Citation:

Kodrić Gagro, A. (2018). Inojezična kazališna radionica: prednosti trivijalnoga žanra u dramsko-kazališnom pristupu. *Slavia Meridionalis*, 18. <https://doi.org/10.11649/sm.1663>

Ana Kodrić Gagro

Nezavisna istraživačica

Inojezična kazališna radionica: prednosti trivijalnoga žanra u dramsko-kazališnom pristupu

Uvod

Učenje stranoga jezika u razredu, na tečaju ili na lektorskim vježbama dugotrajan je proces koji zahtijeva ne samo predan rad, nego i mnogo strpljenja prije nego što se naučeno doista može koristiti – u susretu s izvornim govornicima ili drugim inojezičnim govornicima ciljanoga jezika. Tijekom boravka u zemlji gdje je ciljani jezik materinski, mnogo se brže usvaja nov vokabular i jezične strukture pa je shodno tomu i napredak brži i izraženiji. Veća izloženost komunikacijskim situacijama na stranom jeziku, odnosno motiviranost za komunikaciju potrebnu za *rješavanje* životnih situacija, od kupovine do odlaska k liječniku, lišava neugode i potrebe za dobrom

This work has been prepared at author's own expense.

Competing interests: no competing interests have been declared.

Publisher: Institute of Slavic Studies, Polish Academy of Sciences.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 3.0 PL License (creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/), which permits redistribution, commercial and non-commercial, provided that the article is properly cited. © The Author(s) 2018.

samoprezentacijom, što je česta prepreka govorenju. Takva intrinzično motivirana primoranost na komunikaciju na satu stranoga jezika uglavnom izostaje jer kod učenika/studenta uvijek postoji svijest o uvježbavanju, neovisno o kvaliteti pripreme nastavnoga sata. Razrednim okolnostima jednostavno nedostaje uzbuđenja koje proizlazi iz stvarnih, nužno performativnih situacija međuljudske komunikacije. One podrazumijevaju ne samo puko snalaženje u novim okolnostima, nego i uključivanje u život neke zajednice.

Kako bi učenje stranoga jezika bilo učinkovitije, trebalo bi, dakle, stvoriti performativni kontekst unutar kojega se komunikacija među učenicima/studentima podiže na novu razinu – zaseban svijet u kojemu strani jezik postaje tek oruđe za uspostavu drugih odnosa. Takav svijet pri učenju stranoga jezika može ponuditi kazališna radionica. Zabava i kreativni angažman, kakav ovaj tip kazališnoga rada pretpostavlja, snažno djeluju na motivaciju i oslobađanje od straha pri uporabi stranoga jezika¹, što je preduvjet za brži i kvalitetniji jezični napredak. Kako je dobro primijetila Wagner (1998), pripremanje drame motivira učenike/studente na potpuno drugoj razini pa se tako nova znanja ne usvajaju više *sama za sebe*, nego služe kao alati za kreativni rad stvarajući tako uvjete za „nesvjesno usvajanje jezika“ (v. Kraschen, 1981). Drugim riječima, studenti uče i usvajaju jezične elemente gotovo nesvjesni toga procesa (Hawkins, 1991). Jedan od načina implementacije dramsko-kazališnoga pristupa u učenje stranoga jezika uporaba je elemenata popularne kulture, točnije trivijalnoga žanra telenovele te njegova prilagodba uvježbavanju različitih komunikacijskih vještina poput slušanja ili razumijevanja na stranom jeziku. Uporaba popularne kulture, odnosno telenovele u učenju stranih jezika široko je rasprostranjena – na taj se način uče španjolski, engleski, korejski i dr. – a načini njezine primjene su mnogostruki: od praćenja originalnih epizoda do snimanja ciljanih serijala za učenje stranog jezika (v. Duff & Zappa-Hollman, 2013). Zanimljiv je tako primjer udžbenika za učenje engleskoga *Samantha. A Soap Opera and Vocabulary Book for Students of English as a Second Language* (Becker, 1993), čije su lekcije osmišljene kao epizode telenovele. Rijetko se međutim nailazi na primjere gdje učenici/studenti sami osmišljavaju cijeli proces nastanka telenovele od pisanja scenarija do izvedbe. Upravo dramatizacija telenovele čiji su scena-

¹ Motivacijom za učenje i strahom od uporabe stranoga jezika bavili su se Horwitz, Horwitz, & Cope (1986), Mihaljević Djigunović (1995, 1998, 2002), Dörnyei (1994, 2001), Dörnyei & Csizér (2002), Khodadady & Khajavy (2012), Baran-Łucarz (2013) i dr.

risti, redatelji i glumci učenici/studenti stranoga jezika ujedinjuje stjecanje različitih jezičnih vještina. Žanrovske odrednice telenovele omogućuju takav angažman već od početnih stupnjeva učenja, kada su komunikacijske vježbe vrlo ograničene. Kako bi se pojasnila uporabljivost telenovele u učenju stranoga jezika, s naglaskom na početne stupnjeve (A1, A2²), najprije je potrebno upoznati se s osnovnim karakteristikama žanra.

Telenovela (sapunica). Žanrovske odrednice

Pojavom radija i televizije u prvoj polovici 20. stoljeća idealizirani se svijet melodrama i trivijalnih romana počeo prikazivati u mnogobrojnim nastavcima u formi serijala pod nazivom radio/telenovela ili sapunica³. Prema teatrologu i scenaristu Pawełu Nowickom (2006) telenovela je

„serija producirana u Latinskoj Americi, a čija je os ljubavna priča dvoje ljudi, obično mladih koji često dolaze iz obitelji različitih društvenih vrijednosti te su prisiljeni pobijediti mnogobrojne prepreke koje pred njih stavlja sudbina, prije nego što napokon mogu biti zajedno. Ta je priča zaokružena, a kulminacija je obično vjenčanje glavnih likova. Čitava je radnja podređena ljubavnim peripetijama njih dvoje, a radnju pokreću velike strasti: mržnja, ljubav, žrtvovanje, osveta. Postoji jasna podjela na *dobre* i *loše* likove, pri čemu dobri bivaju nagrađeni, a loši kažnjeni. Kao u biblijskoj pripovijetci” (Nowicki, 2006, s. 41).

² Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ) – učenje, poučavanje i vrednovanje (u uporabi su još i skraćeni nazivi: Zajednički referentni okvir, Zajednički europski okvir, Europski referentni okvir, Referentni okvir ili referentni okvir, Okvir) izradilo je Vijeće Europe u suradnji s ustanovama ALTE (Udruga jezičnih ispitnih centara u Europi) i EAQUALS (Europska udruga za kvalitetne jezične usluge) pod nazivom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFRL). Prvi je put objavljen 2001. godine (u Hrvatskoj 2005. godine) i cilj mu je ujednačiti i objektivno opisati ostvarenja učenika različitih stranih jezika u čitavoj Europi, te stvoriti zajedničke kriterije poučavanja i provjeravanja znanja stranih jezika. Okvir se preporučuje kao temeljni oblik vrednovanja jezične kompetencije. Tri glavna stupnja (A – temeljni korisnik, B – samostalni korisnik, C – iskusni korisnik) granaju se na dva dopunska (A1 – pripremni stupanj, A2 – temeljni stupanj, B1 – razvojni stupanj, B2 – samostalni stupanj, C1 – napredni stupanj, C2 – vrsni stupanj). Svaka je razina detaljno opisana (v. Bergovec, 2007).

