Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

2. Znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju

Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu

ZBORNIK RADOVA
BILJEŠKE SA SIMPOZIJA

20. – 22. rujna 2018.

Zagreb

2nd International Art and Science Symposium

Encouraging Quality in Drama Creativity

September 2 - 22, 2018

Zagreb

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

Sveučilište u Zagrebu

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET

Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu

2. Znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju

(Zagreb, 20. – 22. rujna 2018.)
Zbornik radova – Bilješke sa Simpozija

Izdavač
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Savska 77, Zagreb

Za izdavača
prof. dr. sc. Siniša Opić

Urednice
Iva Gruić, Maša Rimac Jurinović i Zrinka Vukojević

Recenzenti
doc. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček (Hrvatska); Sandra Banić Naumovski (Hrvatska); prof. dr. sc. Vesna Vesela Bilić (Hrvatska); doc. dr. sc. Vesna Budinski (Hrvatska); doc. dr. sc. Marina Gabelica (Hrvatska); doc. dr. sc. Nataša Govedić (Hrvatska); Marko Gregurić (Hrvatska); doc. dr. sc. Martina Kolar Billege (Hrvatska); dr. sc. Helena Korošec (Slovenija); dr. sc. Mario Kovač (Hrvatska); doc. dr. sc. Livija Kroflin (Zagreb); dr. sc. Vladimir Krušić (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Tomislav Krznar (Hrvatska); doc. dr. sc. Sanja Lovrić Kralj (Hrvatska); doc. dr. sc. Damir Miholić (Hrvatska); doc. art. Marina Petković Liker (Hrvatska); mr. sc. Ines Škuflić-Horvat (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Tamara Turza Bogdan (Hrvatska); izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički (Hrvatska); prof. dr. sc. Diana Zalar (Hrvatska); doc. dr. sc. Marijana Županić Benić (Hrvatska)

ISBN: 978-953-8115-57-8

Sadržaj

UVODNIK

- 02 Iva Gruić: Na mladima svijet ostaje

1. DIO: ZBORNIK RADOVA

Plenarna predavanja

- 16 Ines Škuflić-Horvat: Igrom do izvedbe a kako do prosudbe?
- 34 Lutz Pickardt: Umjetničko obrazovanje i usmjerenost na proces rada i/ili na konačni proizvod

Stručni i znanstveni radovi

1. Što sve dramski odgoj može?

- 54 Nataša Milojević: Potreba za uvođenjem drame i kazališta u obrazovanju kao oblika ustaljene prakse u obrazovanju mladih prikazana na modelu prevencije vršnjačkoga nasilja
- 90 Željka Župan Vuksan: Fakultativna nastava dramskoga odgoja u srednjoj školi
- 106 Magda Henok i Ana Malnar: Teatar objekta – izazovi u praksi vrtića i osnovne škole
- 120 Matilda Marković: Uloga dramskih metoda i lutkarskoga medija u pristupu i obradi osjetljivih tema nastave književnosti
- 148 Snježana Čubrilo: Školska dramska skupina i inkluzija
- 166 Jelena Kovačić: Dramsko stvaralaštvo kao internacionalni dijalog

2. Od igre do predstave

- 190 Ana Marija Cimaš: Dramatizacijom do kvalitetnoga socio-emocionalnoga razvoja

- 198 Slavica Benčik: Razlog za nadu - petkom u Azilu za pse

- 220 Božica Kneževič i Mirsada Accad: Ovako mi to radimo

3. Izazovi vrednovanja

- 248 Vedrana Juroš: Što se sve procjenjuje u dramskome stvaralaštvu djece nižih razreda osnovne škole?

-266 Ines Matić: (Samo)vrednovanje rada u dramskoj skupini bez vodstva dramskoga pedagoga

-280 Katja Petrović: Za koga se izvode školske predstave

- 296 Goran Smoljanović: Igrom do LiDraNa

- 308 Milan Mađarev: Vrednovanje u dramskome stvaralaštvu za djecu i mlade

- 324 Tanja Novak: Stavovi kazališnih umjetnika prema tabu-temama u kazalištu za djecu i mlade

4. Procesna drama

- 358 Iva Nemec: Prilagodljivost zadanoga modela procesne drame u različitim odgojno-obrazovnim uvjetima

- 390 Ivana Krilčić i Viktorija Lovrinčević: Primjena procesne drame u odgojno-obrazovnome radu u svrhu djelovanja na odgojni aspekt

- 406 Dorijan Strnad: LARP – igre uživljavanja u uloge

5. Pričam ti priču

- 424 Vladimira Velički: Zašto pričati priče i što možemo naučiti od tradicionalnih pripovjedača?

- 440 Maša Rimac Jurinović i Ana Škaro: Zašto odgojitelji i učitelji razredne nastave (ne) pričaju priče?

- 455 O Autorima

2. DIO: BILJEŠKE SA SIMPOZIJA

- 462 Frana Marija Vranković: LiDraNo, LiDraNo... (Bilješka o okruglome stolu posvećenom LiDraNu)

Osvrti na radionicu - Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi? Kako procijeniti kvalitetu predstave u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

- 474 Jadranka Korda Krušlin: Što vidimo i kako to tumačimo?

- 480 Frana Marija Vranković: Od gledanja do vrednovanja

- 484 Maja Sviben: Zašto?

- 488 Marina Petković Liker: Dijeljenje doživljaja: izvedba, razgovor

- 496 Popis predstava koje su igrale kao popratni program Simpozija

- 496 Raspored Simpozija

Iva Gruić

NA MLADIMA SVIJET OSTAJE

Živimo u vremenu u kojem se strastveno i često raspravlja o školi, kurikulima, nastavnim sadržajima, ciljevima i ishodima obrazovanja. Rezultati PISA testiranja, osobito ako nisu najpovoljniji, danima se nameću kao ključna tema u novinama i na portalima, dominiraju prostorom javnoga govora. Stječe se dojam da postoji društveni konsenzus oko ideje da loše obrazovanje djece izravno proizvodi oskudnu budućnost. I to ne samo njihovu, već i siromašnu budućnost za cijelu zajednicu. Lako je moguće da je to točno.

Međutim, kako procjenjujemo koje i kakvo je obrazovanje loše, a koje i kakvo dobro ili dovoljno dobro? Tko je odlučio koje se sposobnosti i vještine ispituju? Na temelju čega je ta odluka donesena?

Često čujemo kako je teško razmišljati o tome kako bi trebalo izgledati obrazovanje kad ne možemo ni zamisliti (a kamo li znati) kako će izgledati poslovi koje će djeca koju danas učimo čitati raditi kad odrastu. Danas se čudimo (a neki i zgražaju) nad zanimanjem šetačica pasa ili *influencer* (jesu li to zanimanja?), mnogima po volji nisu upravitelji hedge fondova (pod uvjetom da imaju barem maglovitu sliku o tome čime se bave)... Kome je u eri optimizma koja je preplavila svijet s pojavom velikoga *weba* padalo na pamet da će se u bliskoj budućnosti moći zaposliti kao čistači smeća s te iste nabujale mreže?

Ukratko, budućnost nam je, svoj tehnologiji usprkos, i dalje mutna i preostaje nam samo da o školi razmišljamo kao o servisu za sadašnjost, što znači da smo uvijek barem koje desetljeće u zaostatku. Donedavno to i nije bio toliki problem jer svijet se mijenjao puževim korakom, ali kako raste brzina s kojom se događaju promjene, zaostajanje postaje sve vidljivije. Jer nije više riječ samo o novim poslovima koji traže nove vještine i nova znanja. Riječ je o novome načinu života podržanom automatizacijom, umjetnom inteligencijom, biotehnologijama i ograničenom klimatskim promjenama, novim političkim strujanjima... Imam dojam da nije daleko dan kad će nas autonomni automobil podsjetiti da stiže za petnaest minuta jer srijedom idemo na kavu s prijateljicama iz osnovne škole. Facebook ili Google već danas nas možda poznaju bolje nego što nas poznaje većina ljudi s kojima se družimo.

Rađanje *vrlog novog svijeta* gledamo u *stvarnom vremenu* iz prvoga reda partera. Ali, predstava je prevelika i presložena za naše mozgove evolucijski oblikovane za lov u savani i skupljanje jestivih bobica. Zato je ne razumiju potpuno ni oni najposvećeniji i najinformiraniji. "Ako se osjećate zbunjeno svjetskim problemima, na ispravnom ste putu. Globalni procesi postali su previše komplicirani da bi ih čovjek razumio. (...) Ako vas neprestano muči osjećaj da je sve to previše komplicirano i da više ne možete procesuirati, potpuno ste u pravu. Ne može to nitko." piše Yuval Noah Harari, zvijezda suvremenoga promišljanja budućnosti.[1]

---

1 Harari, Yuval Noah. 2018. *21 lekcija za 21. stoljeće.* Zagreb: Fokus; str. 227-229.

Kako odgajati i obrazovati djecu za način života kojeg danas ne možemo niti zamisliti? I kakve veze s time ima umjetnost u odgoju i obrazovanju, pa onda i dramski odgoj, dramsko stvaralaštvo?
Ken Robinson u svom utjecajnom promišljanju obrazovanja za 21. stoljeće[2] današnju školu opisuje kao rezultat zahtjeva tržišta 19. stoljeća i vremena uspona industrijske proizvodnje jer struktura obrazovanja preslikava potrebe takvoga društva: postoji akademsko i tehničko obrazovanje (što reproducira klasne razlike i odgovara potrebama industrije); rasporedi su čvrsto definirani a djeca napreduju u skupinama koje su određene po dobi (kao što u tvornici postoji radno vrijeme i plaćanje po vremenu provedenom na poslu a ne po učinku) itd.

Zapadni svijet u 21. stoljeću više ne funkcionira kao velika tvornica. Globalizacija je preselila pogone negdje daleko od očiju i omogućila bogatijem dijelu svijeta da se koncentrira na neke sasvim drugačije pothvate, poput tehnoloških inovacija i kreativnih industrija. Obrazovanje treba korjenito promijeniti, tvrdi Robinson, kreativnost i kreativan pristup učenju trebaju postati važna komponenta obrazovanja jer bez kreativnosti radne snage nema buduće ekonomske stabilnosti u vremenu brzih promjena poslova koje je pred nama. Nova utopija je kreativni grad, piše Helen Nicholson.[3]

Pišući nepunih dvadeset godina nakon Robinsona, ali i sagledavajući budućnost iz bitno širega rakursa, Harari je puno radikalniji.
Nakon što nam objasni da ne samo da je usvajanje znanja kao temeljni koncept škole postalo problematično jer je praktički svo znanje udaljeno od nas par klikova, ističe kako će se ubrzo u sličnom položaju naći i mnoge tehničke vještine: znanje stranih jezika postat će suvišno kad se usavrši

---

2 Robinson, Ken. 2001. *Out of our Minds: Learning to be Creative.* Chichester: Capstone.
3 Nicholson, Helen. 2011. *Theatre, Education and Performance.* New York: Palgrave Macmillan.

neko džepno izdanje Googleova prevoditelja, počnu li kompjutori dovoljno dobro programirati, poznavanje nekih programskih jezika postat će suvišno... Osim kritičkoga razmišljanja, kooperacije, komunikacije i kreativnosti, čemu već danas treba djecu početi poučavati u školi, najvažnije će biti, sugerira Harari, neke specifične životne vještine: ”vještine nošenja s promjenama, vještine učenja novih stvari i očuvanja mentalne ravnoteže u nepoznatim situacijama.”[4]

Dramski odgoj i dramsko stvaralaštvo uglavnom ne razmišljaju o budućnosti, konceptualno se još uvijek bore sa zadatostima škole s polovine dvadesetoga stoljeća, žele je opustiti ili oplemeniti kreativnošću, poticanjem učenika na samoizražavanje i osobni razvoj. U nekim dijelovima svijeta u drugoj polovici dvadesetoga stoljeća dramski se odgoj uspio ugraditi (na dulje ili kraće vrijeme) u školske programe. Uglavnom to nije potrajalo; kako kaže Mike Fleming (i sur.), ”dani kad se na umjetnosti gledalo kao na terapeutsku formu samoizražavnja, davno su prošli.”[5] U međuvremenu smo ušli u obrazovnu eru standardiziranih testiranja, uspoređivanja s drugima ne samo na lokalnoj nego i na globalnoj razini i sveprisutne visoke kompetitivnosti (između pojedinaca, ali i između škola). Rigidnost školskoga sustava tako je ponovno uspostavljena na ponešto drugačijim pretpostavkama. U takvoj klimi umjetnosti u školi moraju (ili misle da moraju) pokazati da su korisne za učenike. Zbog toga se rade brojna istraživanja kojima se opravdanost postojanja umjetničkih predmeta u školi obično pokušava dokazati korisnošću za uspjeh učenika u drugim predmetima ili za razvoj raznih socijalnih vještina.

---

4 Op. cit.; str. 274.
5 Fleming, Mike, Christine Merrell i Peter Tymms. 2004. *The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools.* U: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 9, 2: 177-197; str. 181.

Problemi s ovakvim dokazivanjem *korisnosti* su višestruki. Prije svega, rezultati ozbiljnijih studija ne dokazuju stvarnu korisnost ove vrste (ponekad ukažu na korelaciju). Nadalje, pozitivni rezultati su nerijetko nepouzdani. Studije su često koncipirane tako da se očekuju pozitivni rezultati. Vjerojatno zbog percepcije da su umjetnosti u nastavnim programima ugrožene, prihvatljivi su samo pozitivni rezultati, piše John Harland[6] i objašnjava kako je istražujući u raznim obrazovnim područjima samo u području umjetnosti nailazio na manjak znanstvene rigoroznosti. Studije financiraju organizacije koje zagovaraju umjetnosti u obrazovanju, kaže Harland, pa kad se pojave nedovoljno dobri rezultati, istraživanje se prekida a rezultati se ne objavljuju. Slično razmišljaju i neki drugi autori. Matt Omasta i Dani Snyder-Young[7] napravili su meta-studiju u kojoj su analizirali više stotina članaka objavljenih u relevantnim znanstvenim časopisima iz područja dramskoga odgoja. Njihovi rezultati pokazali su da 90 % članaka iskazuje potpuno pozitivne rezultate: potvrđuju moć kazališta i dramskoga rada da "mijenja živote nabolje". (Samo 2 % predstavilo je negativne rezultate.) Nije stoga čudno da je šira znanstvena javnost sumnjičava pa često sve studije ovoga tipa otpisuje kao zagovaračke, a ne ozbiljne znanstvene studije.

Istraživanje korisnosti umjetničkih predmeta za postignuća učenika u drugim disciplinama ima u sebe ugrađen i jedan konceptualni problem. Na taj se način, da se ponovno poslužim riječima Mikea Fleminga i suradnika, drugim predmetima daje nadređeni status ("puno je manje zanimanja za istraživanje pozitivnog utjecaja učenja matematike na sviranje nego obrnuto").[8]

---

6 Harland, John. 2017. *Challenges in researching arts and education – A personal reflection.* U: The Routledge International Handbook of the Arts and Education. Ur. Mike Fleming, Liora Bresler i John O'Toole. London i New York: Routledge: 325-333.

7 Omasta, Matt i Dani Snyder-Young. 2014. *Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied theatre discourse.* U: Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 19, 1: 7-22.

8 Op. cit., str. 180.

Uistinu, ako moramo potvrdu za vrijednost dramskoga rada tražiti u poboljšavanju učeničkih ocjena na testu iz matematike ili gramatike, onda smo sami sebe proglasili manje vrijednima.

Na ovo se lijepo nadovezuje razmišljanje Jonothana Neelandsa:[9] on studije o korisnosti umjetnosti u školama naziva "činovima ljubavi i otpora"- koncipirane su kao otpor globaliziranom svijetu i standardiziranim testiranjima (pa se istraživanje osmišljava tako da potvrdi doprinos umjetničkih predmeta učenju temeljnih disciplina – učenici postižu bolje rezultate na testovima ili je zbog njih vjerojatnije da će se mladi iz siromašnih urbanih četvrti pojaviti u školi) ili su zamišljene kao "činovi ljubavi" jer dokumentiraju transformaciju i osobno osvješćivanje sudionika ili demonstriraju snagu umjetnosti u poticanju razvoja humanističkih vrijednosti. Neelands ovo razlikovanje objašnjava konceptualnom razlikom između stavljanja naglaska na vanjske (ekstrinzične) ili samosvojne (intrinzične) vrijednosti umjetnosti i umjetničkih predmeta. Fleming upravo u upornim pokušajima pronalaženja "vanjskih" vrijednosti pronalazi jedan od razloga marginalizacije umjetničkih predmeta. Ako sami ne vjerujemo u svoju vrijednost, zašto bi nam drugi vjerovali?

Pođemo li od pretpostavke da bi sve umjetničke predmete trebalo procjenjivati prema njihovom specifičnom doprinosu odgoju i obrazovanju, čini se da bi prvi korak mogao biti pokušaj izlaska iz petlje samodokazivanja. Ako odbacimo (ili prevladamo) osjećaj manje vrijednosti u odnosu na *ozbiljne* školske predmete, nećemo imati potrebu neprekidno dokazivati vrijednost dramskoga rada.

---

9 Neelands, Jonothan. 2017. *Art makes children powerful – Art for the many, not the few*. U: The Routledge International Handbook of the Arts and Education. Ur. Mike Fleming, Liora Bresler i John O'Toole. London i New York: Routledge: 410-417.

Zapravo, svi znamo da je vrijedan. To što se kolege u zbornici ili činovnici u ministarstvu s nama možda ne slažu, ne bi nas smjelo ni zbuniti ni pokolebati. Znamo da je dramski rad vrijedan – to bi nam trebalo biti osnovno polazište, nulta točka s koje se onda možemo uputiti na puno zanimljivija putovanja od dokazivanja njegove vrijednosti.

Takva putovanja vode u istraživanje različitih načina primjene dramskih metoda, osmišljavanje strategija implementacije, istraživanje procesa učenja, povezivanje s teorijom... Vode u razmjenu iskustva, u usporedbe procesa i tehnika, usmjerenja i ciljeva. Vode u suradnju s nastavnicima iz drugih predmeta. Vode u razmišljanje o onome što je zaista važno. Takva putovanja neuspjele pokušaje ne doživljavaju kao potop nego kao lekciju, promašaje vide kao punopravni istraživački rezultat koji se smije bez straha priznati (i objaviti).

Upravo ovakvo razmišljanje dovelo nas je do teme drugoga simpozija o dramskome odgoju – *Poticanje kvalitete u dramskom stvaralaštvu.* O kvaliteti se, naime, najbolje raspravlja iz pozicije sigurnosti u vlastitu vrijednost, kad je rat za teritorij završen. Ne možemo se pohvaliti time da je dramski odgoj u našoj sredini uspio ostvariti dovoljno dobar položaj u odgojno-obrazovnom (pa ni širem društvenom) sustavu. Ali ne moramo trošiti većinu energije na to. Možemo se, umjesto toga, na osvojenom terenu ponašati kao dobri gospodari i promišljati vlastitu praksu, tragati za boljim, kvalitetnijim, potpunijim oblicima rada, razmjenjivati iskustva s drugima, učiti i napredovati. Da bismo to mogli, moramo pisati jer je domet pisane riječi puno dalji od neposredne komunikacije.

Zbornik kojega upravo listate na ekranu pokušaj je u tom smjeru. Dvadeset i dva rada pred vama raznoliki su po sadržaju i pristupu. Na taj način odlično demonstriraju šarenu i inspirativnu lepezu praksi i promišljanja koja čine našu dramskopedagošku zajednicu (uz mali inozemni doprinos). Nakon plenarnih predavanja u kojima Ines Škuflić-Horvat otvara temu procjene vrijednosti dramskoga stvaralaštva (*Igrom do izvedbe a kako do prosudbe*), a Lutz Pickardt s puno praktičnih savjeta piše o raznim načinima dramskoga rada (*Umjetničko obrazovanje i usmjerenost na proces rada i/ili na konačni proizvod*), slijede radovi grupirani oko pet tema.

U prvoj, koju smo nazvali *Što sve dramski odgoj može?*, Nataša Milojević piše o svome istraživanju utjecaja posebno osmišljenih dramskih i kazališnih programa na prevenciju vršnjačkoga nasilja (*Potreba za uvođenjem drame i kazališta u obrazovanju kao oblika ustaljene prakse u obrazovanju mladih prikazana na modelu prevencije vršnjačkoga nasilja*); Željka Župan Vuksan opisuje svoj koncept programa za fakultativni predmet dramski odgoj koji je počela provoditi u gimnaziji Sesvete u Zagrebu (*Fakultativna nastava dramskoga odgoja u srednjoj školi*); Matilda Marković bavi se mogućnostima koje dramske tehnike otvaraju kad je riječ o obradi osjetljivih tema s djecom osnovnoškolske dobi (*Uloga dramskih metoda i lutkarskoga medija u pristupu i obradi osjetljivih tema nastave književnosti*); Magda Henok i Ana Malnar koriste se teorijskim spoznajama i postavkama o teatru objekta da bi objasnile svoj praktičan rad s djecom (*Teatar objekta – izazovi u praksi vrtića i osnovne škole*); Snježana Čubrilo opisuje mogućnosti koje njezin rad s dramskom skupinom otvara za inkluziju romske djece (*Školska dramska skupina i inkluzija*) a Jelena Kovačić analizira svoje sudjelovanje u projektu rada na predstavi *I have drawn more than you can see* poljske Umjetničko–edukativne organizacije Strefe WolnosŁowe *(Dramsko stvaralaštvo kao internacionalni dijalog*).

Druga tematska skupina obimom je nešto skromnija. Pod naslovom *Od igre do predstave* okupili smo tri iscrpna i zanimljiva prikaza vlastitoga rada koji nam stižu iz vrtića i škole: tekst Ane Marije Cimaš pod naslovom *Dramatizacijom do kvalitetnoga socio-emocionalnoga razvoja*; Slavice Benčik naslovljen *Od igre do predstave* i Božice Knežević i Mirsade Accad *Ovako mi to radimo*. Svaki od njih može vam biti inspiracija za vlastiti rad.

