele își însușea cuvintele prin urmele lăsate de stilettele lui pe tablă, în ceara netezită înainte de oră. Profesorul pronunța separat fiecare silabă, iar elevii repetau în cor silabele și cuvintele. Apoi călugărul îi dicta mâinii sale cele dictate de

¹³ ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szőlőskertjében (In the Vineyard of the Text)* Trad. Tóth Gábor. Budapest: Gond-Cura Alapítvány-Palatinus Kiadó, p. 121.

profesor. Gura, urechea, mâinile și ochii îi lucrau împreună pentru a-i forma memoria în vederea recepției cuvintelor latine.¹⁴ O implementare de acest fel a însușirii limbii latine în regimul călugăresc și în procesul de angajare față de viața monahală, această formă specială a însușirii limbii bazată pe utilizare, poate fi utilă la nivel de principiu în ceea ce privește reflectarea asupra actualelor problemele de învățare a unei limbi străine. În orice caz, din descrierea iscusită a lui Illich reiese clar faptul că limba latină nu a fost învățată de călugări la niște – ceea ce numim noi azi – ore și nici măcar prin conversație, ci prin intermediul unor exerciții, prin rugăciunile de zi cu zi și prin scrierea după dictare.

Situația cea mai evidentă a învățării unei limbi străine pe cale naturală o reprezintă acomodarea provizorie sau de durată la modul de viață al comunității în care se vorbește limba. Acest fenomen se regăsește, de asemenea, în programe școlare cunoscute, precum schimbul reciproc de elevi la nivelul familiilor, respectiv al comunităților școlare din timpul vacanțelor sau al anului școlar. Însă pe noi pe, parcursul cercetărilor, ne-au preocupat modurile în care putem realiza cadrul natural de învățare a unei limbi străine în circumstanțe școlare, în timpul predării cotidiene. În acest sens, urmărind punctele de vedere ale lui Chomsky, Tomassello, Krashen și Slobin, am interpretat procesul de predare și învățare a limbii drept un eveniment care generează, prin noțiuni și exerciții teatrale, de artă performativă, ajutat de programe pedagogice teatrale, situații de forma joacă-învățare-exercițiu, care urmează calea învățării „naturale” a limbii. Așadar, în concepția noastră, predarea respectiv învățarea unei limbi străine pe cale „naturală” în mediul școlar poate fi atinsă prin utilizarea didactică a culturii teatrale și prin extinderea artei performantive, totodată prin elaborarea programelor pedagogice teatrale în procesul de predare. De asemenea, bazându-ne pe principiile performantive ale pedagogiei teatrale, am încercat să includem în mijloacele de învățare a limbii și elementele proprii desenului, fotografiei, filmului, colajelor, cântării etc., mijloace prin care preocuparea față de limba străină reușește să ofere, totodată, posibilitatea practicării multilaterale a exprimării de sine.

Bazându-ne pe principiul însușirii limbii pe cale naturală, am încercat să schițăm o abordare nouă a învățării unei limbi străine, a cărei bază să o constituie redescoperirea propriului Eu. În acest sens, am încercat să creăm un atelier de artă, care are în vedere construirea unui sistem corelativ

¹⁴ ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szőlőskertjében (In the Vineyard of the Text)* Trad. Tóth Gábor. Budapest: Gond-Cura Alapítvány-Palatinus Kiadó, p. 122-126

de exerciții pedagogice teatrale ce pot fi utilizate în predarea limbii; l-am denumit atelier pedagogic teatral „DaF/EfL”¹⁵, la care vom face referire în continuare și prin denumirea, mai sintetică, de Atelier. Procesul de descoperire al propriului Eu în cadrul

Atelierului începe odată cu percepția de sine, după cum urmează: perceperea corpului, expresia corporală, redescoperirea propriilor sentimente, precum și a vocii proprii. Improvizația lingvistică urmează abia în urma exercițiilor și metodelor de dicție jucăușe, acestea având rolul de a întări încrederea participanților grupului. Scopul declarat de la finalul celor șase etape ale proiectului rămâne ca participanții să ajungă improvizeze cu îndrăzneală în diferite situații de grup, dar și cu partenerii lor, la nivel verbal sau nonverbal. În acest sens, este mai importantă o dispoziție de comunicare reciprocă lipsită de anxietate, decât o exprimare corectă.

Structura ideatică a atelierului de pedagogie teatrală „DaF/EfL” formează ideea metodologică de bază a studiilor noastre, la care se referă și principala noastră ipoteză a disertației: cadrul „natural” de însușire a unei limbi în circumstanțele predării școlare poate fi creat prin utilizarea pedagogiei teatrale.

Probabil cea mai complicată sarcină pentru un profesor de limbă o poate reprezenta alegerea și constituirea exercițiilor pedagogice teatrale. În ceea ce privește această temă, am încercat să ne orientăm cu precădere în funcție de lucrările autorilor cunoscuți din domeniul predării limbii germane. Dorim să menționăm, de asemenea, faptul că în acest caz nu este vorba numai de cercetări bibliografice – deși în cercetările noastre am folosit, într-adevăr, în regim prioritar surse de limbă germană –, ci și despre participarea recentă, în scopul aprofundării studiilor, la cursuri internaționale și la ateliere de pedagogie teatrală din Germania și Elveția (Schaffhausen, Lörrach, Basel, Frankfurt). Am urmărit, astfel, implementarea acelor experiențe în conceptul „Atelierului”. Totodată, am avut acces la modurile în care se implementează exercițiile în procesul de învățare în mai multe școli; în continuare, am observat că aceste proceduri sunt folosite în mod eficient și în aziluri de bătrâni. Nu în ultimul rând, tot acest scop a stat la baza participării la atelierele de prezentare a pedagogiei teatrale a lui Takács Gábor, organizate la Târgu Mureș, din exercițiile cărui am ales să folosim câteva și în lucrarea de față.