³ Treba spomenuti i tzv. *genero chico*, „popularno kazalište u Buenos Airesu koje je između ostaloga prikazivalo i melodrame s poznatim likovima iz lokalne zajednice i naglašenim lokalnim koloritom, [koje] je u kulturnom smislu posve izravna preteča današnjih telenovela“ (Lukić, 2011, s. 56).

Sapunica je, za razliku od telenovele, nastala u SAD-u kao radiodrama za domaćice, a osnovna joj je namjena bila reklamiranje sredstava za čišćenje doma i osobnu higijenu (eng. *soap opera*). Jedna od prvih poznatih sapunica s kraja dvadesetih godina 20. stoljeća zvala se *Amos i Andy* (eng. *Amos ,n' Andy*) i reklamirala je tvrtku koja je proizvodila paste za zube. Njezini su junaci bili Afroamerikanci s južne strane Chicaga, a svaka je epizoda završavala peripetijom čije se razrješenje očekivalo u novoj epizodi (Allen, 1997, s. 1517). Taj se naziv zadržao u SAD-u do danas, a odnosi se na žanrovski vrlo sličnu vrstu televizijskoga programa kakav razumijemo pod nazivom telenovela u južnoameričkoj produkciji⁴. Jadwiga Kwiek (2005) naglašava da su južnoameričke telenovele tematski bliže ljubavnim peripetijama dok su sjevernoameričke sapunice zapažanja iz svakodnevnoga života⁵. No ostaje činjenica da je ključno mjesto svih telenovela ili sapunica ljubavna priča bez obzira na zakonitosti naracije i specifičnosti žanra.

Jezik telenovela uglavnom djeluje *umjetno* i kruto te je često dalek i netipičan za stvarne komunikacijske situacije, baš poput dijaloga koji se pripremaju

⁴ Panjeta, Mazziotti, Spahić, & Sánchez (2005) navode nekoliko osnovnih razlika između (južnoameričke) telenovele i (sjevernoameričke) sapunice među kojima su najvažnije sljedeće: 1. Vremenska (ne)ograničenost serijala (telenovela traje nekoliko mjeseci dok sapunica ima neograničeni vremenski period – serijal *Naši najbolji dani* (eng. *Days of our Lives*) u SAD-u se počeo emitirati 8. studenog 1965. godine i traje do danas (2018.); serijal *General Hospital* počeo se emitirati 1963. i prikazivao se više od dvadeset godina); 2. Odnos prema bogatima i siromašnima (u telenovelama se pojavljuju različite društvene klase, a bogati se uglavnom prikazuju u negativnom svjetlu te zbog svoje oholosti, zloće i pohlepe na kraju bivaju kažnjeni, dok sapunice uglavnom prikazuju ugodne živote srednje klase i raskošne živote visoke klase te njihove međusobne odnose – pozitivni i negativni likovi pripadaju istom društvenom sloju); 3. Zlo i patnja kojoj će biti izloženi protagonisti telenovele neće biti uzaludni, oni će dovesti do svojevrsnog iskupljenja i za onoga tko mu je bio izložen u konačnici će značiti vječnu sreću, dok su u sapunici intrige i prepreke dio puta kojim protagonisti prolaze, odnosno refleksija svakodnevnoga života u njihovu svijetu.

⁵ Kada je posrijedi kazališna radionica čija je funkcija učenje stranoga jezika, razlike između južnoameričke i sjevernoameričke varijante žanra nisu bitne. Terminološki nesporazumi oko telenovele i sapunice na koje se u nas nailazi u svakodnevnom susretu s televizijskim programom i bezbrojnim internetskim stranicama i forumima, posljedica su nepoznavanja povijesti žanra, no na to se u ovom tipu rada s učenicima/studentima ne treba posebno obazirati. Ovakva vrsta *površnosti* opravdana je njezinom funkcionalnošću u praktičnom radu. I površno poznavanje strukture žanra sasvim je dovoljno da se napiše dobar i zanimljiv dramski predložak za telenovelu/sapunicu čija je funkcija učenje stranoga jezika, odnosno za ono što sudionici radionice podrazumijevaju pod tim pojmovima. Spomenuti je trivijalni žanr samo koristan alat za postizanje drugoga cilja – usvajanja stranoga jezika.

na satu stranoga jezika. Međutim, takav jezični diskurs ima jasno definiranu funkciju; telenovele su namijenjene širokom gledateljstvu pa je od velike važnosti da jezik bude *neutralan* i jasan. Slično je i s uvježbavanjem komunikacijskih situacija na satu stranoga jezika: replike su funkcionalno određene, jezik je jasan, standardiziran i (na početnim stupnjevima) jednostavan. Vrlo slično Nowicki (2006, s. 29) tumači pisanje scenarija za telenovelu: stil je vrlo jednostavan, „sve riječi i geste su jasne ili objašnjene na odgovarajući na način”, tekst se ponavlja bezbroj puta „kako ne bi bilo sumnje da ga je gledatelj dobro razumio”.

Scenarij za telenovelu zove se libreto. Slijedeći tradiciju radionovela, a ne filmske industrije, libreto se u televizijskoj produkciji žanra smatra „potrošnom robom“ čija se funkcija iscrpljuje po završetku serijala (Nowicki, 2006). Libreto se sastoji od scena koje su označene brojevima i informiraju realizatore telenovele o tijeku i mjestu radnje. Osnovni dio libreta je dijalog.

Telenovela kao cjelina prati određenu priču, ali svaki je nastavak suveren, suprotno uvjerenju da su nastavci samo dijelovi cjeline: priča i nastavci dvije su linije u telenoveli, koje se međusobno podupiru, no poput priče u cjelini, i nastavak ima vlastite zakonitosti. Sukladno potrebama priče, nastavci u telenovelama konstruirani su dosta slobodno, što znači da pojedini nastavak može tematizirati jedan događaj ili slijediti više njih. S druge pak strane, nastavci u sjevernoameričkim sapunicama nešto su strože definirani jer sapunica nema zadanu priču koja ujedinjuje sve nastavke nego prati više paralelnih. Tako je “svaki nastavak *show* za sebe” (Nowicki, 2006, s. 54).

