

Karina Szafrńska

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie
Zakład Logopedii i Pedagogiki Specjalnej

Kształtowanie empatii i uczuć moralnych u dzieci w wieku przedszkolnym metodami dramy

Developing Empathy and Moral Sentiments in Preschool Children Through Drama

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

empatia, rozwój
uczuć moralnych,
dziecko w wieku
przedszkolnym, za-
bawa w role, drama

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie koncepcji M.L. Hoffmana dotyczącej powiązania empatii z uniwersalnymi etapami rozwoju moralnego, koncentrującej się wokół rozwoju kształtowania się poczucia winy i internalizacji moralnej. Hoffman twierdzi, że rozwój poznawczy jest ściśle związany z rozwojem empatii, a w szczególności rozwojem uczuć moralnych. Przetwarzanie semantyczne wymaga większych umiejętności niż mimikra, kojarzenie czy warunkowanie. Przyjmowanie ról zapewnia zastępcze doświadczenie emocjonalne poprzez postawienie się w sytuacji kogoś innego. Procesem społeczno-kognitywnym, który wskazuje na to, że dana osoba potrafi się wczuć w myśli, uczucia i intencje innej osoby, jest właśnie umiejętność przyjęcia roli. Aktywność w zabawie oparta jest na obserwacji prawdziwego życia (kultury), a jej scenariusze pomagają w poznaniu socjokulturowych konwencji. Drama w edukacji oferuje dzieciom możliwość rozumienia i rozpoznawania emocji i stanów mentalnych innych ludzi, co sprzyja rozwojowi empatii i uczuć moralnych. Szczególna wartość dramy polega na tym, że jest pomocna w rozwijaniu teorii umysłu, uczy dzieci narracji i dialogowania, co sprawia, że zabawa nabiera nowych znaczeń.

KEYWORDS **ABSTRACT**

empathy, developing moral sentiments, preschool children, role play, drama

Moral and prosocial behavior determines our relations with other people. Martin L. Hoffman's concept of the link between empathy and the universal stages of moral development focuses on the development of empathy, guilt and moral internalisation. Hoffman claims that cognitive development is closely linked to the development of empathy and to the development of moral sentiments in particular. Semantic processing requires more skills than mimicry, association or conditioning. There are five stages in the parallel cognitive and empathy development in children: a newborn's reactive cry, egocentric empathic distress, quasi-egocentric empathic distress, veridical empathic distress and empathy for another's experience beyond the immediate situation. Role-taking provides a substitute emotional experience by putting oneself in the other's place. The role-taking ability is the social-cognitive process which indicates that a given person is able to enter into another's thoughts, feelings and intentions. The activity is based on the observation of real life (culture) and the scenarios help understand sociocultural conventions. Drama in education offers an opportunity for children to understand and recognize the emotions and mental states of other people. The most valuable feature of drama is that it helps develop theory of mind and children can learn to narrate and dialogue. As a result, a game takes on a new significance.

Wprowadzenie

W okresie przedszkolnym (między 3.-4. a 6.-7. r.ż.) dziecko przechodzi z charakterystycznej dla wczesnego dzieciństwa koncentracji na sobie na etap, w którym kształci kompetencje pozwalające na realizację własnych pragnień i zamierzeń bez popadania w konflikty z innymi osobami. Etap ten związany jest z rozwojem kompetencji poznawczych i społecznych. Pojawia się w świadomości dziecka zmiana w zakresie obrazu siebie i relacji, w jakich pozostaje z innymi. Skutkuje to między innymi podejmowaniem działań na rzecz utrzymania dobrych stosunków z innymi ludźmi czy choćby ich poprawy. Dziecko odkrywa siebie jako sprawcę własnych działań, co sprawia, że nie postrzega siebie tylko jako kogoś podlegającego sytuacji tworzonej przez innych, ale stopniowo czuje się jej twórcą. Dotychczasowy spontaniczny sposób funkcjonowania zmienia się wraz z rozwojem umiejętności panowania nad własnymi zachowaniami, emocjami, motywami zachowań. Etap ten kończy nabycie sprawności kontrolowania swoich przeżyć i zachowań, sprzyjając pojawieniu się gotowości do współpracy z róż-

wieśnikami, co jest warunkiem sensownego i efektywnego uczestniczenia w procesach wychowania i nauczania w szkole¹.

