

# Od gry dramatycznej do kształcenia krytycznego odbiorcy środków masowego przekazu—refleksja o współczesnej dydaktyce francuskiej

BARBARA DYDUCH

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Krakowie

Tematyka niniejszej publikacji pozostaje w bezpośrednim związku z refleksjami, jakie zrodziły się w wyniku wielogodzinnych obserwacji seansów gier dramatycznych prowadzonych dla potrzeb nauczania języka ojczystego we francuskiej szkole. Obserwacje te prowadzone były w roku szkolnym 1978/79 na terenie Burgundii, w szkołach typu collège i lycée<sup>1</sup>. Problem, na jaki chciałabym tu zwrócić uwagę, łączy się z wyborem tematu, według którego młodzież kreowała swobodną ekspresję korporealną. Bez względu na wiek grupy poddanej ćwiczeniom wybór ów związany był w wielu wypadkach z motywem kradzieży, rabunku lub napadu. Fakt ten najpierw stanowił pewne zaskoczenie, potem zmuszał do zastanowienia i refleksji. W toku niniejszych wywodów pragnę wskazać, jak zjawisko to zostało wykorzystane w procesie kształcenia literackiego i kulturowego na poziomie edukacyjnym klas collège. Na podstawie materiału podręcznikowego i wypowiedzi dydaktyków, a także obserwacji i spostrzeżeń z autopsji chciałabym podjąć próbę ukazania fragmentu „żywej szkoły”, czerpiąc ze źródeł informacji dostępnych każdemu francuskiemu nauczycielowi, który pragnie unowocześnić swój warsztat pracy.

Na wstępie wypadnie poświęcić nieco uwagi samym seansom gier dramatycznych, bez czego wywody niniejsze traciłyby motywację. Najpierw jednak należałoby dać odpowiedź na pytanie zasadnicze — jakie jest w ogóle miejsce owych gier w procesie edukacyjnym? Po odpowiedzi zwrócimy się do J. Labeyrie, M. Pougeois i H. Mitteranda — autorów powszechnie stosowanego 3-tomowego podręcznika do języka francuskiego dla trzech kolejnych klas (VI, V, IV) drugiego stopnia nauczania. *Textes et activités*<sup>2</sup> został wybrany przez nauczycieli spośród wielu innych propozycji podręcznikowych ze względu na nowoczesność. Jego

---

<sup>1</sup> Collège — obejmuje nauczanie podstawowe drugiego stopnia, skupiając dzieci w wieku 11–14 lat. Równolegle jest w użyciu skrót CES oznaczający właśnie edukację drugiego stopnia. Szkoły typu lycée obejmują młodzież w wieku 14–17 lat.

<sup>2</sup> J. Labeyrie, H. Mitterand, M. Pougeoise, *Textes et activités de français, langage et communications*. Paris 1976.



orientację wskazuje wspólny dla wszystkich trzech tomów podtytuł — *langage et communication*. Każdy tom poprzedza wstęp skierowany do nauczyciela wyjaśniający intencję i założenia edukacyjne, jakimi kierowali się autorzy. Wstęp do 1 tomu określa wyraźnie profil edycji, gdzie cele główne sformułowane są następująco:

- otworzyć nauczanie języka francuskiego na sprawy życia codziennego,
- otworzyć nauczanie języka francuskiego dla wszystkich zapisów języka (*sur tous les registres de la langue*).

O jakież to rejestry języka chodzi? Formułując swój program wpisany w koncepcję podręcznika, autorzy precyzują jasno: „Tekst literacki nie może służyć jako jedyny model dla wszystkich form ekspresji.

Dwa naczelnne zadania nauczyciela języka francuskiego to kształcenie uczniów w zakresie *śluchania* i *oczytania* wszystkich rodzajów *przekazów* — werbalnych, pozawerbalnych lub mieszanych (jak np. przewodnik turystyczny lub afisz reklamowy) oraz kształcenie uczniów w zakresie *swobodnego wypowiedzania się* poprzez różne rodzaje zapisu języka, w zależności od sytuacji komunikacyjnej, w jakiej się oni znajdują.

I właśnie dlatego proponowana przez nas gama materiału przeznaczonego do opracowania jest znacznie szersza od tej, którą zawierają antologie tradycyjne (tu podręczniki — dopisek B. D.). Obok tekstów, najczęściej narracyjnych (bajka, fragment powieści, reportaż), figurują rysunki, fotografie, afisze, komiksy, piosenki, publicystyka, informatory, mapy, kroniki, dokumenty z życia codziennego”<sup>3</sup>.

Oto, jak mylące mogłoby być rozumienie owego „otwarcia na sprawy życia codziennego”, gdyby pojmować je w kategoriach problematyki pozostającej w kręgu np. rodziny czy szkoły. Sformułowanie to wpisuje bowiem nauczanie języka ojczystego w szeroko pojmowany kontekst kulturowo-socjologiczny.