Telenovela već u prvom nastavku gledatelja uvodi u radnju (*in medias res*) bez posebnoga predstavljanja likova, kako bi ga se što brže zainteresiralo pričom. Svaki nastavak prati osnovnu nit serijala, koja čini okosnicu radnje uz još nekoliko (najbolje dvije) sporednih priča manje važnih likova. Sjevernoamerička sapunica u jednom nastavku uglavnom prati nekoliko *ravnopravnih* radnji, od kojih svaka tijekom prikazivanja serijala može preuzeti prednost. U svakom trenutku u serijalu se mogu pojaviti novi likovi i sasvim nove fabularne niti. Plošni likovi u telenoveli, a prije toga u trivijalnoj književnosti (v. Nemec, 1998), naslijeđe su tradicije usmene književnosti koja nije ulazila u dublju psihologizaciju svojih junaka kako bi se recipijenti mogli lakše koncentrirati na fabulu (Nowicki, 2006).

Istraživanja tržišta pokazuju da je recepcija ove vrste televizijskog programa više nego dobra, no malen broj ljudi otvoreno će govoriti o svojim simpatijama prema telenovelama/sapunicama: „Televizijski gledatelji općenito nerado priznaju

simpatiziranje telenovela. Svjesni su da to može loše suditi o njima jer je simpatija prema takvim serijalima – slično kao i prema melodramama – sramotan osjećaj: prema općeprihvaćenom stereotipu karakterizira naivne ljude primitivnoga estetskog ukusa“ (Kwiek, 2005, s. 13). Telenovela je kao dio popularne kulture gotovo opće mjesto, a ovu tezu podupire i činjenica da su studenti hrvatskoga kao stranoga jezika i u homogenim i u heterogenim grupama (*Croaticum* – centar za hrvatski kao drugi i strani jezik pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebačka slavistička škola kao posebna aktivnost Odsjeka za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Institut za zapadnu i južnu slavistiku Sveučilišta u Varšavi) u razdoblju od 2007. do 2015., u kojem se telenovela kao pristup učenju koristila u nastavi, uvijek znali što se od njih očekuje.

Telenovele sa španjolskoga govornog područja izravno su djelovale na popularizaciju španjolskoga jezika i kulture Latinske Amerike diljem svijeta (Panjeta i sur., 2005) pa tako i u nas. Isto tako, kao primjer popularizacije jezika i kulture zemlje pod utjecajem tog tipa popularne kulture može poslužiti i prva turska telenovela *1001 noć*, koja se prikazivala na jednoj komercijalnoj televiziji u Hrvatskoj. U svega nekoliko mjeseci emitiranja serijala u hrvatskom je društvu poraslo zanimanje za turski jezik i kulturu pa je tako, na primjer, zagrebačka škola stranih jezika *Sjajna zvijezda* zabilježila veliko zanimanje za tečajeve turskoga jezika⁶. Danas, kada su turske telenovele na hrvatskim televizijskim kanalima potpuno prevladale u odnosu na južnoameričke, to je zanimanje još veće (v. Hajdarović, 2015).

Telenovela u učenju stranoga jezika

Pregled žanrovskih odrednica telenovele/sapunice kakav je prikazan u gornjem tekstu, važan je za organizaciju dramskih radionica inspiriranih žanrom⁷. Kako je već navedeno, svaka je od spomenutih odrednica važna za neki segment rada na radionici čija je funkcija učenje stranoga jezika. Iako su neke već dotaknute, u nastavku će se preciznije klasificirati.

⁶ Direktor spomenute škole primijetio je da su njihovi „*novi korisnici mahom mlade žene do 30-e godine, koje ne kriju da ih je na učenje turskog motivirala omiljena serija*“ („*Šeherezada – tv serija koja se pretvorila u veliki biznis na kojem i Hrvati zarađuju...*“, 2010).

⁷ Forma koja se u kazališnim radionicama terminološki određuje kao telenovela/sapunica ne zadovoljava žanrovske odrednice prije svega zato što su telenovele/sapunice dio televizij-

1. Sveprisutnost serijala poput telenovela/sapunica u popularnoj kulturi. Učenici/studenti će uglavnom poznavati zakonitosti žanra. Ako ih i ne poznaju, vrlo ih je lako objasniti i razumjeti.
2. Shematizirana radnja daje okvir za stvaranje teksta, čime se izbjegava moguća rasutost radnje. Studenti nisu profesionalni scenaristi i može im biti teško držati pripovjednu nit i stvarati dramsku napetost.
3. Libreto, kao neumjetnička inačica scenarija, studente neće opteretiti mislju da napisani tekst mora imati umjetničku vrijednost. U telenoveli i na kazališnoj radionici libreto je funkcionalno određen, s tom razlikom da na radionici, uz funkciju građenja priče, služi i učenju stranoga jezika. Libreto dakle nije umjetničko djelo poput filmskih scenarija, već radni materijal. Slično tomu, telenovela se na satu stranoga jezika priprema prema tekstu čija je primarna funkcija uvježbavanje gramatičkih i komunikacijskih izazova koje pred studente stavlja učenje stranoga jezika, a ne stvaranje umjetničkoga djela (v. Holden, 1981). Takva pozicija omogućuje studentima pisanje neopterećeno umjetničkom vrijednošću napisanoga, što se može pojaviti kao problem. Naime, kada kod studenata postoji svijest o interakciji s umjetnošću, mogu nastati kreativne blokade – studenti počinju previše razmišljati o tome jesu li *dorasli zadatku*⁸.
4. (Ne)oograničenost serijala. Priča se gradi onoliko koliko dopuštaju vremenske okolnosti na satu stranoga jezika / kazališnoj radionici: priča može nastajati mjesec dana, jedan semestar ili pak cijelu akademsku godinu, a da pritom stalno nastaju novi nastavci, što podrazumijeva i uvježbavanje novih jezičnih i gramatičkih tema.
5. Velik broj mogućih paralelnih radnji. Kako se uz glavnu radnju može pojaviti još čitav niz sporednih radnji, telenovela na satu stranoga jezika može pratiti komunikacijske cjeline predviđene silabom, čineći ih zasebnim nastavcima glavne ljubavne priče.

skoga programa, dakle radi se o drugoj vrsti medija (televizijska serija nasuprot kazališnoj predstavi). Termin melodrama bio bi bliži opisivanim dramskim tekstovima. Međutim, na televizijskom se nazivlju inzistira stoga što je telenovela/sapunica dio široko rasprostranjene popularne kulture. Bez obzira na to pripadamo li onima koji ih prate ili ne, te kakav je naš stav o takvoj vrsti televizijskoga programa, svakodnevna izloženost naučila nas je osnovnim karakteristikama žanra. Ako se organizira kazališna radionica na kojoj će se stvarati ovaj tip kazališne predstave, izgledno je da će velik broj polaznika imati jasniju sliku o *zakonitostima dramaturgije* telenovele/sapunice nego melodrame.

⁸ Dramsko-kazališni pristup učenju stranoga jezika uglavnom podrazumijeva postupak tzv. *subjektivne dekanonizacije* (Kodrić, 2013).