¹⁵ Deutsch als Fremdsprache/English as a Foreign Language: Germana, ca limbă străină/Engleza, ca limbă străină.

În alegerea și constituirea exercițiilor de pedagogie teatrală ne-am bazat pe scrierile creatorilor și profesorilor remarcabili ai artei teatrale și ai celei performative. Ne-am străduit să evidențiem din aceste scrieri concepute pentru actori și artiști de performanță principiile, procedurile și exercițiile care se dovediseră aplicabile în predarea limbii în cadrul pedagogiei teatrale. Sigur că ne-am bazat în această direcție și pe experiențele la care am avut acces prin studierea literaturii de specialitate în limba germană.

Dintre lucrările valoroase clasice ale artei teatrale și performative am căutat să studiem și, concomitent, să interpretăm din punctul de vedere al pedagogiei teatrale și al atelierului de pedagogie teatrală „DaF/EfL” lucrările lui K.S. Stanislavski, Keith Johnstone și Augusto Boal. De asemenea, am întrebuițat teatrul autobiografic al lui Maike Plath, jocul de scenă propriu al lui Ruth Huber și lui Ingo Scheller, teatrul playback al lui Jonathan Fox și Jo Salas, teatrul de povestiri al lui Helga Gruschka și Susanne Brandt, iar dincolo de acestea am implementat în procesul de învățare a limbii cântece și opere literare, dansuri și coregrafii, scrieri creative, desene, colaje, fotografii, scurtmetraje, organizări de expoziții, afișe.

Conceptul dezvoltat de Maike Plath pentru cursanți lucrează cu sentimentele, impresiile și experiențele participanților, iar scopul lui este stimularea acelor concepte, pe care și lucrarea de față le are sub formă de obiective: inteligența socială și emoțională, creativitatea, spontaneitatea și empatia, autonomia gândirii și încrederea de sine, fantezia, respectiv dezvoltarea capacității de relaționare.¹⁶ Unele exerciții corporale împrumutate din teatrul autobiografic ne transportă înapoi în copilăria timpurie, clădindu-se pe aceasta.

Descoperirea și conștientizarea sentimentelor proprii și chiar a respirației aparține de conștientizarea Eului. În afară de acestea, exercițiile de încredere și de diferite colaborări asigură o bază și în ceea ce privește detectarea celorlalți oameni din propriul nostru mediu. În elaborarea exercițiilor bazate pe tehnicile sensibilizării olfactive, tactile și vizuale am urmat considerațiile

¹⁶ PLATH, Maike (edit.) (2009): *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim–Basel: Beltz, p. 13.

metodologice ale lui Ruth Huber¹⁷. Orientarea acestora este către observarea senzorială a sălii, perceperea timpului, respectiv a diferitelor ritmuri, descoperirea altor medii care există în interiorul sau în exteriorul sferei personale, sau chiar într-o lume fictivă.

La baza descoperirii și a perceperii diferitelor săli/locuri, medii/lumi au stat metodologiile și ideile lui Ingo Scheller. Scheller în teoria sa despre „învățarea conexată cu experiență” a conceput un proces didactic în care „fantezia, trăirile și experiențele elevilor sunt utilizate ca puncte de pornire și de referință ale conținuturilor predate.”¹⁸ Prin procedura denumită „joc de scenă”, concepută între cadrele metodologiei predării literaturii, a urmărit conștientizarea proceselor sociale și personale, cu implicarea tuturor simțurilor în scenele și situațiile improvizate.

La atelierelor noastre de predare a limbii străine s-au dovedit a fi surse importante și exercițiile de improvizare ale teatrului playback. În teatrul playback, participanții își reconstituie unele povești trăite, experiențe personale, implementându-le în scene improvizate. Condiția acestor acțiuni este formarea unei atmosfere bazate pe încredere, în care povestitorii să se simtă în siguranță. Acest aspect a avut o relevanță accentuată și în demersul nostru: elevii se confruntă cu formele timpului trecut, însoțiți de impresii estetice anume, care permit acționarea de factură creatoare și dezvoltarea fanteziei.

Noțiunea de „kamishibai” provine din limba japoneză; aceasta literalmente înseamnă „teatru de hârtie” (*kami*= hârtie, *shibai* = teatru). În interpretarea lui Helga Gruschka și Susanne Brandt, esența lui „kamishibai” stă în povestirea legată de imaginile fixe. Cu ajutorul lui „kamishibai” se pot repovesti și prelucra povestiri finite. Elevii mai mari pot chiar să inventeze povești, legende, povestiri proprii. Procedul acesta al povestirii scenice promovează creativitatea copiilor.

În scrierile teatrale ale lui Stanislavski am reușit să identificăm, mai ales în spațiul conceptual al „magicului dacă”, al imaginației actorului și amintirii afective, solide puncte de sprijin pentru reconstruire didactică a limbilor străine pe bazele pedagogiei teatrale.

¹⁷ HUBER, Ruth (2003): *Im Haus der Sprachen wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

¹⁸ SCHELLER, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen, Scriptor, 9.