Oferowany nauczycielowi tak obfity i różnorodny materiał rzeczowy, sugeruje całe bogactwo ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, których zresztą wymaga jego opracowanie. Autorzy podręcznika są tego świadomi, traktując materiał jako podstawę do podjęcia zróżnicowanych działań — *dire* — *écrire* — *faire* (mówić, pisać, czynić) prowadzących do kształcenia czynnej postawy ucznia wobec „tekstu”<sup>4</sup>. „Uczeń rozumie w ten sposób *rozmaitość* typów komunikacji mówionej lub pisanej

<sup>3</sup> J.w. s. 2—3. Wszystkie tłumaczenia z języka francuskiego w niniejszej publikacji są mojego autorstwa i mają charakter roboczy B.D. Natomiast wszystkie podkreślenia pochodzą od autorów.

<sup>4</sup> Ze względu na różnorodność materiału rzeczowego proponowanego nauczycielowi do opracowania, gdzie znak pełni specjalną rolę, jak się okaże w toku dalszych wywodów, warto tu przytoczyć definicję tekstu za M. R. Mayenową: „W semiotycznej i bardzo nam bliskiej teorii kultury wyraz «tekst» znaczy tyle, co pewna całość informująca, przedmiot



i sam spróbuje wypowiedzieć się w jednym z jej różnorodnych rodzajów”<sup>5</sup>.

A ponieważ „mówienie” i „czynienie” nie są odseparowane w codziennym życiu, toteż doskonalenie języka pisanego i mówionego idzie w parze z działaniem. I dlatego właśnie podręcznik oprócz tekstu literackiego posługuje się grą, dokumentem, przekazem kodowanym, zapisem dyskusji i reportażem, fotografią i rysunkiem, zapisem dźwiękowym itd.

Kontekst ten wskazuje na posługiwanie się metodą przekładu intersemiotycznego, w obrębie której langage corporel (język ciała), w jakim wypowiada się gra dramatyczna, jest jednym ze sposobów formułowania komunikatu w tym wielopostaciowym zapisie ekspresji. Toteż figuruje ona na równi z innymi ćwiczeniami w zestawie wytycznych stanowiących rodzaj rozkładu materiału, jaki został dołączony do 3 tomu podręcznika w celu ułatwienia pracy nauczyciela.

Do celnych i nowatorskich rozwiązań znajdujących się w podręcznikach pod redakcją H. Mitteranda<sup>6</sup> wypadnie się tu jeszcze odwołać. Na razie jednak stwierdzić trzeba, iż odnotowanie tam gier dramatycznych nie oznaczało wcale powszechnego ich wykorzystywania w procesie dydaktycznym. W momencie, gdy danym mi było obserwować seanse gier na terenie Burgundii, mieściły się one w ramach 10% czasu dydaktycznego, jaki każdy nauczyciel pracujący w CES może poświęcić na eksperymenty, przeprowadzane samodzielnie lub przy pomocy osób zaproszonych z zewnątrz, z czego nikt nie ma prawa go rozliczać. To mądre rozwiązanie obliuguje go do podjęcia prac odbiegających od codziennej rutyny. Natomiast w szkołach typu licealnego tej rezerwy nie ma i seanse gier odbywały się tam kosztem zajęć kursowych.

Przyczyn braku powszechnej stosowalności gier było wiele. By zacząć od tych prozaicznych, należy powiedzieć jasno, że nauczyciel zwyczajnie bał się samodzielnego prowadzenia tej istotnie niełatwej formy ćwiczeń, a zaproszenie animatora, poza innymi problemami, po prostu przekraczało możliwości finansowe szkoły. Ale od razu zaznaczyć trzeba, że w momencie, gdy obserwowałem seanse gier organizowane przez animatorską Grenier Bourgogne (teatr amatorski), dla teatrologów zajmujących się problemami nauczania za pomocą tej formy pracy oczywiście

o charakterze znakowym zorganizowanym w pewien sposób, mający swój początek i koniec i przekazujący informację skończoną z punktu widzenia nadawcy”. M. R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna, zagadnienia języka*. Wrocław 1974, s. 253.

<sup>5</sup> J. Labeyrie, H. Mitterand, M. Pougéoise, *op. cit.*

<sup>6</sup> Warto tu zwrócić uwagę na fakt, iż H. Mitterand, pod którego redakcją ukazał się omawiany tu podręcznik, jest również jednym z autorów nowoczesnego podręcznika licealnego, co wskazuje na zachowanie ciągłości edukacyjnej. Patrz: J. Pachocka, B. Kryda, *Propozycje nowoczesnego podręcznika francuskiego*. [W:] *Książka szkolna*, 82. Warszawa kwiecień-czerwiec 1982.



już było, że najlepsze rezultaty uzyska właśnie nauczyciel samodzielnie prowadzący gry dramatyczne w swojej klasie. Animator pojawia się sporadycznie, gra prowadzona pod jego kierunkiem jest czymś odświętnym. Tymczasem prawdziwy sens wykorzystania tej formy ekspresji polega na jej stosowaniu zgodnie z potrzebami ucznia i wymogami procesu dydaktycznego. Wiele też przedsięwzięto, by nauczyciela przygotować do tej pracy, a główna rola przypadła tu pracownikom naukowym l'Institut d'Études Théâtrales, l'Université Paris III i spotkaniom organizowanym przez AFEF<sup>7</sup>. W marcu 1978 roku organ prasowy AFEF „Le Français Aujourd'hui” zamieścił sprawozdanie grupy pedagogów powołanych do opracowania tematu — *Ekspresja i komunikacja poprzez głos i ciało w przestrzeni klasowej* — gdzie odnotowano zgoła niepostulatycznie: „Żądamy, by gra dramatyczna została uznana za podstawową formę aktywności w procesie edukacyjnym”<sup>8</sup>. Warto zatem nieco bliżej przyrzeć się owej działalności.

