

Teatrul ca mijloc de dezvoltare a abilităților de comunicare orală în clasele de limbi străine

Gledališče kot sredstvo za razvijanje govornih spretnosti pri pouku tujih jezikov

Klara Rus

1. Introducere

Ca studentă, am avut experiențe foarte pozitive în privința teatrului la orele de limbi străine. Am putut observa cum teatrul ne-a ajutat pe mine și colegii mei de clasă să creștem atât ca oameni, cât și să ne dezvoltăm abilitățile lingvistice într-o limbă străină. Experiențele și observațiile mele personale m-au făcut să doresc să explorez în profunzime subiectul utilizării teatrului în timpul cursurilor de limbi străine.

Deși suntem o națiune care iubește foarte mult teatrul, multe școli slovene nu au o sală specială care să fie dedicată spectacolelor teatrale, concertelor și altor evenimente similare. Din acest motiv, spectacolele de teatru se desfășoară adesea într-un mediu mai puțin potrivit pentru acest tip de activități: în sala de sport. Lipsa sălilor de teatru ar putea implica faptul că activitățile legate de teatru au un rol secundar în școli. În articolul meu, aș dori să argumentez că teatrul necesită atenție, în special în timpul orelor de limbi străine. Mă voi

concentra asupra utilizării teatrului în cursurile de engleză, spaniolă și română ca limbi străine. Cu toate acestea, cred că argumentele prezentate în acest articol ar putea fi aplicate în învățarea oricărei alte limbi. Cred că termenul „teatru în clasele de limbi străine” este strâns legat de conceptul de continuitate. Adică se poate referi atât la tehnici dramatice (micro-activități), cât și la spectacole de teatru care să cuprindă întreaga piesă de teatru. Un profesor, de exemplu, poate decide mai întâi să înceapă cu o micro-activitate și apoi să își conducă treptat elevii spre întregul spectacol. Acest ultim aspect privind folosirea teatrului în orele de limbi străine va fi în centrul atenției mele, deși voi face referiri și la micro-activități.

În ceea ce privește beneficiile utilizării teatrului în timpul orelor de limbi străine, accentul va fi pus pe factorul afectiv și pe abilitățile de exprimare orală. Îmi voi baza cercetarea pe ideea că tehnicile de teatru, atelierile de teatru și clasele de teatru au un efect pozitiv asupra exprimării orale. Voi susține că efectele pozitive pot fi vizibile mai ales în exprimarea orală a studenților care se tem să vorbească în limba țintă și/ sau care au un nivel scăzut de competență în engleză, spaniolă sau română.

2. Factorul afectiv în clasele de limbi străine

Emoțiile, credințele și atitudinile noastre vor fi întotdeauna prezente într-un curs de limbi străine. De fapt, Arnold (2000: 1) își bazează argumentele pe ideea lui Stevick (1980), care afirmă că „succesul [în învățarea limbilor străine] depinde mai puțin de materiale, tehnici și analize lingvistice și mai mult de ceea ce se întâmplă în interior și între oamenii din clasă¹”. Importanța factorilor afectivi pentru învățare a fost subliniată de mulți cercetători contemporani (printre alții: Arnold 2000; Sánchez Carrón 2013; Boquete Martín 2014, Pavlin 2017).

În conformitate cu ideologia contemporană, unul dintre obiectivele principale ale profesorilor de limbi străine este dezvoltarea competenței comunicative a elevilor lor. Cu toate acestea, acest obiectiv se dovedește a nu fi, adesea, la îndemâna elevilor, în ciuda faptului că obiectivele comunicative sunt scrise în programe și în ciuda eforturilor profesorilor de a introduce activități

1 “The success [in the foreign language learning] depends less on the materials, techniques and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom”.

comunicative. Una dintre explicațiile posibile ar putea fi faptul că restricțiile de timp, în clasă, nu corespund nevoilor elevilor. Pe de altă parte, incompetența comunicativă poate fi produsă și de factori afectivi (Arnold 2000: 3). Este esențial să acordăm atenție factorilor afectivi pentru ca elevii noștri să simtă dorința de a comunica într-o limbă străină. Factorii negativi care au cel mai puternic efect sunt anxietatea și stima de sine scăzută (*ibid.*).

În ceea ce privește anxietatea, Sánchez Carrón (2013: 285) reia ideea lui Ellis (1994), care afirmă că există trei tipuri de activități care cresc anxietatea elevilor: cele în care elevul trebuie să comunice în mod spontan; cele care includ competiția ca pe o componentă principală; și examenele. În astfel de situații, anxietatea pe care o simt studenții este un element represiv. Este legată de teama de a face o greșală, de a fi percepuți greșit de ceilalți (Boquete Martín 2014: 6). Pavlin (2017: 227) face o observație interesantă în ceea ce privește elevii slovenii afirmând că aceștia cultivă un fel de „perfecționism lingvistic”, reluat din relația pe care o au cu limba maternă, care devine de fapt o caracteristică culturală a slovenilor multilingvi. Autorul sugerează că profesorii ar trebui să-și încurajeze elevii să nu considere erorile o catastrofă (Pavlin 2017: 227).