Din teoria teatrală a lui Stanislavskiam preluat, în primul rând, procedeul numit „dacă”, care deschide o breșă atât spre lumea fanteziei, cât și a experienței reale. Acest ’dacă’, sau ’magicul dacă’ reprezintă una dintre procedurile trăirii (*perezivanie*), pe care actorul o folosește în vederea creării „vieții spirituale omenești a rolului și transpunerea acestei vieți pe scenă în formă artistică”¹⁹

Arta actorului este una funciarmente performativă, a cărei bază, în concepția lui Stanislavski, este constituită de acțiunea scenică. Acțiunea scenică „trebuie să fie motivată lăuntric”, totodată trebuie „să fie logică, consecventă și să fie posibilă în realitate. ”Fundamentarea interioară a acțiunii scenice poate fi obținută printr-un „singur cuvint mic: dacă”. Acest cuvânt magic este „pârghia care ne trece din realitate în singura lume în care se poate săvârși creația”²⁰

Primul „brânci” în elaborarea rolului este dat de magicul sau simplul „dacă”, iar al doilea de „situațiile propuse”. Din sfera „situațiilor propuse” fac parte: subiectul piesei, faptele din ea, evenimentele, epoca, timpul și locul acțiunii, condițiile de viață, înțelegerea actricească și regizorală a piesei, ceea ce îi adăugăm de la noi, punerea în scenă, decorurile și costumele, recuzita, lumina, sonorizările. „Situațiile propuse” ca și „dacă” sunt presupuneri, „născociri ale imaginației”. Ele au izvoare comune și se presupun reciproc: „dacă” dă un impuls imaginației ațipite, iar „situațiile presupuse” fac ca însuși „dacă” să fie motivat. Ele ajută la crearea mișcării interioare²¹ prin care se înfiripează ființa „vieții spirituale omenești a rolului”.

Pentru noi „magicul” sau „simplul dacă” este extrem de important, pentru că în logica lui se aseamănă foarte mult cu jocurile „de-a ceva/cineva”, experimentate de nenumărate ori în copilărie, acestea înlesnind, bineînțeles, utilizarea lui „dacă” în cadrul claselor de limbi străine. ’Dacă’-ul, în reformularea lui Tanja Bildo, făcută în scopul predării limbii („Ce m-aș face dacă astfel ar sta lucrurile? Acționează ca și cum așa s-ar întâmpla întocmai!”²²), este privit drept situație fundamentală pentru jocurile de pedagogie teatrală, pentru toate felurile de improvizații și pentru jocurile de rol care servesc predării limbii. Prin intermediul situațiilor create, de utilizare a

¹⁹STANISLAVSKI, K. S., *Munca actorului cu sine însuși*, traducere de Lucia Demetrius și Sonia Filip, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955, p. 31.

²⁰Ibidem, p. 61.

²¹Ibidem, p. 66.

²²BIDLO, Tanja (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib, p. 46.

limbii, s-au putut dezvolta în cadrul „Atelierului” posibilități de învățare extrem de diverse, bine motivate și eficiente, izbânzi ce pot fi bifate chiar și în mediul școlar, în timpul orelor. În aceste cazuri, „magicul dacă” deschide calea spre experiența reală. În situațiile de învățare a limbii create de „magicul dacă” „se îndeplinește o acțiune reală în circumstanțe fictive”²³. Prin acțiunea reală întreprinsă fizic, participanții dobândesc experiențe în situații fictive.

Cele două evenimente-cheie ale formării rolului, 'dacă' și „situațiile presupuse”, sunt deopotrivă creațiile fanteziei. Imaginația creează ceea ce este posibil și în realitate, lucruri și întâmplări pe care actorul le poate cunoaște și din experiență, însă fantezia creează ceea ce este imposibil prin prisma legilor și faptelor experimentate în viața reală. Imaginația este un stimulent în munca de creație a actorului, care completează creația autorului, regizorului, și totodată învigează munca tuturor participanților la spectacol.²⁴

Poate că cea mai mare provocare în elaborarea sistemului predării limbii bazate pe utilizarea ei a constat în inventarea jocurilor pedagogice teatrale, a improvizațiilor, a jocurilor de rol interesante, pline de fantezie. În elaborarea exercițiilor, de fiecare dată am căutat să asigurăm un rol central fanteziei participanților. În acest fel, participanții jocurilor pot inventa și cunoaște lumi noi, pot dobândi noi experiențe, totodată, prin această modalitate oferă posibilitatea – atât sieși, cât și altora – utilizării unei limbi străine în cele mai diferite situații. Aceste exerciții interesante și de cele mai multe ori imprevizibile servesc și la intensificarea impulsurilor comunicative ale cursanților. În general, în ceea ce privește declinul impulsurilor comunicative în utilizarea imaginației distingem: situațiile de *cerere* (solicitare de ajutor sau informație), de *informare* („Aș dori să luați la cunoștință ceva, fiindcă, în opinia mea, acesta vă poate fi de folos ori vă poate interesa.”) și de *împărtășire* („Mi-aș dori să experimentați un anumit sentiment în vederea împărtășirii anumitor perspective/sentimente”; împărtășirea de sentimente sau perspective). Cu ocazia atelierelor de limbă străină, în aceste situații, cursanții trebuie să experimenteze întâmplări adevărate, astfel încât să aibă motivație reală pentru discurs. În astfel de cazuri, participanților li se oferă ocazia de a aduna experiențe adevărate, reale, prin intermediul cărora pot vorbi despre

²³ HENTSCHEL, Ulrike (2003): Als-ob. In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, p. 16.