6. Broj likova je neograničen: koliko učenika/studenata postoji u grupi, toliko likova može biti u telenoveli/sapunici.
7. Crno-bijela karakterizacija likova. Upravo je *površnost* u karakterizaciji likova vrlo korisna za stvaranje telenovele čija je svrha učenje stranoga jezika već od najnižih stupnjeva jer ne zahtijeva od učenika/studenta–scenarista detaljnu analizu likova – moguće ih je jednostavno opisati čim se, primjerice, upoznaju s opisnim pridjevima.
8. Jezični stil karakterističan za žanr telenovele posebno je pogodan za razredni kontekst. Dijalozi u telenovelama uglavnom su jednostavni, s puno ponavljanja i ustaljenih fraza. Pišući libreto za telenovelu, uobičajeno pisanje dijaloga podiže se na drugu razinu – dijalozi dobivaju novu dimenziju, uspostavlja se *viši cilj*. I dalje se pišu jednostavne forme tipičnih komunikacijskih situacija, no ti se dijalozi uspostavljaju prema novom principu. Dijalozi pisani za libreto telenovele razlikuju se od uobičajenih dijaloga nastalih na satu stranoga jezika u sljedećem:
 - likovi su stalni;
 - jedan se dijalog nadograđuje na drugi;
 - time se postiže cjelovitost dramskoga teksta.

Nastavnikove kompetencije za dramsko-kazališni pristup učenju stranoga jezika

Nastavnicima se ponekad čini da je stvaranje kazališne predstave na osnovi studentskoga teksta prezahtjevno za A1/A2 stupanj. No dramski se tekst koji nastaje na radionici uistinu malo razlikuje od uobičajenoga pisanja dijaloga na lektoratu. On nastaje kao kompilacija dijaloga – usmjerenih, formiranih i povezanih u cjelinu. Njegova je posebnost u kreativnosti i performativnosti koju podrazumijeva. Vrlo skroman vokabular i gramatika dostatni su za stvaranje jednostavne priče – dovoljno je zadati osnovne smjernice, stvoriti okvir za radnju i pustiti da se priča razvija sama od sebe. Nastavnik može, prema procjeni kapaciteta grupe, studentima dati više ili manje slobode. Rad studenata treba nadzirati i usmjeravati, imajući stalno u vidu njihovu kreativnost te, koliko god je moguće, *pokoravati se* njihovu izboru. S druge pak strane nastavnik mora nadzirati stvaralački proces jer uvijek postoji opasnost da studenti, zaneseni zabavom koju radionica pruža, odlutaju

predaleko u pisanju priče i više je ne znaju završiti. Kako je već spomenuto, ta se opasnost može izbjeći čvršće koncipiranim okvirom koji na početku radionice nudi nastavnik. Rad je dobro organizirati u fazama koje podrazumijevaju iznošenje ideja, diskusiju, grupni rad i izvođenje (v. Dougill, 1987; Even, 2011; Holden, 1981).

Kazališne radionice namijenjene učenju stranoga jezika može organizirati svaki nastavnik neovisno o iskustvu i bez bojazni od neuspjeha. Kada je posrijedi predstavljeni trivijalni žanr, čak i kada se dogodi da scenarij nije suviše uspješan, rad će na njemu dati odgovarajući rezultat. Mnogi se nastavnici neopravdano sa strahom upuštaju u dramske aktivnosti s učenicima/studentima držeći da su za to potrebne posebne vještine i znanja. Međutim, bogata literatura vezana uz učenje dramsko-kazališnim tehnikama (Barbee, 2014; Butterfield, 1989; Byrne, 1976; Even, 2008, 2011; Fleming, 1998, 2004; Heathcote & Bolton, 1998; Jones, 1980, 1982; Kao & O'Neill, 1998; Liu, 2002; Lutzker, 2007; Maley & Duff, 2005; Schewe, 1998; Via, 1976; Way, 1967), nastavnicima bez praktičnoga kazališnoga iskustva može pomoći pri organizaciji prvih radionica. U Hrvatskoj im je na raspolaganju izvrsna biblioteka dramskoga odgoja Hrvatskoga centra za dramski odgoj, koja nudi velik broj konkretnih ideja primjenjivih i u učenju stranoga jezika.

Kako su dobro primijetile Hamilton i McLeod (1993), da bi se koristio dramskim tehnikama u nastavi stranog jezika, nastavnik „ne mora biti energična, ekstrovertirana osoba. Dramske tehnike svatko može uspješno koristiti, bez obzira na osobnost. Valja zapamtiti da je drama način razmišljanja o poučavanju i učenju. Trik je u tome da se prestane razmišljati o sebi kao o učitelju jezika, nego početi razmišljati o sebi kao o učitelju nečega pomoću jezika – učitelja ljudi, ne učitelja imenica, glagola itd.“ (Hamilton & McLeod, 1993, s. 13–14).

Telenovele Samo preko mene mrtvog! i Sofijska tragedija

Kako je spomenuto, trivijalni je žanr na različite načine, u različitom opsegu i na različitim stupnjevima korišten na lektoratima uglavnom hrvatskoga kao stranoga jezika u Zagrebu, Dubrovniku i Varšavi. Kako bi se potvrdila teza o svrsishodnosti uporabe žanra kod nastavnika bez velikoga iskustva, i to upravo na početnim stupnjevima učenja jezika, predstaviti će se

dvije najuspješnije radionice nastale prema istom modelu – jedna namijenjena učenju hrvatskoga, a druga učenju bugarskoga kao stranoga jezika. Treba napomenuti da su obje organizirale lektorice bez prethodnoga praktičnoga iskustva u poučavanju dramsko-kazališnim pristupom.

Radionica na kojoj je nastala telenovela pod naslovom *Samo preko mene mrtvog!* održana je akademske godine 2005./2006. na stupnju učenja hrvatskoga kao stranoga jezika A1 u Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik *Croaticum*, pri Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Rad na radionici detaljno je izložen na znanstvenom skupu *Wyras i zdanie w językach słowiańskich* u Wrocławu u Poljskoj, održanom od 25. do 27. studenoga 2010., pod nazivom *Telenovela u učenju hrvatskoga kao stranoga jezika*, a zatim i na radionici o učenju jezika kazališnim tehnikama *Theatre Workshop for Teachers of Polish as a Foreign Language*, pod nazivom *Learning language through theatre*, organiziranoj za nastavnike poljskoga jezika kao stranoga u Školi za slavenske i istočnoeuropske studije na UCL-u⁹ u Londonu, održanoj 12. veljače 2011. godine. Stoga se ovdje rad neće detaljno opisivati već je cilj samo podsjetiti na konkretne rezultate koji su iz njega proizašli. Osim što su se svi studenti u grupi sigurnije koristili hrvatskim jezikom u komunikaciji, od ukupno devet polaznika, troje (iz Francuske, Argentine i s Kosova) od onih koji su aktivno sudjelovali u radionici preskočilo je stupanj pa su u drugom semestru umjesto A2 pohađali stupanj B1¹⁰. Studentica iz Francuske i student s Kosova na početku stupnja A1 nisu znali ni jedne riječi hrvatskoga ni drugoga slavenskog jezika. Student iz Argentine došao je sa

⁹ *School of Slavonic and East European Studies (SSEES), University College London (UCL).*