Każdy seans prowadzony przez animatorkę miał swój indywidualny przebieg i charakter. Niemniej jednak można było uchwycić pewne powtarzające się rytmy, podporządkowane zasadzie stopniowania trudności, a prowadzące od prostych ćwiczeń służących koncentracji do konstruowania mini-spektaklu, przy czym wszystkie działania podporządkowane były tematowi określonemu przez nauczyciela. Ćwiczenia przygotowawcze obejmowały najczęściej elementy ruchowe skojarzone z dźwiękowymi (onomatopeicznymi). Ich celem było zacieśnienie wewnątrzgrupowej więzi komunikacyjnej, nieodzownej do przeprowadzenia pełnej i udanej gry. Na przekaz składał się dowolnie interpretowany gest poparty dźwiękiem, odbiorca musiał przechwycić kod i na jego podstawie tworzył korespondujący z nim komunikat własny, który przekazywał następcy. Każdy uczestnik gry powtarzał zatem ten sam schemat komunikacyjny. Był jednocześnie nadawcą i odbiorcą i przechodził od postawy pasywnej do aktywnej. Celem tych poczynań było uświadomienie istnienia „języka ciała”, który zdolny jest do tworzenia i przekazywania komunikatu.

Literatura z zakresu metodyki<sup>9</sup> sugeruje tu wykorzystanie dwóch różnych pozycji lekturowych — K. Stanisławskiego *La formation de l'acteur* i Lee Strasberga *Le travail a l'Actor Studio* (wg francuskiej wer-

<sup>7</sup> AFEF — Francuskie Towarzystwo Nauczycieli Francuskiego (od pierwszych klas po uniwersytet).

<sup>8</sup> „Le Français Aujourd'hui” nr 41, marzec 1978, s. 46, sprawozdanie z działalności grupy nr 3.

<sup>9</sup> *Le corps dans le jeu dramatique*. Relacja z seminarium naukowego z zakresu dydaktyki języka francuskiego przeprowadzonego w Uniwersytecie w Nancy. „Cahiers pédagogiques” 1976, nr 147. Tytuł numeru *Le corps et son langage*. Rozumienie terminu — animator — przybliżyć może artykuł M. Komorowskiej i L. Rybotyckiej, *Animator kulturalny przewodnikiem po kulturze i życiu*. [W:] *Sztuka i dorastanie dziecka*. Poznań 1981 r.



sji językowej). Zaleca też w szczególności wykorzystanie wskazówek, jakie Stanisławski zawarł w rozdziale o koncentracji i imaginacji. Taki też jest tok pracy animatora. Prowadzi on od koncentracji — osiąganey w różny sposób — do indywidualnego wyrażania określonych treści, zgodnie z własną koncepcją i możliwościami wyobraźni. W pracy tej uczestnik gry raz jest podmiotem, raz przedmiotem. Spajają się tu dwie koncepcje: Stanisławskiego — uczestnik jest podmiotem, i Lee Strasberga, gdzie jednostka poddana grze stanowi tworzywo, jest przedmiotem. By jaśniej się wyrazić, posłużę się relacją z zajęć, które były szczególnie interesujące, a które mogą stanowić ilustrację zreferowanych założeń.

Uczniowie podzieleni zostali na dwie grupy, w obrębie których dobierali się parami. Uczestnicy I grupy z zamkniętymi oczyma prowadzeni byli przez grupę II, początkowo za pomocą dotknięcia, potem za pomocą dźwiękowych sygnałów. Zwracało tu uwagę doprowadzenie do czystości i precyzyjności „kodu” warunkującego komunikację. Po tej wstępnej fazie ćwiczeń, która doprowadziła do niezwyklej koncentracji, trzyosobowe grupy kształtowały sceny według własnej wyobraźni, wykorzystując do tego celu kolegów, biernych z zamkniętymi oczyma. Są oni w ten sposób zupełnie pozbawieni inwencji, stanowią coś w rodzaju tworzywa, a zarazem są kanałem komunikacji. Oczywiście, do roli „tworzywa” zgłaszają się uczniowie nieśmiali. Po ukończeniu pracy grupa zastyga w bezruchu, pada polecenie „otwórzcie oczy” — zaskoczenie decyzją animatora — „kontynuujcie grę”. W ten sposób ożywiona grupa pasywnych uczniów zmuszona jest do działania. W końcowej fazie zajęć grupki uczniów na zmianę modelują sceny zbiorowe. Przyznać trzeba, iż kilkakrotnie udało się uczniom skomponować scenę o niezwyklej ekspresji. Całość przypominała żywo atmosferę dramatów Maeterlincka i mogła istotnie stanowić pretekst do rozważań nad kształtowaniem scen zbiorowych w przestrzeni scenicznej dramatu symbolicznego. W rzeczy samej, zajęcia te miały służyć szerokiemu rozumieniu dramatu.