²⁴ STANISLAVSKI, K. S., *Munca actorului cu sine însuși*, traducere de Lucia Demetrius și Sonia Filip, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955, p. 74-75

sentimentele și gândurile lor. Metodele de pedagogie teatrală creează situații care, deși nu sunt reale, atrag în contul elevilor experiențe cu valoare reală. Astfel se pot prelucra teme fictive în toposuri imaginate (gară, grădină, mediu familial, mușuroi de furnici etc.), dar și evenimente imaginate, acestea urmărind ca elevul să-și poată folosi cunoștințele – deja exersate – de limbă străină și în situații de viață asemănătoare.

Problema inevitabilă a predării limbilor străine constă în cultivarea amintirii. Și în acest sens, am găsit în lucrările lui Stanislavski importante puncte de sprijin cu caracter principial în vederea elaborării programelor de pedagogie teatrală care servesc predării limbilor străine. Stanislavski a atribuit un rol relevant amintirii afective în munca de creație a actorului. Amintirea afectivă constă în invocarea sentimentelor odinioară trăite. Astfel, așa cum în amintirea vizuală se ivește pentru văzul interior un obiect, peisaj sau forma unui om demult uitat, tot așa revin în amintirea afectivă sentimente mai vechi, susține Stanislavski.²⁵ Important este că actorul își poate activa amintirile afective în cursul acestei experimentări deoarece acestea nu s-au depozitat singure, s-au încorporat multiplu între amintirile celor cinci simțuri, prin urmare, putem spune că prin evocarea unei amintiri vizuale se poate aduce la suprafață și o amintire afectivă. Tocmai de aceea actorul are nevoie nu numai de amintirea afectivă, ci și de amintirile tuturor celor cinci simțuri ale sale.²⁶

Din punctul de vedere al programului nostru de pedagogie teatrală, integrarea afectivă și senzorială a amintirilor este considerată un element important. Predarea/învățarea unei limbi străine este un proces intențional care apare la nivel cognitiv, intelectual. În atelierul de pedagogie teatrală „DaF/EfL” ne-am străduit să mutăm învățarea limbii de pe acest nivel cognitiv, și să elaborăm exerciții doldera de afectivitate, senzorial variate, atingând, deci, mai multe organe senzoriale. Și în acest sens am apelat la sistemul lui Stanislavski, însă aici am atașat și concluziile trase în urma experienței învățării monahale a limbii latine. În cheia lecturii noastre, calea naturală de învățare a limbii latine de către novici a fost asigurată deopotrivă de totalitatea organelor senzoriale (gură, ureche, mâini, ochi) și de saturația afectivă privind situațiile de învățare (Cartea, prezența cuvântului lui Dumnezeu și al comunității).

²⁵Ibidem p. 214.

²⁶Ibidem, p. 217.

Metodele de improvizație ale lui Keith Johnstone sunt considerate surse inevitabile: atât ale pregătirii profesionale în actorie, cât și, în egală măsură, ale programelor de pedagogie teatrală. Exercițiile sale jucăușe care se bazează „pe povestiri fabuloase, pe asocieri de cuvinte, pe răspunsuri intuitive” servesc dezvoltării spontaneității și creativității actorilor,²⁷ însă acestea sau dovedit tot atât de eficiente și în exercițiile de pedagogie teatrală. „Teatrul de improvizație”²⁸ al lui Johnstone ne-a sugerat faptul că e important să creăm un loc pentru cei care învață limba străină, unde să-și poată încerca și exersa în mod neînhibat cunoștințele lingvistice. Într-adevăr, în cazul improvizației cea mai importantă este crearea prilejurilor pentru spontaneitate, care este legată de liberarea temerilor. Elevii trebuie încurajați și în cadrul predării limbilor străine să-și utilizeze liber fantezia, bunăoară „să aibă încredere în creativitatea și ideile lor” și ”să acționeze și să reacționeze la oferta de joc a partenerului în mod spontan”.²⁹ În lucrările de atelier „DaF/EfL”, toate situațiile, scenele, conversațiile și jocurile sunt profund impregnate de principiile improvizației și fanteziei. Astfel, ne-am racordat la concepția lui Johnstone și la a altor pedagogi de teatru faimoși care folosesc improvizația cu o convingere solidă în procesul de schimbare a situațiilor, de dezvoltare a capacităților care fac posibil schimbul de perspective, de trăire a ființei spontane și asociative, respectiv de experimentare a sinelui din postura de ființe versatile și, deci, cu potențial de schimbare.³⁰

O altă implicație importantă a teoriei lui Johnstone pe care am încercat să o punem în practică în organizarea lucrărilor de atelier „DaF/EfL” se referă la jocurile nivelurilor statutare, de încercare a comportamentelor statutare. Cercetarea comportamentală indică faptul că în relațiile interpersonale întotdeauna, spontan sau voit, „semnalăm unde ne încadrăm noi înșine: sus, pentru a sta deasupra dificultăților, sau jos, pentru a evita dușmănia”.³¹

²⁷ NAUMANN, Gabriela – JOHNSTONE, Keith (2003). In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, p. 149.

²⁸ SIEGEMUND, Anke (2003): *Improvisation*. In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, p. 139.

²⁹ CZERNY, Gabriele (2004): *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner, pg. 152. Ibidem, p. 147.

³⁰Ibidem, p. 47.

³¹ BATZ, Michael – SCHROTH, Horst (1987): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für freies Theater*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, p. 126.

În atelierele „DaF/EfL”, jocul de statut a căpătat un rol semnificativ în faza „sentimentului de noi”. Căci nu încapă îndoială că din momentul în care suntem împreună cu alți oameni intră în joc statutul nostru, la fel cum și al celorlalți. Munca de atelier oferă participanților posibilitatea de a încerca diferite stataturi, de a afla, mai precis, ce înseamnă să fii în posturile respective, de asemenea prilejul de a utiliza vocabularul limbii străine în curs de însușire conform statutului. Acest lucru îndrumă participanții să-și reconsidere relațiile de zi cu zi cu oameni cu statut inferior – și viceversa.