Rozwój empatii i uczuć moralnych dziecka

Dobre funkcjonowanie wśród innych ludzi warunkują moralne zachowania prospołeczne. Koncepcja M.L. Hoffmana, dotycząca powiązania empatii z uniwersalnymi etapami rozwoju moralnego, koncentruje się wokół rozwoju empatii, kształtowania się poczucia winy i internalizacji moralnej. Hoffman twierdzi, że rozwój poznawczy jest ściśle związany z rozwojem empatii, a w szczególności rozwojem uczuć moralnych. Przetwarzanie semantyczne wymaga większych umiejętności niż mimikra, kojarzenie lub warunkowanie. „Przetwarzanie semantyczne stwarza pomiędzy obserwatorem a ofiarą dystans, spowodowany nieuniknionymi procesami kodowania i dekodowania. (...) Dystans między kodującym a dekodującym do pewnego stopnia tłumi uczucie empatii”². W równoległym rozwoju poznawczym i empatii u dziecka wyróżnić można pięć etapów: reaktywny płacz noworodka, egocentryczne cierpienie empatyczne (spowodowane brakiem poczucia odrębności i reagowaniem na cierpienie innych jak na własne), quasi-egocentryczne cierpienie empatyczne (etap ten wymaga od dziecka świadomości, że cierpi ktoś inny, a dziecko robi dla niego to, co jemu samemu przyniosłoby pocieszenie), właściwe cierpienie empatyczne (dziecko wie, że uczucia innych nie są tożsame z jego emocjami) i etap piąty – empatia dla doświadczenia innej osoby, wykraczającego poza obecną sytuację. Przy czym każdy kolejny etap kumuluje osiągnięcia z poprzedniego. „Tryby wzbudzania empatii działają przede wszystkim ze względu na strukturalne podobieństwo fizjologicznych systemów reakcji poznawczych u wszystkich ludzi; podobne zdarzenia wywołują w nas podobne emocje – podobne, ale nie identyczne”³.

Empatia a rozwój teorii umysłu

Rozwój reprezentacji poznawczej dotyczącej stanów mentalnych innych osób to proces ciągły, który możliwy jest dzięki rozwijającej się komunikacji z otoczeniem. Tak więc interakcja z dzieckiem (dialog) wydaje się ważnym czynnikiem w rozwoju teorii umysłu. To, o czym i w jaki sposób rozmawiamy z dzieckiem, wpływa na jego wiedzę o świecie i innych ludziach jako istotach czujących i myślących. Dziecko bez rozbudowanej teorii umysłu, tworzącej się podczas komunikacji z otoczeniem, nie rozwija empatii, umie-

¹ S. Jabłoński, B. Smykowski, *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004/2007, s. 61-77.

² M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 55.

³ Tamże, s. 64.

jętności społecznych, nie ma szans na refleksyjną świadomość siebie. Można założyć istotną rolę dydaktyczną rozmowy w rozwijaniu tych zdolności. Częste rozmowy, dyskusje o konfliktach, emocjach mogą zwiększać ich rozumienie i wczucie się w odmienny punkt widzenia. Dowodów na potwierdzenie tej tezy dostarczyli tacy badacze, jak: P.W. Garner, D. Carlson-Jones, G. Gaddy i K.M Rennie⁴. Twierdzą oni, że przejmowanie przez dzieci różnych punktów widzenia wiąże się z rozmowami o emocjach skupiającymi się na tym, co czuje dana osoba, ale także na tym, dlaczego tak czuje. Rozmowy o emocjonalnie nacechowanych wydarzeniach mogą zmieniać format, w jaki dzieci je kodują. Inne wyjaśnienie brzmi, że rozmowy o emocjach, a zwłaszcza te prowadzone z rodzicami/opiekunami, komunikują dziecku, że jego uczucia są akceptowane oraz kształtują obraz własnego życia emocjonalnego⁵. Powiązania przyczynowo-skutkowe narracji porządkują wydarzenia z życia codziennego nacechowane emocjonalnie i pomagają dzieciom przemyśleć implikacje tych wydarzeń. Nawet małe dzieci potrafią ocenić psychologiczne konsekwencje wydarzenia, jeśli wcześniej zakodowały je w spójny sposób⁶. Tak więc rozmowy na temat emocji mogą przyczynić się do rozwoju umiejętności poznawczych, a także do większej akceptacji własnych emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Akceptacja ta wyraźnie ułatwia dziecku wyrażanie siebie, komunikację, a w konsekwencji lepsze funkcjonowanie społeczne⁷. Warto wykorzystać tę zbieżność w celowych działaniach wychowawczych i terapeutycznych. Dziecko opanowuje zestaw „skryptów” dla różnych emocji, identyfikuje różne sytuacje wywołujące określone emocje – strach, smutek, szczęście, poczucie winy⁸, a także typy działań i wyrazy twarzy towarzyszące różnym stanom emocjonalnym⁹. Taki sposób przypominania sobie i rozumienia przez dzieci sekwencji wydarzeń podkreśla fakt, że wzmocnienie emocji wymaga rozumienia przyczyn i powiązań pomiędzy elementami sekwencji wydarzeń¹⁰.