Starannie planowane i udane gry dramatyczne są w stanie uświadomić uczniom bogactwo przekazu za pośrednictwem ekspresji somatycznej, opatrzonej przez francuskich dydaktyków nazwą *langage corporel*. Są one też rozumiane jako jeden z „języków” pośredniczących w odbiorze kulturowym.

Co jednak mają „do powiedzenia” uczniowie, gdy dane im jest swobodne wykorzystanie tej formy ekspresji? Udane seansy gier, w czasie których gest i ruch pomógł zrozumieć np. istotę tragizmu, istotę komizmu, charakter bohatera (którego emocje obnażała gra), konstrukcję tekstu itd., kończyło często polecenie samodzielnego opracowania syl-



wetki dowolnej postaci, a także przemyślenia jakiejś sceny zbiorowej. Jednym słowem, *A vous la parole*, jak nazwali stałą rubrykę autorzy wspomnianych podręczników o wspólnym podtytule — *język i komunikacja*. Co zatem miały do powiedzenia dzieci i młodzież, gdy oddano im głos?

Przed oczyma klasy przewijał się korowód postaci — ślepa kobieta, domokrażca, rybak, kokietka, sprzedawczyni, pijak, oświadczaający się, ktoś, kto boi się myszy, ktoś, kto robi ranną toaletę, ale uderzająca była ilość postaci wplątanych w sytuację z kradzieżą, napadem, rabunkiem. A już sceny zbiorowe prawie obowiązkowo ujmowały tę tematykę w swoim repertuarze.

Obserwatora tej fazy ćwiczeń zaskakuje sposób funkcjonowania w świadomości uczniów stereotypów kulturowych czerpanych ze środków masowego przekazu. W grze, stanowiącej efekt niczym nieukierunkowanej konkretyzacji działaniowej, czytelne są wyraźnie zarówno indywidualne poszukiwania możliwie najwyrazistszej formy ekspresji, reprodukcja rzeczywistości empirycznej, jak i reakcje młodzieży na odbiór obrazu produkowanego przez środki masowego przekazu.

Ten typ ćwiczeń ma charakter zabawowej sytuacji komunikacyjnej, a analiza „wypowiedzi” uczniowskich ujawnia posługiwanie się tak dalece skonwencjonalizowanym gestem, że prowadzi to do karykaturalnego wyolbrzymienia. Lektura komiksów w złym guście, kiepskich filmów uproszczonych do schematu i sztuk komediowych bez ambicji powracatu, jak obraz oglądany w krzywym zwierciadle. Wybór dokonany przez młodzież jest znaczący zarówno na poziomie gestu, jak i sytuacji prowadzącej do konstrukcji pełnego obrazu. Jeżeli oglądamy gapiostwo — to symbolizowane włożeniem palca do ust, potknięciem, upadkiem, jeżeli przestkach — to dotknięcie policzka w nagłym geście. Kilka razy pojawia się Chaplin, wraca stereotyp oświadczyn, nieodmiennie rzucający starającego się na kolana — no i mnożą się napady, kradzieże, rabunki. Nierzadko dowcipnie pomyślane lub odtworzone. (W domu w niedwuznacznej sytuacji znajdują się chłopiec i dziewczyna. Następuje włamanie — para chroni się w kryjówce, wraca mama — w kryjówce zgodnie siedzą chłopak, dziewczyna i złodzieje). Rażące stopniem skonwencjonalizowania gesty i sytuacje zdradzają swe pokrewieństwo ze środkami masowego przekazu i obecne są przede wszystkim w grze młodzieży starszej. Natomiast uczniowie młodszy budują swoją kreację z naturalną swobodą i spontanicznością.

Tym bardziej widoczne są stereotypy kulturowe, którymi przesycona jest gra młodzieży starszej. Nasuwają też one wiele niepokojących refleksji. Zarysowuje to problem, z którym dydaktycy starali się uporać,



podejmując wysiłek kształtowania świadomego i krytycznego odbioru przekazów kulturowych. Nie wnikając w istotę tych interesujących zjawisk, trzeba zaznaczyć, że o ile tłumaczą się one w świetle psychologii rozwojowej, o tyle budzą szereg zastrzeżeń pod adresem środków masowego przekazu w związku z ich oddziaływaniem na kształtującą się osobowość intelektualną dziecka. Problematyka ta, bogata w publikacje naukowe<sup>10</sup>, i to zarówno obce, jak i nasze, stanowi oczywistość, z którą współczesna dydaktyka stara się uporać już na poziomie inicjacji literackiej, wszakże bez zbędnego komplikowania sytuacji i przeceniania niebezpieczeństwa. Minał już okres mitologizowania zagrożenia, jakie niosą ze sobą przekazy kultury masowej, i dydaktycy francuscy podjęli próbę wykorzystania wynikających stąd zależności w procesie kształcenia literackiego i kulturowego ucznia, posługując się jako narzędziem tzw. *sous — littérature*. Wyraźne nasilenie tych działań przypadło na klasę VI collège (11 lat). Wybór ten jest celowy. 11—12 lat to punkt zwrotny w życiu dziecka, jeśli chodzi o korzystanie ze środków masowego przekazu. Do 11—12 roku życia dzieci tym chętniej korzystają z telewizji, im są inteligentniejsze. Po 12 roku życia najwięcej godzin spędzają przed małym ekranem dzieci nieinteligentne<sup>11</sup>. Jest to zatem najstosowniejszy moment do podjęcia edukacyjnego wysiłku kształtowania świadomego i krytycznego odbiorcy kultury masowej.