¹⁰ Prema ZEROJ-u razina A1 podrazumijeva prepoznavanje riječi, uporabu vrlo jednostavnih fraza i rečenica, mogućnost pisanja vrlo jednostavnoga teksta poput kratkih poruka ili pozdrava na razglednicama, ispunjavanje vrlo jednostavnih formulara te čitanje vrlo kratkih i nezahtjevnih tekstova. Na razini A2 učenik je u stanju razumjeti jednostavan slušani ili pisani tekst o jednostavnim i bliskim temama, voditi vrlo kratke rutinizirane razgovore te izmjenjivati informacije o poznatim ili bliskim temama i aktivnostima. Govor na ovoj razini podrazumijeva uporabu većega broja fraza, jednostavno opisivanje obitelji i drugih ljudi, uvjeta života, jednostavnih informacija u vezi sa sobom i svojim poslom. Pisanje se proširuje na vrlo jednostavna pisma (npr. zahvala za što). Razina B1 obuhvaća razumijevanje standarda jezika koji se uči vezanoga uz poznate teme, televizijskog i radijskog programa jednostavnijeg sadržaja ukoliko se govori jasno i polagano te tekstova povezanih sa svakodnevicom ili poslom. Moguće je voditi jednostavniji razgovor bez pripreme ukoliko je tema bliska ili poznata (npr. obitelj, posao, hobiji, putovanja, svakodnevni događaji), opisivati emocije, želje, ambicije, planove, izražavati stavove, opisivati sadržaj knjige ili filma. Pisanje podrazumijeva jednostavne tekstove o poznatoj ili bliskoj temi (*Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages*).

skromnim predznanjem hrvatskoga jezika, ali nije mogao pohađati stupanj koji bi odgovarao njegovu poznavanju vokabulara jer nije znao osnove gramatike hrvatskoga jezika. Kako se kvalifikacijski pismeni test za određivanje razine znanja jezika u to doba temeljio na gramatici, za uključivanje u viši stupanj bilo je dovoljno dobro poznavati gramatičko gradivo nižeg stupnja, iz čega se moglo zaključiti da je spomenuti student napredovao upravo na razini koja mu je otpočetak predstavljala problem.

Po uzoru na kazališnu radionicu na kojoj je nastala telenovela *Samo preko mene mrtvog!*, 2010. godine pri Institutu za zapadnu i južnu slavistiku Sveučilišta u Varšavi uspješno je realizirana kazališna radionica za učenje bugarskoga jezika kao stranoga. Radionicu je osmislila i vodila dr. sc. Ana Stoykova, lektorica bugarskoga jezika. Program studija slavistike Instituta za zapadnu i južnu slavistiku Sveučilišta u Varšavi na prvoj godini učenja stranoga jezika na razini A2 (ljetni semestar) uz 60 sati lektorskih vježbi predviđa i 30 sati vježbi pod nazivom Jezična etiketa (polj. *Etykieta językowa*). Riječ je o konverzacijskoj dopuni lektorskim vježbama (tzv. tematski lektorat) na kojoj se posebno obrađuju i uvježbavaju silabom predviđene komunikacijske situacije: upoznavanje, predstavljanje, konvencije pristojnoga ponašanja, pozdravi, postavljanje pitanja vezanih uz osobe, stvari, informacije, smjer, put, vrijeme te odgovaranje na takva pitanja, davanje preporuka, davanje uputa, izražavanje stupnja vjerojatnosti i sigurnosti, fraze vezane uz sjećanje, odnos prema ljudima, izražavanje zadovoljstva i nezadovoljstva, izražavanje zanimanja i nedostatka zanimanja za predmet razgovora, izražavanje iznenađenja, izražavanje nade i razočaranja, izražavanje zahvalnosti, ispričavanje i opravdavanje, izražavanje pohvala, izražavanje zaduženja i mogućnosti, izražavanje osjećaja (sreća, nesreća, tuga, ugoda, neugoda, zadovoljstvo, nezadovoljstvo) i pitanja o osjećajima, izražavanje žaljenja i suosjećanja, izražavanje čestitki, izražavanje tvrdnje, pristanka ili odbijanja, dopuštanje mogućnosti, izražavanje dozvole i zabrane, korespondencija, telefonska komunikacija i sl. Cilj je predmeta upoznati studente sa sociolingvističkim aspektima stranoga jezika koji uče te kulturološkim specifičnostima (poput neverbalne komunikacije) određenih komunikacijskih situacija¹¹.

¹¹ Prepoznavanje kulturnih kodova nužno je za dobru komunikaciju u drugoj kulturi i na stranom jeziku. Tako će se formalna i neformalna komunikacija, odnosno prelazak s jedne na drugu razlikovati od zemlje do zemlje pa će se, primjerice, u Poljskoj obraćanje iz poštovanja (Vi) zadržati u komunikaciji dulje nego u Bugarskoj.

Najvažniji dio rada na lektoratu Jezična etiketa uvježbavanje je komunikacijskih situacija simuliranjem stvarnih situacija u kojima je potrebno primijeniti naučene načine izražavanja. Najprimjeranija vježba na većini je lektorata još uvijek pisanje i/ili izvođenje dijaloga na zadanu temu. No, u sklopu lektorata na početnom stupnju učenja jezika (A2) čiji je primarni cilj komunikacija na stranom jeziku, a ne učenje gramatičkih pravila u kombinaciji s uvježbavanjem komunikacijskih situacija, vrlo lako može doći do zamora i zasićenja upornim pisanjem dijaloga poput *Na pošti*, *U trgovini*, *Poziv na rođendan*, *U restoranu*, *Telefonski razgovor* i sl. Zasićenost jednim tipom vježbi izravno utječe na spuštanje razine motivacije pri učenju, a time i na rezultate (postaju slabiji). Kako se radi o studentima čije je poznavanje stranoga jezika još uvijek dosta skromno, izbor komunikacijskih vježbi kojima bi se mogla obogatiti nastava ograničen je. Kako bi dakle obogatila nastavu na prvoj godini učenja bugarskoga jezika, lektorica dr. sc. Ana Stoykova sa studentima je organizirala kazališnu radionicu s ciljem pisanja i izvođenja telenovele pod nazivom *Sofijska tragedija* (bug. *СОФИЙСКА ТРАГЕДИЈА*).

Reakcije studenata i jezični napredak koji je uslijedio bio je sličan onom na radionici koja joj je poslužila kao uzor, što će biti vidljivo iz analize intervjua s dr. sc. Anom Stoykovom, lektoricom bugarskoga jezika pri Institutu za zapadnu i južnu slavistiku Sveučilišta u Varšavi od 2006. do 2011. godine.