⁴ P.W. Garner, D. Carlson-Jones, G. Gaddy, K.M. Rennie, *Low-Income Mothers' Conversations about Emotions and Their Children's Emotional Competence*, „Social Development”, (1997)6, s. 37-52.

⁵ M. Lewis, *Wylanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, tłum. J. Piotrowski, Gdańsk 2005, s. 342-355.

⁶ B. Rime, *The Social Sharing of Emotions as a Source for the Social Knowledge of Emotion*, [w:] *Everyday Conceptions of Emotion*, red. J.J. Russell, J.M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, J.C. Wellenkamp, Dordrecht 1995, s. 475-489.

⁷ H. Stelle, M. Steele, C. Croft, P. Fonagy, *Infant-Mother Attachment at One Year Predicts Children's Understanding of Mixed Emotions at Six Years*, „Social Development”, (1999)8, s. 161-178.

⁸ R.C. Barden, F.A. Zelko, S.W. Duncan, J.C. Masers, *Children's Consensual Knowledge about the Experiential Determinant of Emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 39(1980)5, s. 968-976; L. Harris, T. Olthoff, M. Meerum Terwogt, C.E. Hardman, *Children's Knowledge about the Experiential Determinant of Emotion*, „International Journal of Behavioral Development”, 10(1987)3, s. 319-343.

⁹ T. Trabasso, N.L. Stein, L.R. Johnson, *Children's Knowledge of Events. A Casual Analysis of Story Structure*, [w:] *Learning and Motivation*, t. 15, red. G. Bower, New York 1981, s. 237-282.

¹⁰ J. Nelson, K. Gruendel, *At Morning it's Lunchtime. A Scriptal View of Children's Dialogues*, „Discourse Processes”, (1979)2, s. 73-94.

Pojęcie skryptu emocjonalnego wyjaśnia, że rozumienie emocji można rozwijać nie tylko w kontekście nacechowanych emocjonalnie wydarzeń, ale w ramach rozmów, w których wydarzenia przeżywa się na nowo i organizuje w powiązane przyczynowo sekwencje narracyjne. Choć bardziej owocnym podejściem do dziecięcego rozumienia emocji jest założenie, że kluczowym elementem tych skryptów nie będzie diagnoza obiektywnej sytuacji, w jakiej ktoś się znalazł, ale analiza sposobu, w jaki ocenia on swoją sytuację. Dzieci umieją ocenić, że określone sytuacje powodują pozytywne emocje, a inne, że czują się nieszczęśliwe¹¹.

Uczucia moralne w świetle teorii Hoffmana

W wieku przedszkolnym rozwijają się podstawy moralności dziecka wspierane przez rozwój inicjatywy i angażowanie się w różne działania. W wyniku kształtowania się podstaw moralności pojawia się np. zawstyżenie, gdy dziecko zostaje przyłapano na łamaniu reguł, ale także czuje się winne w przypadku, kiedy nikt nie odkrył jego przewinień, ponieważ uważa, że inni znają jego uczynki¹². Etap, w którym pojawiają się pierwsze uczucia moralne, określane jest jako moralność heteronomiczna¹³. Ale zdaniem J. Piageta pojawiające się w tym czasie podporządkowanie narzuconym normom związane jest z jednostronnym szacunkiem i regułą przymusu. Źródłem rozwoju moralnego jest jego zdaniem szacunek, którym dziecko darzy rodziców i inne osoby dorosłe, uznając je za ważniejsze od siebie i mające władzę (moralność posłuszeństwa), a dzieci przestrzegają reguł moralnych, obawiając się kary. L. Kohlberg¹⁴ pisał, że dopiero w stadium konkretnych operacji kryterium oceny niewłaściwych uczynków stają się intencje, a postępowanie moralne uznawane jest za konieczne do społecznego współdziałania. Zdaniem M.L. Hoffmana teoria zaproponowana przez L. Kohlberga nadmiernie akcentuje racjonalne procesy poznawcze jednostki. Struktura moralna jednostki została przez M.L. Hoffmana skonceptualizowana jako sieć uczuć empatycznych, reprezentacji poznawczych i motywów. Tworzą ją zasady, normy behawioralne, reguły, poczucie dobra i zła, poczucie popełnionego występku, a także obrazy własnych działań, które skrzywdziły innych lub im pomogły, wyobrażenie towarzyszących

¹¹ S. Baron-Cohen, *Do People with Autism Understand What Causes Emotions?*, „Child Development”, (1991)82, s. 385-395; J. Tan, P.L. Harris, *Autistic children understand seeing and waiting*, „Development and Psychopathology”, (1991)3, s. 161-187.