W świetle prac dydaktyków francuskich sam wybór tematyki związanej z motywem kradzieży także nabiera nowych znaczeń. A. Bargala, który przeprowadził na tym poziomie edukacyjnym roczny eksperyment związany z inicjacją audiowizualną (opowiadanie w fotogramach, opowiadanie w diapozytywach, film), informuje, iż wspólny temat dla całego cyklu prac eksperymentalnych — kradzież — został wybrany i ustalony przez ekipę współdziałających z nim nauczycieli. Motywując wybór, autor zaznacza, iż zarówno w szkole, gdzie prowadził eksperyment, jak i w innych szkołach tego poziomu edukacyjnego, kradzież jest tym zjawiskiem, które w sposób stały zaprzęta uwagę uczniów (np. „wypożyczenie” roweru, zniknięcie pióra, zniknięcie pieniędzy z kieszeni itp.). Bergala wskazuje także dydaktyczne możliwości, jakie wybór ten niesie ze sobą: „Kradzież jest tematem, który wprowadza w grę silne implikacje (życzenie, strach, prawo, problemy społeczne). Inscenizowanie kradzieży pociąga za sobą nierozzerwalnie uświadomienie problemów związanych z komponowaniem przestrzeni — określeniem kadru, a także po-

<sup>10</sup> Patrz np. J. Polakowski, *Komunikacja masowa jako czynnik warunkujący postawy odbiorcy wobec prozy artystycznej*. [W:] *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań — próby diagnozy*. Kraków 1980. A także interesujący rozdział K. Kuliczowskiej pt. *Integracja kultury masowej*, zamieszczony w książce *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa 1983.

<sup>11</sup> K. Kuliczowska, *op. cit.*, s. 29.



głębień pól wewnątrz kadru: Gdzie patrzy złodziej? Co znajduje się za nim? Co znajduje się w przestrzeni zewnętrznej, nie objętej kadrem?, etc. Jest to także temat daleki od obojętności ideologicznej. Może on wzniesić sprzeczności i żywe dyskusje w łonie grupy uczniowskiej”<sup>12</sup>. Autor zdaje sobie jednak w pełni sprawę z negatywnych aspektów takiego wyboru tematu i przewidując trudności w jego realizacji, rozważa: „Z drugiej strony jest to temat bardzo oklepany przez kino, notatkę prasową, felietony telewizyjne, i faza, gdzie przedefilują stereotypy kulturowe (atak na bank, napad itc.) będzie bardzo wyraźna i wcale niełatwa do pokonania”<sup>13</sup>. Otóż to!

Jak wobec powyższego planuje pracę, która realizować ma także wyraźnie wskazany aspekt semiotyczny- Cele eksperymentu osiągnięte być miały w wyniku wdrażania uczniów w technikę pracy związaną z produkcją audiowizualną.

Oto zestaw tematów i ćwiczeń:

1. kradzież pieniędzy z kieszeni w czasie meczu szkolnego  
ale (film, 8 milimetrów, 3 minuty)
2. kradzież okularów profesora w klasie (zestaw diapozytywów)
3. kradzież biżuterii (reportaż radiowy)  
ale
4. atak gangu „krótkie spodenki”  
na sklep ze słodyczami  
także — kradzież — pióra w klasie (powieść w foto-  
gramach  
także — kradzież — zegarka w szkole  
także — kradzież — z półki sklepowej — roman photo)

Rezultatem tych ćwiczeń, oprócz celu zasadniczego, jakim było uświadomienie złożoności działań, parametrów i kodu w trakcie realizacji nawet najprostszego opowiadania w obrazach (*récit en images*), jest tutaj zabieg edukacyjny kształcący umiejętności dystansowania się i krytycyzmu wobec produkcji mass — média — poprzez humor (kradzież okularów profesora) i parodię o znamionach groteski (gang „krótkie spodenki” napada na sklep ze słodyczami).

W eksperymencie Bergali splatają się w sposób widoczny elementy wiedzy o znakach z działaniami zmierzającymi do formowania krytycznego odbiorcy przekazów kulturowych, gdzie rola pośrednicząca przypada szerzej lub wężej rozumianej kreacji dziecięcej. Warto zwrócić uwagę na te zależności, pełnią one bowiem istotną funkcję w procesie edukacyjnym grupy wiekowej 11—13 lat. Potwierdza to także prześledzenie fragmentów wspomnianego już podręcznika *Textes et activités*

<sup>12</sup> A. Bergala, *Pour une pédagogie de l'audio-visuel. Les carriers de l'audio-visuel*, Paris 1975, s. 36—37.

<sup>13</sup> A. Bergala, *op. cit.*



*de français, langage et communication*. Ze względu na tematykę, wokół której skupiają się niniejsze rozważania, uwagę zwraca 6 część podręcznika, tom 1 (dla dzieci w wieku 11 lat), zatytułowana *Tajemnica i przygody (Mystère et péripéties)*.