Analiza intervjua s dr. sc. Anom Stoykovom

Intervju je održan u Varšavi 15. lipnja 2010. godine, dakle odmah poslije završetka radionice. Pitanja su osmišljena tako da približe tijek radioničkoga rada te da još jednom provjere svrishodnost toga tipa rada u učenju stranoga jezika. Kazališna je radionica održana u ljetnom semestru akademske godine 2009/2010. te je bila stvarni dio ciljanih jezičnih vježbi Jezična etiketa. Na spomenutom lektoratu studenti su učili i uvježbavali različite komunikacijske situacije sa specifičnostima vezanima uz bugarsku kulturu i običaje. Radionicom su obuhvaćeni studenti na razini poznavanja jezika A2, dakle u drugom semestru prve godine učenja bugarskoga jezika. U prvom su semestru tri puta u tjednu imali jezične vježbe, a u drugom dva puta, dok je treći lektorat bio posvećen Jezičnoj etiketi (120 sati jezičnih vježbi i 30 sati lektorata Jezična etiketa). Krajem ljetnoga semestra u mjesecu svibnju lektorica je studentima predložila da na lektoratu

Jezična etiketa rad nadopune kazališnom radionicom. Reakcija studenata bila je pozitivna i jako im se svidjela ideja o kazalištu. Lektorica je ideju predstavila na sljedeći način: ponudila im je da umjesto pisanja zasebnih tematskih dijaloga pokušaju stvoriti cjelovitu priču te im predložila pisanje libreta za telenovelu/sapunicu¹². S velikim su veseljem i entuzijazmom prihvatili ideju. S obzirom na to da je radionica bila inkorporirana u lektorat, vrijeme je organizirano tako da je od devedeset minuta trajanja lektorata, trideset do četrdeset bilo posvećeno dramsko-kazališnom radu. U tom se vremenu pisala i izvodila dramska scena predviđena za određenu radionicu. Ukupno je držano deset radionica. Pisanje je strukturirano tako da su fabula i likovi koncipirani po uzoru na telenovelu *Samo preko mene mrtvog!*, uz sljedeće izmjene: likovi u telenoveli *Sofijska tragedija* bili su unaprijed zadani, kao i okvir dramske radnje. Studenti su na svakoj radionici dobili upute o čemu će pisati, dakle priča je načelno bila zadana. Primjerice, na prvoj je radionici lektorica studente upoznala s likovima te im dala konkretne upute za prvu i drugu scenu: Graciela izjavljuje ljubav Ljubi, a Ljubo se zbog njezina bogatstva pretvara da i on nju voli. Razgovor čuju Graciellini roditelji te otac Gracieli zabranjuje viđanje s mladićem. Dok ona nesretna plače, otac kod Panče naručuje Ljubino ubojstvo. Pančo pristaje iz ljubavi prema Gracieli. Međutim, kako je rad odmicao, a priča postajala složenija, studenti su gdjekad željeli promijeniti zadani dramski tijek, što im je, dakako, omogućeno. Tako je priča u odnosu na to kako ju je lektorica zamislila na kraju bila promijenjena prema zamislima studenata. Tematski je bila vezana uz silab Jezične etikete, a teme su bile sljedeće: posjet restoranu, uspostavljanje kontakata poput predstavljanja jedne osobe drugoj ili predstavljanje treće osobe, telefonski razgovor, izražavanje zahvalnosti, prisjećanja, zadovoljstva ili nezadovoljstva, postavljanje različitih pitanja, odnos spram dugih osoba (pozitivni i negativni stavovi), izražavanje osjećaja poput žalosti, iznenađenja, ljubavi, sućuti, simpatija ili nesimpatija spram druge osobe, opisivanje drugih osoba (prednosti, nedostaci, fizički izgled) i sl.

Lektorica je posvjedočila o izvršnoj atmosferi te se osvrnula na razliku u motiviranosti za rad na kazališnoj radionici u odnosu na uobičajene jezične vježbe primijetivši da su studenti uistinu bili motiviraniji. Radije su pisali i izvodili dijaloge koji su bili dijelom *veće priče*. To je za njih bila prije svega zabava, rad na tekstu zapravo je bio potreban kako bi se što bolje zabavili. Bili su učinkovitiji i više usredotočeni. O velikoj motiviranosti svjedoči

¹² U bugarskom je jeziku uvriježen termin *sapunica*, a ne *telenovela*.

i činjenica da su studenti dolazili na lektorate s već napisanim sljedećim nastavkom *Sofijske tragedije*, iako im to nije bila domaća zadaća. Ti su tekstovi također često sadržavali novi vokabular potreban za realizaciju njihovih zamisli.

Nadalje, na kolegiju Jezična etiketa, pa tako i na radionici, bilo je dvanaestoro studenata, a bili su raspodijeljeni u tri ili četiri grupe (ovisno o tome koliko ih je bilo na lektoratu). Malene grupe od troje studenata formirane su kako bi svi bili uključeni u rad, a sačinjavali su ih studenti različitih jezičnih sposobnosti. Na kraju radionice svaka je grupa odigrala svoju scenu, a zatim su studenti odabirali onu koja im se najviše svidjela za idući nastavak *Sofijske tragedije*. Sve su grupe pokazivale veliku kreativnost i svi su dijalozi uglavnom bili vrlo dobri, pa se nastojalo da rad svake grupe bude podjednako zastupljen u cjelovitom tekstu. Studenti su s velikim entuzijazmom predstavljali kolegama svoje scene i isto su tako pozorno pratili izvedbe drugih grupa jer im je to bilo važno za konačan izgled telenovele.

Vježbe neverbalne komunikacije također su bile zastupljene u radu. U bugarskom jeziku postoje specifičnosti u odnosu na poljski jezik, kao što je primjerice kimanje glavom koje znači *da* i *ne*. Ono je obratno od poljskoga jezika, kao i od većine drugih jezika. Taj oblik neverbalne komunikacije studenti teško usvajaju zbog negativne interferencije. Osim toga, taktilna je komunikacija izraženija u bugarskom nego u poljskom jeziku. Te i druge oblike neverbalne komunikacije lakše je uvježbavati na kazališnim radionicama jer dobro odigrana uloga pretpostavlja dobru i preciznu interpretaciju neverbalnih jezičnih elemenata. Prema mišljenju lektorice, kazališne su radionice dobar alat za izgradnju komunikacijske kompetencije inojezičnih govornika i kontekstualizaciju jezičnih pitanja. Studenti su na kazališnim radionicama postavljali pitanja vezana uz vokabular kakva obično ne postavljaju na jezičnim vježbama, a koristili su se vokabularom i jezičnim konstrukcijama usvojenima na radionici i po njezinu završetku – cijele fraze, posebno one duhovite dijelove dijaloga rado su i često ponavljali i u kontekstu nevezanom uz kazališnu radionicu. Lektorica je dalje opazila kako postoji razlika između govorenja na stranom jeziku na uobičajenom lektoratu u odnosu na kazališnu radionicu jer koliko god odnos između lektora i studenata bio dobar, a atmosfera na satu ugodna, studenti uvijek daju vlastiti stav o određenoj temi te se time, osim u jezičnom smislu, izlažu sudu drugih. Maska koju stavljaju stvarajući kazalište omogućuje im da se distanciraju od sebe, odnosno da se ograde od stavova koje njihov lik

iznosi – *Ja nisam Ana, ja sam Graciela i to mi omogućuje da kažem što god mi padne napamet* – što djeluje oslobađajuće.