¹² B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2006, s. 165-205.

¹³ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka* (wyd. 2), tłum. T. Kołakowska, Warszawa 2006.

¹⁴ D.E. Papalia, S.W. Olds, *Child's world*, New York 1986, s. 386.

im samooskarżeń i poczucia winy¹⁵. M.L. Hoffman uznaje działania moralne za próbę uzyskania równowagi pomiędzy motywami egoistycznymi a moralnymi.

Teoria M.L. Hoffmana charakteryzuje ludzkie zachowania w pięciu sytuacjach (dylematach) moralnych:

- jednostka jest niezaangażowanym obserwatorem osoby cierpiącej (kwestia moralna: czy pomagam, a jeśli nie, to jak się z tym czuję?)
- jednostka jest sprawcą sytuacji, w której ktoś odczuwa krzywdę (pytanie: czy jednostka powstrzymuje się od działania, a jeśli nie, to czy ma poczucie winy?)
- jest wiele osób, które wysuwają roszczenia moralne (dylemat: komu pomogę i czy będę mieć wyrzuty sumienia z powodu nieudzielenia pomocy innym?)
- dylemat społeczeństw zróżnicowanych kulturowo (która zasada zwycięży: troska czy sprawiedliwość?)
- czy jednostka będzie miała poczucie winy, że naruszyła jedną z zasad?

M.L. Hoffman wskazuje, że uczucie empatii jest możliwe wtedy, gdy jest zakorzenione w zgodnej z nią zasadzie etycznej. Uczucia empatyczne są związane z ważnymi zasadami świata zachodniego: troską i sprawiedliwością. Autor stawia tezę, że uczucie empatii składa się z dwóch elementów: pierwszy wywołany jest przez bodziec, cierpienie innego człowieka, drugi – wzbudzony przez zasadę moralną¹⁶. Reasumując, empatia może mieć wpływ na osąd moralny dotyczący nas lub innego człowieka w sposób bezpośredni lub pośredni poprzez zasady moralne, które uaktywnia. W procesie socjalizacji dzieci uwewnętrzniają takie wartości jak sprawiedliwość i troska, co może wskazywać na późniejszy fakt istnienia w systemie motywacyjnym dorosłych, związanych z empatią, reguł troski i sprawiedliwości. „Istnieje więcej powodów, aby uważać moralność opartą na empatii za zjawisko uniwersalne, niż by uważać inaczej. Moralność oparta na empatii powinna promować zachowania prospołeczne i zniechęcać do agresji, w kulturach opartych na zasadzie troski oraz większości zasad sprawiedliwości”¹⁷.

Przybieranie roli w dramacie

Przybieranie roli to proces interakcyjny zachodzący w sferze poznawczej, a nie tylko w rzeczywistości, za pomocą symboli językowych. Innym terminem określającym funkcjonowanie w roli i jego skutki jest refleksyjność – oddziaływanie na siebie. M. Rosenberg uważał, że refleksyjność występuje w trzech podstawowych procesach: identyfikacji emocji, doświadczania emocji i ich okazywania¹⁸. Rola pozwala na interpretacje niejasnych sytuacji i stanów emocjonalnych, poprzez odwołanie się do trzech wyznaczników:

¹⁵ M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006, s. 127.

¹⁶ Tamże, s. 24

¹⁷ Tamże, s. 30.

¹⁸ M. Rosenberg, *Reflexivity and Emotions*, „Social Psychology”, (1990)53, s. 3-12.

- logiki przyczynowo-skutkowej;
- rozpoznania konsensusu społecznego dotyczącego sytuacji w reakcjach na innych ludzi;
- kulturowych scenariuszy dostarczających informacji na temat emocji.