Treća tematska skupina (*Izazovi vrednovanja*) ostala je najbliže naslovnoj temi Simpozija. Tri rada bave se promišljanjima o recepciji i dometima školskih predstava (od izvedbe u školi do LiDraNa): *Što se sve procjenjuje u dramskome stvaralaštvu djece nižih razreda osnovne škole?* Vedrane Juroš, *Za koga se izvode školske predstave* Katje Petrović i *Igrom do LiDraNa* Gorana Smoljanovića. Nadalje, Ines Matić opisuje netipičnu situaciju rada dramske skupine bez stručnoga vodstva, raspravljajući o procesima vrednovanja u tome kontekstu. *(Samo)vrednovanje rada u dramskoj skupini bez vodstva dramskoga pedagoga)*. Posljednja dva rada u ovoj skupini govore ne o dječjem stvaralaštvu, već o stvaralaštvu za djecu, kazalištu za djecu i nekim problemima vrednovanja u tome kontekstu (*Vrednovanje u dramskome stvaralaštvu za djecu i mlade,* Milan Mađarev i *Stavovi kazališnih umjetnika prema tabu-temama u kazalištu za djecu i mlade,* Tanja Novak).

Četvrta tematska skupina (*Procesna drama*) opisuje praktične primjene procesne drame s različitim ciljevima. Iva Nemec smješta je u kontekst nastave književnosti (*Prilagodljivost zadanoga modela procesne drame u različitim odgojno-obrazovnim uvjetima*) a Ivana Krilčić i Viktorija Lovrinčević opisuju mogućnosti njezinoga odgojnog djelovanja (*Primjena procesne drame u odgojno-obrazovnome radu u svrhu djelovanja na odgojni aspekt)*. Dorijan Strnad pak govori o mogućnostima primjene popularnih igara uživljavanja u uloge u odgojno-obrazovni proces, koje su tako nalik procesnoj drami (*LARP – igre uživljavanja u uloge*).

Posljednja tematska skupina bavi se pripovijedanjem (*Pričam ti priču*) i u njoj su predstavljena samo dva rada. Vladimira Velički opisuje zanimljive prakse tradicionalnih pripovjedača u različitim kulturama (*Zašto pričati priče i što možemo naučiti od tradicionalnih pripovjedača?*) a Maša Rimac Jurinović i Ana Škaro predstavljaju svoje istraživanje o prisutnosti pričanja priča u vrtićkom i školskom kontekstu (*Zašto odgojitelji i učitelji razredne nastave (ne) pričaju priče?*).

Samo dvadeset i dva teksta, možda ste pomislili. Međutim, u našoj skromnoj stručnoj produkciji koja se u knjigama iskazuje kao jedna stručna knjiga po stoljeću (kako je izračunala Ines Škuflić-Horvat u već navedenom tekstu) a niti s tekstovima u časopisima ne stojimo bitno bolje (ako u tražilicu na Hrčku[10] upišete dramski odgoj kao ključne riječi za pretraživanje, izbacit će vam devet radova) – u takvom, dakle, kontekstu, dvadeset i dva teksta čine pravo malo bogatstvo. Većina njih kategorizirana je kao stručni rad ili iskustvo iz prakse; tek manji broj kao znanstveni radovi. To lijepo pokazuje današnje stanje u promišljanjima dramskoga odgoja u Hrvatskoj – kao zajednica spremni smo za pametan i stručno kompetentan opis vlastitoga rada, sustavnije istraživanje još nas čeka.

Osobito mi se optimističnim čini podatak da su čak polovinu radova napisali naši studenti – studenti diplomskih studija i studenti Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije na Učiteljskom fakultetu.

Na mladima svijet ostaje.

---

10 Hrvatski portal znanstvenih i stručnih časopisa - https://hrcak.srce.hr/

Iva Gruić

U drugome dijelu ove publikacije različite su bilješke sa Simpozija. Kao jedna od važnih tema za dječje dramsko stvaralaštvo, LiDraNo se poput provodne niti pojavljivao i u gotovo svim dijelovima Simpozija. Razumijevajući njegovu važnost, Frana Marija Vranković provela je prije Simpozija istraživanje o tome što dramski pedagozi misle o LiDraNu, a na samom Simpoziju posvetili smo mu okrugli stol, zapisnik s kojega, zajedno sa spomenutim istraživanjem, možete pronaći u drugome dijelu ove publikacije, pod naslovom *LiDraNo, LiDraNo – Bilješka o okruglom stolu posvećenom LiDraNu.* Na drugačiji se način o poticanju kvalitete u dramskom stvaralaštvu raspravljalo na radionicama *Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi? Kako procijeniti kvalitetu predstave u kojoj igraju djeca i/ili mladi?* koje su u paralelnim sesijama vodile Jadranka Krušlin Korda, Maja Sviben, Frana Marija Vranković i Marina Petković Liker. Njihova razmišljanja o temi i sumiranje rasprave s radionica također objavljujemo u drugome dijelu ove publikacije. I konačno, priložili smo i popis predstava dramskih skupina koje su pratile naše okupljanje, budeći radost s obje strane rampe.

Što reći na kraju? Ne znamo kako će izgledati budućnost, ne znamo kako će izgledati škola budućnosti. Već danas vidimo kako se polako formira novi skup sposobnosti i vještina koje se potiču. Kreativnost se pretvorila u novu izrazito poželjnu osobinu, postaje roba koja se može dobro prodati, vještina koja se može uvježbati. Kod djece se od predškolske dobi ciljano razvija otpornost na stresne situacije i neugodne okolnosti (izrađen je i *Europski kurikulum za razvoj otpornosti*). Ne znamo hoće li se za par desetljeća umjesto diferencijalnih jednadžbi predavati umijeće postizanja kompromisa. Ali to što ne možemo zamisliti budućnost ne oslobađa nas odgovornosti da razmišljamo o njoj. Da razmišljamo o svijetu koji se mijenja brzinom za koju nismo spremni. Ne oslobađa nas odgovornosti da pokušamo pridonijeti raspravi, jer promjene se događaju obraćali mi na njih pažnju ili ne.

A djeca koju odgajamo i obrazujemo živjet će u tome svijetu. Dramski medij zasigurno je odličan medij za rad na vještinama koje će, čini se, u budućnosti biti sve važnije, ali i za sve rasprave o dilemama koje neizvjesnost pred nas postavlja. U njima možemo sudjelovati zajedno sa svojim učenicima, što bi mogao biti jedinstven dar. U svijetu brzih promjena koje jedva razumijemo, zajedničko istraživanje smisla i značenja u kojem sudjeluju odrasli i mladi, djeca i učitelji, na sigurnom mjestu fikcionalnoga dramskog svijeta, moglo bi se pokazati blagotvornim za obje strane.

Plenarna Predavanja

1.

Ines Škuflić-Horvat[1]
Teatar Tirena, Zagreb
ines.skuflic.horvat@gmail.com

IGROM DO IZVEDBE A KAKO DO PROSUDBE?

Možemo reći da povijest dramske pedagogije na ovim prostorima seže u 17. stoljeće, kad su nastajale prve predstave učenika u isusovačkim gimnazijama, na latinskome jeziku, dok povijest dramskoga stvaralaštva na hrvatskome jeziku počinje u vrijeme ilirskoga narodnog preporoda. U Hrvatskoj ima preko 1 500 osnovnih i srednjih škola, a dobar dio njih ima dramske skupine. Kad toj brojci dodamo dramske studije koji rade samostalno ili pri kazalištima, jasno je da se doista impozantan broj ljudi u Hrvatskoj bavi dramskim stvaralaštvom.

Imamo prilično dugu povijest, imamo masovnost, no uz oba ova izvrsna preduvjeta – izvornih knjiga iz područja dramskoga stvaralaštva napisano je svega pet! Prosjek nam je jedna stručna knjiga po stoljeću na otprilike 12 000 djece i mladih koji se tijekom godine bave kazalištem.

---

1 Ines Škuflić-Horvat rođena je u Puli. Diplomirala je i magistrirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu s temom *Scensko stvaralaštvo učenika osnovnoškolske dobi*. Radi kao dramska pedagoginja u Teatru *Tirena*, gdje je ujedno i koordinatorica projekata. Vodi dramske grupe i režira predstave u kojima igraju djeca i mladi. S predstavama postavljenim u ZeKaeMu sudjelovala je na desetak međunarodnih festivala. Vodila je radionice za djecu i mlade u Finskoj, Izraelu, Estoniji i na Svjetskome dječjem festivalu u Lingenu. Radila je kao mentorica scenskih radionica u Školi stvaralaštva *Novigradsko proljeće* te vodila radionice na Međunarodnom kazališnom festivalu u Puli. Bila je umjetnička voditeljica Europskih dječjih dramskih susreta u Pazinu i 14 kazališnih kampova. Uredila je tri zbirke igrokaza: *Maštoplov*, *Panika u Strahogradu* i *Kaos prije premijere*. Završila je edukaciju iz psihodrame, a završava doktorski studij na Filozofskome fakultetu u Zagrebu. Predaje na Poslijediplomskom specijalističkom studiju dramske pedagogije.

Kako teorijsko promišljanje nije ni približno pratilo praksu, rezultat je neusustavljenost rada, nedostatak planova i programa rada, manjak stručne literature, nedovoljno dobro pozicioniranje unutar područja odgoja i obrazovanja, neprepoznavanje van područja uže struke, a samim time i lošiji uvjeti rada.

Osnivanje Poslijediplomskoga studija dramske pedagogije 2016. godine, i kao jedna od njegovih posljedica održavanje već drugoga simpozija, situaciju polako ali sigurno mijenja. Tako je ove godine otvorena i jedna od gorućih tema – prosudba i kriteriji prosudbe predstava u kojima igraju djeca i mladi.

Ines Škuflić-Horvat

Često se čine greške s obje strane rampe. Ponekad voditelji dramskih skupina u najboljoj namjeri i neznanju (zbog nedostatka sustavnoga obrazovanja i usavršavanja) kopiraju predstave profesionalnoga kazališta i pokušavaju postaviti tekstove na sličan način - što rijetko kada urodi dobrim rezultatom. S druge strane, prosudbena povjerenstva, čiji su članovi najčešće kazališni profesionalci i koji nemaju iskustva u radu s djecom i mladima, prosuđuju predstave prema neodgovarajućim kriterijima. Ono što se tijekom godina na većini festivala, susreta i smotri namijenjenih djeci i mladima promijenilo nabolje jest da izbor predstava nije prosudbenim povjerenstvima jedini zadatak, već se o izvedbama i raspravlja.

Kritika predstava i nastupa za izvođače je izuzetno važna jer bi to trebala biti objektivna i stručna prosudba koju voditelj i izvođači nakon izvedbe dobivaju. No, kako se prosuđuje i kako bi se trebalo prosuđivati predstave, odnosno postoje li i koji su kriteriji prosudbe?

Ako krenem od pitanja napisanoga u samoj najavi Simpozija *Kako se procjenjuje vrijednost/uspješnost školske predstave?* odmah na početku razdvojila bih pojam vrijednosti od pojma uspješnosti jer smatram da nisu uvijek sukladni. Kod nas su, naime, uglavnom najuspješnije predstave s kojima se publika dobro zabavi i nasmije, no vrijednost im se uglavnom iscrpljuje u tom jednom jedinom segmentu – zabavi. Ako to i jest dovoljno *običnoj* publici, prosudbenom povjerenstvu ne bi trebalo biti. Što je ustvari vrijednost jedne predstave? Što čini vrijednost jednoga dječjeg uratka ili predstave u kojoj igraju djeca i mladi?

Rekla bih - tema koja im je bliska i koja ih zanima, veselje i kreativnost s kojom je prorađuju, posvajaju i postavljaju na scenu uz stručno umjetničko-pedagoško vodstvo. Voditelj treba biti podrška, otvarati temu novim zadatcima, nudeći im materijal koji je izazovan i vrijedan istraživanja, osnaživati njihovu maštu i vještinu izvedbe, neprimjetno voditi i svojim znanjem pomoći u oblikovanju njihovoga iskustva.

Rezultati bi bili: izvedba koja ima svoju strukturu s likovima koji imaju svoju karakterizaciju; izvođači koji su ovladali scenskim vještinama - pa se čuju, vide, kreću s razlogom i razvijaju na sceni međusobne odnose; predstava s elementarnom scenografijom; kreativni kostimi; a sve zajedno djeluje uvjerljivo... I dodirne nas, potakne na razmišljanje... Uživamo, divimo se što sve mogu djeca i mladi.

Još je 2000. godine Vladimir Krušić napisao načela susreta za LiDraNo, koja bi trebala biti okosnica rada s djecom i mladima: sloboda stvaralaštva učenika i družine; osobno stvaralačko izražavanje i dobrovoljnost sudjelovanja. Ta se načela poklapaju s anketom koju sam provela sa svojom dramskom skupinom, koja se sastoji od dugogodišnjih polaznika (srednjoškolaca i studenata) u dobi od 16 do 20 godina. Na pitanje *Što ti je najbolje u stvaranju dramske predstave?* odgovorili su:

• *jako je zabavno*
• *povežeš se s ljudima, najbolja stvar je kohezija grupe*
• *mogu se poistovjetiti s različitim ljudskim problemima i ponašanjem*
• *uživam u stvaranju predstave, zadovoljavam svoju kreativnu stvaralačku stranu*
• *naučim nešto novo o sebi*
• *rad na novoj predstavi me potakne na razmišljanje o temi koju aktualiziramo na dramskoj*
• *mogu poslati poruku gledateljima i potaknuti u njima različite osjećaje*
• *dolaženje do zanimljivih zaključaka, komunikacija s ostalim članovima grupe*
• *prijateljstvo, razvijanje ideja, naporan rad u osmišljavanju predstave*
• *stvaranje predstave daje uvid u to koliko je to kompleksan proces, što nije vidljivo kad se predstavu samo gleda; to mi pomaže da još više cijenim kazalište*
• *svatko od nas može dati svoje mišljenje i pridonijeti razvitku predstave i improvizacije; nema loših ideja, a ako ih i ima sve na kraju ispadne dobro i stvarno i – naše.*

Ines Škuflić-Horvat

Na pitanje *Voliš li glumiti u predstavi i zašto?* odgovorili su:
• *u svakoj predstavi naučim nešto novo, otkrijem neki novi svijet; tako izazivam samu sebe da rastem*
• *istražujem karaktere kakva nikad ne bih bila*
• *neprocjenjiva je energija koja se stvori na sceni između glumaca*
• *osjećam se nekako sigurno i euforično, a opet jako spokojno*
poboljšavam svoj glumački izričaj
• *timski sam radnik i volim povezanost i zajedničku energiju*
• *stajati na sceni i glumiti pred publikom neprocjenjiv je osjećaj.*

Nitko nije napisao da ne voli glumiti, igrati se, biti na sceni, što je razumljivo – jer su članovi dramske skupine prema svom izboru... No, igra je doista imanentna ljudskom biću. Igrom dijete spoznaje sebe i svijet oko sebe. Pristanak na igru je nešto što nije preteško dobiti te stoga ne čudi masovnost bavljenja dramskim stvaralaštvom. Ali da bi od igre nastala predstava, potrebno je uložiti dodatni rad i trud. Kako se nogomet trenira da bi se zaigrala utakmica, tako se obično ide na dramsku da bi negdje nastupilo - bio to ogledni sat, produkcija ili predstava. Za dramsku skupinu bitna je izvedba, ona je kraj jednoga procesa rada, homogenizira skupinu, motivira za daljnji rad, otvara nove teme i mogućnosti. Stoga je izuzetno važno imati priliku pokazati predstavu, imati je gdje igrati.

Najmasovniji i za učeničku dob najvažniji festival dramskoga stvaralaštva u Hrvatskoj je LiDraNo - Smotra literarnih, dramskih i novinarskih radova. LiDraNo se održava svake godine od općinske do državne razine. Samo u prošloj godini, prema podatcima s mrežnih stranica Agencije za odgoj i obrazovanje, učenici su na LiDraNu[2] izveli 35 dramskih predstava i 75 pojedinačnih scenskih nastupa.

---

2 Primošten, od 19. do 23. ožujka

Kako je broj izvođača u skupnome nastupu ograničen na deset, što se u većini slučajeva iskoristi u punom broju, računamo da je 425 učenika i oko 105 njihovih mentora došlo do zadnje stepenice. LiDraNo se organizira od 1992. godine.

Tijekom godina na LiDraNu su sudjelovale tisuće djece, stoga su organizacija LiDraNa i kriteriji prosudbe na okruglim stolovima od izuzetne važnosti.

Drugi je po masovnosti izvođača Festival hrvatskih kazališnih amatera, koji je ove godine organiziran 58. put. U 2018. godini u 19 županija na scenu je izašlo 167 ansambala. Kako taj festival nije namijenjen samo mladoj populaciji, ne možemo izračunati točnu brojku djece i mladih, no zasigurno čine značajan dio.

Treći nacionalni festival, koji je vrijedno spomenuti, je ASSITEJ-ev festival profesionalno vođenih dramskih studija za djecu i mlade. I on slavi dvadesetogodišnjicu. Važno je spomenuti da se na ovome festivalu, osim nagrade za predstavu dodjeljuje i nagrada *Zvjezdana Ladika* za dramskopedagoški rad, što ga čini jedinim festivalom na kojem se može nagraditi i sam proces rada. ASSITEJ-ev festival namijenjen je samo profesionalno vođenim studijima za djecu i mlade, što znači da na njemu sudjeluju dramske grupe s iskustvom višegodišnjega rada, koje vode profesionalni kazališni djelatnici, uglavnom dramski pedagozi. Samo u ovoj godini na njemu je sudjelovalo 12 dramskih studija s oko 170 izvođača.

Ines Škuflić-Horvat

ŠTO i KAKO se procjenjuje na kazališnim festivalima za djecu i mlade? Službena preporuka procjene za festivale ASSITEJ-a i Festivala hrvatskih kazališnih amatera ne postoji u pisanome obliku. Pretpostavljamo da svatko svoje kriterije uspostavlja individualno, manje ili više uspješno. Ljubaznošću Frane Marije Vranković, ovogodišnje članice prosudbenoga povjerenstva ASSITEJ-a, dobila sam 5 pitanja koje su postavljali svakoj grupi, kako bi započeli s njima razgovor o predstavi:

1. Koliko dugo postojite i radite kao skupina?
2. Koliko ste dugo pripremali predstavu?
3. Koliko sati prosječno radite u tjednu?
4. Kako ste došli do ideje za predstavu?
5. Jeste li zadovoljni sa svojim likom i što vam je kod njega najzanimljivije (svakom sudioniku zasebno)?

U takvom obliku razgovora, koji se zasniva i na slušanju izvođača, povjerenstvo dolazi do relevantnih podataka od članova same skupine a koji mogu pomoći u objektivnijoj prosudbi predstave.
U *Programu hrvatskih školskih susreta LiDraNo* Vladimir Krušić je još 1997. godine napisao da su kriteriji prosudbe[3] primjerenost izabranih tekstova; govorna izražajnost; izvornost i osobnost nastupa družine; opravdanost formalno-sadržajnih rješenja i maštovitost scenskih rješenja.

Malo raspisanije nalazimo elemente procjene 2007. godine, a prema članku T. Vigato to su: izbor teksta; suigra (pojedinačno i zajedničko uživljavanje u tekst koji se izvodi, zajedništvo unutar igre, zajednički stav o onom što se izvodi); primjerena opremljenost djela koje se izvodi (scenografija, kostimografija) i zajedničko rješavanje scene, kostima i glazbe (ne igranje koje zadovoljava

---

3 Vigato, Teodora; Žuljević, Iris. 2008. *Dramski izraz na državnim susretima Lidrano od 2002. do 2007. godine*. Magistra ladertina 3/3: 95-115.

voditelja skupine, nego sve izvođače). Dopušteni su tekstovi iz dramske literature, kao i vlastiti tekstovi. Tekstovi trebaju biti primjereni dobi izvođača.

Službeni se kriteriji prosudbe ne razlikuju bitno od dijela odgovora jedne iskusnije dramske skupine. Na pitanje *Što bi prema tvojem mišljenju trebala procjenjivati prosudbena povjerenstva kad gledaju predstave u kojima igraju amateri?* odgovorili su:

• *osjećaj grupe, kvalitetu predstave, usklađenost, uigranost*
• *zajedništvo, tečnost predstave, usklađenost pokreta i govora, izraza lica, temu predstave i sveopći dojam*
• *uložen trud, kreativnost, autorstvo grupe, energiju, dobro/loše obrađena tema*
• *međusobnu komunikaciju u predstavi*
• *ovisi o dobi, što su izvođači stariji to bi se više trebalo referirati na - glas, govor, pokret, cjelinu izvedbe, na samu predstavu, režiju i strukturu*
• *ideje, teme, te rad članova skupine koju se procjenjuje.*

No, vrijedno je zamijetiti i primjedbe:

• *povjerenstva se ne bi trebala previše fokusirati na izvedbene vještine koje se vježbaju godinama na umjetničkim akademijama, već na to koliko grupa uživa, je li kompaktna i kako komunicira*
• *mislim da bi se prvenstveno trebali fokusirati na činjenicu da su to amateri i ne suditi im kao studentima umjetničkih akademija i profesionalnim glumcima i trebali bi promijeniti fokus sa štopanja sekundi na nastupu (a i kasnije uzimanje toga za zlo) na istinski talent i trud... naravno, to jesu eliminacijska natjecanja i nekih kriterija treba biti – no ne ovakvih*
• *trebaju uzeti u obzir vrijeme i uvjete rada učenika i profesora.*

Ines Škuflić-Horvat

Ova je anketa otvorila nekoliko pitanja, vezanih uz prosudbu, no i uz sliku u javnosti. Iako se LiDraNo naziva smotrom, vjerojatno zato da se ne bi u prvi plan stavila kompeticija, on jest izlučan. Egzaktna je činjenica da su od npr. 29 osnovnoškolskih predstava koje su igrale na gradskome susretu u Zagrebu ove godine, za državnu smotru izabrane tri.

SKAZ je kratica za Susret kazališnih amatera Zagreba, ali s toga se susreta na kojem igra 40-ak predstava, dalje ide *susretati* 5 predstava na Festival kazališnih amatera Zagreba. Samo te predstave gleda izbornik i bira jednu do dvije za državni festival.

Školska grupa koja sudjeluje na LiDraNu, ima mogućnost igranja na školskome, općinskome, županijskome/gradskome i na kraju državnome susretu – četiri puta. Većina predstava koja *ne prođe* dalje, možda zaigra još jedan do dva puta u nekome razredu, susjednoj školi, danu nečega... I to smatram najvećim problemom.