Arnold (2000: 5) observă că „anxietatea poate fi redusă substanțial prin atitudinea profesorului și atmosfera pe care o creează în clasă”. În continuare, autoarea afirmă că este necesară „menținerea unei politici de corectare a erorilor care nu amenință elevul” (Arnold 2000: 6). Boquete Martín (2014: 7) este de acord cu ea și subliniază că erorile ar trebui considerate o parte esențială a achiziției de limbi străine. Ele sunt ceva natural în faza de inter-lingvaj; cu toate acestea, trebuie să fie conștienți de ele. Din acest motiv, Boquete Martín (2014: 7) încurajează „corectarea erorilor [să fie efectuată] atunci când se produce o ruptură în comunicare (sau în dezvoltarea unui exercițiu), mai degrabă decât atunci când s-a făcut orice tip de inexactitate sau o eroare fonetică⁴”.

Șifrar Kalan (2008: 301) oferă un alt sfat util: profesorul trebuie să folosească, cât mai des posibil, modalitățile indirecte de corectare a erorilor utilizate de vorbitorii nativi în situații de comunicare naturală spontană.

2 “The anxiety can be substantially reduced by means of the teacher’s attitude and the atmosphere that he creates in the classroom”.

3 “Mantener una política sobre la corrección de errores que no resulta amenazante para el alumno”.

4 “La corrección [se realice] cuando se produce una interrupción en la comunicación (o en el desarrollo del ejercicio) antes que cuando se haya producido algún tipo de inexactitud o error fonético”.

Modul și frecvența corectării erorilor vor depinde, bineînțeles, de tipul activității pe care o desfășurăm. Atunci când facem o activitate orientată spre fluentă, ar trebui să îi corectăm mai puțin pe studenți decât atunci când facem o activitate orientată spre precizie.

Într-o clasă de limbi străine în care abordarea este comunicativă, stima de sine a elevilor adolescenți sau adulți poate fi afectată negativ, mai ales în etapele inițiale ale învățării. În această fază, studenții încearcă să exprime prin mijloace lingvistice imature, propriile lor idei, aflate deja la maturitate (Arnold 2000: 4). Pavlin (2017: 220), referindu-se la o cercetare realizată de Mihaljević Djigunović (2002) care a fost realizată cu studenți croați care învață engleza, ajunge la concluzia că stima de sine negativă este unul dintre cei trei factori principali care provoacă anxietatea legată de competența lingvistică (language anxiety). Aceeași cercetare a relevat, de asemenea, că studenții croați se simt adesea supărați și nervoși când cunoștințele lor slabe de engleză îi împiedică să spună tot ceea ce ar dori să spună – tot ceea ce sunt capabili să exprime în limba maternă. Drept urmare, ei se simt rușinați să vorbească cu alții în limba străină, de teamă că interlocutorul lor își poate crea o reprezentare mentală negativă a studenților, determinată de cunoștințele (slabe) de limbă străină ale elevilor (Mihaljević Djigunović 2002).

În ceea ce privește vârsta cursantului, Mihaljević Djigunović (apud Pavlin 2017: 221) declară că, în general, copiii sunt elevii cu cea mai mare stimă de sine. De-a lungul anilor, nivelul de stimă de sine a cursanților devine din ce în ce mai scăzut, iar adulții, de multe ori, au o imagine proastă despre sine.

Pentru a crește stima de sine a elevilor, Sánchez Carrón (2013: 283) sugerează că profesorii ar trebui să includă în lecțiile lor anumite activități constând în „interacțiuni în perechi sau în grupuri, în care elevii să se laude reciproc, să-și recunoască realizările, în care accentul să fie pus pe calitățile personale, în care să se exprime recunoștința etc.⁵⁷”. Mai mult, activitățile care includ lucrul în perechi sau grupuri mici imită cel mai bine situațiile din viața reală, în care cele mai multe conversații se petrec între două persoane sau în grupuri mici (Skela 1999, 105).

5 “Las interacciones en parejas o en grupo en las que los alumnos se dicen unos a otros halagos, se reconocen logros, se insiste en las buenas calidades personales, se expresa agradecimiento, etc.”

3. Competența orală de comunicare într-un curs de limbi străine

Competența probabil cea mai afectată de factorii afectivi negativi (stima de sine scăzută, anxietate legată de competența lingvistică) este competența de comunicare orală. Šifrar Kalan (2008: 291) observă că „deseori echivalăm abilitatea de a vorbi o limbă străină cu a cunoaște bine limba străină respectivă, ceea ce sugerează că vorbirea are un rol central în învățarea unei limbi străine⁶”. O cercetare pe care autoarea a efectuat-o în rândul studenților de la specializarea spaniolă din cadrul Facultății de Litere din Ljubljana a arătat că vorbirea este cea mai populară abilitate lingvistică în rândul studenților de la spaniolă. În același timp, totuși, este cea mai solicitantă, provocând anxietate atât în sala de clasă, cât și în afara acesteia (Šifrar Kalan 2008: 300).