Refleksyjność wpływa na decyzje dotyczące okazywania emocji. Według J. Coultera i E. Goffmana okazywanie emocji jest demonstracją, że ją przeżywamy. Nieokazanie adekwatnej emocji w danej sytuacji może prowadzić do odrzucenia przez otoczenie (uznania kogoś za moralnie ułomnego)¹⁹. S. Shott rozróżnia refleksyjność i empatyczne emocje związane z rolami (bezpośrednia identyfikacja konkretnych emocji)²⁰. W każdym przypadku, aby doświadczyć danych emocji, trzeba wczuć się w sytuację innej osoby. Przyjmowanie ról w dramie zapewnia zastępcze doświadczenie emocjonalne poprzez postawienie się w sytuacji kogoś innego. Procesem społeczno-kognitywnym, który wskazuje na to, że dana osoba potrafi się wczuć w myśli, uczucia i intencje innej osoby, jest właśnie umiejętność przyjęcia roli. Wymaga to rozwinięcia teorii umysłu, która jest warunkiem spojrzenia z perspektywy innej osoby. Istnieje ścisła zależność pomiędzy umiejętnością przyjęcia roli a kompetentnym zachowaniem społecznym.

Umiejętność przyjmowania roli (punktu widzenia drugiej osoby) prowadzi do wykształcenia większych kompetencji komunikacyjnych i społecznych. Innymi słowy jest to zdolność przewidywania i wnioskowania o stanach psychicznych innych ludzi. Przyjmowanie ról jest umiejętnością niezwykle istotną w kształtowaniu tzw. praktycznego myślenia, która wzrasta wraz z wiekiem. Postrzeganie kogoś jako osoby, a także wiedza o sposobie reagowania przez nią w różnych sytuacjach społecznych odgrywa istotną rolę w rozumieniu zachowania tej osoby. Interpretowanie informacji o różnych osobach jest także częściowo kształtowane przez daną sytuację oraz przez kontekst społeczny. Aby przypisać stany mentalne innej osobie, potrzebujemy podstawowej wiedzy o drugim człowieku, a także o sposobie, w jakim wiedza ta może zostać wykorzystana w konkretnej sytuacji²¹. Naiwna teoria umysłu stanowi gotowe narzędzie do wyjaśniania, przewidywania i rozumienia zachowań społecznych.

L.T. Wygotski²² twierdzi, że aktywność w zabawie oparta jest na obserwacji prawdziwego życia (kultury), a jej scenariusze pomagają w poznaniu socjokulturowych konwencji. Drama w edukacji oferuje dzieciom możliwość rozumienia oraz rozpoznawania emocji i stanów mentalnych innych ludzi.

¹⁹ J. Coulter, *Affect and Social Context. Emotion Definition As A Social Task*, [w:] *The Social Construction of Emotions*, red. R. Harre, Oxford 1986, s. 649-659; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981.

²⁰ S. Shott, *Emotion and Social Life. A Symbolic Interactionist Analysis*, „American Journal of Sociology”, (1979)84, s. 1317-1334.

²¹ J.H. Flavell, *The Development of Inference about Others*, [w:] *Understanding Other Persons*, red. T. Mischel, Oxford 1974.

²² L. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, Warszawa 1978, s. 134.

Uczy dzieci narracji i dialogowania, co sprawia, że zabawa nabiera nowych znaczeń. Nie jest jednak tylko zabawą w rolę. Pozwala spojrzeć na sytuację oczami drugiego człowieka, ale uczy też, poprzez improwizowane scenki, rozwiązywania konfliktów i zachowań akceptowanych społecznie opartych na empatii. Szczególna wartość dramy polega na tym, że jest pomocna w rozwijaniu teorii umysłu, a tym samym zachowań moralnych.

Drama w procesie edukacyjnym

Drama wywodzi się z dziecięcej zabawy w rolę (drama naturalna – R. Courtney) i ze zjawiska określanego przez J. Piageta jako zabawa symboliczna. Rozpoczyna się ona od projekcji nowych schematów symbolicznych na przedmioty, np. patyk używany w zabawie jako miecz. Niektóre symboliczne rekwizyty pomagają uczestnikom wejść w rolę, np. korona w rolę władcy. Dzieci potrafią posługiwać się rzeczywistością symboliczną nawet wtedy, gdy jeszcze nie opanowały dobrze języka. Początkowo są to indywidualne symbole, odnajdywane przez dziecko w zabawie. Aby „wejść” w rolę mamy lub taty, używa ono przedmiotów charakterystycznych dla danej osoby.