Predstava se postavlja da bi igrala. Samim nazivom susret i smotra neće se smanjiti problem nemogućnosti češćega igranja predstave, što je za većinu izvođača i voditelja ključna frustracija pri *neprolaženju* na sljedeću razinu. Ako si *ispao*, predstava kao da je zaboravljena ili se smatra nedovoljno vrijednom i više nema mogućnosti izvedbe! No, problem nije nerješiv. Potrebno je nešto sredstava i - dobra volja.

Naprosto bi trebalo biti više događanja kao što su *Zvjezdanine staze* Centra mladih Ribnjak, koje pozivaju školske dramske skupine na ponovni nastup. Ili, primjerice, KAZLADU u Požegi koji *lidranovcima* cijele županije pruža još jednu mogućnost nastupa u gradskome kazalištu te ih nagrađuje okruglim stolom s vanjskim stručnjacima na kojemu se razgovara o predstavama bez stresa (jer više nitko nikamo ne prolazi), a nakon razgovora slijede radionice. Na taj se način uloženi trud i djece i voditelja nagrađuje. Predstave pogleda veći broj publike, rad se afirmira i o njemu se razgovara.

Za dramske studije i amaterske grupe trebalo bi naći mjesta za igranje u centrima za kulturu i pučkim otvorenim učilištima, bez da im se naplaćuje prostor. No, uvijek se nekako dogodi da prioritet, sredstva, a često i sve termine u dvoranama dobiju profesionalne predstave. Ponekad je to rezultat nebrige grada, županije, a ponekad ambicije ravnatelja ustanova. Svi zaboravljaju na odgoj publike. Ako se kod djece i mladih ne razvije ljubav prema kazalištu u ranoj dobi, teško da će oni kad odrastu hrliti u kazalište.

Provedena anketa otvorila je još jedno vrlo važno pitanje: KAKVI su uvjeti rada i izvedbe? Vrlo rijetko dramske skupine imaju mogućnost rada u odgovarajućim uvjetima, a čak je i vrijeme postalo negativni faktor jer LiDraNo susreti počinju krajem siječnja, neposredno nakon zimskih praznika, što je prekratko vrijeme za kvalitetno postavljanje predstave. Uvjeti rada dramskih grupa su vrlo raznoliki i uglavnom – neadekvatni. Uvjeti izvedbe u kojima se dramske grupe prosuđuju dodatni su problem, o kojem malo tko vodi računa pri prosudbi. Prvi je primjer LiDraNo.

Ines Škuflić-Horvat

Najveća je nagrada za postavljanje školske predstave nastup na državnome susretu. Za tu je svrhu zadnjih godina predviđeni prostor u Kongresnoj dvorani *Kravata* u Hotelu *Zora* u Primoštenu. Samo ime govori o njezinoj namjeni. Tehnički uvjeti za nastup su potpuno neodgovarajući, a vrijeme probe ograničeno je na 2 minute za pojedinačne nastupe i 8 minuta za skupne nastupe. U potpuno nekazališnim uvjetima, ocjenjuje se kazališna predstava!

Drugi je primjer Susret kazališnih amatera Zagreba. Kazališna dvorana je odlična, tehnika kooperativna, no vrijeme probe je jedan sat. Čini se puno? No, predstave na SKAZ-u traju od 40-ak minuta pa nadalje. U sat vremena treba namjestiti svjetlo, isprobati ton i… proći predstavom. Naravno, nemoguća misija.

Primjer treći je ASSITEJ-ev festival. Trud je organizatora maksimalan, tehnika pri ruci… Osigurano je minimalno dva sata probe. Znatna je razlika između izvedbe s potpuno izvedenom probom u novom prostoru i izvedbe kojoj prethodi talijanka u kojoj se na kraju ne zna tko kamo izlazi i kuda prolazi. Ta razlika uvelike utječe na sigurnost izvođača.

Bilo bi zanimljivo jednom vidjeti vrhunsku ekipu glumaca, na primjer ansambl ZeKaeMa, koji sjajnu predstavu – kao što je na primjer *Tit Andronik* igra na ovoj pozornici Učiteljskoga fakulteta. Pa da ih pritom neko povjerenstvo i prosuđuje. Takva ideja čini se nemogućom i neprimjerenom. No, mogli bismo se upitati zašto? *Tit Andronik* ima 12 glumaca u predstavi, a u jučerašnjoj srednjoškolskoj *To je za naše dobro* – igralo je 17 izvođača. Zašto zadatak koji je izuzetno težak - igranje u neadekvatnim uvjetima uz nemogućnost probe – ne stavljamo pred profesionalce, za taj posao školovane ljude, a normalno nam je stavljati ga pred amatere? No, ako već tehničke uvjete ne možemo promijeniti, jako je bitan faktor vrijeme za probu a njega bismo morali moći osigurati.

Za jučerašnju izvedbu omogućeno je da grupa dođe na probu dan prije izvedbe, stoga su se na vrijeme uočili problemi: da svi glumci ne stanu na pozornicu, da se u ton-kabini ne čuje ništa, da se reflektori ne mogu namjestiti, da je gledalište takvo da se iza drugoga reda ne vidi ništa što se igra na podu... Stiglo se odustati od namještanja svjetla, donijeti drugi razglas i naprosto prihvatiti okolnosti tako da one što manje utječu na izvedbu!

Vjerojatno se ponekad prosudbena povjerenstva čude zašto su voditelji polunijemi na razgovorima neposredno nakon izvedbe. Odgovor je jednostavan - jer su pod stresom, jer su sretni da su preživjeli i da je predstava ipak izvedena, sretni su da su uspjeli zamijeniti sve bolesne, da je tehničar pogodio pustiti ton na pravome mjestu – jer naravno djeca su na pozornici, ton-kabina na drugome mjestu, a voditelj samo jedan... U takvim uvjetima pričati o procesu rada i odgovarati na primjedbe nije ni najmanje lako.

Stigli smo i do važne teme - razgovora nakon predstave. Oni su uglavnom korisni, no način razgovora prilično je uvjetovan zajedničkim prisustvom voditelja i učenika, pogotovo kad su u pitanju predstave osnovnih škola. U stvari najčešće to i nije razgovor jer povjerenstvo izlaže donesene sudove, a voditelji se pokušavaju obraniti, tri do pet članova povjerenstva naspram jednoga voditelja, koji je netom prije bio inspicijent, majstor svjetla i tona, garderobijer i rekviziter pa stoga nije u najsvježijem izdanju za razgovor i pitanje je što od svega uopće čuje. Zasigurno bi drugačije izgledalo kad bi bilo prilike analizirati izvedbu s nastavnicima nasamo. Bio bi to tada pravi razgovor.

Nakon ASSITEJ-a i SKAZ-a uobičajeno je dobiti pisani osvrt na predstavu a to smatram izuzetno korisnom praksom. Posebno u slučaju ASSITEJ-a jer skupinama nakon tjedan dana stigne mailom osvrt na predstavu, dok SKAZ-ovu pročitamo objavljenu u zborniku, ali nakon godinu dana.

U svakom slučaju pozitivno je da je napokon postalo pravilo da se o izvedenim programima razgovara, dok su se nekad samo izabirale predstave, bez argumentiranja zbog čega su baš te izabrane i komentiranja ostalih.

Kako voditi razgovor nakon izvedbe valja naučiti – pa bih povjerenstvima savjetovala ono što kažem i polaznicima svojih dramskih skupina: najprije pohvalite i recite što je bilo dobro, a onda što bi moglo biti još bolje. Treba cijeniti svačiji uloženi rad i trud te pomoći da rezultati budu što bolji. Kriterije prosudbe moguće je sastaviti i dati ih povjerenstvima kako bi imali parametre prosuđivanja i ujednačili kriterije.

Predstavit ću davno napisane upute za prosudbu Vladimira Krušića. Vjerujem da će ih on rado ustupiti svim organizatorima LiDraNo susreta. Kriteriji su sljedeći: primjerenost repertoara umjetničko-izvedbenim mogućnostima pojedinca / školske kazališne družine; osmišljenost i opravdanost inovacije u izvedbi te novih modela djelovanja; kvaliteta glumačke izvedbe kao i redateljsko-scenska rješenja; idejna i stilska povezanost predstave/scenske igre; autorski pristup radu, repertoar kao pokazatelj identiteta školske kazališne družine; otvorenost hrvatskoj i svjetskoj dramatici – igranje tekstova/predložaka za igru manje zastupljenih domaćih i stranih autora te manje poznatih djela afirmiranih autora i recepcija gledanja. Predstave bi trebale predstavljati prostor kvalitetnoga scenskog istraživanja kako za članove dramskih družina tako i njihovo gledateljstvo.[4]

---

4 Vigato, Teodora; Žuljević, Iris. 2008. *Dramski izraz na državnim susretima Lidrano od 2002. do 2007. godine.* Magistra ladertina 3/3: 95-115.

Na kraju ovoga predavanja dolazimo i do još jednog zanimljivog pitanja: Tko procjenjuje vrijednost školskih predstava? Kojeg bi profila trebali biti stručnjaci koji procjenjuju vrijednost školskih predstava?

Na SKAZU u Zagrebu najčešće su to redatelj, glumac, teatrolog/dramaturg / kazališni kritičar. Na ASSITEJ-ovom festivalu je uglavnom uvijek jedan član povjerenstva dramski pedagog, a nastoji se naći redatelje, glumce i dramaturge koji imaju iskustva u radu s dramskim skupinama ili su i sami bili polaznici dramskih studija. Članovi povjerenstava na LiDraNo susretima prema podatcima s mrežnih stranica Agencije za odgoj i obrazovanje u razdoblju od 12 godina (2006. - 2018.) su:

- 42 puta glumac/glumica
- 33 puta redatelj/redateljica
- 10 puta dramaturginja
- 7 puta urednica programa za djecu i mlade na HTV-u
- 6 puta teatrolog/teatrologinja
- 5 puta lutkarska pedagoginja
- 3 puta profesorica hrvatskoga jezika i
- 3 puta dramska pedagoginja.

Zanimalo me što o članovima prosudbenih povjerenstava kažu oni na koje se njihov sud odnosi - mladi, članovi dramskih skupina. Na pitanje Tko bi trebao biti član prosudbenih povjerenstava za dramsko stvaralaštvo? dali su sljedeće odgovore:

• *oni koji žele potaknuti ljude na rad u kazalištu i spremni su uljudno i dobroćudno dati savjet*
• *osobe koje žele pomoći i imaju živaca za amaterske pogreške, koji će razumjeti da amateri ne raspolažu znanjem koje oni posjeduju*
• *neiskompleksirane osobe, koje znaju prijeći preko svojeg ega i razumjeti drugu stranu priče*

• dramski voditelji različitih glumačkih skupina, kako ne bi došlo do nerealnog očekivanja uglednih glumaca od amaterskih družina
• glumci, profesori, obavezno dramski pedagozi, koji razumiju težinu rada na predstavi
• različite profesije: glumci, dramaturzi, dramski pedagozi, redatelji, kostimografi
• osobe koje imaju iskustva u radu s amaterskim dramskim skupinama.

Uz obrazovanje i dramskopedagoško usavršavanje koje bi trebalo biti uvjet za članstvo u prosudbenome povjerenstvu, potrebna je i dobra volja, a dodala bih i svojevrsna vježba. Bilo bi dobro mlađe kolege uključivati u rad prosudbenih povjerenstava zajedno s iskusnijima. Biti članica povjerenstva sa Zvjezdanom Ladikom i Vladom Krušićem, uz čast, bila je prilika i za učenje kako razgovarati, kako pozitivno usmjeriti kritiku, kako pohvaliti ono što vrijedi i savjetom pomoći u stvaranju bolje predstave. Izuzetno je važno u izvedbi prepoznati uloženi trud i proces rada. Nikada ne trebamo zaboraviti da prosuđujemo djecu i mlade te da nam je cilj motivirati ih za dalji dramsko-stvaralački rad. Odgajamo buduće profesionalce, ali odgajamo i publiku. Kako prosudba nije ni lagana ni uvijek točna, a ni objektivna, jako je važno naučiti vrednovati svoj i rad grupe s kojom radimo. Stoga koristim priliku i predstavljam listiće prosudbe napravljene prema knjizi *Exploring Theatre*.[5]
Listići se mogu koristiti pri samovrednovanju i vrednovanju skupine.

---

5 Prince, Nancy i Jeanie Jackson. 2005. *Exploring Theatre*. Ohio: Mc Graw Hill, Glencoe, Columbus.

LISTIĆ SAMOVREDNOVANJA

A. GRUPNI RAD

1. Kako si surađivao sa skupinom?
2. Jesi li aktivno sudjelovao u radu?
3. Jesi li bio motiviran za rad?
4. Jesi li odgovorno izvršavao zadatke?
5. Vodiš li brigu o svome kostimu/rekviziti?

B. GLAS

1. Naglašavaš li točno riječi prilikom izgovora?
2. Govoriš li razumljivo?
3. Jesi li dovoljno glasan?
4. Govoriš li prebrzo?

C. TIJELO

1. Jesi li ekspresivan u izrazu lica?
2. Koristiš li se primjerenim govorom tijela?

D. KARAKTERIZACIJA LIKA

1. Jesi li ostao u liku tijekom cijele izvedbe?
2. Jesi li bio uvjerljiv u izvedbi?
3. Jesu li ti sve radnje bile motivirane?
4. Jesi li slušao partnere na sceni?
5. Jesi li surađivao s partnerima na sceni?

e) evaluacija izvedbe

1. Je li tema jasna publici?
2. Jesu li dijalozi uvjerljivi?
3. Pobuđuje li predstava emocije?
4. Potiče li nas na razmišljanje?
5. Je li lako pratiti scene?
6. Zadržava li predstava pozornost publike?
7. Postoji li jak vrhunac u predstavi?
8. Je li kraj jasan i efektan?
9. Jesu li izvođači bili prirodni i uvjerljivi?
10. Je li njihovo kretanje motivirano?
11. Jesu li uloge razvijene u upečatljive osobnosti?
12. Jesu li glasovi izvođača jasni, dovoljno glasni i artikulirani?
13. Koriste li se izvođači prikladnom glasnoćom, dikcijom i artikulacijom?
14. Ako se koristi dijalekt, je li učinkovit i točan?
15. Jesu li izvođači u liku cijelo vrijeme?
16. Jesu li likovi koji su zajedno u sceni u uspješnoj interakciji?
17. Je li scenografija predstave funkcionalna?
18. Jesu li kostimi odgovarajući?

Najvažniji oblik rada s djecom i mladima je improvizacija - krenuli mi od teksta ili ne. Jer predstava je na kraju upravo sinteza improvizacijom doživljenih iskustava. Uloga voditelja u radu skupine je velika i izuzetno odgovorna. Mi smo oni koji slušaju, razumiju, motiviraju, provociraju, izazivaju na istraživanje, dižu energiju, pružaju podršku, mi smo vanjsko oko...

Mi smo osobe sa znanjem da njihove ideje oblikujemo u kazališni čin, teatarsku formu i afirmiramo vrijednosti koje su pedagoški i umjetnički vrijedne.

Lutz Pickardt[1]
Sveučilište primijenjenih znanosti i umjetnosti Hildesheim
mail@lutz-pickardt.de

UMJETNIČKO OBRAZOVANJE I USMJERENOST NA PROCES RADA I/ ILI NA KONAČNI PROIZVOD

Otkada postoji kazališna pedagogija ili barem otkada se ja njome bavim – a to je već dulje od 28 godina – vodi se rasprava o tome koji je aspekt rada važniji kad su u pitanju kazališni amateri: proces rada ili konačni proizvod. Mnogi govore da se treba odlučiti – želiš li sa sudionicima raditi tako da vam je cilj dobra, estetski vrijedna predstava ili je važnije da se svi osjećaju dobro, da se izraze na način na koji žele i da pri tome štošta nauče. Možda ovo zvuči malo preoštro, ali dosta dobro opisuje rasprave koje već godinama vodim s kolegama. Osobno, ne osjećam potrebu da donosim takvu vrstu odluke, premda imam malo veću sklonost prema tome da naglasak stavim na rad na predstavi. Zašto je to tako, objasnit ću tijekom ovoga izlaganja.

---

1 Lutz Pickardt živi u Kasselu, redatelj je, kazališni pedagog, kazališni terapeut i pedagog glasa po Roy Hart metodi. Više od 25 godina vodi radionice, radi predstave, kazališne, plesne i videoprojekte s mladima, odraslima i starijim osobama u nacionalnom, transkulturalnom i internacionalnom kontekstu, s naglaskom na fizički teatar i maske. Kao pedagog, radi za Schauspielstudio Frese (Hamburg), Bundesverband Kulturarbeit (Frankfurt), Interkulturell-Aktiv (Berlin), IFANT (Wien) i druge te je nastavnik na Sveučilištu primijenjenih znanosti i umjetnosti u Hildesheimu. Predsjednik je udruge kazališnih pedagoga Njemačke Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) i kontakt osoba za transkulturalne i internacionalne projekte.

Prije svega, ovdje želim objasniti kako ja vidim i doživljavam međuodnos procesa rada i konačnoga proizvoda. Moje odluke o prioritetima uvjetovane su, naime, ciljevima i namjerama koje si postavljam kao dramski ili kazališni pedagog.

Vjerujem da se svi možemo složiti da se u polju umjetnosti u obrazovanju puno pozornosti posvećuje procesu rada. Barem u zemljama njemačkoga govornog područja i, osobito, u Nizozemskoj, kazališni pedagozi vrlo su dobro opremljeni znanjima i vještinama za vođenje grupe, od formiranja grupe, preko razvoja komunikacije i uspostavljanja povjerenja; upotrebljavaju puno igara i vježbi kako bi stvorili opušteno i kreativno ozračje; znaju prenijeti znanje o kazališnim tehnikama i navesti grupu da se igra i da igra. Pretpostavljam da je tako i u Hrvatskoj.

Lutz Pickardt

Usmjerenost na proces

Naglašavanje procesa donosi brojne pozitivne posljedice. Proslavljeni znanstvenik Johan Huizinga (Nizozemac), koji se bavio istraživanjem igre, jednom je rekao kako je „igra radnja koja ne teži nekom cilju“ – i to se može, naravno, primijeniti i na kazališnu igru. Bilo bi vrlo razumno osmisliti *igrališta* za odrasle, ne samo za djecu, nego za sve ljude – *igrališta* na kojima oni mogu biti onakvi kakvi jesu, gdje mogu provesti vrijeme zaboravljajući na vrijeme i gdje mogu štošta isprobati bez da ih se prosuđuje, bez pritiska da budu uspješni. I nije važno jesu li to djeca, adolescenti, odrasli ili stariji. Takva mjesta i takvi prostori bili bi značajna protuteža današnjoj kulturi brzine, ekonomiziranja i stalnoga poriva za (samo)poboljšanjem. Neusmjerena sloboda omogućava nam da dišemo, da stvaramo svoje prostore; djeci, adolescentima i odraslima dopušta da se igraju zbog igre same. Ako ne moramo stvoriti krajnji proizvod, dobar dio pritiska nestaje jer nismo prisiljeni izvesti nešto do određenoga datuma.

Sloboda koju dobivamo kad ne moramo stići do izvedbe, omogućuje mi da pažljivije gledam i bolje, s više empatije pristupam pojedinim sudionicima, zainteresiraniji sam za njihove potrebe i snažnije podržavam njihove jake strane. U svakome trenutku mogu prilagoditi svoj koncept situaciji u kojoj smo se našli, mogu čak i u potpunosti odustati od prvotnoga koncepta i krenuti u posve novom smjeru ako mi se učini da je korisno za sudionike. Mogu stvoriti prostor u kojem nema osuđivanja ni procjenjivanja, što je situacija koja je rijetka i dragocjena za mnoge sudionike, takvo je iskustvo za neke od njih zapanjujuće i oslobađajuće. Konflikti s pojedincima (i među pojedincima), kao i procesi grupne dinamike, mogu se mirno promotriti i razrješavati bez poteškoća. U radu koji je usmjeren prvenstveno na sam proces, vrijeme je luksuz kojega si možete priuštiti. Upravo suprotno vrijedi za rad usmjeren prema izvedbi, gdje vremena obično nedostaje.

Prikaz prednosti u radu usmjerenom na proces:

- Nema pritiska izvedbe.
- Nema procjenjivanja – sve je u redu i svi su u redu.
- Vrijeme je luksuz kojeg si možete priuštiti.
- Ne postoji usmjerenost prema cilju.
- Učitelj/voditelj ima dovoljno vremena za svakoga pojedinog člana skupine, može ga saslušati i na odgovarajući način odgovoriti.
- Nemiri i konflikti mogu se polako rješavati.
- Ako netko ne dođe na neki sat, to neće imati značajne posljedice na rad.
- Koncept se lako može prilagoditi situaciji.

Međutim, usmjerenost na proces u polju umjetničkoga obrazovanja ima i negativnu stranu, kao i zamke koje vrebaju na takvome putu. Sudionici, i to ne samo tinejdžeri i mlađi adolescenti, nego i djeca i odrasli, često ne vide puno smisla u tome da se bave kazalištem bez da u nekom času stanu na scenu i pokažu svoju izvedbu. E sad, možete reći da, to je upravo taj uzorak ponašanja, izraz njihovoga prihvaćanja ranije kritiziranoga društva koje potiče usmjerenost izvedbi, performativnost – i upravo na tome se može raditi s njima i tako ih dovesti do toga da uče i razvijaju se. To može i ne mora biti istina, ali mi se u svakom slučaju susrećemo s takvim stavom i moramo naći adekvatan odgovor na njega. Vjerujem da je nečija želja za samoizražavanjem koja uključuje i prikazivanje drugima potpuno prihvatljiva.

Jedna od posljedica nepostojanja zajedničkoga cilja često je manjkava disciplina i nedovoljna posvećenost sudionika. Kako ne postoji jasan cilj u predstavljanju rada na kraju, lako se može dogoditi da dio sudionika ne shvaća taj rad ozbiljno ili su im od kazališne igre važnije druge stvari. Možda se koriste prostorom koji su dobili za neke svoje planove, dolaze da bi upoznali djevojke ili mladiće (što je legitimno), razgovaraju s drugima, igraju igre, bore se ili prepiru s voditeljem. Kazališni rad ih ne zanima dovoljno da bi bili pouzdani pa su neredoviti na satovima (ovo ne vrijedi za situacije kad moraju biti tamo jer se rad zbiva u školi).