Rozdział otwiera Arsèn Lupin, prezentowany za pośrednictwem znanej piosenki Y. Desca i F. Harvel o genialnym dżentelmenie — włamywaczu, i fragmentu książki M. Leblanca (włamanie i kradzież mebli oraz precjozów). Portretu Lupina dopełniają afisze filmowe. Nie będę wnikać w szczegóły obudowy metodycznej tekstów, która aczkolwiek interesująca, nie jest tutaj przedmiotem rozważań. Wymagałaby ona zresztą osobnej publikacji. Chodziłoby mi natomiast o uchwycenie zasadniczej koncepcji, myśli edukacyjnej, która w rozdział ten jest wpisana. Tytułem informacji dodać trzeba, iż obudowa metodyczna skupia polecenia w dwóch kolumnach: Pierwsza, zatytułowana *Étude*, dotyczy działań analitycznych, jakie należy przeprowadzić na prezentowanym materiale (teksty, komiksy, dokumenty). Druga, skierowana bezpośrednio do uczenia — *A vous la parole* (oddajemy wam głos) — zawiera polecenia wykonania różnorodnych działań i ćwiczeń związanych bezpośrednio z opracowywanym materiałem rzeczowym.

W pewnym uproszczeniu analiza tekstu piosenki i fragmentu prozy Leblanca zmierzała w kierunku starannego nakreślenia portretu A. Lupina — uroczego, wytwornego, ubranego we frak, noszącego cylinder. Wizja ta została skontrastowana z takimi oto pytaniami:

- Czy zawsze tak wyglądał?
- Czy zawsze mógł być tak ubrany?
- Czy wszyscy włamywacze podobni są do Lupina?
- Czy można ich podziwiać?
- Osądźcie wasze wypowiedzi.

Sugestie ukierunkowujące ogląd tekstów wyraźnie podporządkowany charakterystyce postaci są dopełnione pytaniami wzbudzającymi pewien niepokój intelektualny. Wskazują one także na mechanizmy konstruowania kreacji literackiej i filmowej. Polecenia, jakie znajdujemy w rubryce *A vous la parole*, pogłębiają te problemy, żądając wymienienia innych, podobnych postaci fikcyjnych — detektywów, komisarzy itp. I tak oto rekonstruuje się w wyobraźni dziecka świat stworzony, kreowany w odróżnieniu od rzeczywistego, sygnalizującego niebezpieczeństwo:

- Zredaguj instrukcję obejmującą zalecenia ostrożności przedsięwziętych w obronie przed kradzieżą.
- Czy padłeś ofiarą kradzieży?
- Czy byłeś świadkiem w sprawie o kradzież?

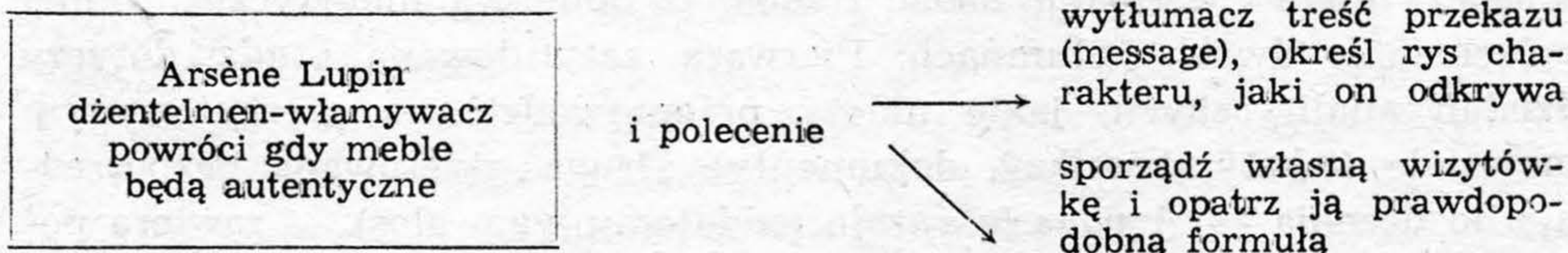


I jeszcze zwrócenie uwagi na funkcję notatki prasowej, traktowanej często w podręczniku Mitteranda jako typ prostej formy, na co też wskazują przytoczone niżej ćwiczenia.

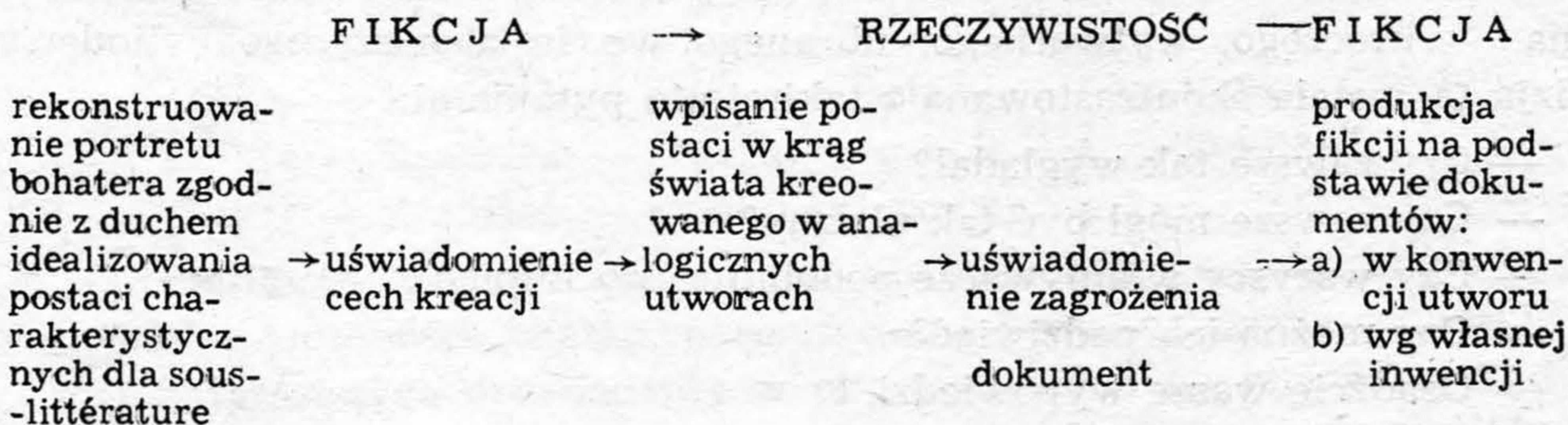
Dwie notatki, zaczerpnięte z kroniki wypadków informujące o kradzieży, należało poddać następującym zabiegom:

- na podstawie pierwszej (kradzież biżuterii) napisać opowiadanie o jednej z przygód A. Lupina,
- drugą (zatrzymanie 3-osobowej szajki złodziejskiej), przeredagować w stylu charakterystycznym dla powieści Leblanca.

Wreszcie zawężenie tekstu najprecyzyjniejsze — łączące wykrint, kpinę i żart z anegdotą — wizytówka A. Lupina pozostawiona nocą w domu bankiera



Warto może odtworzyć tok myślenia autorów podręcznika, który układa się w następujący ciąg:



Kierunek działania prowadzi zatem od fikcji do poszukiwania jej adresu w rzeczywistości, od dokumentu czerpanego z rzeczywistości do wskazania mechanizmów powstawania fikcji. W trakcie tej pracy nacisk położony jest na rolę znaku, jako formy przekazu, przy jednoczesnym dążeniu do uświadomienia koegzystencji „języków”.

formy przekazu → funkcjonowanie znaku

piosenka

muzyka

tekst literacki → karta wizytowa jako komunikat językowy zredukowany do znaku

afisz filmowy → jako komunikat piktoralny składający się z elementów znaczących



Przy czym, w interpretacji tekstu literackiego, czytelna jest także tendencja do redukcji znaczeń w celu wydobycia stereotypu, „znaku jego konwencjonalności”. Jest to też przedmiotem szczególnej troski, co uwidaczniają dalsze etapy edukacji. Zagadnienia te powracają bowiem na karty podręcznika przeznaczonego dla klas starszych o dwa lata. Wplecione są jednak w inną tematykę i nowe zależności. W części za tytułowanej *Człowiek i tłum*, w podrozdziale opatrzonym pytaniem — *Co to znaczy bohater?* — w rubryce *A vous la parole* znajdujemy polecenia:

Dyskusja: Porównaj dwa różne typy bohatera: Zorro i Arsén Lupin.

Rysunek: Wykorzystując ten sam schemat narracyjny, ukaż w formie komiksu jedną z przygód Zorro ((poprzedzone analizą fragmentu filmu przedstawionego w postaci zapisu komiksowego).

Krytyka: Jeśli zdarzyło się wam czytać powieść lub oglądać film, które wydawały się wam konwencjonalne, tak iż mogliście wcześniej przewidzieć przygodę i perypetie, to przedstawcie krótko ich tematy, podkreślając charakter działających tam mechanizmów i braki prawdziwej inwencji twórczej.

Próbka literacka (Essai): W tekście zamieszczonym obok, pisarz J. P. Sartre przywołuje historie romansów z Dalekiego Zachodu, które czytał w dzieciństwie. *Wymyślcie* jakąś historię według schematu, jaki on wskazuje, bądź respektując podział ról (zły Indianin i dobry kolonizator), bądź odwracając ten porządek<sup>14</sup>.

We wspomnianym fragmencie, zaczerpniętym z *Les Mots*, Sartre z czułością wspomina tę lekturę, która przywodzi na myśl topos szczęśliwego dzieciństwa, gdzie w uporządkowanym świecie przygód dobro zawsze zwyciężało. Nie waha się wyznać: „Z tych filmów i książek czerpałem moje najintymniejsze złudzenie: optymizm”<sup>15</sup>.

Sartre nie jest w swoim poglądzie odosobniony, a wypowiedź ta wiele tu tłumaczy, zaś na pewno wskazuje na ważność problemu, którego nie można pominąć, z którym trzeba się uporać bez upraszczania i trywializowania, i trud ten przez pedagogów francuskich został podjęty. Poprzestanie jednak tutaj wyłącznie na omówieniu tematyki, koncentrującej się wokół motywu związanego z kradzieżą i bohatera typu Zorro czy Lupin, byłoby pomawianiem francuskich kolegów o brak poczucia dydaktycznego taktu. Jak więc wygląda otoczenie, w jakie wpisane są powyższe teksty?

Zarówno lektura, jak i materiały uzupełniające treści rozdziału *Tajemnica i przygody* zostały starannie dobrane, a w toku ich opracowa-

<sup>14</sup> J. Labeyrie, D. Pinson, M. Pougeoise, *Textes et activités de français*, pod redakcją H. Mitteranda, Paris 1976, t. 3, s. 147.