L. Chancerel i C. Desinan za najistotniejszą w działaniach dramowych uważali ekspresję ruchową. Byli zdania, że ruch jest pierwotnym środkiem wyrazu i dlatego operowanie nim, świadomość własnego ciała i jego ruchowych możliwości jest głównym zadaniem dramy. W czasie pierwszych zajęć dramowych uczestnicy ilustrują opowiadania dźwiękiem, gestem i ruchem. Poznają cechy ruchu: płynność, tempo, rytm, zwinność. Uczą się wyrażania emocji ruchem i ekspresji niewerbalnych środków komunikacji. Kolejną fazą pracy dramą jest tworzenie i ilustrowanie własnych historyjek opowiadanych przez uczestników za pomocą różnych środków ekspresji. Zdaniem E. Burtona to aktywność, która pozwala na asymilację doświadczeń dziecka z doświadczeniami dorosłych, realizowana przez system gestów, mimiki, słów; daje nie tylko możliwość poznawania świata, ale i rozumienia go. Uwzględnia zaangażowanie i pomysły dziecka manifestujące się w różnych formach ekspresji: mowie twórczej, ruchu czy improwizacjach²³. W rozwoju każdego dziecka ważna jest umiejętność wchodzenia w interakcje społeczne, zdobywanie pewności siebie, niezależności, zaradności w zabawach, co pozwoli przenieść te kompetencje na różnorodne sytuacje w życiu. Wiele technik dramowych zostało odkrytych w naturalny sposób na podstawie obserwacji zabaw dzieci. Zabawa w rolę, w naśladowanie, jest pierwowzorem „przyjęcia roli”. Rozmowa jako technika dramowa również ma swoje początki w zabawie. Wielokrotnie w zabawach dziecięcych partnerami do rozmów są ulubione zabawki (czasem

²³ J.H. Flavell, *The Development of Inference about Others*, dz. cyt.

to monolog, innym razem zabawka „aktywnie” uczestniczy w rozmowie), a tematem są troski, lęki, radości dziecka oraz wydarzenia wiążące się z silnymi emocjami. P. Slade uważa, że to podstawa do grania roli. Owo intensywne poczucie rzeczywistości i doświadczenie można osiągnąć podczas działania z całym zaangażowaniem. Cechy te widoczne są w zabawach projekcyjnych. P. Slade nazywa je dramą projekcyjną, która wiąże się z silną projekcją mentalną i wykorzystuje głównie umysł dziecka. Formę tę można zaobserwować u młodszych dzieci, które jeszcze nie są gotowe do pełnego zaangażowania w zabawie własnego ciała. W roli jest lalka czy inny przedmiot, jakim dziecko się bawi, a nie ono samo. Na bazie zabawy projekcyjnej kształtuje się zabawa właściwa utożsamiana z dramą. Dziecko rozwija w niej umiejętność wchodzenia w rolę, angażując się również fizycznie (używa ruchu, głosu). Przechodzi w sposób świadomy ze świata rzeczywistego w umowny. Te dwie formy zabawy, projekcyjna i właściwa, wzajemnie się uzupełniają. Drama rozwija dziecięce zabawy i pozwala im przybierać nowe formy. Pomaga dziecku wczuć się w emocje innych, zrozumieć ich intencje i reakcje, rozwijać wyobraźnię, instynkty opiekuńcze wobec słabszych i zwierząt, uwrażliwiać na piękno natury. Właściwie ukierunkowana drama rozwija pozytywne cechy uczestników, uczy współpracy, współdziałania i współodpowiedzialności. Motywuje do działania, rozwija twórczą aktywność. Pozwala utrwalić pozytywne wzorce zachowania, uczy, jak przeciwstawić się agresji. Istotą dramy jest fikcyjna sytuacja opierająca się na konflikcie budzącym zainteresowanie uczestników i dającym motywację do podjęcia aktywności (przyjęcia roli) w celu znalezienia rozwiązania. Istota dramy związana jest więc z jednej strony z takimi pojęciami jak wyobraźnia i ekspresja twórcza, z drugiej – zabawa.

Drama stosowana w pracy z młodszymi dziećmi jest formą zabawy polegającą na graniu (przyjmowaniu) fikcyjnych ról i może być używana jako narzędzie rozmaitych celów. W sensie edukacyjnym służy „treningowi” życia w bezpiecznych warunkach. Pozwala na doświadczanie siebie w umownym kontekście, tworzenie nowych relacji z otoczeniem, eksperymentowanie i refleksję nad rozwiązywaniem problemów²⁴, a przede wszystkim pomaga w zrozumieniu postaw i emocji innych ludzi. Drama jest także narzędziem zmiany w sensie edukacyjno-rozwojowym. Może być pomocna w oddziaływaniach mających na celu rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak: umiejętność słuchania, komunikowania się, empatia, zmiana perspektywy, otwartość czy poszanowanie praw innych. Stwarza możliwość uczenia się przez doświadczanie i uruchamianie adekwatnych do sytuacji emocji. Dzięki zajęciom dramowym dzieci zwracają uwagę na odczucia i potrzeby innych. Użycie techniki dramowej, jaką jest zamiana ról, w trakcie improwizacji, czyli bezpośrednie doświadczenie, sprawia, że zrozumienie tego, co myśli czy czuje dana osoba w konkretnej sytuacji, staje się ła-