Lutz Pickardt

Svaki praktičar zna da nepouzdanost i destruktivno ponašanje samo jednoga sudionika može bitno otežati rad s cijelom skupinom, može izazvati snažne konflikte koji razaraju cijeli proces rada. Ne postoji li prezentacija na kraju, na dulje je staze teško zadržati napetost i uzbudljivost rada, zaokruženost strukture, čak i skupinu na okupu. Ponekad skupine usmjerene na proces rada počinju kao visoko motivirane i ambiciozne, u početku se osjećaju odlično i predano radu, međutim, nakon nekoga vremena motivacija popušta, dio sudionika postaje neredovit i nakon nekoliko tjedana ili mjeseci prestaju dolaziti. Ostali su članovi skupine frustrirani pa i oni počinju bivati neredoviti, tako da vam na kraju preostaje samo da odustanete od cijeloga projekta.

Ne tvrdim da se ovako nešto događa svim skupinama usmjerenima samo na proces rada, ali znam da se ovakvo polagano odumiranje skupine događa prilično često. Mislim da se to može izbjeći, ili barem ublažiti, tako da se rad planira u kraćim intervalima, odnosno u okviru projekata koji imaju jasno određen početak i kraj.

Prikaz nedostataka u radu usmjerenom na proces:

- Nekim sudionicima može nedostajati izvedba/prezentacija.
- Nedostatak discipline i motiviranosti.
- Nedostajanje *cilja* može voditi do nepouzdanosti.
- Manje je izazova, pojedinci ostaju u okviru svoje *zone ugode*.
- Poteškoće s dramaturgijom u dugotrajnim projektima.
- Kontekst cijeloga projekta možda neće biti shvaćen i prihvaćen.
- Popuštanje motivacije, napuštanje skupine, projekt *odumire*.

Usmjerenost na produkt (izvedbu, predstavu)

Pozabavimo se sad pristupom koji je usmjeren na produkt, predstavu, izvedbu. Radite li tako da stvarate predstavu, tada vam je glavni cilj da svi sudionici budu posvećeni tome radu. Važno je da na početku postignete dogovor svih uključenih sudionika jer samo tako zajednički projekt može uspjeti, odnosno samo se tako može napraviti dovoljno dobra izvedba. Kao prvo, neophodno je pronaći temu ili kazališni komad koji je zanimljiv svim sudionicima, uključujući i voditelja. Ako teme ne inspiriraju sudionike, pa čak niti voditelja, ne možemo očekivati da će dogoditi kreativni iskorak. Rad na predstavi postaje težak, ponekad i dosadan. Često se podcjenjuje važnost ovoga koraka, dogovora oko teme koja je inspirativna za sve. Nemate li strpljenja za ovaj proces i želite li što brže njime proći a da se niste usput uvjerili da su svi sudionici (!) na istoj valnoj duljini s vama, zasigurno ćete to kasnije požaliti.

Na primjer, ako dio skupine ne zanima tema koju ste odabrali, ali nisu na vrijeme izrazili takvo svoje mišljenje, lako je moguće da ćete s njima u kasnijim fazama rada imati problema, možda čak i tijekom cijeloga projekta. Svaki puta iznova oni mogu biti protiv svega što su drugi napravili, mogu neprestano kritizirati rad i boriti se s voditeljem. Doživio sam to više puta.

Isto vrijedi i za odabir forme u kojoj ćete raditi: klasični teatar utemeljen na govoru, teatar pokreta ili ples, maske i figure, video itd.; komedija ili tragedija, plesno kazalište, post-dramsko kazalište itd. Uvijek je važno postići dogovor svih sudionika. Zato treba planirati rad tako da se ostavi dovoljno prostora i vremena za odabir teme, estetskih izražajnih sredstava i kazališne forme. Ponekad to ide brzo, ali ne možete računati da će uvijek biti tako. Čak i ako su gotovo svi suglasni s dogovorom, ali jedno ili dvoje ostaju izrazito protiv pa vrše pritisak na skupinu da promijeni mišljenje, to se lako može pretvoriti u odmjeravanje snaga, igru moći. Tada je razumno potaknuti te sudionike da napuste skupinu, ili barem da ne sudjeluju u radu na predstavi o kojoj je riječ. Važno je razriješiti situaciju.

Ako se probe zbivaju izvan nastave, dakle, ako sudionici dolaze na probe tijekom svoga slobodnog vremena i vikendima, tada se natječete sa svim njihovim drugim aktivnostima: nogometom, klavirom, plesanjem, učenjem vožnje, praznicima, obiteljskim događajima ili samo učenjem za školu. Zato raspored mora biti unaprijed utvrđen i moraju ga se podržavati svi oni koji su uključeni, a pored učenika tu su i njihovi roditelji, ostali učitelji, podvornici u školi (jer moraju otvoriti prostoriju za probu), nogometni treneri itd. Ako tome nije tako, lako je moguće da vas očekuju beskrajna pregovaranja i rasprave tijekom cijeloga procesa rada na predstavi.

Rad na predstavi traži mnogo više posvećenosti, nego rad usmjeren na proces, a jednako tako on traži i bitno čvršću strukturu. Mnogo se toga nadovezuje jedno na drugo jer se izvedba gradi postepeno. Mnogo ima pripremnoga rada a na probi neke scene često je presudno da svi koji igraju budu prisutni. Dogodi li se da neki sudionici ne budu prisutni tijekom pripremnih treninga ili na važnijim probama, to kasnije postaje problematično. Naravno, ponekad se mora pristati na kompromis jer se sudionici mogu i razboljeti ili imati neke neodgodive i važne obaveze, ali fleksibilnost ne može biti bezgranična. Ponekad moramo otkazati probu jer je previše sudionika odsutno, što stvara dodatni pritisak na cijeli proces. Vrijeme je uvijek problem, stalno imate osjećaj da nemate dovoljno vremena.

Kad postignete opći dogovor oko teme, forme, rasporeda i ostalih uvjeta, puno ste toga već napravili i možete početi raditi zajedničkim snagama.

Produkt određuje proces. Želite li imati više predstava na kraju procesa, morate raspodijeliti vrijeme tako da stignete postići cilj. Ovdje postaje važno i to da osvijestite i koje ste estetske, umjetničke i profesionalne ciljeve postavili pred sebe, kako treba izgledati vaš *proizvod*. Želite li prikazati samo malu izvedbu pred prijateljima i rodbinom, tada možete tolerirati nedovoljnu zgusnutost ili uvježbanost.

No, tada možete računati na dobru volju publike jer gotovo neovisno o tome kakav ste im rezultat prikazali, njima će se dopasti, uživat će u tome da vide svoje prijatelje ili rodbinu na sceni.

Posve je drugačija situacija ako želite izvesti predstavu pred čitavom školom, ili na raznim drugim mjestima, ili pak ako se želite prijaviti za neki festival ili natjecanje na kojem će vas procjenjivati zajedno s drugim skupinama.

Ne postoji razlika samo u publikama. I efekti koje želite postići mogu se jako razlikovati: zanima li vas prije svega zabava? Ili se bavite nekom egzistencijalno važnom temom? Želite li biti politički provokativni? Želite li dirnuti publiku ili im dati nešto o čemu moraju razmišljati?

Ukratko, morate znati što želite.

U svome radu koristim se modelom s četiri etape rada. Koristan mi je za razumijevanje i za planiranje rada na predstavi sa skupinom. Model je originalno koncipirao Sjef van der Linden s Academie voor Expressie door Woord en Gebaar u Utrechtu, ali sam ga tijekom godina razvijao na svoj način i u ovome obliku u kojem ću vam ga predstaviti danas ga smatram svojim.

1. etapa: Početak

- Sudionici se upoznaju, razvija se povjerenje, igraju se.
- Uspostavlja se prostor bez prosuđivanja.
- Doživljavaju radost uronjenosti u igru, izražavaju moć i osjećaje.
- Igre grupne dinamike, vježbe, rad na tijelu, razvoj svijesti o sebi i drugima.
- Razvoj vještina (pokret i scenske improvizacije).
- Gubitak straha od dodira.
- Donošenje odluke o temi, istraživanje (rasprave, improvizacije i razgovori sa stručnjacima).

Lutz Pickardt

Evaluacija na kraju prve etape, prve odluke:

- Voditelj procjenjuje: Koji su i kakvi interesi sudionika? Što im se sviđa, a što ne? Koje vještine imaju? Koje su im jake strane?
- Koje bi bile prikladne forme izražavanja? Govorno kazalište, ples, pokret, rap, pjevanje, video, maske...?
- Stvaranje temeljnoga okvira i koncepta:
  - Dramska struktura
  - Moguće grupe/likovi
  - Mjesta radnje/scenografija
  - Izražajna sredstava (dijalozi, scene, ples, video...).

2. etapa: Kondenzacija/Zgušnjavanje

- Predstavljanje mojih prvih ideja / moga koncepta grupi, razgovor: slažu li se, što im se sviđa, što treba dodati ili promijeniti?
- Strukturiranje grupe: postavljanje likova i funkcija.
- Vježbanje vještina potrebnih za izvedbu.
- Prvi krug improvizacija i režijskih rješenja.
- *Moguća kriza:* nekim sudionicima mogu se ne sviđati uloge, funkcije koje su dobili, poruka predstave koju radimo...

3. etapa: Režiranje / Oblikovanje predstave

- Nastavak vježbanja vještina potrebnih za izvedbu.
- Struktura predstave se prilagođava ovisno o procesu rada i razgovorima.
- Oblikovanje predstave se nastavlja.
- *Moguća kriza:* vremena je sve manje, neki sudionici dobivaju manje vremena za probleme koji ih muče, bavljenje procesima grupne dinamike se mora smanjiti, prioritet postaje završavanje predstave.

4. etapa: Završavanje predstave i izvedba

- Zgušnjavaju se stvorene slike i scene, radi se na ritmu, promjenama...
- Skraćuju se estetske rasprave, fokus je na formi i završavanju predstave.
- Organizacijske, umjetničke i mentalne pripreme za izvedbu.
- Premijerna izvedba, razgovor s publikom, daljnje izvedbe (možda).
- Proslava (!).
- Završetak i evaluacija.
- *Moguća kriza:* Malo je vremena, ne stigne se razgovarati o tome kako se tko osjeća ili što mu predstavlja problem, nema više duljih eksperimenata, svi su potpuno fokusirani na izvedbu. Trema može izazvati puno problema koji se moraju riješiti. Publika (ili dio publike) može iskazati nezadovoljstvo viđenim, glumci se osjećaju nesigurno.

Ovisno o tome kako se postavim prema tome što mi je važnije, proces ili rezultat, kao i kakva očekivanja imam od rezultata, prvu etapu produljujem ili skraćujem. Kad radim sa skupinom na izazovnoj teatarskoj formi, moram ostaviti dovoljno vremena za specifičnosti takvoga rada.

Amaterski glumci ponekad tjeraju voditelja da skrati prvu etapu ili čak da je u potpunosti preskoči. Žele izbjeći mukotrpnu potragu za dogovorom, istraživanje i rad na vještinama. To doživljavaju kao gubitak vremena. Možda će reći *Hoću igrati, ne pričati*. Puno sam puta čuo te riječi. I onda nakon prvih susreta traže tekst jer o kazalištu razmišljaju kao o učenju teksta iza kojega slijedi postavljanje na scenu. To je vrlo starinski pristup.

Neke skupine traže jasno vođenje, žele da ja budem kao redatelj u kazalištu i vodim skupinu s puno autoriteta, čvrsto, na kratkoj uzici. Takve ideje i očekivanja dolaze iz klasičnoga amaterskog kazališta, a često i iz profesionalnoga kazališta u kojem glumci nerijetko nemaju pravo glasa.

Ovakve članove skupine, koji idealiziraju ovakav način kazališnoga rada, ne zanima formiranje grupe, rad na pokretu i kolektivna kreacija. Zanima ih samo ozbiljan rad na izvedbi, pri čemu se nadaju savršenom rezultatu, aplauzu i divljenju nakon izvedbe. Njihov su prioritet uspjeh i priznanje. Nemojte me krivo shvatiti, svatko, ili barem svaki glumac ili glumica, želi odobravanje i priznanje. Ipak, ako je to jedini cilj, predstava će vjerojatno biti dosadna i površna.

Redatelj se u ovakvome načinu rada ponaša poput strogoga oca koji zna sve o teatru a glumce tretira poput djece koja ga moraju slušati. Ovo se često događa u profesionalnome kazalištu i mnogima se ovakav pristup sviđa. Da budem potpuno jasan, ovakav način rada nema nikakve veze s kazališnom pedagogijom jer je samo srce naše discipline sudjelovanje u kreativnome procesu i kolektivna kreativnost.

Primjer: prošloga lipnja, moja kolegica Ines[2] i ja sudjelovali smo u radu prosudbenoga povjerenstva na Svjetskome festivalu dječjeg kazališta u Lingenu (Njemačka). Osamnaest grupa iz cijeloga svijeta izvelo je svoje predstave. Bilo je to izuzetno zanimljivo. Ponekad se već na prvi pogled moglo vidjeti koje su izvedbe nastale tijekom rada sa snažnim usmjerenjem prema procesu (i u kojima je sudjelovanje djece bilo važna tema), a koje su nastale tako da je grupa uglavnom radila na formi tako da se malo osjećao dječji doprinos.

Neke su predstave bile dobro uravnotežene po tom pitanju: lijepo se vidjelo koliko su djeca bila uključena u nastanak predstave, igrali su s puno strasti, ali su istovremeno predstavljali zanimljive forme zbog čega smo mi, publika, izvedbu doživjeli kao uzbudljiv komadić umjetnosti. Bili smo izrazito zainteresirani i vrijeme je na takvim predstavama brzo prolazilo. Proces i doprinos djece bili su dobro izbalansirani sa zanimljivom estetskom formom, kazališnim vještinama i dobrom dramaturgijom.

---

2 Ines Škuflić-Horvat (op. prev.)

Predstava iz Japana bila je kontroverzna - tako savršen dječji teatar nisam nikada ranije vidio. Prikazali su nam priču o zagađenju u formi mjuzikla s pjevanjem, plesom i puno pokreta. Čitav dan postavljali su scenografiju pa su se u izvedbi i kostimi i glazba i svjetlo savršeno uklopili u predstavu. Nije bilo teško pretpostaviti koliko je rada i truda bilo potrebno uložiti da bi se napravila ovakva predstava. Sad se ne mogu sjetiti točno koliko je bilo glumaca, ali siguran sam da je igralo više od trideset djece i tinejdžera, igrali su savršeno skladno tako da su me podsjetili na dobro nauljen stroj u kojemu je svako dijete jedan zupčanik.

Mi smo u publici bili impresionirani i očarani ovom vrlo profesionalnom predstavom i zadivljujućim vještinama mladih glumaca, od koji su neki bili samo osam godina stari. Istovremeno odbijalo nas je to što smo mogli naslutiti dril i gotovo neljudsku disciplinu koja je stajala u pozadini ovakvoga rada. Mi smo to tako doživjeli. U Japanu se na pitanje discipline gleda na drugi način, njihova je kultura drugačija.

Na žalost, njemačka je predstava bila po mome sudu jedna od najgorih. Proizašla je iz suprotnoga načina rada. Grupa djece, adolescenata, odraslih i starijih izvela je predstavu o starenju. Uključili su male akrobatske trikove i nazvali to cirkusom. Bilo je sasvim jasno da je fokus rada u ovome slučaju bio na interakciji različitih generacija i vidljiva je bila radost zajedničke igre. Ali nisu pokazali nikakve kazališne vještine niti umjetničku kvalitetu. Meni je sve to bilo pomalo dosadno i loše odigrano, razočaravajuće – i, da budem iskren, osjećao sam se posramljeno jer je to bio doprinos moje zemlje.

Lutz Pickardt

Kako bi izgledao idealan balans usmjeravanja prema procesu i produktu u kazališnoj produkciji u obrazovnome procesu? Što ide u prilog radu usmjerenom na produkt?

Po mome sudu, idealni balans između procesa i produkta traži uravnoteženu prisutnost četiriju etapa u radu na predstavi. Postignem li dogovor, suglasnost uključenih o temi ili komadu, rasporedu proba i svim ostalim uvjetima, tada mogu početi zajedno sa skupinom eksperimentirati, istraživati temu ili komad. U toj je etapi moj pravi cilj otkriti što sudionike zapravo zanima, ali i što ne vole, koja su pitanja za njih otvorena a nemaju na njih odgovor. Pokušavam također utvrditi što su im jake strane i koje su im mogućnosti. To je faza igre, istraživanja, isprobavanja, ali prije svega faza pozornoga slušanja skupine.

Faza istraživanja osnova je za kasniji rad. Što bolje u ovoj prvoj fazi uspijem razumjeti skupinu i njene interese, to ću kasnije imati više materijala za razvoj predstave. Na temelju ovoga materijala zatim razvijam prvu ideju za koncept, strukturu. Želim svakom sudioniku dati ulogu ili funkciju koja mu odgovara, koja potiče njegove jake strane ili koja mu predstavlja zanimljiv izazov.

Primjeri

Tijekom ovoga procesa mogu, na primjer, otkriti da netko od sudionika:

- odlično pleše
- piše pjesme
- dobro repa
- fantastično igra košarku
- vrlo dobro pokazuje emocije
- ima sjajnu svijest o tijelu
- perfektno održava napetost
- itd.

Ostali mi sudionici govore o svojim željama, na primjer, oni bi htjeli:

- igrati mračni negativni lik
- biti pripovjedači u predstavi
- plesati ili pjevati
- itd.

Za mene kao kazališnoga pedagoga ovo su sve važne informacije. I premda ne mogu svima ispuniti želje, mogu se ozbiljno potruditi da svaki sudionik u ovome što radimo dobije mjesto na kojem se osjeća ugodno, da se može izraziti i da može nešto naučiti. Uspijem li u tome, svi će se maksimalno identificirati i s predstavom i s poslom koji radimo. A to se kasnije vidi i u predstavi: svi glumci igraju s puno strasti, nitko ne izgleda kao da je dobio krivu ulogu ili da se našao na krivome mjestu. I publika će to primijetiti i cijeniti. Motivacija skupine za zajednički (!) rad, za zajedničko stvaranje, često stvara visoki entuzijazam. I to se također osjeća iz publike.

Tu se zaista vidi i osjeća razlika u odnosu na klasično amatersko kazalište, onakvo kakvo sam spomenuo ranije, ponekad čak i u odnosu na profesionalno kazalište, kad je ono takvo da ne potiče sudjelovanje glumaca u stvaranju predstave: tekst se ponekad izgovara bez emocije, bez pravoga sudjelovanja, vidite i osjećate da su glumci distancirani od uloge koju igraju, ponekad sve izgleda sasvim konstruirano i beživotno. „Kazalište je davanje života“, rekao je jednom Jerzy Grotowski. Kazalište mora biti živo, volio bih dodati.

Stvarno dobri glumci s dovoljno profesionalnoga treninga prilagodljivi su, mogu igrati mnogo uloga, naučili su tehnike kojima posvajaju ono strano pa čak i bizarno. No, čak ni oni u tome ne uspijevaju uvijek. Od amatera, ne-profesionalaca, ne možemo očekivati da imaju te vještine jer im nedostaju spomenute tehnike.

Lutz Pickardt

Ranije sam govorio o tome kako je važan odabir teme ili sadržaja na temelju kojega radimo produkciju. Sad bih malo produbio to pitanje. Kao što svi znamo, nebrojene su mogućnosti izbora sadržaja: mogu uzeti književni tekst, odabrati temu koja je vrlo bliska sudionicima, koja ih jako angažira (često sam s tinejdžerima obrađivao temu ljubavi, odnosa, seksualnosti), mogu s njima istraživati religiozna ili egzistencijalna pitanja – kao što je opreka života i smrti ili se baviti društveno-političkim problemima, poput nasilja, migracija ili odnosa između bogatih i siromašnih itd.

Volim kad se sadržaj bavi nečim važnim, a nije samo zabavan. Volim dubinu, a vole ju i mnogi moji sudionici. To ne znači da nemam smisla za humor. Humor je važan i u životu i u drami. Osobno često biram raditi na sadržaju koji je u zraku i koji snažno angažira sudionike. To mogu biti političke teme, poput zagađenja okoliša ili pitanje izbjeglica ili teme koje izrazito zanimaju grupu, poput *bullyinga* – na njemačkom mi kažemo *mobbing* – u situaciji kad se, na primjer, tako nešto dogodilo u školi. Idealno je kad sadržaj postavlja pitanja na koja nemamo odgovor, možda izaziva bijes, osjećaj nemoći – to su pravi uvjeti za pravljenje kazališta.

Za mene je kazalište ponekad vrsta *samoobrane*. Često na scenu donosim teme koje me se osobno tiču, koje me onespokojuju – tada primjenom umjetničke aktivnosti tražim odgovor na pitanja na koja ne mogu odgovoriti racionalnim razmišljanjem. Nakon što smo odabrali temu, obično se posvećujemo istraživanju, svi sudionici i ja prikupljamo materijal, novinske članke, youtube videomaterijale ili pjesme koje imaju veze s našom temom. Ponekad pozovem i nekog stručnjaka da nas posjeti i ispriča nam što o temi zna. Naravno, možemo raditi i uz pomoć književnoga teksta koji se dotiče teme – knjige, pjesme, dramskoga teksta. Često miješam književni tekst s materijalom koji sami stvaramo.

Nađem li tekst ili temu koja oduševi sudionike, ako su zainteresirani i uzbuđeni, mogu očekivati da će svi s puno volje uroniti u temu, u rad, istraživanje i eksperimentiranje tijekom kojega ćemo stvarati predstavu.

Postignem li to da sudionici budu ushićeni temom i radom, često će uložiti puno više vremena na probe, a ako sve ide stvarno dobro, grupa može i sama to zahtijevati.

Ako sam radio na ovakav način, odluka da napravimo predstavu imat će puno pozitivnih efekata i rezultata.

Datum izvedbe na kraju djeluje kao katalizator cijeloga procesa. Vrijeme se mora pažljivo iskoristiti, svaki je susret važan. Zato što voditelj zna kamo želi ići, nema puno problema oko strukturiranja procesa od početka do kraja. Sudionicima je kristalno jasno značenje i važnost svakoga koraka u ovome procesu. Zbog visoke motivacije, neki sudionici nadmaše sami sebe, prekorače svoje granice. Sve krize koje se pojave, vezano uz sadržaj ili uz rad skupine, uzimaju se u obzir, prorađuju i rješavaju. Stidljivi sudionici uspijevaju naći načina da se pojave na sceni – i dobiju aplauz i priznanje za svoju izvedbu – što može značajno utjecati na njihovo shvaćanje sebe samih, ali i na način kako ih drugi vide. Naravno, jača se i samopouzdanje.