Važno je istaknuti da lektorica nije imala problema u kontroliranju rada bez obzira na činjenicu da nikad prije nije pripremala ni vodila radionicu te vrste. Upravo trivijalni žanr telenovele olakšava manipulaciju fabulom, posebno kada su u pitanju nastavnici s manje kazališnoga iskustva. Lektorica je istaknula da trivijalni žanrovi poput telenovele obiluju elementarnim komunikacijskim situacijama, jednostavnim i arhetipskim, što omogućuje relativno jednostavno građenje priče. Za razliku od telenovele *Samo preko mene mrtvog! Sofijska tragedija* nije se izvodila pred publikom jer je grupa tako odlučila i lektorica je, dakako, poštovala njihovu odluku. Koliko god da su se zabavljali stvarajući *Sofijsku tragediju*, izvođenje predstave pred publikom činilo im se *preozbiljnim korakom* i nije bilo nikakvoga smisla inzistirati.

Gore opisani intervju s lektoricom dr. sc. Anom Stoykovom potvrđuje primjenjivost ovog tipa dramsko-kazališnoga pristupa učenju stranoga jezika. Iako lektorica nikada prije nije koristila složenije dramsko-kazališne oblike u poučavanju bugarskoga jezika kao stranoga, prema već prokušanom modelu (telenovela *Samo preko mene mrtvog!*) uspješno je organizirala vlastitu kazališnu radionicu. Od radionice koja joj je poslužila kao uzor razlikovala se po tome što joj je okvir za dramsku radnju bio strože strukturiran, odnosno unaprijed zadan. Druga razlika bila je u neizvođenju *Sofijske tragedije* pred tzv. vanjskom publikom¹³, odnosno pred osobama koje nisu sudjelovale u stvaranju predstave. Ta odstupanja, međutim, nisu imala utjecaja na uspješnost radionice.

Studenti su spomenutu telenovelu igrali jedni pred drugima, no ideja o izvođenju pred vanjskom publikom stvarala im je nelagodu. Lektorica je takav izbor poštovala. Veći je dio 20. stoljeća bio obilježen dramskim pristupom učenju u kojem se proces stvaranja pretpostavljao izvedbi (v. Wagner, 1998), a takva su pravila vrijedila i kada je posrijedi bilo učenje stranoga jezika (v. Paprašarovski, 1994, 1995). Jedan od razloga za takvo mišljenje bila je i bojazan da će svijet o izvedbi pred publikom previše opteretiti studente te tako imobilizirati rad (Seely u Holden, 1981). No bilo je onih koji su smatrali da će jasno definiran cilj u vidu predstave s unaprijed određenim datumom izvedbe dodatno motivirati studente (Via, 1976). Mišljenja smo

¹³ Predstava *Samo preko mene mrtvog!* izvedena je 21. siječnja 2006. u 20:30 u zagrebačkom klubu »Močvara« u sklopu kazališnoga projekta *Kazalište u Močvari* (KUM).

da je za kazališnu radionicu čija je svrha učenje stranoga jezika važno da studenti mogu sami odlučiti o izvedbi. Ako imaju želju izvesti predstavu, a okolnosti to dopuštaju, nastavnik im treba to i omogućiti. No ako studenti ne žele izići pred vanjsku publiku, na to ih se ne smije prisiljavati – pisanjem teksta i uvježbavanjem na radionici, njezina je funkcija ispunjena.

Zaključak

Osnovne karakteristike telenovele kao žanra – jednostavan način izražavanja i strukturiranja radnje, pisanje libreta i (moguće) izvođenje – pokazale su se korisnima i primjenjivima na kazališnoj radionici namijenjenoj učenju stranoga jezika. Kazališne radionice na kojima je ovaj dramsko-kazališni pristup primjenjivan potvrdile su prvotne pretpostavke o svrsishodnosti uporabe telenovele kao predloška za kazališnu predstavu namijenjenu učenju stranoga jezika. Posebno se ističu radionice na kojima su nastajale telenovele *Samo preko mene mrtvog!* i *Sofijska tragedija*. Obje su radionice pokazale da se dramsko-kazališni rad ovoga tipa može uklopiti i u silab početnoga stupnja učenja stranoga jezika. Nadalje, pokazalo se i da stvaranje telenovele na stranom jeziku povoljno utječe na motivaciju te da uloga koju studenti preuzimaju igrajući napisani tekst stvara distancu u odnosu na njih kao stvarne osobe, štiteći ih tako od izlaganja sudu drugih, čime se smanjuje strah od govorenja na stranom jeziku. Isto tako, učenje, odnosno usvajanje jezika na kazališnim je radionicama *nusproizvod* stvaranja predstave. Svaka dobro organizirana radionica namijenjena učenju stranoga jezika podrazumijeva rad u visoko motivirajućim uvjetima, što također utječe na smanjivanje straha od izražavanja na stranom jeziku – jezik postaje samo alat potreban za kreativan rad na kazališnoj predstavi. Pripremanju ovog tipa radionice bez straha od neuspjeha može pristupiti i nastavnik bez iskustva u dramsko-kazališnom pristupu jer se način rada ne razlikuje puno od uvriježenih metoda i pristupa poučavanju. Razlika je samo u stvaranju performativnoga konteksta koji pruža izravnu primjenu naučenoga, umjesto uvježbavanja za neke buduće komunikacijske situacije.

Nadamo se da će rad biti koristan nastavnicima i lektorima stranih jezika u praktičnom radu, ali i istraživačima koji se bave dramskom pedagogijom i poučavanjem stranih jezika.

BIBLIOGRAFIJA

- Allen, R. C. (1997). Soap opera. In H. Newcomb (Ed.), *Encyclopedia of television* (Vol. 3, pp. 1514–1524). Chicago, IL: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Baran-Łucarz, M. (2013). Perfectionism and language anxiety. *Anglica Wratislaviensia*, 51, 107–120.
- Barbee, M. (2014). Furthering the case for drama in the second language classroom. *Polyglossia*, 26, 13–25.
- Becker, M. R. (1993). *Samantha: A soap opera and vocabulary book for students of English as a second language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bergovec, M. (2007). Zajednički europski referentni okvir za jezike – prednosti i ograničenja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 2(4), 330–335.
- Butterfield, T. (1989). *Drama through language through drama*. Banbury: Kemple Press.
- Byrne, D. (1976). *Teaching oral English*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000034>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421–462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for language learners*. Basingstoke: Macmillan.
- Duff, P. A., & Zappa-Hollman, S. (2013). Using popular culture in language teaching. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1239>
- Even, S. (2008). Moving in(to) imaginary worlds: Drama pedagogy for foreign language teaching and learning. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41(2), 161–170. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1756-1221.2008.00021.x>
- Even, S. (2011). Drama grammar: Towards a performative postmethod pedagogy. *Language Learning Journal*, 39(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.543287>
- Fleming, M. (1998). Cultural awareness and dramatic art forms. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 147–157). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Fleming, M. (2004). Drama. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 185–187). London: Routledge.
- Hajdarović, D. (2015). Zašto turske serije osvajaju Balkan? Retrieved November 20, 2017, from <https://novinar.me/2015/03/08/zasto-turske-serije-osvajaju-balkan/>
- Hamilton, J., & McLeod, A. (1993). *Drama in the language classroom*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Hawkins, B. (1991). Back to back: Drama techniques and second language acquisition. *Die Neuren Sprachen*, 90(2), 119–136.