Pavlin (2017: 224) reia ideea lui Skela (1999), care susține că „comunicarea orală este cea mai dificilă abilitate lingvistică dintre toate, pentru că cere un nivel foarte înalt de spontaneitate, producerea simultană a unui text și a gândirii, precum și un nivel de cunoaștere formală suficient de înaltă a unei limbi pentru a evita erorile și pentru a le corecta instantaneu⁷”.

CEFRL (2001: 48) definește comunicarea orală ca una dintre cele două activități comunicative, în care vorbitorul transmite mesajul vorbit unuia sau mai multor ascultători/ interlocutori. Skela (1999: 100) afirmă că comunicarea orală este un proces bidirecțional care necesită un vorbitor și un ascultător. Autorul subliniază că acest lucru nu înseamnă că vorbitorul este singura persoană care vorbește și că ascultătorul este pasiv în timpul schimbului oral. Ambii participanți alternează în rolul vorbitorului și sunt obligați să reacționeze la ceea ce aud. Din acest motiv, un profesor trebuie să creeze circumstanțele potrivite în sala de clasă care să le permită elevilor să combine, în mod semnificativ, cele două abilități (adică abilitatea de a vorbi și abilitatea de a asculta/ înțelege) și de a participa la situații comunicative autentice. Autorul observă că relația de co-dependență

6 “Govoriti tuji jezik pogosto enačimo z znati tuji jezik, kar kaže na osrednjo vlogo ustnega sporočanja pri učenju tujega jezika.”

7 “Ustno sporočanje je najtežja jezikovna veščina, saj zahteva največ spontanosti, vzporednega produciranja besedila in razmišljanja ter hkrati visoko mero formalnega znanja jezika za izogibanje in sprotno popravljanje napak.”

a celor două abilități este exprimată cel mai evident în conversație, care este cea mai populară categorie de discurs (Skela 1999: 100).

Una dintre caracteristicile comunicării orale (de exemplu, a conversației) este aceea că vorbitorii nu folosesc neapărat propoziții întregi. Conține numeroase elemente non-lingvistice (de exemplu, pauze și ezitări frecvente), precum și elemente paralingvistice (de exemplu, intonația, stresul, volumul și tonul vocii, gesturile și expresiile faciale). Al doilea tip de elemente susțin mesajul verbal, îl echipează cu forță și emoții. Atunci când comunică oral, vorbitorii sunt capabili să facă o pauză, să se gândească pentru un moment și apoi, de exemplu, să-și reformuleze mesajul sau să-și folosească cuvintele pentru a orienta conversația într-o altă direcție (Skela 1999: 100-101).

După cum a raportat Skela (1999: 101), obținerea fluenței este scopul principal al predării abilităților de competență orală. Dacă suntem capabili să vorbim în mod clar, într-o manieră relativ corectă și fără a ezita prea mult timp, înseamnă că am obținut fluența. Pentru a realiza acest lucru, profesorii ar trebui să-și îndrume elevii să treacă de la activitățile în care pur și simplu imită modelul către activitățile care le impun utilizarea limbii în mod independent și exprimarea propriilor gânduri. Deși, de exemplu, citirea tare este una dintre activitățile mai puțin solicitante, spectacole de teatru fac parte din categoria de activități care solicită ca studenții să folosească limba în mod liber (Skela 1999: 112-114).

În clasele cu 25-30 de studenți este foarte dificil să se realizeze activități care să vizeze practica comunicării orale (de exemplu: discuții), deoarece este dificil să te asiguri că toți elevii participă și că elevii dominanți nu îi reduc la tăcere pe cei mai supuși (Skela 1999: 104-105). În afară de aceste aspecte, factorii precum motivația scăzută pentru învățarea limbilor străine și anxietatea limbii ne ajută să vedem de ce comunicarea orală este considerată cea mai dificilă abilitate lingvistică, atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

4. Teatrul ca instrument pentru dezvoltarea abilităților de vorbire în orele de limbi străine

4.1. Teatrul și Cadrul european comun de referință pentru limbi (CEFRL)

Ce rol au literatura și teatrul într-o clasă care se focalizează pe dobândirea competenței comunicative? Hidalgo Martín (2012: 15) susține că textele literare ar trebui să fie încorporate în abordarea comunicativă, deoarece elevii sunt capabili să atingă obiectivul principal al abordării comunicative în acest mod: pot dezvolta competența comunicativă. Incluzând literatura, creăm vorbitori competenți (Hidalgo Martín 2012: 15). Comba Otero (2014: 21) explică astfel: *Cadrul european comun de referință pentru limbi (CEFRL)* „evidențiază importanța rolului atât [al textelor literare], cât și [al teatrului] de la nivelul B2, în învățarea unei limbi străine⁸”. Referitor la scopurile comunicative ale limbajului, Hidalgo Martín (2012: 16) observă că CEFRL menționează „utilizările estetice ale limbajului⁹”, dintre care Hidalgo Martín subliniază următoarele două:

- a) a produce piese de teatru cu sau fără un scenariu;
- b) a fi martori și a interpreta texte literare, de exemplu, a citi și scrie texte (nuvele, romane, poezie etc.), a asista în rol de spectator la recitaluri, spectacole de teatru și spectacole de operă etc.¹⁰ (Hidalgo Martín 2012: 16)

Autoarea adaugă că printre sarcinile recomandate, CEFRL sugerează, de asemenea, „a juca o parte într-o reprezentație de teatru¹¹” (Hidalgo Martín 2012: 16). În comparație cu simplul act de a citi sau auzi ceva, participarea activă la reprezentarea scenică a unei piese de teatru implică o dezvoltare mai mare a competenței comunicative, precum și a subcompetențelor acesteia (pragmatică, sociolingvistică și lingvistică) (Hidalgo Martín 2012: 16).

8 “Destaca el papel que desempeñan tanto [los textos literarios] como [el teatro], a partir del nivel B2, dentro del aprendizaje de una lengua extranjera.”

9 “Los usos estéticos de la lengua.”

10 a) Representar obras de teatro con guion o sin él; b) Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.”

11 “Y, entre la descripción de tareas recomendadas, el MCERL propone la interpretación de un papel en una obra de teatro’.”

Cu privire la competența lingvistică a elevilor, aceștia beneficiază cel mai mult la nivel fonologic. Acest lucru se datorează faptului că se acordă multă atenție pronunției și prozodiei în stadiul prezentării textului: se stabilesc poziția punctelor de articulare, în primul rând, dicția și corectitudinea sunetelor. Referitor la nivelul lexical și sintactic, Hidalgo Martín (2012: 16) admite că folosirea textului poate fi mai problematică: profesorul confruntat cu dificultăți atunci când caută un text care să fie compatibil cu, de exemplu, nivelul de cunoaștere al elevilor.

Chiar dacă aspectul sociolingvistic este absent în multe piese de teatru (admite acest lucru atât Hidalgo Martín, cât și CEFRL), putem mereu găsi câteva piese care îl includ. Relațiile dintre personajele din astfel de lucrări, afirmă Hidalgo Martín, ne pot servi ca instrument cu care putem

[înțelege și practica] „convențiile sociale, precum și reflecția asupra acestora (normele de politețe, regulile care organizează relațiile dintre generații, genuri, clase sociale și grupuri, codificarea lingvistică a anumitor ritualuri care sunt fundamentale pentru funcționarea unei comunități, etc.)¹²” (Hidalgo Martín 2012: 17).

Teatrul reprezintă, de asemenea, un mijloc extraordinar pentru practica competenței pragmatice. După cum arată Hidalgo Martín (2012: 17), există un corpus bogat de piesele care „ne oferă scenarii excelente de schimburi comunicative¹³”. Autoarea adaugă că „lucrarea la acea tipologie textuală, atât de completă datorită cantității de vorbitori care intervin în ea și a variabilității contextelor și situațiilor, ne oferă o resursă magnifică cu care putem să predăm ironia, parodia și actele de discurs, de exemplu¹⁴” (Hidalgo Martín 2012: 17).

12 “Nos pueden servir para [entender y practicar] las convenciones sociales, así como reflexionar sobre ellas (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad, etc.).”

13 “Nos ofrecen excelentes escenarios de intercambios comunicativos.”

14 “El trabajo sobre esa tipología textual, tan completa por la cantidad de hablantes que intervienen en ella y por la variabilidad de contextos y situaciones, nos ofrece un recurso magnífico para trabajar la ironía, la parodia y los actos de habla, por ejemplo.”

În ceea ce privește cele patru abilități dintr-un atelier de teatru¹⁵, se practică atât înțelegerea (citirea și ascultarea), cât și exprimarea (vorbirea și scrierea). Pentru a crea un spectacol bun, e necesar, în primul rând, să citim și să înțelegem piesa. În plus, este important ca elevii să înțeleagă colegii de clasă, precum și instrucțiunile profesorului/ regizorului. Exprimarea orală se practică atunci când se fac activități care vizează îmbunătățirea dicției; exprimarea scrisă se practică atunci când, de exemplu, elevii iau note; scriu scrisori, rezumate sau liste de materiale (Hidalgo Martín 2012: 18).

4.2. De ce și cum se folosește teatrul în clasa de limbi străine?

a) Situația actuală

Referitor la cursurile de teatru în engleză, Lemut Novak, o profesoară de limbă engleză la o școală primară (2009: 37) afirmă că „există deja multe grupuri de dramă în liceele slovene¹⁶”. Autoarea adaugă că nu vede niciun motiv pentru care grupurile de dramă să nu poată fi folosite și în școlile primare, sugerând că astfel de grupuri sunt mai puțin frecvente în școlile primare.

În prezent, există un interes puternic pentru cultura și limba spaniolă în Slovenia. Diferite grupuri de teatru care creează piese de teatru în limba spaniolă, trupe de teatru fondate de diferite licee și cel al studenților Facultății de Litere din Ljubljana (activ din 1999) sunt rezultate de mare interes și numeroase oportunități de a învăța limba spaniolă (K.A. 2009).