U školi se događa da loši učenici, oni koje se stalno kori i kažnjava, pokažu za što su sposobni – i počinje ih se zbog toga cijeniti. Učitelji su često zaprepašteni kad vide što se sve krije u njihovim učenicima: isti dječaci i djevojčice koji obično pokazuju samo destruktivno ponašanje, odjednom izgledaju kao neke druge osobe. Dug proces grupnoga rada ponekad izgleda kao odiseja s puno problema i izazova s kojima treba izići na kraj, ali kad počne izvedba, događa se olakšanje, vrhunac i jasan završetak. Ponekad je ovaj proces poput rituala kojega sudionici prolaze, kad izađu, drugačije su osobe. Kolektivna iskustva i iskustvo zajedničke izvedbe mogu snažno povezati grupu. Neki su glumci opijeni od sreće i zahvalnosti nakon dobre izvedbe predstave. Kazalište je grupna umjetnost, nije toliko važno tko je najbolji, važno je koliko je snažna grupa – i što ta grupa ima za reći. Ono iskoračuje iz prostora pojedinačnoga prema zajednici, nama. Iskustvo stvaranja umjetnosti na temelju onoga što nas dira, što nas se tiče, na mnoge ljude djeluje poput otkrovenja – nalikuje na alkemijski proces pretvaranja olova u zlato. Na kraju, dajem sažetke svojih razmišljanja o radu usmjerenome na proces/predstavu.

Lutz Pickardt

Prednosti u radu usmjerenom na prezentaciju:

- Moguća je jasna i razumljiva dramaturgija vremena.
- Svi sudionici imaju isti cilj.
- Pojedinci nadrastaju sami sebe.
- Poteškoće i krize prihvaćaju se kao dio procesa rada i prorađuju.
- Učenici koji se inače pokazuju u lošem svjetlu mogu pokazati svoje drugo lice.
- Zajedničko upravljanje probama i izvedbom ojačava grupnu komunikaciju.
- Pojedinci se doživljavaju kao dio organizma – skupine. Samo smo zajedno jaki.
- Sve što doživljavamo – brige, pitanja, interesi, strahovi – sve može biti pretvoreno i ugrađeno u umjetnost.
- *Alkemijski* proces.

Nedostatci i zamke:

- Ograničeno je vrijeme za slobodnu igru i istraživanje teme.
- Usmjerenost cilju umjesto nehatnosti.
- Svijest o izvedbi može stvoriti pritisak kod sudionika.
- Problemi grupne dinamike moraju se rješavati brzo, ponekad nema dovoljno vremena za to.
- Sudionici i voditelj mogu biti preplavljeni zbog neprikladnih uvjeta (npr. previsokih očekivanja ili previše proba).
- Sudionici koji ne žele igrati ne mogu sudjelovati.
- Igraju li u promašenoj ili nedovoljno dobroj predstavi, sudionike će biti sram i to će imati loše posljedice na njihov društveni ugled.

STRUČNI I ZNANSTVENI RADOVI

Što sve dramski odgoj može?

Nataša Milojević
Centar za dramu u edukaciji i umetnosti (CEDEUM), Beograd
natasa.bazaart@gmail.com

Izvorni znanstveni rad

POTREBA ZA UVOĐENJEM DRAME I KAZALIŠTA U OBRAZOVANJU KAO OBLIKA USTALJENE PRAKSE U OBRAZOVANJU MLADIH, PRIKAZANA NA MODELU PREVENCIJE VRŠNJAČKOGA NASILJA

SAŽETAK

U ovome radu prikazujemo rezultate istraživanja provedenoga u okviru dvogodišnjega projekta Zajedništvo posvećenoga prevenciji vršnjačkoga i nasilja putem interneta među mladima osnovnih i srednjih škola na području Beograda. Cilj je istraživanja ukazati na značaj dramske edukacije kao ustaljenoga oblika rada s mladima, koji može pomoći u nadilaženju problema s kojima se oni suočavaju. Istraživanje je provedeno u vidu ankete za učenike, koje su popunjavane prije i poslije participativnih predstava kojima su prisustvovali, rasprava i okruglih stolova. Rezultati istraživanja ukazali su na povećanje sposobnosti mladih u prepoznavanju nasilja kod sebe i drugih, ali i na jačanje samopouzdanja da se suoče s činjenicom da su bili žrtve ili nasilnici. Najznačajniji je rezultat gotovo beziznimna zainteresiranost mladih za nastavak dramskoga rada.

Ključne riječi: *dramska edukacija, kazalište u obrazovanju, participacija, vršnjačko nasilje*

Nataša Milojević

Uvod

Svakodnevna istraživanja iz različitih izvora pokazuju da je vršnjačko nasilje u srpskim školama prisutno na svim razinama (predškolsko obrazovanje, osnovna i srednja škola). Podatci pokazuju da je oko 45 % učenika bilo žrtva vršnjačkoga nasilja (Đokić 2016). Problemi s nasiljem uključeni su u sve dijelove srpskoga društva. Teško je naći rješenje za tako težak i kompleksan problem te se on mora tretirati na sve moguće načine.

Kada govorimo o vršnjačkome nasilju, termin kojim se često koristi u literaturi je *bullying* i podrazumijeva naglašenu agresiju prema slabijima, gdje napadač i napadnuta strana mogu biti individua ili skupina. Ne postoji riječ u srpskome jeziku koja može potpuno opisati značenje riječi *bullying*, najčešće se prevodi kao uznemiravanje, maltretiranje ili vršnjačko nasilje. Ako se radi o fizičkim napadima koji se ne ponavljaju i u kojima nema nesrazmjera moći, oni se ne mogu klasificirati kao vršnjačko nasilje, već samo kao agresivno ponašanje (Glumbić i Žunić-Pavlović 2008; Đorić 2009). Ekspanzija u korištenju društvenim mrežama u posljednjih nekoliko godina omogućila je pojavu nove vrste vršnjačkoga nasilja zvanoga elektronsko, digitalno ili internet-nasilje - poznatijeg kao *cyberbullying* (Kuzmanović i dr. 2016).

Postoje mnoge definicije nasilja i zbog toga nije moguće pričati o univerzalnoj i generalno prihvaćenoj definiciji ovoga termina. Također, postoje brojna terminološka preklapanja u konceptu definicije agresije, nasilja i maltretiranja (Đurišić 2015). U jezgri je svih tih definicija nasilno ponašanje kao namjerna i ponavljajuća demonstracija fizičke i verbalne agresije koja ima za cilj izazivanje fizičke povrede, psihološke boli i patnje ili testiranje kontrole i moći nad drugom osobom (Davidović 2012; Popović-Ćitić 2006).

Vršnjačko nasilje kao poseban oblik nasilja, pokazuje da su važni elementi vršnjačkoga nasilja trajni negativni utjecaji i nejednaki odnosi moći između sudionika, što znači da nasilje predstavlja repetitivne akcije, koje vrše jače osobe nad slabijim osobama.

Najčešći oblici nasilja su: verbalno, psihičko i socijalno nasilje. Oblici verbalnoga nasilja su: prijetnje, nazivanje ružnim imenima, uvrede, ismijavanje, zadirkivanje, davanje neugodnih komentara itd. Fizičko nasilje uključuje: udaranje, povlačenje za kosu, guranje, šamaranje, pljuvanje, griženje itd. Socijalno je nasilje usmjereno na isključivanje određenoga pojedinca iz vršnjačke grupe, najčešće koristeći se prijetnjama i širenjem glasina (Glumbić i Žunić-Pavlović 2008; Bažić 2013).

Škole bi trebale biti neka vrsta utočišta od vršnjačkoga nasilja, jer je školsko okruženje važna zona socijalizacije u kojoj se učenici izražavaju i grade svoje društvene veze važne za prevenciju nasilja i problema u ponašanju. U periodu od 2006. do 2013. godine u 50 osnovnih škola u Srbiji realiziran je program *Škola bez nasilja* koji je uključivao učenike, nastavnike, psihologe i pedagoge, a provodio ga je UNICEF i Ministarstvo omladine i sporta. Dobiveni su rezultati pokazali da je od 48 % do 80 % djece imalo neka iskustva u vezi s vršnjačkim nasiljem. Nasilje među odraslima vidjelo je 35,7 % učenika, a 42 % učenika svjedočilo je verbalnoj agresiji učenika nad nastavnicima. Srpskim je nastavnicima potrebno više akademskih i profesionalnih priprema za prevenciju vršnjačkoga nasilja u školama. Nastavnici su više senzibilizirani za verbalno i fizičko nasilje, ali u manjoj mjeri primjećuju probleme izazvane ostalim vrstama nasilja (Popadić i dr. 2013).

U području mrežnih oblika komunikacije, 2013. godine 89 % učenika osnovnih škola i 92 % učenika srednjih škola u Srbiji imalo je profile na nekima od društvenih mreža. Čak 62 % učenika osnovnih škola i 82 % učenika srednjih škola u Srbiji koji se koriste internetom, svakodnevno su bili suočeni s određenim rizicima. Rizične situacije bile su: sklapanje prijateljstava s nepoznatim osobama (46 % učenika osnovnih i 71 % učenika srednjih škola), *chatanje* s nepoznatim osobama (28 % učenika osnovnih i 56 % učenika srednjih škola), dopisivanje s nepoznatim osobama SMS porukama (27 % učenika osnovnih i 47 % učenika srednjih škola).

Svoj osobni identitet otkrivalo je 13 % učenika osnovnih i 21 % učenika srednjih škola, a čak 6 % učenika osnovnih i 15 % učenika srednjih škola sretalo se u stvarnosti s nepoznatim prijateljima (Popadić i Kuzmanović 2013).

Cyberbullying mogu direktno ili indirektno prouzročiti druge osobe s ili bez pristanka žrtve korištenjem internetskoga profila žrtve. To uključuje slanje ili objavljivanje uznemiravajućih poruka, fotografija ili videozapisa na blogovima, forumima, *chatovima* ili na profilima drugih osoba. Za razliku od drugih vidova vršnjačkoga nasilja, *cyberbullying* može biti prisutan 24 sata dnevno; žrtva može biti maltretirana na svim mjestima (uključujući njezinu kuću i druga mjesta koja su bila sigurna u slučaju drugih vrsta vršnjačkoga nasilja); širenje je mnogo frekventnije; nasilnik može biti anoniman i nema direktnoga kontakta sa žrtvom. Žrtva može biti svaka osoba koja se koristi internetom ili *pametnim* mobilnim telefonom neovisno o spolu, uzrastu, digitalnome iskustvu, načinu i učestalosti korištenja modernih tehnologija (Kuzmanović i dr. 2016).

Podatci istraživanja pokazuju da su učenici srpskih škola bili počinitelji *cyberbullyinga*: 7 % učenika koristilo se imenom druge osobe pri objavljivanju nečijih privatnih sadržaja, 5 % učenika objavljivalo je tuđe fotografije ili videosnimke s ciljem da ismije drugu osobu, a 7 % učenika širilo je laži o nekoj osobi (Vučković i dr. 2016).

Fondacija *Tijana Jurić* započela je 2014. projekt *Sigurno na internetu – sigurno u životu* kako bi informirala učenike osnovnih i srednjih škola o *cyberbullyingu*. Ministarstvo trgovine, turizma i telekomunikacija pokrenulo je 2016. mrežnu platformu za razvoj informacijskoga društva *Pametno i sigurno* s ciljem prevencije posljedica *cyberbullyinga*. Platforma promovira digitalno obrazovanje i kulturu sigurnosti čitavoga srpskog društva. Oba se programa i dalje aktivno predstavljaju u školama.

Potaknuti postojećim istraživanjima o utjecaju drame u obrazovanju na društveno ponašanje, komunikaciju i suradnju u grupi (Way 1981; Fekkes 2006), odlučili smo isprobati potencijal drame u obrazovanju (*drama in education;* DIE) i kazališta u obrazovanju (*theatre in education;* TIE) na prevenciju vršnjačkoga nasilja. Drama u obrazovanju pruža jedinstvena i nezamjenljiva iskustva i osjećaje, koji rezultiraju mnogo efikasnijim obrazovanjem (Best 1996). Koristeći se tehnikama drame, učenicima je dana prilika da istraže i otkriju sebe i svijet oko sebe te da se zaštite od posljedica koje prate situacije koje istražuju (Edmiston 2000; Mavroudis i Bournelli 2016).

Centar za dramu u edukaciji i umjetnosti CEDEUM osnovan je 1999. godine kao udruženje koje ujedinjuje kazališne i druge umjetnike, pedagoge, psihologe, nastavnike, socijalne radnike, stručnjake novih medija i druge u interesu promoviranja drame i umjetnosti u obrazovanju.

CEDEUM ima široku mrežu suradnika, kako iz Beograda, tako i iz cijele zemlje. CEDEUM je član, kao i nacionalni centar Internacionalne asocijacije za dramu/kazalište i edukaciju (International association for drama/theatre and education) IDEA.
CEDEUM intenzivno surađuje i razmjenjuje iskustva na regionalnome i međunarodnome planu zajedničkim projektima s organizacijama na umjetničkome, kreativnome i obrazovnome polju, posebno na polju drame/kazališta u obrazovanju, interkulturalnoga dijaloga i komunikacije, obrazovanja za mir i razvoj, ljudska i dječja prava itd. CEDEUM je naročito angažiran u obrazovanju nastavnika i umjetnika u dramskome području. Ljubica Beljanski-Ristić, kao jedna od ključnih figura CEDEUM-a, sudjelovala je i u projektu UNICEF-a i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja *Škola bez nasilja* koji je u značajnoj mjeri doprinio uvođenju tehnika forum-teatra Augusta Boala u srpske škole (Beljanski-Ristić i Krsmanović-Tasić 2008; Beljanski-Ristić 2015; Mađarev 2015).

CEDEUM je jedan od dvanaest partnera na projektu DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competencies in Education – Drama unapređuje ključne lisabonske kompetencije u obrazovanju)*. Projektni tim predvođen Ljubicom Beljanski-Ristić, Sanjom Krsmanović-Tasić i Anđelijom Jočić proveo je istraživanje i dokazao da drama unapređuje ključne kompetencije u obrazovanju djece (Beljanski-Ristić i dr. 2010 a i 2010 b).

Projekt Zajedništvo

Istraživanje u okviru projekta *Zajedništvo*, autorice Sanje Krsmanović-Tasić, koji će ovdje biti šire predstavljen, provođen je prije i poslije TIE-sesija koje su provodili umjetnici i dramski pedagozi Hleb teatra. U prvoj je fazi istraživanja ispitano prisustvo fizičkoga i verbalnoga nasilja, a u drugoj fazi internetskoga nasilja. Prva faza istraživanja bavila se učenicima osnovnih škola od 5 do 8. razreda (od 11 do 14 godina) i njihovim nastavnicima a cilj joj je bio proučavanje učestalosti različitih tipova nasilja u školama. Druga faza bavila se učenicima 7. i 8. razreda osnovnih škola i 1. i 2. razreda srednjih škola (od 13 do 16 godina) s ciljem prevencije internet nasilja - *cyberbullyinga*.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je potaknuti dijalog između učenika i njihovih nastavnika u vezi s vršnjačkim nasiljem. U istraživanju su korištene osnovne metode drame u obrazovanju (DIE) i kazališta u obrazovanju (TIE) kao glavna sredstva u radu.

Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 523 učenika oba spola, od 5. razreda osnovne škole do 2. razreda srednje škole, kao i njihovi nastavnici. Istraživanje je provedeno među učenicima i nastavnicima iz tri beogradske

osnovne škole i među učenicima i nastavnicima iz jednoga beogradskog srednjoškolskog doma. Kontrolne su skupine bile sastavljene od 30-ak učenika različitih uzrasta, koji nisu gledali predstave, u svakoj školi. Svi rezultati istih razreda su zbrojeni i obrađivani kao jedna skupina. Svi rezultati kontrolnih podskupina obrađivani su kao jedna skupina.

Postupak

Istraživanje se sastojalo od dvije faze i trajalo je dvije godine. Program je u obje faze bio sačinjen od pet blokova: (1) upitnici za učenike, koji se popunjavaju prije prisustvovanja predstavi; (2) izvođenje predstave; (3) upitnici za učenike, koji se popunjavaju poslije predstave; (4) upitnici za kontrolnu skupinu učenika, koje popunjavaju učenici koji nisu prisustvovali predstavi i (5) rasprava s nastavnicima. Prva je faza provedena u prvoj godini istraživanja, s učenicima osnovnih škola (od 5. do 8. razreda). Druga je faza nastavljena sljedeće godine i obuhvatila je učenike od 7. do 8. razreda (koji su bili 6. i 7. razred prethodne godine) i nove učenike iz srednjih škola.

Prva je faza uključila pet blokova:

(1) Blok 1 sastojao se od upitnika sa 7 pitanja osmišljenih da pruže informacije o tome koliko je učenicima bliska tema vršnjačkoga nasilja.

(2) Predstave su izvođene na školskim satima (blok 2). Predstave su bile u TIE obliku i bavile su se temom vršnjačkoga nasilja, izvodili su ih umjetnici i dramski pedagozi.

(3) U bloku 3 ispitani su učenici nakon predstave: upitnik se sastojao od 12 pitanja pripremljenih tako da pruže informacije o tome koliko su učenici spremni pričati o osobnim iskustvima u vezi s vršnjačkim nasiljem, kao i o

tome koliko su naučili prisustvujući predstavi, jesu li su zainteresirani za nastavak rada u projektu itd.

(4) Blok 4 sastojao se od upitnika s pitanjima prilagođenima za kontrolne skupine učenika koji nisu sudjelovali na predstavama s ciljem dobivanja podataka usporedivih s podatcima dobivenim od sudionika programa.

(5) Blok 5 obuhvatio je intervjue s nastavnicima koji su zajedno s učenicima gledali predstave.

Druga je faza uključila pet blokova:

(1) Blok 1 sačinjavao je upitnik s 9 pitanja osmišljenih tako da se dobiju informacije o tome koliko je učenicima bliska tema *cyberbullyinga* i koliko su učenici koji su već bili obuhvaćeni istraživanjem u prvoj fazi napredovali u grupnoj komunikaciji, tj. mogu li uspješnije prepoznavati problem vršnjačkoga nasilja u svojim razredima.

(2) Blok 2 činile su predstave koje su izvođene u školama, prije ili poslije nastave, u trajanju od 90 min. Predstave na temu *cyberbullyinga* izvodili su umjetnici i bile su interaktivne, u formi TIE-a.

(3) Blok 3 podrazumijeva ispitivanje putem upitnika od 12 pitanja pripremljenih tako da pokažu koliko su učenici sposobni razumjeti probleme *cyberbullyinga* u svojim razredima, pričati o njima itd. Važna su pitanja bila i u vezi s upotrebom TIE-a kao metode istraživanja, učenja i izražavanja učeničkih problema, osjećanja, potreba itd.

(4) Blok 4 sastojao se od ispunjavanja upitnika s pitanjima prilagođenima za kontrolne skupine učenika, koji nisu sudjelovali na predstavama, s ciljem dobivanja podatka usporedivih s podatcima dobivenim od sudionika programa.

(5) Blok 5 obuhvatio je intervjue s nastavnicima koje smo provodili poslije svake odigrane predstave u školama, a odnosili su se na učeničke reakcije tijekom i nakon gledanja predstave, temu koju obrađujemo i na obrazovni kapacitet našega programa. Na svakoj je izvedbi odigranoj u školi uvijek prisustvovao najmanje jedan nastavnik.

Tijekom projekta organizirana su tri okrugla stola za nastavnike i učenike i intervjui za nastavnike. Okrugle stolove za nastavnike i njihove učenike organizirali smo po završetku ciklusa predstava u svakoj školi, tijekom kojih smo razgovarali s nastavnicima o provedenom programu.

Statistička obrada

Da bismo provjerili razlike između dobivenih vrijednosti u tretiranim kontrolnim skupinama, usporedili smo rezultate pomoću T-testa. Statističku je analizu provela psihologinja prof. dr. sc. Bojana Škorc.

REZULTATI I RASPRAVA

Poslije skupljanja upitnika i intervjua, usporedbom podataka dobili smo sljedeće rezultate:

Prva faza
Prva je faza istraživanja bila fokusirana na markiranje prisustva vršnjačkoga nasilja u razredima osnovnih škola. Osnovni je cilj bio da se učenike navede na razmišljanje o prisustvu vršnjačkoga nasilja u njihovim razredima i utvrđivanje učestalosti prisutnosti ove pojave.

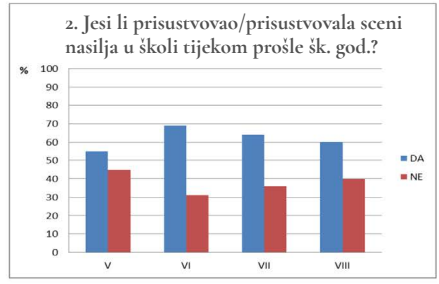
Blok 1 iz prve faze
Učenici bi odgovorili na prvi upitnik prije izvođenja predstave. Dobiveni

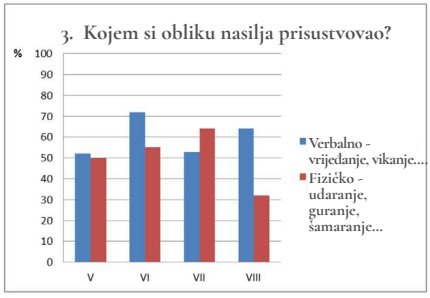
su rezultati pokazali koliko su učenici informirani u vezi s nasiljem i *bullyingom*. Dobiveni rezultati pokazuju da je više od 55 % ispitanika prisustvovalo situacijama nasilja (kao nasilnici, žrtve ili promatrači). Više je bilo žrtava verbalnoga, nego fizičkoga nasilja, ali razlika između ove dvije kategorije nije velika. Nasilje se najčešće događa u školskome dvorištu (od 46 % do 63 %)[1] i u školskim hodnicima (od 37 % do 56 %), a manje u učionici (od 19 % do 34 %) i u školskome WC-u (od 9 % do 23 %). Zabrinjavajući su rezultati koji ukazuju da je između 22 % i 37 % sudionika bilo žrtva nasilja. Učenici 5. i 6. razreda sebe su više identificirali kao žrtve (od 32 % do 37 %), nego učenici 7. i 8. razreda (od 22 % do 24 %). Većina je učenika odgovorila da se u školi razgovara o *bullyingu* (od 61 % do 80 % pozitivnih odgovora). Rezultati su također pokazali da ispitanici 5. razreda manje pričaju o *bullyingu* u školi (61 %) u odnosu na starije učenike.