<sup>15</sup> J.w.



nia widoczne są zabiegi metodyczne mające na celu uwypuklenie funkcji znaku, mniej lub bardziej zauważalnego. Uświadomi to prosty zapis tabelaryczny, który pozwoli uchwycić te zależności. Np.

| tekst   | znak  | ćwiczenie   |
|---|---|---|
| J. Verne, <i>200 mil podmorskiej żeglugi</i> (fragment)<br>— zwrócenie uwagi na<br>zmysł obserwacyjny bohaterów<br>— interpretacja dewizy   | — monogram „N” na przedmiotach znajdujących się w Nautilusie<br>— dewiza;<br>„Ruchomy w żywiole ruchomym” | — narysujcie utensylia stanowiące nakrycie stołu w Nautilusie<br>— przekażcie sobie informacje z historii nawigacji podmorskiej |
| komiks; <i>Manitoba nie odpowiada</i><br>— zwrócenie uwagi na oznaki paniki<br>— sytuacja zagrożenia (Manitoba, to statek, którego aparatura nagle przestała działać<br>Trójkąt Bermudzki?) | eksponowane elementy wyposażenia statku:<br>— koło sterowe<br>— koło ratunkowe<br>— aparatura radiowa     | — narysujcie detale konstrukcji statku<br>— dopiszcie zakończenie   |
| R. L. Stevenson, <i>Wyspa skarbów</i> (fragment)  | mapa oznakowania miejsca, gdzie ukryty został skarb   | redakcja fragmentu dziennika pokładowego w stylu kapitana Smollet   |

Jakż jest ostateczny cel tych zabiegów i w jakiej formie aktywności dziecięcej pojawi się ćwiczenie kontrolne? Od wskazanych wyżej działań dzieci przechodzą do zabawy, którą podsuwa komiks satyryczny o niezręcznym szpiegu, kodującym nieudolnie informacje i popełniającym ciągle śmieszne pomyłki. Wszystko to jest pretekstem do ukazania szeregu zapisów posługujących się znakiem — kodeks drogowy, godło państwa, adres z zapisem kodowym, ale także uschematyzowany i skonwencjonalizowany, banalny zapis na kartce pocztowej. Zaś polecenia skierowane do ucznia przybierają np. następujący kształt:

Kod i polecenie (code et message)

- Co to jest kod? Dajcie przykłady.
- Co nazywamy kodem sekretnym? Czemu on służy?
- Przekaż klasie komunikat przy pomocy kodu.

Podaj klucz kodu.

Ćwiczenia te zmuszają dziecko do ciągłego precyzowania wypowiedzi, odrzucania elementów zaciemniających wyrazistość przekazu i poszukiwania najtrafniejszego kształtu ekspresji słownej. Umiejętności te są niezbędne, by dzieci mogły z powodzeniem wykonać ćwiczenia kontrolne, jakim jest tzw. zadanie miesiąca (*Activités du mois*), zamykające każdy rozdział podręcznika. Tutaj ma ono służyć pomocą przy redago-



waniu gazety szkolnej. Hasło ćwiczenia: *Tytuły: po co je robić?* Polecenia, jakimi jest ono opatrzone, ukazują prawidłą komponowania tytułu jako formy przekazu, którym celowo posługuje się kultura masowa obliczona na przyciąganie, epatowanie, atakowanie odbiorcy. (Wielkość czcionki, związek tytułu z treścią artykułu, dlaczego w tytule nieobecne są czasowniki, funkcję podtytułu itd. itd.).

I tak oto zarysowuje się myśl dydaktyczna wpisana w te działania: wykorzystać przekazy kultury masowej dla procesu edukacji ucznia. Uświadomić mu istnienie w ich obrębie stereotypów i nauczyć sposobu ich wykrywania. Wskazując mechanizmy, jakie stereotypami rządzą, wychować krytycznego odbiorcę kultury masowej. Rezultat ten osiągnąć można na drodze wykorzystania zróżnicowanych materiałów i stosowania takich form działania, gdzie rolę instrumentalną pełnią elementy wiedzy z zakresu komunikacji i semiotyki. A że wszystko to edukacji literackiej służy, starczy wskazać np. na brak możliwości rozumienia groteski, bez wyczulenia na funkcje stereotypu, który ona tak bezlitośnie wyśmiewa.



# FROM ROLE- PLAYING TO EDUCATING A CRITICAL RECEIVER OF MASS-MEDIA — SOME IDEAS ABOUT CONTEMPORARY FRENCH DIDACTICS

BARBARA DYDUCH

## Summary

The basis of the present work are the ideas which are the result of observations of role-playing arranged for the purpose of mother tongue teaching in French schools of collège and lycée type in the school year 1978/9.

Role-playing as a kind of amusement communicative situation reveals how cultural stereotypes derived from mass-media function in the learners's mind in freely chosen by the students subjects of role-playing the motif of theft and robbery prevails.

Taking into consideration same publications for the teachers and after the analysis of same present-day handbooks and contemporary research in methodology of teaching the author points out how this problem has been used for the purpose of literary and cultural education of a learner — with the didactic process based on same aspect of semiology.