²⁴ K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, Warszawa 2000, s. 22.

twiejsze. Będąc w roli, dziecko przeżywa i wchodzi w relacje z innymi. Natomiast po wyjściu z roli ma możliwość przeanalizowania własnych doświadczeń i wyciągnięcia wniosków. Właśnie to połączenie myślenia i doświadczenia stanowi kwintesencję dramy. Drama nie jest tożsama z psychodramą ani teatrem. W psychodramie uczestnicy analizują własne sytuacje życiowe, a analiza sposobu, w jaki to robią, interpretowana jest w kontekście terapeutycznym. W spektaklach teatralnych mamy do dyspozycji takie środki jak: tekst literacki, scenografia, światło, kostiumy, muzyka i wyraźny podział na publiczność i aktorów. Drama opiera się na improwizowaniu fikcyjnych historii na tematy bliskie uczestnikom. Każda osoba z publiczności może za chwilę aktywnie wziąć udział w akcji. I odwrotnie – osoba biorąca udział w improwizowanej scenie może za chwilę być obserwatorem. Ważne jest, aby podczas zajęć podejmować problemy istotne dla uczestników, zachęcać ich do eksperymentowania, poszukiwania nowych rozwiązań, innych niż dostrzegane. D. Heathcote pisze, że każdy bohater dramy to osoba w trudnym położeniu, „fikcja to takie uporządkowanie wydarzeń, które doprowadza przynajmniej jedną postać do desperacji po to, by wyjaśnić, jak do niej dochodzi, a następnie pokazać, w miarę możliwości, jak z niej wyjść, rozwiązać twórczo dany problem”²⁵. Omawianie ról powinno się odbywać na pięciu poziomach, które według D. Heathcote wyznaczają następujące pytania:

- Co robisz? (Teraz...) czynność
- Dlaczego to robisz? (ponieważ...) przyczyna (zewnątrzna)
- W jakim celu? (Mam nadzieję, że...) motywacja (wewnętrzna)
- Skąd wiesz, że takie postępowanie jest odpowiednie w tej sytuacji? (Kazano mi... Naśladuję...) modele, wzory postępowania
- Jaka jest twoja filozofia życiowa? (Wierzę, że...) filozofia²⁶.

Pozwoli to na analizę sposobu widzenia sytuacji przez dziecko oraz wyjaśnienie schematów jego postępowania.

Drama jest niezwykle przydatnym narzędziem w pracy nad kształtowaniem empatii i uczuć moralnych u dzieci. Po pierwsze jest źródłem radości i przyjemności. Oszczędnie stosowane środki teatralne uatrakcyjnają ją, wzmacniając siłę emocjonalnego oddziaływania, rozwijają wrażliwość i refleksyjność. Spontaniczne improwizacje na określony temat, granie ról i późniejsza ich analiza sprzyjają empatii wobec innych osób. A zamiana ról w trakcie scenki nawet najmłodszym dzieciom pomaga w zrozumieniu, jak w konkretnej sytuacji może czuć się inna osoba. Pozwala poczuć satysfakcję, kiedy dziecko zachowa się zgodnie z normami społecznymi i zostanie za to pochwalone, budując dzięki temu pozytywny obraz siebie. Istotna jest także współpra-

²⁵ Zob. A. Jagiełło-Rusiłowski, *Drama w STOP-KLATCE w kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa 2010.

²⁶ Za: A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdowska, *Drama na lekcjach języka polskiego*, Warszawa 1992, s. 21.

ca i wspólne działanie grupy, sympatia i poszanowanie praw każdego dziecka podczas zajęć dramatycznych. Przedszkolaki, które uczestniczą w tego typu zajęciach, są bardziej aktywne, śmiałe, tolerancyjne, wykazują większą wiarę w siebie, życzliwość i poczucie sprawczości (coś ode mnie zależy). Są skłonne do współdziałania i tworzą spójniejsze grupy. Widoczne też staje się stopniowe przyswajanie norm i samorzutne ich przestrzeganie.