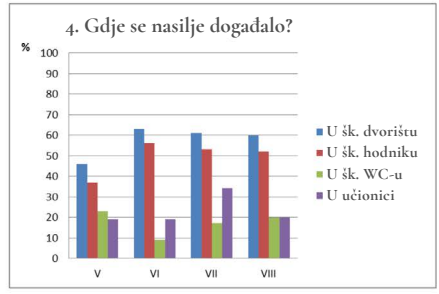
Zanimljivo je da su rezultati pokazali kako su mlađi sudionici naveli da imaju više iskustva nego stariji; više od 50 % učenika 5. razreda odgovorilo je s *da*. Prema rezultatima možemo utvrditi da je dramsko obrazovanje ipak prisutno u školama u različitim oblicima rada (Slika 1).

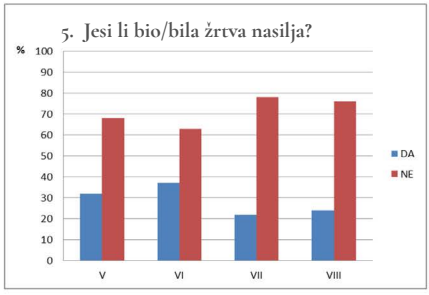
1 Navedeni su postotci u rasponu od manjih do većih jer smo se odlučili za odvojeno predstavljanje rezultata ispitanika različite dobi.

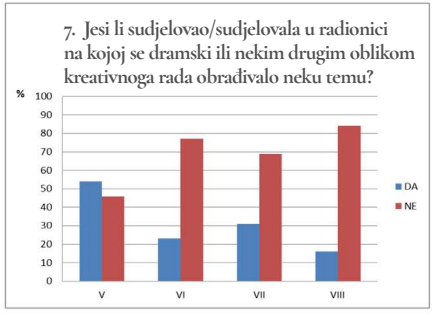
Slika 1. Prvi upitnik iz prve faze istraživanja; blok 1; 5., 6., 7. i 8. razredi označeni su simbolima V, VI, VII i VIII











Rezultati T-testa ukazuju na statističku razliku prije i poslije testa. Nakon praćenja našega programa sudionici su bolje prepoznali prisustvo nasilnih scena u školi. T-test = 7,7; df = 1, $p < 0.05$. Možemo zaključiti da je efekt projekta postignut, jer su sudionici počeli manje *okretati glavu* od nasilnih scena i suočavati se s uzrocima nasilja u školi.
Uspoređivanje eksperimentalne post-test skupine i drugih skupina ukazuje na statističke razlike. Postoji značajna statistička razlika između kontrolne skupine, eksperimentalne pre-test skupine (testiranih kao jedna skupina) i eksperimentalne post-test skupine (nakon primjene projekta).
T-test pokazuje razlike među post-test skupine i svih drugih skupina. T-test = 5,73, df = 2, $p < 0,03$.

Ne pokazuje se statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine u inicijalnoj fazi (pre-test), prije primjene projekta. T-test kontrolna - eksperimentalna skupina = 5,69, df = 1, $p < 0,11$. Rezultati ukazuju da kontrolnu i eksperimentalnu skupinu u inicijalnoj fazi, možemo statistički tretirati kao istu skupinu ispitanika koji se na isti način prihvaćaju kao žrtve vršnjačkoga nasilja.

Utjecaj je projekta vidljiv i na razini spremnosti sudionika u prihvaćanju svoje pozicije žrtve vršnjačkoga nasilja. Jedan od pozitivnih utjecaja projekta moglo bi biti stvaranje sigurnoga okruženja koje ohrabruje učenike da uvide problem nasilja i razgovaraju o osobnim iskustvima u vezi s nasiljem u školi.

Predstava Ranac

Nakon što su učenici odgovorili na opisani upitnik, odlazili smo u učionice u kojima su se izvodile predstave. Predstava koju smo izvodili u prvoj fazi istraživanja zove se *Ranac* i realizirana je u formi fizičkoga teatra. Problem vršnjačkoga nasilja predstavljen je nizom scena u kojima je ponavljan u različitim oblicima, do vrhunca: najdirljivija je scena koja

predstavlja dječaka – žrtvu nasilja – prema kojemu se učenici iz razreda ponašaju kao da je stvar – njegov *ranac*. Predstava traje deset minuta i nastavlja se radionicom i razgovorom s učenicima. Ukupno događanje traje 45 minuta, tj. jedan školski sat.

Predstava od deset minuta ima za cilj potaknuti na promišljanje i empatiju kod sudionika te ih učiniti osjetljivijima na temu. Nakon predstave facilitator poziva učenike da se uključe u radionicu. Glavni je cilj radionice otvoriti kanale komunikacije u razredu, omogući primjećivanje i promišljanje ovih neugodnih tema.

Ozračje tijekom radionica variralo je od skupine do skupine, ali smo na svakoj radionici primijetili da eskalira kako se bliži kraj. Primijetili smo da su učenici bili zadovoljni ovakvim modelom rada. Učenici su bili dosta zainteresirani za dramski rad.

Blok 3 iz prve faze

Nakon predstave i radionice, sudionici su popunjavali drugi upitnik koji je sastavljen tako da analizira efekte izvedene predstave. Kontrolna skupina učenika koja nije prisustvovala predstavi i radionici također je popunjavala upitnik.

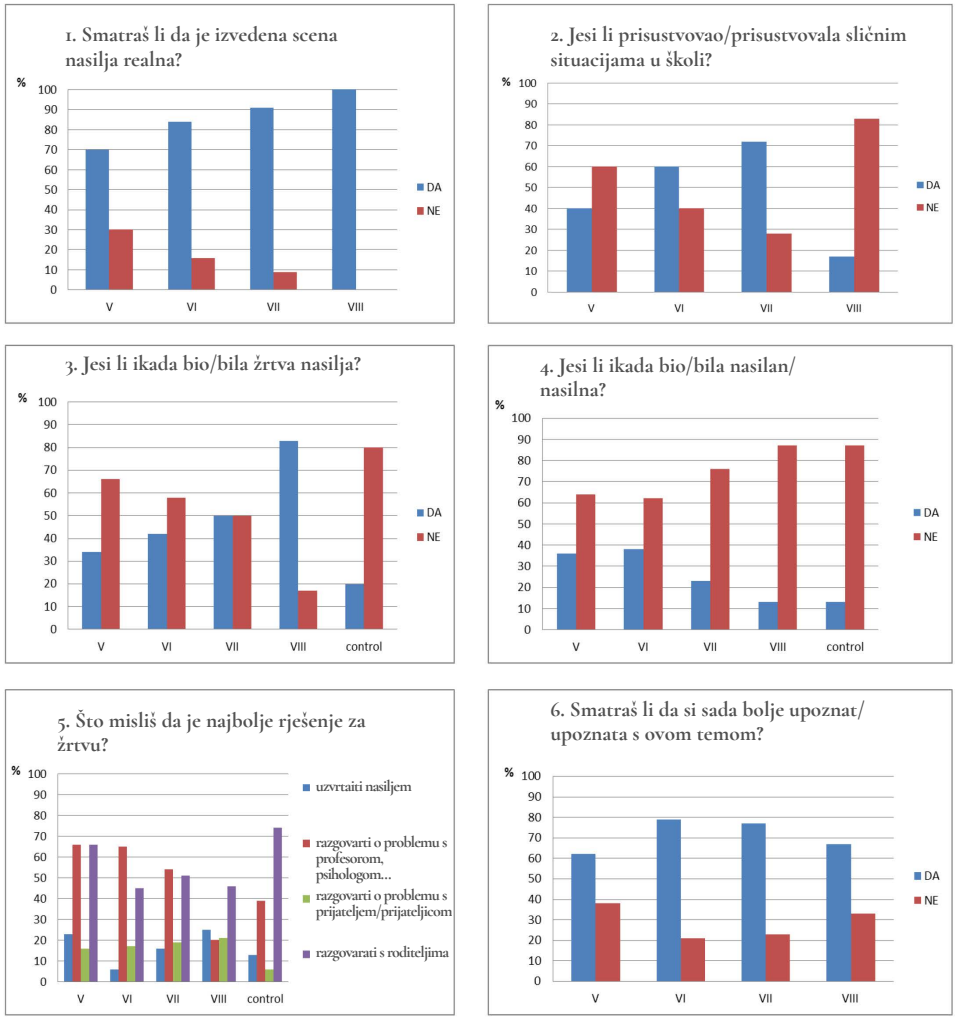
Većina se učenika slagala da je scena koju su gledali realna (od 70 % do 100 %). Većina je, također, odgovorila da su prisustvovali sličnim scenama u svojim školama. Ponavljanjem pitanja jesu li ikada bili žrtve nasilja, provjeravali smo je li razumijevanje pojma nasilje promijenjeno nakon predstave. Primiječen je porast broja pozitivnih odgovora od 5. do 8. razreda. Ovi rezultati pokazuju značajnu razliku kada ih usporedimo s blokom 1. Analizirajući ove rezultate, možemo zaključiti da je radionica imala pozitivan utjecaj, tj. da je pomogla sudionicima da prepoznaju agresivno ponašanje.

Najbolja rješenja za žrtve nasilja prema mišljenju učenika su: obratiti se nastavniku (od 20 % do 66 %) ili razgovarati sa svojim roditeljima o problemu (od 45 % do 66 %). Neki su učenici naveli da ne mogu dobiti pomoć u prevenciji i sanaciji *bullyinga* od nastavnika; a ovo ukazuje da je nastavnicima potrebna pomoć izvaninstitucionalnih organizacija u rješavanju ovoga problema. Izvjesno je da slika o potencijalnim rješenjima odražava opću sliku škole i života u kojemu odrastaju mladi ljudi – značaj roditelja, nastavnika i policije smanjuje se s uzrastom, a pojavljuju se drugi oblici rješenja.

Rezultati ranijih istraživanja u srpskim školama pokazuju da je najuspješniji pristup prevenciji školskoga nasilja onaj koji uključuje sve ljude u školi, učenike i osoblje; koji započinje ranije - od predškolskih godina; prožima cijeli obrazovni program i nije ograničen na pojedinačne učenike ili pojedinačne teme ili razrede; koji se fokusira na izgradnju pozitivnoga ozračja u školi; koji ne tolerira nasilje i u kojemu se lijepo ponašanje ohrabruje i nagrađuje. Preventivni su programi bili mnogo uspješniji kada su imali podršku nastavnika, roditelja i društvenoga okruženja u kojem je škola smještena. Uloga je nastavnika naročito važna u primjeni programa prevencije koji mogu biti realizirani u okviru obrazovnoga rada u razrednoj zajednici, a čiji je cilj da kontinuirano poboljšavaju prosocijalno ponašanje razvijanjem empatije i altruizma, osjećaja samopouzdanja i samopoštovanja i stjecanjem vještina nenasilne komunikacije (Đurišić 2015; Popović-Ćitić 2012).

Od 62 % do 79 % sudionika misli da su naučili više o *bullyingu* tijekom predstave, u odnosu na znanja dobivena u školi. Rezultati potvrđuju nalaze da su radionice dobar razvojni model za učenje (Ognjenović i Škorc, 2003), (Slika 2 a).

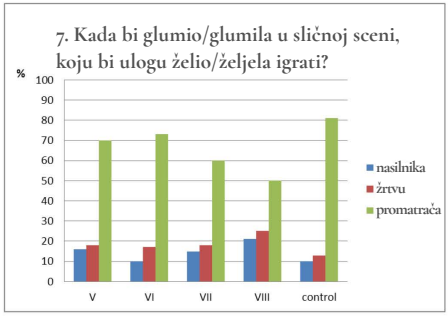
Slika 2 a. Drugi upitnik iz prve faze istraživanja; blok 2; 5, 6, 7. i 8. razredi označeni su simbolima V, VI, VII i VIII

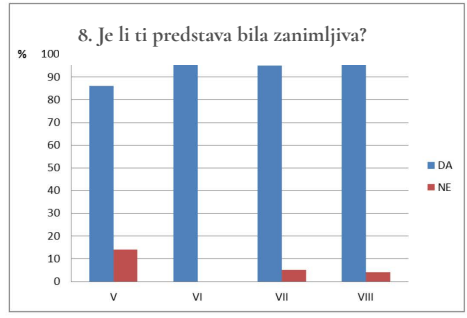


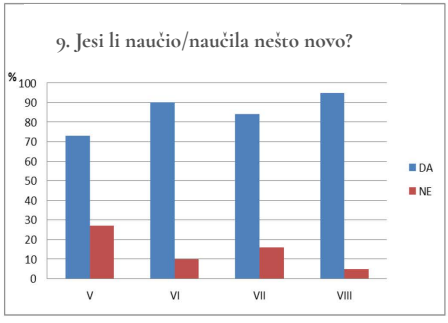
Najviše se sudionika izjasnilo da bi, da su u prilici da igraju u predstavi, igrali ulogu promatrača (od 50 % do 73 % učenika koji su sudjelovali na radionici). Kontrolnoj je skupini postavljeno pitanje koju bi ulogu voljeli igrati u predstavi o *bullyingu*: nasilnika, žrtvu ili promatrača? Čak 81 % ispitanika odgovorilo je da bi voljeli igrati ulogu promatrača. Zanimljivo je primijetiti da su učenici na isto pitanje za vrijeme radionica odgovorili da bi većina izabrala ulogu žrtve.

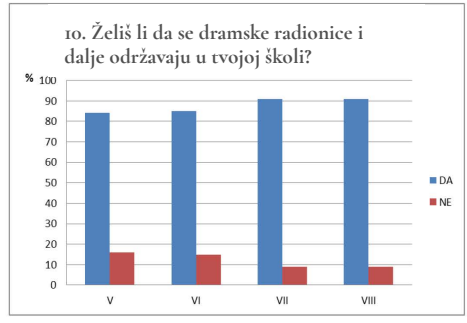
Od 84 % do 91 % učenika odgovorilo je da su zainteresirani nastaviti sudjelovati na dramskim radionicama. Kontrolna je skupina također odgovorila da bi voljeli sudjelovati na dramskim radionicama koje tematiziraju *bullying* (87 %). Rezultati pokazuju da su učenici zainteresirani za pripremanje predstave s temom koju oni predlože. Ti su rezultati u skladu s našom idejom da primjenom kreativnoga dramskoga procesa pripremamo predstavu s učenicima. Kreativni dramski proces podrazumijeva ciklus dramskih radionica kojim se prikupljaju i razvijaju osobni materijali sudionika (ideje, stavovi, impresije, sugestije itd.). Ovaj materijal skupina zajedno s facilitatorima prerađuje i razvija do finalne izvedbe. Rezultati su pokazali da je većina učenika zainteresirana za sudjelovanje u radionicama koje sadrže ples, pokret i glazbu (od 80 % do 87 %). Čak 70 % učenika iz kontrolne skupine također je odgovorilo pozitivno. Rezultati pokazuju da su učenici zainteresirani za različite kazališne načine izražavanja (Slika 2 b).

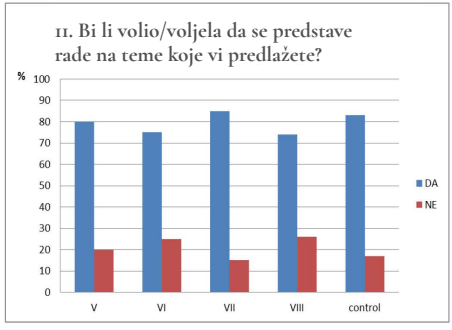
Slika 2 b. Drugi upitnik iz prve faze istraživanja; blok 2; 5, 6, 7. i 8. razredi označeni su simbolima V, VI, VII i VIII

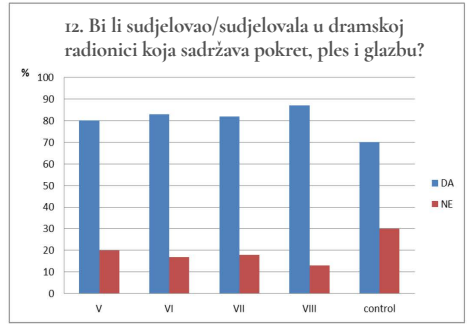












Rezultati T-testa ukazuju da je eksperimentalna skupina u značajnoj mjeri zainteresiranija za nastavak provođenja dramskih radionica u njihovoj školi, za razliku od kontrolne (koja nije prisustvovala predstavi). Utjecaj je programa na eksperimentalne skupine statistički odobren, T = 49,00, df = 1, p < 0.01. Uočljivo je da se među pozitivnim efektima programa nalazi povećanje interesa učenika za uključivanje u slične kreativne aktivnosti. Rezultat ukazuje na mogućnosti razvijanja novih oblika rada na problemu vršnjačkoga nasilja i poboljšanje školskoga ozračja. Eksperimentalna je skupina, također, znatno zainteresiranija za pripremanje predstava prema prijedlogu njihovih tema, nego kontrolna skupina. Utjecaj je programa statistički odobren, T-test = 11,77, df = 1, p < 0.02. Ovaj je rezultat u suglasnosti s prethodnim i povezan je s povećanjem interesa učenika za specifične oblike rada. Također je pokazano da postoji potreba za uvođenjem novih oblika rada s učenicima. Eksperimentalna je skupina znatno zainteresiranija i da se okuša u budućem radu u novim umjetničkim medijima. Utjecaj je programa na eksperimentalnu skupinu statistički odobren, T = 11,77, df = 1, p < 0.05.

Druga faza

U drugoj smo se fazi istraživanja odlučili fokusirati na temu *cyberbullyinga*, temu koja se pokazala izrazito značajnom tijekom interaktivnoga dijela prve predstave. U interaktivnome dijelu prve predstave smo, naime, dijelili sudionike u skupine i pozivali ih da pripreme kratke dramske situacije koje tematiziraju najreprezentativnije situacije *bullyinga* u njihovome razredu. U scenama koje su predstavili uvijek je netko od likova fotografirao/snimao situacije *bullyinga* mobilnim telefonom. Druga je faza istraživanja započela u novoj školskoj godini. Sudionici su bili učenici iz 7. i 8. razreda osnovne škole, koji su sudjelovali u prvoj fazi istraživanja, i nova skupina učenika iz 1. i 2. razreda srednje škole.

Blok 1 iz druge faze

Učenici su odgovarali na prvi upitnik prije gledanja predstave. Dobiveni su rezultati pokazali koliko su sudionici naučili o *bullyingu* tijekom prve faze; koliko su bili informirani o *cyberbullyingu* i koliko imaju iskustva u drami u obrazovanju. Pitanja su slično koncipirana kao i u upitniku iz prve faze kako bi se lakše pratile promjene. Dobiveni su rezultati pokazali da je *bullying* najfrekventniji u 7. razredu (61 %). Najniže prisustvo *bullyinga* pokazuju rezultati dobiveni od 2. razreda (29,5 %) srednje škole, a 8. razred i 1. razred srednje škole bili su u sredini (53 % i 44 %). Kontrolna je skupina odgovorila s *da* u 35 % slučajeva.

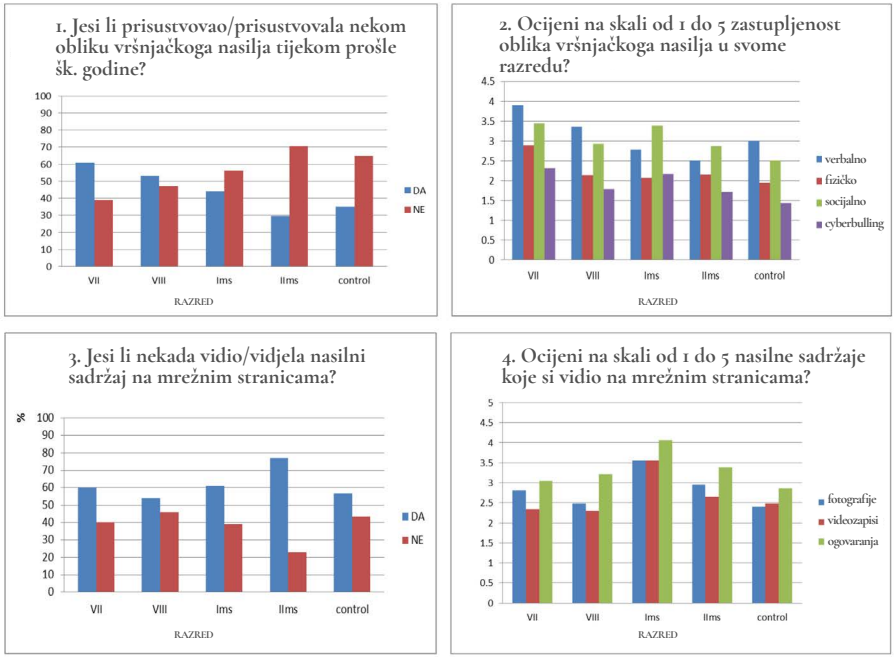
Rezultat je u skladu rezultatima prethodnih istraživanja koja ukazuju na najvišu zastupljenost vršnjačkoga nasilja u ranom adolescentskom uzrastu između jedanaeste i dvanaeste godine (Popadić 2009). Također je prisutna razlika među učenicima istoga uzrasta, koja ukazuje da se kod sudionika programa povećalo uviđanje vršnjačkoga nasilja i spremnost na razgovor o njemu. Svakako, u okviru programa prevencije poznate su nam akcije koje su poduzele službene državne institucije kao i nevladin sektor, ali vjerujemo da je ova metoda drugačija jer provocira emocionalna iskustva, stoga vjerujemo da je imala utjecaja u otvaranju ovoga problema i prevenciji *bullyinga*.

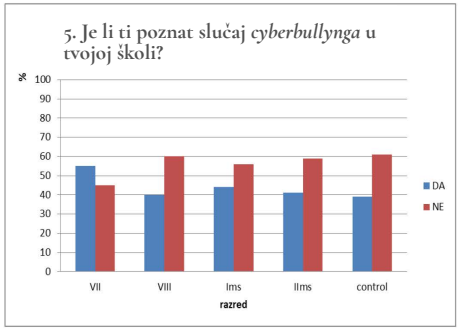
Sve su testirane skupine najviše ocijenile verbalno nasilje, a najniže internetsko nasilje. Dobiveni rezultati padaju od 7. razreda osnovne škole ka 1. razredu srednje škole. Najviše vršnjačkoga nasilja prisutno je u odgovorima učenika 7. razreda i mogle bi se objasniti specifičnošću socioemocionalnoga stanja u adolescentskom periodu koje u svom repertoaru ima i agresivno ponašanje (Goleman 2006).
Rezultati su pokazali da su sve grupe imale, u više od 50 % slučajeva, iskustva sa *cyberbullyingom*. Tražili smo učenike da ocijene koliko često vide provokativne fotografije, priloge i ogovaranja na internetu. Najviše su ocjene za sve kategorije dobivene od učenika 1. razreda srednje škole.