Interesul pentru limba română în Slovenia nu este la fel de ridicat ca cel pentru limba engleză sau spaniolă. În acest moment, limba română este predată doar la nivel universitar în Slovenia. Pentru a convinge studenții să opteze pentru studiul limbii române, dar și pentru a familiariza potențialul auditoriu cu sunetul limbii române, precum și cu dramaturgia românească, în semestrul de primăvară al anului universitar 2018/19, a fost activ un grup de teatru în limba română.

Toate grupurile de teatru menționate mai sus fac eforturi pentru spectacole convingătoare. Cu toate acestea, este important a avea în minte întotdeauna ceea ce notează Sirisrimangkorn. Autorul (2018: 16) se bazează pe Banerjee (2014) și declară că „scopul de a învăța limba engleză prin dramă nu este de a

15 Cred că același lucru ar putea fi aplicat și la orele de teatru.

16 “Vem, da je [dramskih] skupin kar precej v srednjih šolah [...]”

transforma elevii în actori profesioniști, ci de a oferi cursanților ajutor pentru a învăța și a repeta limba în contextul său”¹⁷. Autorul menționează doar limba engleză, dar această idee ar trebui să fie în spatele minții profesorilor de orice limbă atunci când decid să facă cursuri de teatru sau ateliere cu elevii lor.

b) Avantajele utilizării teatrului în timpul orelor de limbi străine

Există diverse avantaje ale utilizării teatrului într-o clasă de limbi străine. În continuare, voi enumera câteva dintre beneficiile considerate mai relevante: Utilizarea teatrului în clasă se bazează pe metoda comunicativă de învățare a limbilor străine, deoarece elevii lucrează în grupuri și au rolul de protagonist în învățarea lor (Nicolás Román 2011 apud Vaqueiro Romero 2014: 38). Participarea la activități de teatru nu numai că stimulează curiozitatea elevilor în privința limbii, dar îi face și mai motivați să utilizeze limba-țintă (Lemut Novak 2009; Sirisrimangkorn 2018). În plus, teatrul ajută la scăderea filtrului afectiv (Heldenbrand 2003: 29). Teatrul încurajează, de asemenea, încrederea elevilor în capacitatea lor de a vorbi o limbă străină (Sirisrimangkorn 2018: 16). În privința abilităților lingvistice, teatrul îi ajută pe studenți să progreseze în pronunție și fluență (Boquete Martín 2014; Lemut Novak 2009). Le permite elevilor să achiziționeze noi elemente de vocabular și de gramatică într-o modalitate complet contextualizată (Boudreault 2010). Teatrul ne poate ajuta să îi apropiem pe elevi de cultura limbii pe care o învață (de exemplu, modul în care vorbitorii nativi interacționează unul cu celălalt, strâng mâinile, postura corpului etc.) (Williams-Fleck 2014: 13). Nu în ultimul rând, autori precum Boquete Martín (2014: 19), Hidalgo Martín (2012: 23) și Boudreault (2010) declară că teatrul poate ajuta la dezvoltarea gândirii critice și a creativității elevilor.

c) Dezavantaje ale utilizării teatrului

Din punctul de vedere al profesorilor, lucrul într-o clasă de teatru necesită ca ei să își investească mult timpul liber și energia. Înseamnă că profesorii își asumă o cantitate suplimentară de muncă pentru care poate că nu vor fi plătiți (Lemut Novak 2009: 38). În ceea ce privește atelierele de teatru, Hidalgo Martín (2012, 27) observă că „ceea ce poate fi o problemă este dorința unor

17 “The aim of teaching English through drama is not to turn learners into professional actors, but to provide learners with an aid to learn and rehearse the language in its given context”.

studenții de a fi în lumina reflectoarelor, [dorință care] poate avea un efect contraproductiv, deoarece unii elevii mai timizi pot deveni inhibați din cauza extrovertirii acelor studenți¹⁸. Astfel, profesorul trebuie să „încerce să ofere aceleași oportunități tuturor¹⁹”. În plus, Hidalgo Martín afirmă că pentru a proteja stima de sine a elevului, este indispensabil să „introducem în mod treptat activitățile care reprezintă un risc mai mare pentru imaginea de sine²⁰”. O altă provocare cu care se pot confrunta profesorii este faptul că nu este ușor să găsești texte pentru nivelurile scăzute de competență. În general, textele nu sunt adaptate pentru a fi utilizate în clasă, ceea ce înseamnă că sunt pline de colocvialisme și jocuri de cuvinte, care sunt uneori dificil de înțeles, chiar și la niveluri ridicate de competență. Cu toate acestea, cu un pic de persistență, putem găsi texte interesante și motivante chiar și pentru studenții cu niveluri scăzute de competență (Hidalgo Martín, 2012: 27). În plus, întotdeauna se poate adapta textul la grupul de studenți.

4. 2. 4. Criterii pentru selectarea textului

Potrivit lui Comba Otero (2014: 21), faptul că folosim teatru în clasă nu se referă întotdeauna la un atelier de teatru sau la o clasă de teatru care se încheie cu o reprezentare a unei piese de teatru.