În cadrul atelierelor de pedagogie teatrală s-au dovedit a fi foarte eficiente principiile și tehnicile performative pe care Augusto Boal le-a elaborat în *Teatrul oprimaților*. Principiul de bază al inovației metodologice a lui Boal constă în „oprirea celor întâmplare”³², ceea ce constă în faptul că în spațiul estetic începe un dialog în contradictoriu față de acțiunea monologică. La început, el a denumit această tehnică ’teatru statuar’, deoarece el și grupul lui lucrau cu imagini statice. Mai târziu, au elaborat și anumite tehnici, în care foloseau mișcări, pe urmă chiar și cuvinte; această metodă îmbunătățită a numit-o „teatru de imagine”³³. Acest „tip” de teatru se referă la faptul că participanții nu doar se străduiesc să „înțeleagă” imaginile, ci chiar le *simt*, căci „se implică”. Astfel că în mod evident au nevoie de multă imaginație.

Prin urmare, după cum susține Albrecht-Schaffer Angelika, o statuie, adică o imagine statică, este o posibilă formă de exprimare pe care putem să o creăm și în mod conștient, însă și în mod spontan, în felul în care redăm o mișcare împietrită.³⁴ Prin munca „statuară” putem dezvolta capacitățile de exprimare ale elevilor în limba străină. În acest caz, susținem, deci, gândirea în imagini, fiindcă aceasta „orientează atenția către detalii înainte de fi vorba de interacțiunile corpurilor, limbajelor și mișcărilor”³⁵.

În atelierele „DaF/EfL” am folosit tehnica teatrului statuar în fazele inițiale de practică, ca modalitate de prezentare a simțurilor, situațiilor sau imaginilor create de un text dat. Am realizat

³² GÜNTHER, Michaela (2003): Statuentheater. In: KOCH, Gerd – STREISAND, Mariane: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, p. 295.

³³ BOAL, Augusto (2013): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Ediție actualizată și extinsă. Editat și a tradus din limba portugheză braziliană Till Baumann. Berlin: Suhrkamp, p. 27.

³⁴ ALBRECHT-SCHAFFER, Angelika (2006): *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. München: Don Bosco, p. 27.

³⁵ Ibidem.

acest lucru sub forma unui exercițiu cu parteneri, unde un elev joacă rolul artistului, iar altul al statuii, sau în grup, unde jucătorii se „pot regiza” singuri. Această metodă deschide calea către exprimarea corporală perceptivă și formativă conștient. Tehnica teatrului statuar poate fi folosită în special la începutul unui atelier de către participanții nesiguri și timizi pentru a căpăta o oarecare deschidere în exprimarea corporală, dându-și frâu liber gândurilor. Mai departe, munca de atelier folosește tehnica teatrului statuar și în vederea prezentării unor anumite situații și conflicte care pot apărea într-o comunitate. Aici și grupul urmărește pașii descriși. Membrii grupului pot schimba între ei imaginile date și colabora. În experiența noastră, dacă este vorba de conflicte care apar în familie, în clasă, în cercul de prieteni, atunci elevii se deschid doar parțial. În astfel de cazuri poate fi utilizată tehnica teatrului statuar. Acesta le oferă participanților posibilitatea de a-și prezenta propriile întâmplări și gânduri prin imagini, și în acest mod să proceseze conflictele fără să se dezvăluie în același timp prea mult.

Atelierul însă nu s-a limitat la cercul artei teatrale, ci am încercat, în concordanță cu complexitatea artei teatrale și conform logicii artei performative, să introducem în mod regulat în procesul de lucru și domeniile dansului, muzicii, artei plastice, literaturii. Pe parcursul proiectului de atelier spiritual, „*Construirea artei*”, participanții se întâlnesc cu diferite creații din domeniul literaturii, artei plastice sau muzicii, în timp ce încearcă să găsească prin munca creativă căi către împlinirea personală. Această perspectivă artistică multiplă este cumva în concordanță cu teoria lui Richard Wagner, *Gesamtkunstwerk*. În orice caz, în cursul proiectului de atelier spiritual *Construirea artei* am inserat tehnici din sfera muzicii, a literaturii și scrierii creative, teatrului, performanței, picturii și desenului, dansului și coregrafiei, însă accentul nu a fost pus pe drama muzicală, întrunirea s-a derulat sub egida pedagogiei teatrale în scopul modernizării, sporirii succesului în predarea limbilor străine.

Iată și cele patru mari domenii ale artei, pe care conceptul artei complexe își amplasează „pietrele de construcție” didactice și metodologice: elaborarea mediului teatral împreună cu conceptul pedagogiei teatrale, arta muzicii prin cântec și muzică, literatura și scrierea creativă, lucrările de artă plastică (picturi, imagini, fotografii etc.), respectiv producțiile și lucrările de artă proprii. Pe parcursul proiectului de atelier „construirea artei” apelăm la diferite metode pentru a activa dansul ca mijloc de comunicare, precum și scopul acțiunii: în privința mișcărilor de bază,

prezentăm scene mute, după care participanții inventează, cu voce tare, scene pentru piese muzicale, de asemenea prezentăm un poem prin dans, prin muzică și noțiuni (substantive, verbe, adjective), se compune totodată o coregrafie etc. Prin coregrafie înțelegem o serie de mișcări stabilite de un sistem de reguli „pe baza cărora se pot structura și analiza mișcările”³⁶, ba chiar repeta. Mișcările pot fi stabilite în mod detaliat, însă pot fi elaborate și în baza altor principii, după ce actorii își includ în dans propriile improvizații. În cazul nostru, o coregrafie nu trebuie corelată neapărat – în sens restrâns – cu mișcări de dans, ea „poate să surprindă anumite mișcări de zi cu zi, cum ar fi pietonii de pe stradă sau o combinație de zboruri de păsări”³⁷.