- Heathcote, D., & Bolton, G. (1998). Teaching culture through drama. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 158–176). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Holden, S. (1981). *Drama in English language teaching*. London: Longman Group Ltd.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Jones, K. (1980). *Simulations: A handbook for teachers*. London: Kegan Paul Ltd.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kao, S., & O'Neill, C. (1998). *Worlds into words: Learning a second language through process drama*. Stamford, CT: Ablex.
- Khodadady, E., & Khajavy, G. H. (2012). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Porta Linguarum*, 20, 269–286.
- Kodrić, A. (2013). *Jezik na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Lightfoot.
- Kwiek, J. (2005). *Telenowela a edukacja: Studium psychopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liu, J. (2002). Process drama in second- and foreign-language classrooms. In G. Braüer, *Body and language: Intercultural learning through drama* (pp. 50–70). Westport, CT: Ablex.
- Lukić, D. (2011). *Kazalište u svom okruženju* (Vol. 2). Zagreb: Leykam.
- Lutzker, P. (2007). *The art of foreign language teaching: Improvisation and drama in teacher development*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733079>
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995). Istraživanja stavova i motivacije za učenje jezika – jučer i danas. *Strani jezici*, 24(3–4), 104–113.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika – kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Nemec, K. (1998). *Povijest hrvatskog romana: Od 1900. do 1945. godine*. Zagreb: Znanje.
- Nowicki, P. (2006). *Co to jest telenowela*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Panjeta, L., Mazzotti, N., Spahić, B., & Sánchez, L. (2005). *Telenovela – fabrika ljubavi: Uvod u žanr i produkciju*. Sarajevo: Zoro Publishing Sarajevo.
- Paprašarovski, M. (1994). Kazališna predstava kao poticaj za govornu i pisanu vježbu. *Strani jezici*, 23(3–4), 209–212.
- Paprašarovski, M. (1995). Dramska igra u nastavi stranih jezika. *Strani jezici*, 24(3–4), 149–156.
- Schewe, M. (1998). Culture through literature through drama. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 204–221). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Šeherezada – tv serija koja se pretvorila u veliki biznis na kojem i Hrvati zarađuju... (2010, September 30). Retrieved November 10, 2010, from <http://www.poslovnipuls.com/2010/09/30/seherezada-tv-serija/>

Via, R. (1976). *English in three acts*. Honolulu: University Press of Hawaii.

Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts*. Portsmouth: Heinemann.

Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

Warsztat teatralny w nauczaniu języka obcego: zalety literatury popularnej w podejściu dramatyczno-teatralnym

Celem artykułu jest wykazanie zalet dramatyczno-teatralnego podejścia do nauki języków obcych na przykładzie kultury popularnej, czyli adaptowanej formy telewizyjnej – telenoweli. Aby osiągnąć ten cel, przedstawiono cechy gatunku przydatne w nauce języków obcych. Przykładami użyteczności podejścia w praktycznej pracy są dwa pomyslnie zrealizowane warsztaty teatralne. Pierwszy z nich został zorganizowany w Centrum języka chorwackiego jako obcego „Croaticum” na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych w Zagrzebiu w 2006 roku dla studentów języka chorwackiego jako obcego, a drugi w Instytucie Sławistyki Zachodniej i Południowej Uniwersytetu Warszawskiego dla studentów języka bułgarskiego jako obcego w 2010 roku. Oba warsztaty osiągnęły doskonałe wyniki w podnoszeniu kompetencji językowych osób posługujących się językami obcymi. Biorąc pod uwagę stałą obecność wspomnianego gatunku w kulturze popularnej, jego użycie w nauczaniu nie traci znaczenia.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, teatr, libretto, scenariusz, telenowela, gatunek trywialny

Theatre Workshop as a Foreign Language Teaching Tool: Advantages of “Trivial Literature” in the Dramatic-Theatrical Approach

The aim of this paper is to demonstrate the advantages of dramatic-theatrical approach to foreign language teaching as exemplified by the use of popular culture, namely an adapted television format (soap opera). In order to achieve this aim, the paper presents the characteristics of the genre that render it useful in foreign language education. The genre's usability in practical work is exemplified by two successfully implemented theatre workshops. The first one was organized in the Croaticum Centre for *Croatian* as a *Second Language* at the Faculty

of Humanities and Social Studies, University of Zagreb, in 2006, for students of Croatian as a foreign language. The second workshop was held in 2010 at the Institute of Western and Southern Slavic Studies at the University of Warsaw for students of Bulgarian as a foreign language. Both workshops achieved excellent results in raising language competencies of foreign language speakers. Considering the continued presence of the mentioned genre in popular culture, its use in teaching does not lose its relevance.

Keywords: language teaching, theatre, libretto, screenplay, soap opera, “trivial literature”

Notka o autorce

Ana Kodrić-Gagro (kodric.ana@gmail.com) – slawistka, kroatystka, teatrolożka. Lektorka języka chorwackiego jako obcego w Croaticum – centrum nauczania chorwackiego jako obcego i Zagrzebskiej Szkole Slawistycznej przy Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Zagrzebskiego, w School for International Training w Zagrzebiu oraz w Instytucie Slawistyki Zachodniej i Południowej w Warszawie (2007–2012). Doradca na Wydziale Dramatu, Muzyki i Tańca Współczesnego w Ministerstwie Kultury Republiki Chorwacji (od 2013). Uczy produkcji teatralnej na Wydziale Technologii Tekstylnej Uniwersytetu Zagrzebskiego. Autorka książki: *Język na scenie* (*Jezik na pozornici*, 2013). Zainteresowania naukowe: alternatywne metody nauczania języków obcych, teatr, język oraz literatura chorwacka i polska.

Ana Kodrić-Gagro (kodric.ana@gmail.com) – Slavist, Croatist, and theatrologist. Lector of Croatian as a second language at the Faculty of Philosophy, University of Zagreb (Croaticum, Center for a Croatian as a Second Language, and Zagreb School of Slavic Studies), School for International Training in Zagreb, and Institute of Western and Southern Slavic Studies, University of Warsaw (2007–2012). Senior Adviser at the Department of Drama, Music, Contemporary Dance and Movement of the Ministry of Culture of the Republic of Croatia (since 2013). Teaches theatre production at the Faculty of Textile Technology, University of Zagreb. Author of the book *Jezik na pozornici* [*Language on Stage*] (2013). Research interests include alternative methods of foreign language teaching, theatre, Croatian and Polish language and literature.