Cu toate acestea, dacă decidem să lucrăm la o piesă, „alegerea piesei potrivite este crucială²¹” (Vernon 2015). Cu această idee în minte, Hidalgo Martín (2014: 44) prezintă câteva orientări utile care ne pot facilita alegerea piesei. Autoarea afirmă că piesa trebuie să fie scrisă original în spaniolă²². Traducerile nu sunt o alegere valabilă, pentru că piesele de teatru îi învață pe elevi despre cultura și societatea țării în care au fost scrise. Dacă lucrăm cu piesele traduse, „pierdem o posibilă exploatare didactică²³” (Hidalgo Martín 2014: 44).

18 “Lo que sí parece un problema es el afán de protagonismo de algunos estudiantes que puede ser contraproducente ya que algunos estudiantes, los mas tímidos, pueden cohibirse por la extroversión de estos.”

19 “[El profesor debe] intentar dar las mismas oportunidades a todos buscando opiniones consensuadas.”

20 “[Es imprescindible] ir graduando las actividades que supongan mayor riesgo para la imagen personal.”

21 “Choosing the right play is crucial.”

22 Dacă aderăm la această idee, piesele pe care le lucrăm la o clasă de teatru engleză ar trebui să fie scrise inițial în engleză, piesele pe care le lucrăm la clasa de teatru românească ar trebui să fie scrise original în limba română etc.

23 “[Con las traducciones] estamos perdiendo una posible explotación didáctica.”

În continuare, autoarea parafrazează ideea lui Santos (2010), care susține că „textele trebuie să fie [scrise] în secolul XX sau XXI²⁴, întrucât obiectivul este [de a-i ajuta pe] elevi să fie competenți comunicativ în societatea modernă [...] și în momentul actual²⁵”. În plus, Hidalgo Martín remarcă faptul că tema jocului ar trebui să fie „actuală, ușor de înțeles și [ar trebui] să-i intereseze pe elevi²⁶”. Pe lângă acest fapt, atât piesa, cât și dialogurile trebuie să fie suficient de scurte. În ceea ce privește dialogurile, acestea ar trebui să conțină mai multă acțiune decât evaziune și reflecție. Hidalgo Martín (2014, 45) se referă la Torres (1999), care susține că ar trebui să evităm monologurile, „pentru că se pot dovedi a fi monotone²⁷”. Referitor la abilitățile elevilor și la nivelul textului, Vernon (2015) susține că ar trebui ca profesorii „să atribuie roluri în funcție de abilitățile [elevilor] lor²⁸” și „să adapteze scenariul pentru a se potrivi cu nevoile [grupului]”. Dacă, de exemplu, în grupul nostru avem unii studenți cu nivel de competență care este peste nivelul celorlalți studenți, le putem schimba replicile și le putem face mai lungi sau putem adăuga unele structuri de propoziții mai complexe (Hidalgo Martín 2014: 45).

5. De la teorie la practică: experiența mea cu teatrul românesc

În ceea ce privește activitatea de teatru, Departamentul de Limbi și Literaturi Romane de la Facultatea de Litere din Ljubljana a avut un an foarte productiv. În acest an, pentru a doua oară, un grup de teatru românesc s-a alăturat grupurilor de teatru în limbile franceze, italiene și spaniole care au deja tradiție. Proiectul nostru s-a concentrat pe punerea în scenă a piesei de teatru a lui Matei Vișniec, *Migraaantși sau prea sunt mulți în aceeași barcă*. Prezentarea a avut loc în 21 mai 2019, ca parte a celui de-al zecelea târg anual de carte academică **Liber.ac** (21 - 23

24 În unele circumstanțe, putem decide să lucrăm la o piesă scrisă mai devreme. Un astfel de exemplu este descris în scurtul articol „Activitatea de teatru printre studenți” de Mateja Gaber. Articolul este accesibil la: https://docs.wixstatic.com/ugd/03f8e0_6f928f99b5b2437c85b198d7159bd8c1.pdf?fbclid=IwAR1oSEoNFSFQUt1CfCiCO4tMhDofOGZ1kfFAezl_HkGIUDlAndVkr4rxq4.

25 “Los textos han de ser del siglo XX o XXI, ya que se pretende que los alumnos sean competentes comunicativamente en la sociedad [...] y en el momento actual.”

26 “[El tema de la obra debe] ser actual, fácil de entender e interesante de acuerdo a los intereses del alumnado.”

27 “[Hay que evitar monólogos] que puedan resultar monótonos.”

28 [Teachers should] “assign roles according to the abilities of [their] students.”

mai 2019). După cum sugerează titlul, piesa pe care am ales-o este foarte actuală, deoarece fenomenul migrației reprezintă tema principală.