Atelierul de pedagogie teatrală „DaF/EFL” este un atelier de artă complexă, în al cărui centru se află elevul. Constituie o parte esențială a predării estetice ca participanții să născocescă o creație artistică; altfel spus: ei înșiși să cânte, să joace și să interpreteze. Cântarea îi ajută să dea o formă proprie sentimentelor, exprimându-și-le astfel. Dar cântarea în grup are menirea să dezvolte și competențe sociale. Din punctul de vedere al pedagogiei limbii străine, cântecele oferă o paletă largă privind elementele importante ale învățării limbii; ne referim la: vocabular, construcții gramaticale corecte, diverse conținuturi. Prin ele se oferă posibilitatea accesării de teme pe care nu este ușor să le procesăm, de exemplu informații ce țin de domeniul cunoașterii teritoriale sau culturale. În plus, textul cântecelor rămâne în memorie o perioadă mai lungă, fixându-se mai bine, prin urmare, și structurile lingvistice.

Munca de atelier se derulează în primul rând prin metodele de sensibilizare a auzului, a căror sferă se extinde de la descoperirea diferitelor zgomote, prin jocurile sonore, până la redarea prin sunete a diferitelor locuri/spații. În afară de acestea, propunem creații muzicale cu diferite teme, lucrări de diferite specii, simfonii din muzica clasică, provenite dintr-un spectru larg de epoci.

Pe parcursul istoriei didacticii limbii străine literaturii i s-a atribuit o importanță aparte. În predarea tradițională a limbii străine, literatura are valoare estetic-culturală și, înainte de toate, filologică³⁸, întrucât ea trebuie să transmită elevilor conținuturi culturale, neasigurând însă spațiu

³⁶ HARDT, Yvonne – STEM, Martin (2011): *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*. Bielefeld: Transcript, p. 15.

³⁷Ibidem

³⁸WICKE, Rainer E. (2009): *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag, p. 75.

pentru experimentare creativă. Prin introducerea în predarea limbilor străine a abordării comunicative, textele literare sunt înlocuite cu texte de specialitate și texte pentru utilizare, „deoarece scopul acestei abordări funcționale este, în primul rând, stimularea monopolului de utilitate directă și pregătirea funcțională a elevilor pentru necesitățile profesionale preconizate.”³⁹ Pedagogul Lothar Bredella a fost printre primii dintre cei care se așteptau, pe parcursul operării cu textele literare, la interacțiunea dintre cititor și text, respectiv la procedura productivă.

Conform lui Gerhard Haas, prin intermediul textelor literare se pot dezvolta competențe de următoarele naturi: literar, emoțional, creativ, de emancipare, de proiectare, estetic, critic și cultural-literar.⁴⁰ Având în vedere aceste obiective, în miezul actualei didactici literare a limbii străine stă munca centrată pe produse, care contribuie semnificativ la evoluția personalității. În opinia lui Hunfeld, munca centrată pe produse oferă posibilitatea „experimentării creative în limba străină, totodată confruntarea în mod subiectiv-individual, intuitiv, jucăuș, emoțional cu textele literare.”⁴¹ Confruntarea cu textele literare – atât în formă scrisă, cât și orală – influențează personalitatea, lărgeste viziunea individului asupra lumii, stimulează fantezia, inspiră, îmbunătățește obiceiurile de citire a elevilor și dezvoltă capacitatea de abordare critică a literaturii. Textele literare în predarea limbilor străine oferă o viziune comparativă între cultura proprie și cea străină, contribuind într-un mod fundamental la toleranța și acceptarea diferențelor culturale.

Însă și în sens general, folosirea literaturii în predarea limbilor străine joacă un rol important. În opinia lui Ruth Huber, literatura este un spațiu în care limba este argumentul pentru ea însăși, se fălește, se oglindește în frumusețea sa, și plasează astfel cititorul în situația atenției încordate, una ce plutește între cuvinte și lucrurile comunicate și care corespunde cu exactitate dublului obiectiv privind învățarea limbii străine. Conceptul descris în această lucrare se bazează și pe teoria lui Huber în măsura în care tratarea textului literar – fie prin însușirea lui receptivă, fie prin executarea lui productivă – se realizează pentru sine, și nu cu intenția funcțională obișnuită în

39

Ibidem., p. 76.

⁴⁰Ibidem, p. 79.

⁴¹Ibidem p. 80.

predarea limbilor străine, așa cum este, de exemplu, prezentarea unei probleme, forme sau structuri gramaticale.

Textele literare îmbogățesc vocabularul și promovează întâlnirea cu construcții sintactice, forme stilizate și expresii nuanțate cu care Elevii nu prea au tangență pe parcursul predării sau în alte situații. Prin citirea, scrierea, redarea și/sau auzul textelor literare, participanții devin mai receptivi la latura estetică a comunicării. Acest lucru îi ajută în mod fundamental și în dezvoltarea competențelor comunicative. Prin schimbul de opinii cu privire la lucrările scrise (atât proprii, cât și ale altora), raportat la rezultatele acestora, conversația devine mai fluentă, deoarece astfel pot recurge în mod „natural” la experiențe și sentimente autentice. În general, tratarea textelor în mod productiv motivează elevii să folosească limba într-un mod mai exact și mai nuanțat, ajungând să cunoască mai bine limba. Bineînțeles că versurile, rimele și textele prozaice sunt utile și în exersarea structurilor morfo-sintactice.