Ważne, aby zajęcia dramatyczne prowadził dobrze wykwalifikowany nauczyciel lub instruktor, który świadomie tak pokieruje improwizacją, by zrealizować wyznaczone cele zajęć. Ogromne znaczenie ma jego umiejętność stosowania metod pracy, którymi nauczyciel zwykle posługuje się w przedszkolu: metoda samodzielnych ćwiczeń, pokaz, rozmowy itd., ponieważ stanowią one bazę do prowadzenia zajęć dramatycznych. Istotna jest również wiedza o zabawie jako formie, która jest bliska dramie, zwłaszcza jej odmianie zwanej zabawą w role, zabawą tematyczną, inscenizacyjną czy zabawą z fabułą. W klasycznej zabawie nie akcentuje się omawiania celu, przebiegu, emocji i przeżyć dziecka. Drama jest obszarem pomiędzy fikcją a rzeczywistością, w którym wyznaczane są cele i świadomie analizowane efekty, podczas ich osiągania. Przygotowanie zajęć dramatycznych wymaga od nauczyciela rzetelnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, a także kreatywności. Łączą się z nią pomysłowość, plastyczność myślenia i podzielność uwagi. Nauczyciel pracujący tą metodą musi charakteryzować się odwagą widzenia inaczej, umiejętnością dostrzegania szczegółów i zaistniałych między nimi relacji prowadzących do uogólnienia, tworzących nową całość²⁷.

Bibliografia

- Barden R.C., Zelko F.A., Duncan S.W., Masters J.C., *Children's Consensual Knowledge about the Experiential Determinant of Emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 39(1980)5.
- Baron-Cohen S., *Do people with autism understand what causes emotions?*, „Child Development”, (1991)82.
- Coulter J., *Affect and social context: Emotion definition as a social task*, [w:] *The Social Construction of Emotions*, red. R. Harre, Blackell, Oxford 1986.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdowska E., *Drama na lekcjach języka polskiego*, WSiP, Warszawa 1992.
- Flavell J.H., *The Development of Inference about Others*, [w:] *Understanding Other Persons*, red. T. Mischel, Blackwell, Basil & Mott, Oxford 1974.
- Garner P.W., Carlson-Jones D., Gaddy G., Rennie K.M., *Low-Income Mothers' Conversations About Emotions and their Children's Emotional Competence*, „Social Development”, (1997)6.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa 1981.

²⁷ M. Królicza, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2009, s. 93.

- Harris P.L., Olthoff T., Meerum Terwogt M., Hardman C.E., *Children's Knowledge about the Experiential Determinant of Emotion*, „International Journal of Behavioral Development”, 10(1987)3.
- Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, GWP, Gdańsk 2006.
- Jabłoński S., Smykowski B., *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004/2007.
- Jagiello-Rusiłowski A., *Drama w STOP-KLATCE w kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka, Warszawa 2010.
- Królica M., *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Impuls, Kraków 2009.
- Lewis M., *Wyłanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, tłum. J. Piotrowski, GWP, Gdańsk 2005.
- Nelson J., Gruendel K., *At Morning it's Lunchtime. A Scriptal View of Children's Dialogues*, „Discourse Processes”, (1979)2.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy*, Żak, Warszawa 2000.
- Papalia D.E., Olds S.W., *Child's world*, McGraw-Hill, New York 1986.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka* (wyd. 2), tłum. T. Kołakowska, PWN, Warszawa 2006.
- Rime B., *The Social Sharing of Emotions as a Source for The Social Knowledge of Emotion*, [w:] *Everyday Conceptions of Emotion*, red. J.J. Russell, J.M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, J.C. Wellenkamp, Dordrecht 1995.
- Rosenberg M., *Reflexivity and Emotions*, „Social Psychology”, (1990)53.
- Shott S., *Emotion and social life. A symbolic Interactionist Analysis*, „American Journal of Sociology”, (1979)84.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, *Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2006.
- Stelle H., Steele M., Croft C., Fonagy P., *Infant-Mother Attachment at One Year Predicts Children's Understanding of Mixed Emotions At Six Years*, „Social Development”, (1999)8.
- Tan J., Harris P.L., *Autistic Children Understand Seeing and Waiting*, „Development and Psychopathology”, (1991)3.
- Trabasso T., Stein N.L., Johnson L.R., *Children's Knowledge of Events: A Casual Analysis of Story Structure*, [w:] *Learning and Motivation*, t. 15, red. G. Bower, „Academic Press”, New York 1981.
- Wygotski L., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. B. Grell, PWN, Warszawa 1978.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Karina Szafrńska
 Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie
 Zakład Logopedii i Pedagogiki Specjalnej
 Pedagogium Warsaw School of Education and Social Sciences Department of Speech
 Therapy and Special Education
 e-mail: karina.szafranska@sonica.com.pl