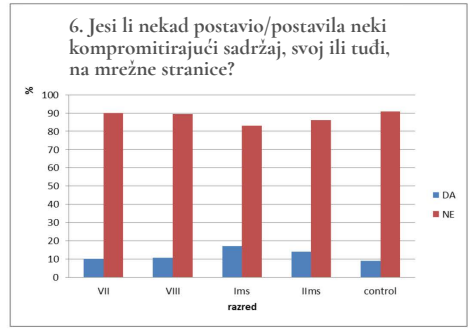
Ogovaranje je ocijenjeno najvišom ocjenom; provokativne su fotografije bile na drugome mjestu; a prilozi na trećem mjestu.
Dobiveni rezultati pokazuju jaku povezanost i paralelu između realnoga i virtualnoga svijeta uzimajući u obzir da su učenici, kao najprisutnije vršnjačko nasilje ocijenili verbalno i socijalno te prisustvo *cyberbullyinga* u realnoj učeničkoj sredini.

Oko 40 % ispitanika odgovorilo je da im je poznat neki slučaj *cyberbullyinga* u njihovoj školi, a oko 10 % da je postavilo neki kompromitirajući sadržaj na internet (Slika 3 a).

Slika 3 a. Prvi upitnik iz druge faze istraživanja; blok 2; 7. i 8. razredi osnovne škole i 1. i 2. srednje škole označeni su simbolima VII, VIII, Ims i IIms



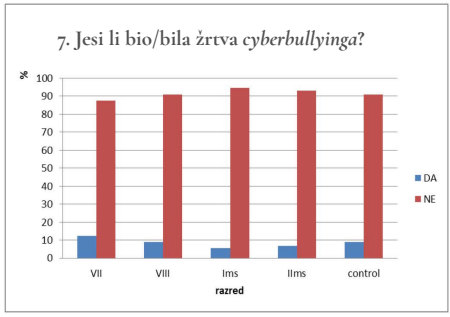


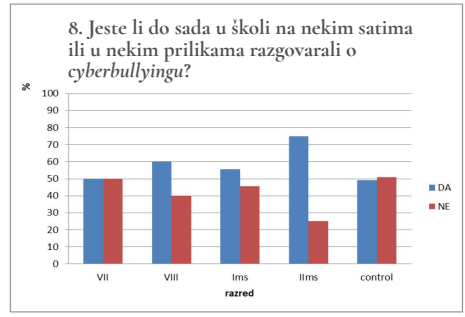


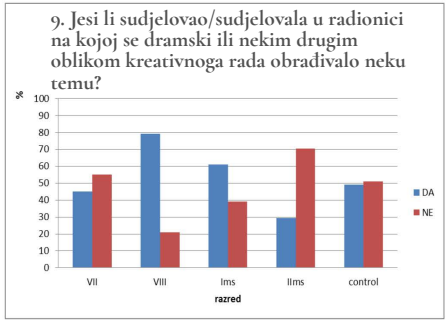
Dobiveni rezultati ukazuju da su žrtve *cyberbullyinga* prisutne u svim razredima (od 7 % do 12,5 %), iako se o problemu priča na satima (u više od 50 % slučajeva).

Pitanje *Jesi li sudjelovao/sudjelovala u radionici na kojoj se dramski ili nekim drugim oblikom kreativnoga rada obrađivala neka tema?* bilo je postavljeno i u upitniku u prvoj fazi. Ideja zbog koje se ponovilo je da se preciznije snimi prisustvo drame u obrazovanju kao oruđa za rješavanje važnih učeničkih problema. Rezultat je varirao; pokazao je da su učenici 8. razreda imali najviše iskustva u DIE programima (79 %), a učenici 2. razreda najmanje (29,5 %); učenici 1. razreda (71 %), učenici 7. razreda (45 %). Kontrolna je skupina pokazala prosjek (49 %). Rezultati dobiveni u prvoj fazi imali su nižu stopu pozitivnih odgovora: 6. i 7. razred imao je 26 % i 21 %, a 8. razred 15 %. Povećavanje kod 6. i 7. razreda od prošle godine koji su ove godine 7. i 8. razred može značiti da je naš program potaknuo nastavnike da uvedu više kreativnoga ili dramskoga rada u redovnu nastavu (Slika 3 b).

Slika 3 b. Prvi upitnik iz druge faze istraživanja; blok 2; 7. i 8. razredi osnovne škole i 1. i 2. srednje škole su označeni su simbolima VII, VIII, Ims i IIms







Blok 2 iz druge faze: predstava Prašuma svjetske mreže

Nakon što su svi učenici predali popunjene upitnike, uslijedilo je izvođenje predstave. Predstava je trajala 90 min (dva školska sata) i bila je izvođena za jedan razred. Predstava je bila interaktivna, u formi mjuzikla, a radi se o djevojci koja je žrtva *cyberbullyinga*. Nju maltretiraju njezine školske kolegice jer su ljubomorne na njezin uspjeh. Djevojka nema ničiju podršku – niti prijatelja, niti roditelja. Odlučuje se ubiti. Od toga je trenutka publika odgovorna za djevojčinu sudbinu i na njoj je da pronađe najbolje rješenje za nju. Predstava sadrži DIE elemente prisutne u dijelovima kada glumci razgovaraju s publikom i daju joj ulogu u predstavi

koristeći se dramskom tehnikom glumac-nastavnik. Publika je uključena cijelo vrijeme programa; ona daje svoje mišljenje o svakom problemu i ona suosjeća s likovima; posebno s glavnim likom te joj tada postaje neugodno zbog vlastitih grešaka. Izlazak iz zone ugode tjera učenike da razmišljaju o problemu *cyberbullyinga* i traženju mogućih načina za njegovo razrješenje.

Poslije predstave slijedi rasprava tijekom koje učenici imaju mogućnost dati povratne informacije o predstavi ili podijeliti svoje osobno iskustvo. Učenici su bili veoma otvoreni jedni prema drugima tijekom čitavoga procesa.

Predstava je ozbiljna i otvara ključni problem *cyberbullyinga* - činjenicu da jednom objavljeni materijali na internetu ostaju zauvijek i nije ih moguće ukloniti. Najmlađi učenici nisu razumjeli tu činjenicu i naše je iskustvo pokazalo da su njima ove predstave pomogle da bolje sagledaju posljedicu *cyberbullyinga*. U najdramatičnijim se scenama počinju smijati, što pokazuje njihovu prirodnu reakciju na neugodnu situaciju i više predstavlja obranu od neugode, nego pravi smijeh. Stariji su učenici dobro razumjeli problem, zato su raspravljali o mogućim rješenjima za žrtvu kako si ne bi oduzela život. Ovi su trenutci smatrani izrazito važnim dijelom procesa, jer su učenici tada počeli razmišljati o podršci prijatelju i konkretnim načinima pomoći, o situaciji koja je rijetka u suvremenome društvu, posebno za djecu i mlade iz digitalne ere (Kaukiainen i dr. 1999).

Daniel Goleman (2006) u svome objašnjenju emocionalne nemoći i društvene inteligencije opisuje pet skupina vještina koje čine emotivnu inteligenciju: (1) samosvijest, sposobnost prepoznavanja vlastitih emocija i prepoznavanje kako te emocije djeluju na druge; (2) samoregulacija, sposobnost promišljanja prije djelovanja, kontroliranje svojih impulsa; (3) unutrašnja motivacija, sposobnost da se nešto učini zbog unutrašnjih, a ne vanjskih razloga; (4) empatija, sposobnost razumijevanja emocionalne strukture drugih ljudi i (5) socijalne vještine, sposobnost pronalaska i izgradnje veza između ljudi.

On je zagovarao ideju da se emotivna i socijalna inteligencija mogu razvijati čitav život.

Kazališno je iskustvo specifično jer stvara vezu između izvođača, priče i publike. Na realističan način izaziva trenutke koji izgledaju kao stvarnost i navodi nas da se počnemo unositi u to iskustvo i tragati za rješenjima. Emocionalne veze prisutne u kazalištu suštinski su analogne s realno postojećima i stvara se poseban most kazalište - život. Publika je postavljena u zonu neugode koja ju navodi da razmišlja o svome ponašanju i da ga počne sagledavati na nov način i mijenjati (Dewey 2014).

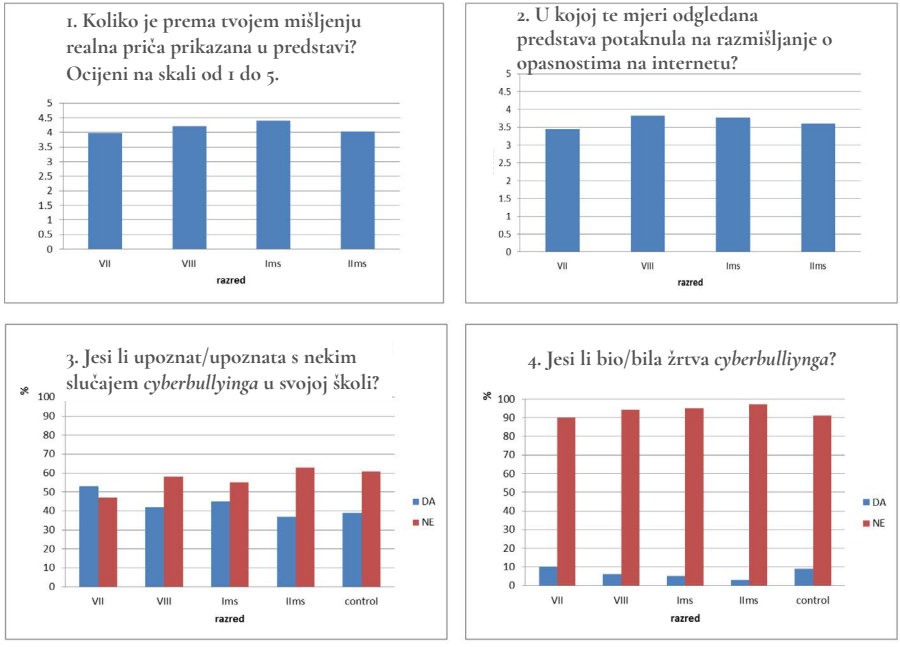
Blok 2 iz druge faze

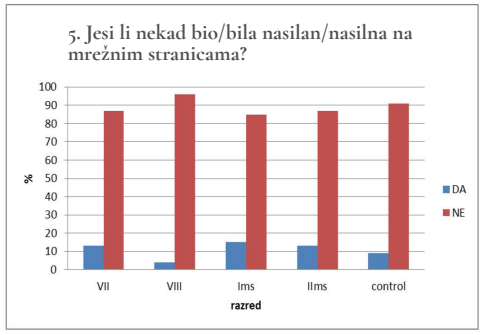
Nakon predstave, učenici su odgovarali na drugi upitnik konstruiran s namjerom da analizira efekte participacije u interaktivnoj kazališnoj predstavi i utjecaj na stavove o *cyberbullyingu*. Kontrolna skupina učenika koji nisu sudjelovali u programu odgovarala je na isti upitnik.

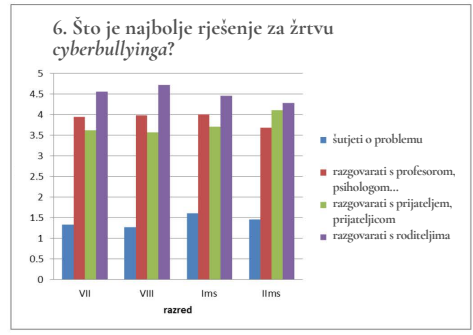
Većina učenika misli da je priča realistična i da ih je predstava natjerala na razmišljanje o *cyberbullyingu*. Kao i kod prethodnoga pitanja, odgovori su bili u bliskom rasponu od 3,45 do 3,82 (najviša procjena je 5). Pitanje o informiranosti učenika o *cyberbullyingu* ponovljeno je da bi se provjerilo koliki je bio TIE efekt na učenje o *cyberbullyingu*. Usporedba s rezultatom iz prvoga upitnika pokazala je da predstava nije inspirirala učenike da počnu više primjećivati slučajeve *cyberbullyinga* u svome okruženju. Nasuprot tome, smanjio se broj učenika koji su se odredili kao žrtve *cyberbullyinga* u razredu s 5 % - 12,5 % na 3 % -10 %. Dobiveni bi se rezultat mogao protumačiti kao efekt predstave na bolje prepoznavanje žrtve *cyberbullyinga*. Učestalost učenika koji su se odredili kao nasilnici u nekim situacijama je bio najveći u 1. razredu srednje škole, a najniži u 8. razredu. Ovaj je trend sličan kao u prvome upitniku i mogao bi biti povezan s promjenama školskoga okruženja tijekom početka srednje škole, koje mogu uzrokovati nasilno ponašanje (Popadić 2009).

Najbolje rješenje za žrtvu nasilja, prema mišljenju učenika, je *da razgovara s roditeljima* (od 4,28 % do 4,52 %); slijedi *razgovarati s nastavnikom ili psihologom* (od 3,68 % do 4 %); zatim *razgovarati s prijateljima* (od 3,57 % do 4,1 %); a najmanje je bilo odgovora *ne govoriti nikome* (od 1,27 % do 1,6 %) (Slika 4 a). Na pitanje kako bi pomogli žrtvi *cyberbullyinga*, svi su sudionici napisali da žrtva mora razgovarati s nekim i tražiti pomoć. Učenici bi pomogli žrtvi razgovorom i podrškom u pronalaženju rješenja i traženju pomoći.

Slika 4 a. Drugi upitnik iz druge faze istraživanja; blok 2; 7. i 8. razredi osnovne škole i 1. i 2. srednje škole su označeni simbolima VII, VIII, Ims i IIms







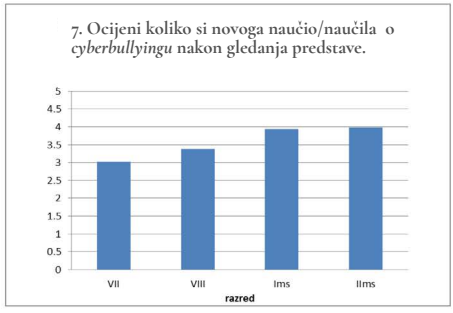
Učestalost sudionika koji bi izabrali ulogu žrtve, ako bi igrali u predstavi, raste od 7. do 2. razreda (s 14 % na 39 %). Učestalost sudionika koji bi izabrali ulogu promatrača smanjuje se s 28 % (7. razred) na 11 % (2. razred). Sudionici u osnovnoj školi bili su zainteresiraniji za igranje uloge nastavnika, nego u srednjim školama; što je u korelaciji s odnosom učenik - nastavnik koji se mijenja s godinama. Postotak učenika zainteresiranih za ulogu nasilnika varira od grupe do grupe, a najprisutniji je u 1. razredu srednje škole, što potvrđuje opažanje da se broj nepovoljnih manifestacija ponašanja povećava u nepredvidivim okolnostima novoga školskog okruženja (Kaukiainen i dr. 1999). Smatramo bitnim to što se, vjerojatno pod utjecajem projekta, uloga koju učenik smije i želi igrati promijenila od promatrača (pasivnost) prema akterima, a spremnost na igranje uloga, čak i žrtve, možda pokazuje hrabrost učenika da se suoče (makar u igranim okolnostima) s potencijalno stvarnom situacijom. Usporedba stavova učenika prema igranju uloga nasilnika, žrtve i promatrača pokazala je veliku promjenu između prve i druge faze istraživanja. U prvoj su fazi sudionici bili najzainteresiraniji za igranje uloge promatrača. U drugoj fazi zanimanje za ulogu promatrača značajno se smanjuje, sa 60 % - 75 % na 22 % - 27%. Dobiveni rezultati mogu ukazati da TIE ima utjecaj na bolje razumijevanje problema *cyberbullyinga* među mladima.

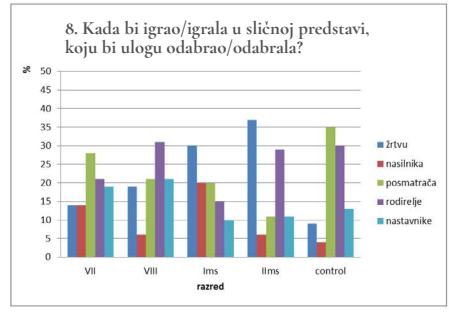
Posljednja su tri pitanja pokazala koliko su učenici zainteresirani za DIE metode kao sredstvo istraživanja važnih tema u njihovim životima. Ista su pitanja bila u prvoj fazi i ponovljena su u drugoj s ciljem praćenja promjene odnosa učenika prema DIE-u. Rezultati 10. pitanja druge faze istraživanja potvrdili su prethodne rezultate da je više od 70 % učenika zainteresirano za nastavak rada s našim umjetničkim timom. U prvoj su fazi rezultati bili u rasponu od 85 % do 90 %. Učenici 6. i 7. razreda iz prve faze imali su najviše odgovora da (85 % i 90 %), a slično procjenjuju i u drugoj fazi, sad kao 7. i 8. razredi (82 % i 79 %). Dobiveni rezultati ukazuju na to da sudionici ostaju uglavnom zainteresirani za nastavak dramskih radionica.

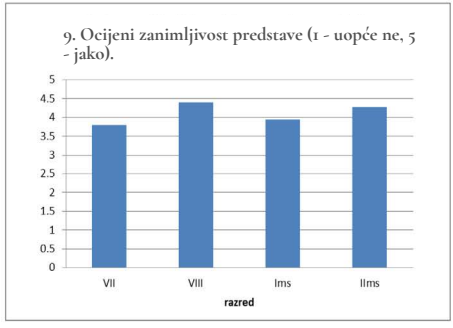
Isti su rezultati dobiveni i kada je u pitanju priprema predstave na temu koju bi učenici preporučili. Odgovori *da* kreću se između 76 % i 90 % u drugoj fazi i 74 % i 83 % u prvoj fazi. Učenici 6. i 7. razreda iz prve faze imali su najviše odgovora *da* – 74 % i 84 %, a slično procjenjuju i u drugoj fazi, sad kao 7. i 8. razredi – 86 % i 90 %. Rezultati su pokazali da su učenici postali malo više zainteresirani za pripremu predstave sa svojim temama. Učenici su bili zainteresirani za dramske radionice koje sadrže kretanje, ples ili glazbu više od 58 % u drugoj fazi, a više od 70 % u prvoj fazi.

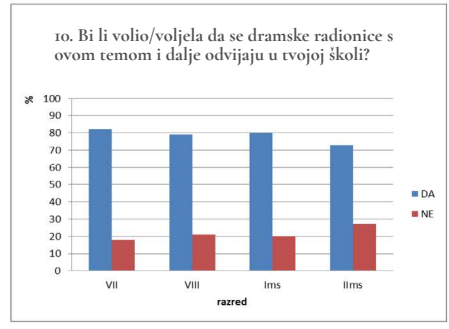
Učenici 6. i 7. razreda iz prve faze imali su frekvencije 83 % i 100 % *da* odgovora, a iste ocjene 7. i 8. u drugoj fazi 62,5 % i 63 %. Rezultati su pokazali da su učenici bili manje zainteresirani za dramske radionice koje sadrže ples, pokret ili glazbu nakon gledanja druge predstave u formi mjuzikla. Razlog za ovaj pad zanimanja može biti slabljenje samopouzdanja (Slika 4 b).

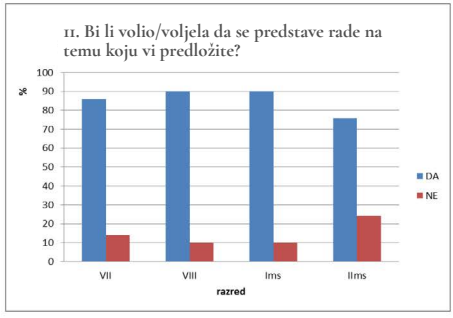
Slika 4 b. Drugi upitnik iz druge faze istraživanja; blok 2; 7. i 8. razredi osnovne škole i 1. i 2. srednje škole označeni su simbolima VII, VIII, Ims i IIms

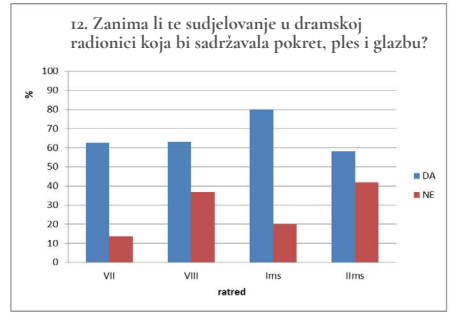












Intervjui s nastavnicima

Poslije odigrane predstave i odgovaranja na drugi upitnik intervjuirali smo nastavnike koji su gledali predstavu. Nastavnici su nam davali svoje prijedloge i objašnjavali učeničke reakcije na predstavu. Svi su intervjuirani nastavnici odgovorili da su predstave dobro prilagođene učeničkim problemima vezanim za *bullying*. Naglasili su da je naš umjetnički pristup istovremeno suptilan *napad* na učeničke emocije, da čini unutrašnji prostor za promjene i da daje novu dimenziju učenicima. Kazalište ne daje gledateljima izravne informacije što trebaju učiniti, ono predstavlja činjenice i ostavlja ih same da izgrade svoj doživljaj i donesu zaključke. Nastavnici su rekli da škole imaju dosta programa za sprječavanje *bullyinga*: školski psiholozi i pedagozi razgovaraju s učenicima, vode radionice, razrednici govore o problemima na satima, Ministarstvo prosvjete, znanosti i tehnološkoga razvoja šalje različite programe (najpopularniji je program *Škola bez nasilja,* uz podršku UNICEF-a), ali problem *bullyinga* je izrazito složen i potrebni su mnogi različiti pristupi. Nastavnici su se složili da je najbolje rješenje za svaki problem, uključujući i *bullying*, da se o njemu govori. Planiraju razgovarati s učenicima o predstavama. Nastavnici srpskoga jezika obećali su da će zadati učenicima pisanje eseje s impresijama o gledanoj predstavi. Svi su nastavnici bili zainteresirani za nastavak programa u svojim školama, kao jednoga od potrebnih alata za ispitivanje, sazrijevanje i učenje.