În cadrul atelierului, exercițiile cu textele lirice se bucură de o vădită apreciere. În prima etapă încep să apară deja rimele ritmice în vederea cunoașterii. În etapa a doua, poeziile reprezintă tranziția de la comunicarea nonverbală, la exprimarea verbală.

O altă abordare semnificativă introdusă în munca noastră de atelier se referă la metodele de scriere creativă. Prin formularea de texte proprii încurajăm o satisfacție aparte, împlinirea de sine în confruntarea cu limba străină. În opinia lui Huber, „fabricarea” de texte într-o limbă străină are o influență multiplă asupra învățării. Aceasta se dovedește eficientă mai ales când vine vorba de competențele conversaționale, cu atât mai mult cu cât conversațiile se orientează aici către procesele alcătuirii de texte și interacțiunile personale, din toate acestea rezultând interconectarea unor capacități eterogene. Creațiile artistice aparținând unor specii diferite – pictură, grafică, sculptură, artă plastică, benzi desenate (serie de imagini narrative), caricatură, artă computerizată, film, fotografie – asigură o cale, am putea spune nouă, în perceperea esteticii.

Imaginile reale corespund mai bine scopurilor proiectului de atelier de limbă străină, deoarece contrar imaginilor didactizate – care apar deseori în predarea convențională de limbă străină –, sunt mai complexe și mai interesante, și, de asemenea, stimulează mai bine imaginația. Acestea sunt aferente realităților specifice culturii străine, oferind ocazii potrivite pentru conversații

productive. Imaginile ajută competențele vizuale ale participanților la munca de atelier, a cărei condiție primordială este gestionarea conștientă a „climatului” imaginii.

Sculpturile declanșează imaginația elevilor, oferă spațiu pentru diferite interpretări, îndeamnă la conversație și, din punctul de vedere al psihologiei educaționale, sunt mai eficiente decât informațiile lingvistice pure. Prezentul concept acordă o atenție sporită, în predarea limbilor străine, utilizării creațiilor artistice. Atelierul folosește imagini și alte lucrări artistice pentru a apropia participanții de conținuturi, astfel încât ei să le poată prelucra la un nivel mai profund, afectiv, dobândind astfel scontatele experiențe estetice. În acest mod, creația invită la comunicare sau la alte activități estetice cu rol de dezvoltare.

Am gândit atelierul pedagogic teatral „DaF/EfL” ca spațiu „al unei reale imigrări în și familiarizări cu universul limbii străine”. Pe primul plan al lucrării de atelier a stat, naturalmente, însușirea limbii străine și dezvoltarea competențelor comunicative. Însă datorită utilizării programelor de pedagogie teatrală și a orientării către exercițiile de artă de ansamblu, atelierul a căpătat și valența de dezvoltare sistematică a personalității participantului. În concordanță cu punctul de vedere al lui Ruth Huber, în opinia noastră „prin învățarea limbii străine nu se înțelege doar obținerea graduală a diferitelor abilități și capacități, ci și procesul de dezvoltare a personalității și a identității, așa cum a apărut acesta, în mod original, în conceptele de emancipare a reformei în pedagogie”⁴². Prin orientarea atelierului către această condiție de bază, s-au împletit, deci, două obiective principale: învățarea limbii străine, respectiv dezvoltarea personalității studenților.

Din obiectivele activităților din cadrul atelierului pedagogic teatral „DaF/EfL”, bazat pe acțiune, experiență și experimente fac parte: sporirea capacității de auto-motivare, buna gestionare a dezamăgirilor, practicarea empatiei față de oameni, respectiv edificarea relațiilor sociale civilizate. În afara abilităților enumerate, se încearcă dezvoltarea memoriei de lungă durată privind limbile străine. Materialele educative pe care elevii le elaborează, cercetează, repetă, joacă, discută, ilustrează, documentează, regizează, interpretează și arhivează pe baza acțiunii și experimentării au în mod cert cea mai scăzută rată de uitare.

⁴² HUBER, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer, pg. 4.

Cercetările noastre se bazează expres pe experiențe și circumstanțe de predare școlară, se concentrează pe crearea condițiilor „naturale” în procesul însușirii limbii. Prioritatea acestei lucrări constă în elaborarea proiecțiilor metodologico-didactice ale conceptului, care permite profesorilor practicanți să folosească aceste proceduri în activitățile lor didactice. Pornind de la conceptul *atelierului* și de la îndatoririle arbitrului, respectiv de la condițiile-cadru și numărul participanților, prezentăm structura diferitelor exerciții practice, inclusiv realizarea în detaliu a etapelor de învățare aferente.

În cadrul *atelierului*, distingem în total nouă etape, elaborate pe baza unui model empiric. Alegerea metodelor se realizează având în vedere atât cerințele de a spori competențele comunicative, cât și cea de dezvoltare personală a participanților. Prin urmare, se iau în calcul metode precum alcătuirea cercurilor de reflecție, exerciții pentru intensă percepție a corpului, întărirea expresivității prin teatrul biografic, „operațiunea *magicului dacă*” a lui Stanislavski, alcătuirea propriilor texte, includerea muzicii și a teatrului de mișcare, teatrul statuar propus de Augusto Boal, metode ale elocvenței, improvizația marca Keith Johnstone, munca la capitolul încredere în parteneri și grup, redarea prin imagine a unor texte literare alese, regia, teatrul playback, lucrul cu sunetele futuristice, improvizația de relație etc. Setul de mijloace prezintă în mod detaliat, după cum se poate subînțelege, toate etapele de dezvoltare.