La acest proiect la care am lucrat în semestrul de primăvară au participat trei studenți de la limba română (doi cu nivel B2 și una cu nivel C1) și trei profesoare (profesoara de limba română, profesoara de franceză și profesoara de spaniolă). Textul a fost citit de mai multe ori încă din anul universitar anterior, fapt care a dus la perfecționarea pronunției și eliminarea problemelor legate de accent. Întrucât grupul nostru avea doar cinci membri și pentru că spectacolul trebuia să fie scurt, am decis să prezentăm doar patru scene din piesă. Am distribuit scenele între actrițe în mod egal: fiecare dintre cele două subgrupuri (studenți și profesoare) au jucat în două scene. Piesa a fost prezentată atât în limba română, cât și în slovenă.

Textul original, mereu pătruns de umorul fin-finisat, era prea lung pentru dramatizare. Mai mult, a trebuit să-l adaptăm și la nevoile publicului. Din aceste motive, am făcut următoarele modificări:

- Am scurtat replicile prea lungi în limba română (studenții și-au putut modifica replicile în funcție de nivelul lor de înțelegere) și au omis unele rânduri;
- am adăugat traduceri scurte slovene care au exprimat esența replicilor mai lungi originale (fiecare actriță și-a spus mai întâi replicile în limba română și apoi a adăugat o traducere scurtă);
- am inclus muzică tradițională românească;
- am schimbat puțin ultima parte a scenei finale.

Versiunea finală a textului a dus la o reprezentație de aproximativ 40 de minute. Întrucât piesa a fost în limba română (cu traduceri slovene) și deoarece a făcut parte din programul de la târgul de carte Liber.ac, publicul nostru a fost destul de specific. Acesta era format din alți studenți de la limba română, colegi de la catedra de limbă și literaturi romane (de exemplu, profesori de spaniolă, profesori de franceză, studenți de la alte limbi romanice) și trei profesoare invitate din România. Nu toți spectatorii au vorbit românește, motiv pentru care ne-am „auto-tradus” pe scenă. Unii spectatori au cunoscut probabil autorul și piesa, dar nu toți. Dacă în primele două scene publicul s-a încălzit, ultimele două scene au avut cu adevărat impact.

Atmosfera din timpul atelierelor de teatru a fost plăcută, ducând la împrietenirea studenților participanți atât cu actul artistic, cât și cu limba și cultura română. *Suma summarum*, experiența mea cu teatrul românesc a fost foarte plăcută și m-a convins că teatrul poate fi un instrument puternic în clasele de limbi străine.

6. Concluzii

Acest articol intenționează să promoveze teatrul ca un instrument puternic în predarea limbilor străine. În partea teoretică, am prezentat mai întâi rolul pe care factorii afectivi îi au într-o clasă de limbi străine. Am explicat modul în care factorii negativi, printre care se evidențiază anxietatea limbajului și stima de sine scăzută, blochează dobândirea competenței comunicative. În continuare, am explicat ce este abilitatea de comunicare orală, competența pe care factorii afectivi negativi o influențează cel mai mult. Comunicarea orală rămâne astfel competența cea mai solicitantă, atât pentru profesori, cât și pentru studenți. După aceea, am descris modul în care *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CEFRL) definește rolul teatrului în clasă. Am explicat cum CEFRL atribuie teatrului un rol important în învățarea unei limbi străine, deoarece prin acesta pot fi dezvoltate toate elementele necesare dobândirii competenței comunicative. Am comentat pe scurt situația actuală cu privire la utilizarea tehnicilor de teatru și a cursurilor/ atelierelor de teatru în școlile slovene. În ceea ce privește grupurile de teatru în engleză și spaniolă, am descoperit că există destul de multe grupuri active, în special în licee. În ceea ce privește limba română în Slovenia, există doar un grup de teatru la nivel universitar. Am subliniat câteva avantaje și dezavantaje ale utilizării teatrului în clasă. Am prezentat și câteva orientări utile care pot facilita alegerea unei piese în cazul în care vom decide să organizăm un atelier de teatru sau un curs de teatru. La final, am descris, pe scurt, un exemplu de curs și de grup de teatru, grupul de teatru în limba română care a fost activ în anul universitar 2018/19 la Facultatea de Arte din Ljubljana.