Lucrarea noastră este împărțită în șapte capitole. Primul capitol abordează direcțiile de cercetare ale perspectivei „DaF” și „EFL”. În consonanță cu Tomasello, recomandăm schimbarea perspectivei în educarea limbii străine prin reorganizarea acesteia în cadrul pedagogiei teatrale. În acest scop, recomandăm inclusiv elaborarea unui program extra-curricular.

Capitolul al doilea tematizează aspectele experienței estetice și ale însușirii limbii străine pe „cale naturală”. Susținem posibilitatea realizării cadrului „natural” necesar însușirii limbii străine în circumstanțele de predare școlară prin utilizarea procedurilor specifice teatrului, altfel spus prin aplicarea programelor de pedagogie teatrală.

Capitolul al treilea tematizează bazele teatrale și artistice ale atelierului de pedagogie teatrală „DaF” și „EFL”; am căutat să abordăm aici acele probleme, pe care pot fundamenta elaborarea programului acestui atelier.

Capitolul al patrulea se angajează în prezentarea metodologico-didactică a atelierului „DaF” și „EFL”. În acest cadru, sunt dezbătute aspectele ce privesc structura atelierului, ne ocupăm în regim separat de așteptările care au legătură cu individualitatea profesorului și cu conducerea jocului, abordând, de asemenea, diverse aspecte privind condițiile sălii respectiv organizarea întrunirilor.

Al cincilea capitol sintetizează cele nouă etape ale conceptului oferit de atelierul nostru. În continuare, în al șaselea capitol, descriem seriile de exerciții, anexând la fiecare în parte idei metodologice.

Al șaptelea capitol însumează rezultatele experienței didactice. Am încercat în acest punct să descriem impactul pozitiv observat la elevi în urma exercițiilor artistice de ansamblu, punând accent pe eficiența pedagogiei teatrale și a „DaF/EFL” în organizarea predării limbilor străine.

Sperăm ca această cercetare să reușească să își îndeplinească obiectivele, bunăoară să ofere ajutor colegilor mei profesori, precum și tuturor celor care se străduiesc să predea limba străină într-un mod mai eficient, acela al pedagogiei teatrale.

BIBLIOGRAFIE

ALBRECHT-SCHAFFER, Angelika (2006): *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. München: Don Bosco;

BATZ, Michael, SCHROTH, Horst (1987): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für freies Theater*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt;

BOAL, Augusto (2013): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann. Berlin: Suhrkamp;

BIDLO, Tanja (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib;

CHOMSKY, Noam (1980): A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour. In: BLOCK, Ned (szerk.): *Readings in Philosophy and Psychology*. London: Methuen;

CZERNY, Gabriele (2010): *Theater-SAFARI. Praxismodelle für Grundschule*. Braunschweig: Westermann;

CZERNY, Gabriele, REINHOFFER, Bernd, SOWA, Hubert (2008): *Verkörpern Ausdrücken-Präsentieren. Kunst und Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner Verlag;

GÜNTHER, Michaela (2003): STatuentheater. In: KOCH, Gerds, STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag;

HARDT, Yvonne, STEM, Martin (2011): *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*. Bielefeld: Transcript Verlag;

HENTSCHEL, Ulrike (2003): Als-ob. In: KOCH, Gerd, STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag;

HUBER, Ruth (2003): *Im Haus der Sprachen wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag;

HUNEKE, Hans-Werner, STEINIG, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. kiadás (1. kiadás: 1997). Berlin: Erich Schmidt Verlag;

ILLICH, Ivan (2001): *A szöveg szőlőskertjében.(In the Vineyard of the Text)*Ford. Tóth Gábor. Budapest: Gond-Cura Alapítvány–Palatinus Kiadó;

KAPOSI, József: (2009) A színházi nevelésről a színészképzés kapcsán. (Despre educația teatrală pe marginea formării actorilor) In: *Drámapedagógiai Magazin*, 2009/különszám drámapedagógusoknak, Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság;

KRASHEN, Stephend (1982): *Principles and Practice in Second Language Aquisition*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press;

NAUMANN, Gabriela, JOHNSTONE, Keith (2003): In: KOCH, Gerd, STREISAND, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag;

PLATH, Maïke (2009): *Biograpisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen Inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim–Basel: Beltz Verlag;

SCHELLER, Ingo (1988): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor;

SIEGEMUND, Anke (2003): Improvisation. In: KOCH, Gerd, STREISAND Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag;

STANISLAVSKI, K. S, (1955): *Munca actorului cu sine însuși*, traducere de Lucia Demetrius și Sonia Filip, Editura de Stat pentru Literatură și Artă;

TAKÁCS Gábor – GYEVI-BÍRÓ Eszter – LÁPOSI Terka – LIPTÁK Ildikó – SZŰCS Mónika, 2017. Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma, 146–163. o. In: CZIBOLY Ádám (szerk.) [2017]: Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. Budapest: InSiteDrama Kiadó. [Glosarul termenilor privind programele educaționale teatrale / pedagogice de teatru, pp. 146–163. In: CZIBOLY Ádám (ed.) [2017]: *Manualul educațional teatral și al pedagogiei teatrale*. Budapest: InSiteDrama Kiadó];

TOMASELLO, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp;

WICKE, Rainer E. (2009): *Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.