Bibliografie

- Arnold, Jane Morgan. 2000. „CVC. Antologías de textos de didáctica del español. Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de EL2 a personas inmigradas”. *Cvc. Cervantes.Es*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Boudreault, Chris. 2010. „The Benefits Of Using Drama In The ESL/EFL Classroom”. *Iteslj.Org*. <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>.
- Boquete Martín, Gabino. 2014. „Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro”. În *Arriba El Telón: Enseñar Teatro Y Desde El Teatro*, 1a ed., 5-14. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Comba Otero, Mercedes. 2014. „¡No Pienses, Actúa!”. În *Arriba El Telón: Enseñar Teatro Y Desde El Teatro*, 1a ed., 21. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CVC. 2002. „Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. *Cvc. Cervantes.Es*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Gaber, Mateja. 2009. „Gledališka dejavnost med študenti”. In *Uporaba gledališke dejavnosti v vzgoji in izobraževanju. Zbornik povzetkov 1. Mednarodne Konference Gledališke Pedagogike*, 37-38. Ljubljana: Društvo Taka Tuka. https://docs.wixstatic.com/ugd/03f8e0_6f928f99b5b2437c85b198d7159bd8c1.pdf?fbclid=IwAR1oSEoNFSFQUt1CfCiCON4tMhDofOGZ1kfFAezl_HkGIUDlAndVkr4rxq4.
- Hidalgo Martín, Vanessa. 2012. *El teatro en la clase de ELE: Dos propuestas de taller*. Pdf. Sevilla: marcoELE. https://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf.
- Hidalgo Martín, Vanessa. 2014. „Doña Gramática: Un personaje con mucho carácter”. În *Arriba El Telón: Enseñar Teatro Y Desde El Teatro*, 1a ed. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Heldenbrand, Brian. 2003. *Drama Techniques In English Language Learning*. Pdf. Daegu: The Korea TESOL Journal. <https://koreatesol.org/content/korea-tesol-journal-6>.
- K., A. 2009. „O najstniških tegobah na odru v španščini”. *RTVSLO.Si*. <https://www.rtvsllo.si/kultura/oder/o-najstniskih-tegobah-na-odru-v-spanscini/158351>.

- Lemut Novak, Tjaša. 2009. *O smiselnosti dramskih skupin v tujem jeziku*. Pdf. Didakta. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-E08LSRNI/ea3c471b-f846-48c2-922b-32bf298d8de1/PDF>.
- Motos Teruel, Tomás. 1992. *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Pdf. Valencia: Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20395&dsID=tecnicas_dramaticas.pdf.
- Pavlin, Luka. 2017. *Strah je znotraj votel, okrog pa ga nič ni – kaj pa pri tujih jezikih? Strah pred tujim jezikom pri pouku francoščine kot tujega jezika v Sloveniji*. Pdf. Journal for Foreign Languages. https://www.researchgate.net/publication/321970067_Strah_je_znotraj_votel_okrog_pa_ga_nic_ni_kaj_pa_pri_tujih_jezikih_Strah_pred_tujim_jezikom_pri_pouku_franco-scine_kot_tujega_jezika_v_Sloveniji.
- Sánchez carrón, Irene. 2012. *Se me dan mal los idiomas': Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras*. Pdf. Madrid: Didáctica. Lengua y Literatura. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42245/40219>.
- SirisrimAngkorn, Lawarn. 2018. *The Use Of Project-Based Learning Focusing On Drama To Promote Speaking Skills Of EFL Learners*. Pdf. Nakhon Ratchasima: Australian International Academic Centre. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/4981>.
- Skela, Janez. 1999. „Ustno Sporočanje”. În *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Šifrar Kalan, Marjana. 2008. „Ustno sporočanje – najbolj priljubljena jezikovna zmožnost?”. În *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- Vaqueiro Romero, Maria Montserrat. 2014. „El Teatro como recurso didáctico”. *ZRColan Arriba el telón: Enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vernon, Shelley. 2015. „Teaching English Through Drama - EFL Magazine”. *EFL Magazine*. <https://www.eflmagazine.com/teaching-english-drama/>.
- Williams-Fleck, Alexandra. 2014. *Creating Theatre-Based Curriculum For Use In The ESL / EFL Language Classroom: A Model*. Pdf. San Francisco:

Povzetek

Namen članka je pokazati, da se gledališče lahko uporablja kot sredstvo pri poučevanju tujih jezikov. V teoretičnem delu najprej pojasnim, kako negativni čustveni dejavniki vplivajo na razvoj učenčeve komunikacijske zmožnosti. Opišem tudi vlogo ustnega sporočanja pri pouku (tujih) jezikov ter vlogo, ki jo gledališču pri poučevanju tujih jezikov pripisuje *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO). V grobem orišem trenutni položaj glede uporabe gledališča pri pouku angleščine, španščine ter romunščine kot tujih jezikov. Pojasnim nekaj prednosti in slabosti uporabe gledališča. Na koncu predstavim primer uporabe gledališča: gledališko skupino v romunščini, ki je delovala letos na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

Ključne besede: pouk tujih jezikov, zmožnost ustnega sporočanja, čustveni dejavniki, pouk gledališča, dramske tehnike

Rezumat

Scopul acestui articolul este de a arăta că teatrul poate fi utilizat în timpul orelor de limbi străine, deoarece este un instrument puternic. În partea teoretică explic mai întâi modul în care factorii afectivi nu ajută la dezvoltarea competenței comunicative a elevilor. Mai mult, explic rolul pe care îl are comunicarea orală într-o clasă de limbi și rolul pe care *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CEFRL) îl atribuie teatrului. Descriu *in grosso modo* situația actuală privind utilizarea teatrului în predarea limbii engleze, spaniole și române ca limbi străine. Explic câteva avantaje și dezavantaje ale utilizării teatrului. Prezint și un exemplu de aplicare practică a teoriei, un grup de teatru în limba română, care a fost activ acest an la Facultatea de Litere din Ljubljana, Slovenia.

Cuvinte cheie: cursuri de limbi străine, abilități de vorbire, factor afectiv, cursuri de teatru, tehnici dramatice