Okrugli stolovi

Tijekom obje faze projekta organizirali smo tri okrugla stola, koji su okupili nastavnike i učenike sudionike naših dramskih radionica. Glavni je razlog za organiziranje ovih okruglih stolova stvaranje prostora za otvoreni dijalog između nastavnika i njihovih učenika. Dijalog je bio moderiran postavljanjem pitanja vezanih za *bullying*, traženjem rješenja i efektu dramskih radionica u prevenciji *bullyinga* u školama.

Nastavnici su objasnili da razrednici razgovaraju s učenicima o *bullyingu* i puštaju im razne videozapise na tu temu. Potvrdili su da su dramske radionice jako dobra mogućnost u prevenciji *bullyinga* u školama. Predložili su da se dramske radionice nastave. Radionice su neophodne za rad s učenicima, jer im mogu pomoći razviti osjećaj za različitosti i da promijene mehaničke, nesmotrene reakcije. Naveli su da su učenicima potrebne dramske radionice kao regularna praksa, koja bi ih navikla da djeluju van uopćenih pravila i pripremila ih da reagiraju kao skupina. Kada uklone barijere među sobom, učenici mogu pokazati svoju iskrenost i ljubaznost.

Zaključak

U ovome smo istraživanju ispitivali potrebu za DIE-om i TIE-om kao vidom uobičajene podrške u obrazovanju mladih. Dobiveni su rezultati pokazali da DIE i TIE imaju značajan potencijal u suočavanju mladih s problemima kojima su izloženi u svome okruženju. Posebno su značajni rezultati koji ukazuju na povećanje spremnosti da prihvate svoja iskustva u vezi s vršnjačkim nasiljem, što predstavlja prvi korak ka pronalaženju rješenja.

Tijekom trajanja programa povećavao se broj učenika koji su priznali da su bili žrtve vršnjačkoga nasilja. U isto se vrijeme značajno promijenio odnos učenika prema nasilju. Učenici su počeli razvijati empatiju prema žrtvi i u isto se vrijeme opredjeljivali za aktivno djelovanje u svome okruženju, izlazeći iz uloge svjedoka koja je dominirala kao željena opcija u početku programa. Ovaj trenutak ukazuje na potencijal DIE-a i TIE-a u građenju kritičkoga mišljenja kod mladih, koji počinju aktivno rješavati probleme svoje zajednice.

Posebno je značajna zainteresiranost mladih za dramski rad u okviru svojih škola u participiranju u stvaranju predstava, kao i u dramskim radionicama i procesima stvaranja njihovih predstava s temama koje njih zanimaju. Zanimljiv rezultat istraživanja je izražena zainteresiranost za rad u

medijima glazbe, plesa i pokreta, što direktno ukazuje na širenje interesa za različite oblike umjetnosti. U isto vrijeme ovaj rezultat ruši predrasude prema zatvorenosti tinejdžera prema izražavanju emocija fizičkom ekspresijom.

Zahvale

Zahvaljujem programu Erasmus+ koji je podržao ovo istraživanje; cijelom projektnom timu: Sanji Krsmanović-Tasić, Kristini Mlađenović, Jugoslavu Hadžiću, Oliveri Milojević, Jovani Mihić, Nikoli Koruga i Bojani Škorc; Osnovnoj školi *Vuk Karadžić,* Osnovnoj školi *Ljubomir Nenadović,* Osnovnoj školi *Milan Rakić*, Četvrtoj gimnaziji u Beogradu, Učeničkom domu poljoprivredne škole PKB; partnerima na projektu: Open circle (Mađarska), TheaterEtc (Cipar) i Sigma art (Rumunjska); CEDEUM timu; našim kolegama i prijateljima.

Literatura

Bazić, Bojana. 2013. *Fenomen vršnjačkog nasilja i forme njegove manifestacije.* U: Heritage, 35, str. 381 – 394.

Beljanski-Ristić, Ljubica. 2015. *O međunarodnom projektu DICE*. U: Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa internacionalnim učešćem, Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u edukaciji. BAZAART. 45-51.

Beljanski-Ristić, Ljubica i Sanja Krsmanović Tasić. 2008. *Drama/Theatre & Education, A Report Part I*, *Serbia.* U: TENet Gr.

Beljanski-Ristić, Ljubica, Sanja Krsmanović Tasić i Anđelija Jočić (CEDEUM). 2010 a. *Making a World of Difference, A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama.* U: DICE Consortium, DICE. http://www.dramanetwork.eu/file/Education%20Resource%20long.pdf

Literatura

Best, David. 1996. *Research in drama theatre in education: The objective necessity.* U: Drama and theatrein education: Contemporary research. Ur. J. Somers. North York: Captus Press.

Davidović, Violeta. 2012. *Zajedno protiv nasilja.* U: Teacher, 79.

Dewey, Jane. 2014. *Empathy, Social Intelligence and Critical Thinking: What Can Theatre Education Offer?* U: Master of Arts in Liberal Studies (MALS), Paper 100.

Đokić, Ana. 2016. *Potresniprimeri nasilja: Dve trećine školske dece u Srbiji su žrtve nasilja.* www.blic.rs

Đorić, M. Dragan 2009. *Vršnjačko nasilje kao forma nasilja.* U: Political Studies, 21.

Đurišić, Maša. 2015. *Vršnjačko nasilje u Srbiji u standardima i istraživanjima: Posledice budućih istraživanja.* U: Primary school Veselin Masleša, Belgrade.

Goleman, Daniel. 2006. *Social Intelligence: The Science of Human Relationships.* U: New York, NY: Bantam Books.

Glumbić, Nenad i Vesna Žunić-Pavlović. 2008. *Nasilje u predškolskom periodu.* U: Education, 63.

Edmiston, Brian. 2000. Drama as ethical education. *U: Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*, 5.

Fekkes, Minne, Frans Pijpers i Pauline Verloove-Vanhorick. 2006. *Effects of Antibullying School Program on Bullying and Health Complaints.* Arch Pediatr Adolesc Med.

Kaukiainen, Ari, Kaj Bjorkqvist, Kristi Lagerspetz, Karin Osterman, Christina Salmivalli, Sari Rothberg i Anne Ahlbom. 1999. *The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression.* Aggressive Behavior, vol 25/2, 81-89.

Kuzmanović, Dobrinka, Biljana Lajović, Smiljana Grujić i Gordana Medenica. 2016. *Digitalno nasilje – prevencija i reagovanje.* U: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Srpsko pedagoško društvo.

Mađarev, Milan. 2015. *Kreativna drama u vaspitanju/obrazovanju.* U: Zbornik radova sa nacionalne konferenciji sa internacionalnim učešćem, Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u edukaciji. Str. 11-17. Bazaart: Beograd.

Mavroudis, Nick i Bournelli, Pagona. 2016. *The role of drama in education in counteracting bullying in schools.* U: Cogent Education, vol 3/1. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1233843

Ognjanović, Vesna i Bojana Škorc. 2003. *Evaluacija Zdravo da ste programa. Academic curiculum*. Beograd.

Popadić, Dragan. 2009. *Nasilje u školama.* Beograd: Institut za psihologiju – UNICEF.

Popadić, Dragan i Dobrinka Kuzmanović. 2013. *Upotreba digitalnih tehnologija, rizici i frekvencije digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji.* http://sbn.rs/clientpub/uploads/Digitalno nasilje-Izvestaj 2013.pdf.

Popadić, Dragan, Zoran Pavlović i Dijana Plut. 2013. *Specifičnisti u procenama nastavnika izražavanja nasilja među učenicima.* U: Proceedings of the Institute for Educational Research, 45.

Popović-Ćitić, Branislava. 2006. *Koncepti tipovi nasilnog ponašanja dece i omladine.* U: Safe-hrestomatija school texts. Ur. S Đurić. Belgrade: Faculty of Security.

Way, Bian. 1981. *Audience Participation Theatre for Young People: Theatre for young people.* Boston: Baker Co.

Vučković, Stanislava, Martina Tomić Latinac i Jelena Zajeganović. 2016. *Elektronsko nasilje - obuhvatan pristup za prevenciju i intervenciju u program Škola bez nasilja.* https://www.unicef.org/serbia/e-nasilje_poster.pdf

THE NECESSITY OF INTRODUCING DRAMA AND THEATER IN EDUCATION AS COMMON PRACTICE IN THE EDUCATION OF YOUTH; THE PREVENTING BULLYING MODEL

Summary

In this paper, we show the results of the research which was part of the Togetherness project. The project lasted for two years and it addressed the problem of bullying and cyberbullying in elementary and high schools in Belgrade. The aim of the research was to examine the impact and the importance of drama education in work with youth and consequently help them in solving problems. The research was carried out through questionnaires for students before and after the participative performances (TIE programs) and roundtables. The results showed that after participation in the TIE program, participants showed greater ability to recognize the bullying-behavior and they showed increased confidence in recognizing (and accepting) the situations when they were victims or bullies. The most important results indicate that students were continually interested in drama work during the whole project.

Keywords: *bullying, cyberbullying, drama education, participation, theatre in education.*

Želika Župan Vuksan
Gimnazija Sesvete, Zagreb
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
zeljka.zupan.vuksan@icloud.com

Iskustvo iz prakse

FAKULTATIVNA NASTAVA DRAMSKOGA ODGOJA U SREDNJOJ ŠKOLI

SAŽETAK

Suvremena škola zahtijeva od nastavnika i učenika jednaku aktivnost. Učenici više nisu pasivni promatrači nastavnoga procesa, već su njegovi aktivni sudionici koji istražuju, postavljaju pitanja, pronalaze odgovore, kritički promišljaju o svijetu oko sebe i aktualiziraju sadržaj poučavanja. Upravo takav pristup i sadržajno i načinom poučavanja pruža dramski odgoj. Rad govori o uvođenju nastavnoga predmeta Dramski odgoj u okvire nastavnoga procesa i to u sklopu fakultativne nastave u Gimnaziji Sesvete. Izložena su iskustva provedbe nastave tijekom jedne školske godine, objašnjene su poteškoće prilikom vrednovanja učeničkih postignuća te predložen model za sljedeću školsku godinu.

Ključne riječi: *dramski odgoj, fakultativna nastava, pedagoška dokumentacija, vrednovanje*

Željka Župan Vuksan

Uvod

Dramski odgoj kao samostalni nastavni predmet ne postoji u hrvatskoj školskoj praksi, no on nije novost u hrvatskoj odgojno–obrazovnoj praksi. Provodi se u dramskim učilištima i studijima, a tek jedan oblik dramskoga rada odvija se u sklopu izvannastavnih aktivnosti poput školske dramske skupine, koju u većini slučajeva izvodi nastavnik Hrvatskoga jezika i to često ne prema vlastitim interesima i željama, već mu je izvannastavna aktivnost dodijeljena kao dopuna satnice. Do 2015. godine, odnosno do pokretanja Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu, nastavnici su svoje znanje stjecali na različitim radionicama, kazališnim kampovima ili vlastitim iskustvom u praktičnome radu.

Od 2015. godine počinje sustavno obrazovanje dramskih pedagoga, a do tada je Hrvatski centar za dramski odgoj bio krovna institucija za njihovu edukaciju i stručno usavršavanje.

Godine 2002. zbog promjene pravila sudjelovanja na školskim susretima učeničkoga dramskog stvaralaštva, HCDO prekida suradnju s tadašnjim Ministarstvom prosvjete i športa što je značilo i prekid zajedničke sustavne edukacije nastavnika, odgajatelja i ostalih pedagoga. No, prekid suradnje nije značio prekid djelovanja HCDO-a, naprotiv HCDO organizira radionice i stručna usavršavanja te svojim polaznicima pruža licencu, odnosno zvanje dramskoga pedagoga. Od ostalih ustanova ističu se Učiteljski fakultet, koji od svoga osnutka organizira kolegij Lutkarstvo i scenska kultura, zatim Studij socijalnoga rada Pravnoga fakulteta s metodičkim kolegijem Dramski izraz u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu pod vodstvom dr. sc. Vladimira Krušića. Tek 2010. godine usvajanjem *Nacionalnoga okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* pružena je mogućnost sustavnoga uvođenja dramskoga odgoja u neposredni nastavni proces.

Pri spomenu dramskoga odgoja najčešće se misli da je njegov cilj postavljanje kazališne predstave prema tuđem ili vlastitome predlošku, no "dramski odgoj je oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo" i pri tome se misli i na "odlazak u kazalište, igranje u kazališnoj predstavi, školovanje budućih dramskih umjetnika te rad školskih i amaterskih dramskih družina" (Lugomer 2008: 14). Cilj dramskoga odgoja nije stvaranje predstave, kao što je to cilj rada školske dramske skupine koja mora zadovoljiti zahtjeve školskih natjecanja i nastupa. Njegov je cilj rad na procesu, na savladavanju forme, igri i uporabi dramskih metoda i tehnika. Suvremena nastava zahtijeva iskustveno i suradničko učenje, što je temelj dramskoga odgoja i otuda neupitna potreba za uvođenjem dramskoga odgoja kao samostalnoga nastavnog predmeta.

Nastavni predmet - Dramski odgoj

Uvriježeno je mišljenje da je dramska skupina jedna od izvannastavnih aktivnosti u srednjoj školi koju učenici rado pohađaju. Vlastito iskustvo pokazalo mi je da polaznici dramske skupine rado prihvaćaju dramske metode, igre i načine učenja te ih prenose i u učionice ostalih nastavnih predmeta, jačaju samopouzdanje, razvijaju komunikacijske vještine, kritički promišljaju o svijetu oko sebe i grade vlastiti identitet. Također, u nastavi primjenjuju znanja i vještine stečene u radu dramske skupine, propituju i sudjeluju aktivno u nastavnome procesu te sam odlučila svoju 15-godišnju praksu u izvannastavnom radu dramske skupine podići na novu razinu, odnosno pokrenuti fakultativnu nastavu Dramskoga odgoja sa svim administrativnim izazovima koje pred nastavnika postavlja školski sustav.

Nacionalni okvirni kurikulum iz 2011. pruža mogućnost formiranja izborne i fakultativne nastave Hrvatskoga jezika u čijem je planu i programu moguće ostvariti i nastavu Dramskoga odgoja. Izborni program verificira Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske prema uputama za verifikaciju programa, a program fakultativne nastave odobrava Nastavničko vijeće škole. To je ujedno i jedina razlika u provođenju izborne i fakultativne nastave.

Željka Župan Vuksan

Plan i program izborne nastave Ministarstva znanosti i obrazovanja nadređen je planu i programu fakultativne nastave pojedine škole. Fakultativna nastava odnosi se samo na školu koja je program odobrila, a plan i program izborne nastave mogu usvojiti i ostale škole. Kako je dramski odgoj namijenjen svim uzrastima, nastavu je moguće provoditi u formi godina učenja (prva, druga, treća i četvrta) te u skupinu obuhvatiti učenike različite dobi, od prvoga do četvrtoga razreda. U praksi mi se takav rad pokazao kvalitetnijim jer se učenici međusobno nadopunjuju i potiču na učenje i igru te razvijaju visok stupanj empatije i brige za mlađe polaznike.

Budući da se zadaće dramskoga odgoja u većini preklapaju sa zadaćama Hrvatskoga jezika te s obzirom na to da školski sustav nije provodio Dramski odgoj kao nastavni predmet, najlakši je način za njegovu provedbu bio uklopiti ga u fakultativnu nastavu Hrvatskoga jezika što je i preporuka *Nacionalnoga okvirnog kurikuluma*. Danas još uvijek ne postoji predmetni kurikulum za Dramski odgoj pa je izvedbeni kurikulum, odnosno plan i program moguće pripremiti vodeći se *Nacionalnim kurikulumom nastavnoga predmeta Hrvatski jezik*, kurikulumom Umjetničkoga područja te međupredmetnim temama Osobni razvoj i Građanski odgoj.

Nastavna područja dramskog odgoja

Nastavni predmet Dramski odgoj čine tri nastavna područja:
1. Dramska kultura
2. Dramsko izražavanje
3. Dramsko stvaralaštvo.

”Dramska kultura obuhvaća stjecanje i razumijevanje osnovne dramske naobrazbe, dramsko izražavanje pruža iskustveno učenje nastavnoga sadržaja, a dramsko stvaralaštvo sudjelovanje u procesu stvaranja dramske forme” (Gruić i dr. 2018: 120).
Za prvu godinu učenja predvidjela sam jedan sat tjedno za izvođenje nastave, no na samome početku bilo je jasno kako jedan sat nastave nije

dovoljan za temeljit rad pa sam u izvedbenome planu za drugu godinu učenja planirala dva sata nastave tjedno.

Budući da je dramski odgoj ušao u odgojno-obrazovni sustav, bilo je potrebno izraditi svu pedagošku dokumentaciju potrebnu za provođenje nastave: godišnji plan, izvedbeni plan i program, kriterije vrednovanja i obrazac pisane pripreme, no kako se u mome slučaju radilo o fakultativnoj nastavi Hrvatskoga jezika, svoju sam postojeću dokumentaciju prilagodila potrebama nastave Dramskoga odgoja.

Pedagoška dokumentacija za prvu godinu učenja u školskoj godini 2017./2018. izrađena je prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu* iz 2011. godine te prema postojećoj pedagoškoj dokumentaciji za nastavni predmet Hrvatski jezik. Najveću poteškoću predstavljalo je sumativno vrednovanje postignuća i vrednovanje kreativnosti. Učenici na kraju nastavne godine nisu imali puno ocjena, no bili su ocijenjeni ravnomjerno u svim nastavnim područjima. Budući da se zaključna ocjena temeljila podjednako na formativnom i sumativnom vrednovanju te nije bila aritmetička sredina, vrednovanje u drugoj godini učenja temeljit će se na formativnom praćenju kako predlaže *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017) što podrazumijeva aktivno sudjelovanje i nastavnika i učenika. Vrednovanje u nastavnome predmetu Dramski odgoj treba biti motivacija za daljnji napredak i učenje te ne smije izostaviti samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje u kojima učenici procjenjuju svoj rad i rad ostalih učenika u skupini.

Pedagoška dokumentacija

a) Izvedbeni plan i program za nastavni predmet Dramski odgoj

Gimnazija Sesvete, školska godina 2017./2018. - prva godina učenja

Broj sati tjedno: 1
Broj sati godišnje: 35
Dob: učenici prvih, drugih, trećih i četvrtih razreda
Prostor: školsko kazalište ili specijalizirana učionica
Napomena: izvadak iz Izvedbenoga plana i programa

MJESEC	NASTAVNO PODRUČJE	NASTAVNA JEDINICA	CILJ(EVI) I ISHODI	KLJUČNI POJMOVI
RUJAN 4 sata	Dramska kultura Dramsko izražavanje Dramsko stvaralaštvo	1. Dramski tekst 2. Kazališna predstava 3. Improvizacijom do dramskoga teksta – vježba 4. Improvizacijom do dramskoga teksta - prikaz	Učenici će usvojiti osnovne pojmove vezane uz dramski tekst i kazališnu predstavu. Učenici će improvizacijskim tehnikama i postupcima sami uobličiti početnu scenu dramskoga teksta na odabranu temu.	Dramski tekst – kazališna predstava Improvizacija
LISTOPAD 4 sata	Dramska kultura Dramsko izražavanje	5. Kazalište – pojam 6. Kazalište – vrste 7. Kazališna predstava (posjet kazalištu) 8. Kazališna predstava (posjet kazalištu)	Učenici će: upoznati se s kazalištem kao kulturnom ustanovom; usvojiti osnovne pojmove vezane uz strukturu kazališta; samostalno analizirati predstavu.	Analiza predstave

b) Godišnji plan i program

Napomena: izvadak iz Godišnjega plana i programa nastavnoga predmeta Dramski odgoj, prva godina učenja.

Mjesec	IX.	X.	XI.	XII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	ukupan broj sati
	BROJ SATI PO SASTAVNICAMA PREDMETA MJESEČNO										
NASTAVNO PODRUČJE											
DRAMSKA KULTURA	2	2	2	2	0	2	0	1	0	0	11
DRAMSKO IZRAŽAVANJE	1	2	1	2	2	2	2	1	0	0	13
DRAMSKO STVARALAŠTVO	1	0	1	0	0	0	2	3	4	0	11
br. sati mjesečno	4	4	4	4	2	4	4	5	4	0	35

U planiranju je bilo važno podjednako uklopiti sva tri nastavna područja.

MJESEC UKUPNI BROJ SATI	NASTAVNO PODRUČJE	PLANIRANI BROJ SATI ZA POJEDINO NASTVANO PODRUČJE	SADRŽAJNE CJELINE / TEME UNUTAR PODRUČJA	PLANIRANI BROJ SATI	OSTVARENO
RUJAN 4 sata	Dramska kultura	2	1. Dramski tekst 2. Kazališna predstava	B A	Popunjava se nakon završenoga mjeseca s kratkim obrazloženjem i služi za utvrđivanje realizacije nastavnoga plana i programa.
	Dramsko izražavanje	1	3. Improvizacijom do dramskoga teksta – vježba	A B	
	Dramsko stvaralaštvo	1	4. Improvizacijom do dramskoga teksta – prikaz	B	

Napomena: godišnji plan sadrži skraćeni prikaz nastavnih jedinica za svaki mjesec tijekom nastavne godine.
Oznake: A - novi sadržaji i postignuća; B - ponavljanje, vježbanje, usustavljivanja; C – provjera.

c) Prijedlog Izvedbenoga plana za drugu godinu učenja nastavnoga predmeta Dramski odgoj

Školska godina: 2018./2019.
Broj sati tjedno: 2
Broj sati godišnje: 70
Ciljana skupina: učenici 2. - 4. razreda
Prostor: školsko kazalište ili specijalizirana učionica
Učenici prvih razreda radit će prema planu i programu prve godine učenja, no ako se radi o manjem broju učenika, u prvim će se satima ponoviti sadržaji dramske kulture.

Željka Župan Vuksan

MJESEC	NASTAVNO PODRUČJE	NASTAVNA JEDINICA	CILJEVI I ISHODI	METODE I TEHNIKE
RUJAN 8 sati	Dramska kultura	Dramski tekst Kazališna predstava Kazalište – pojam i vrste **2 sata**	Učenici će ponoviti i usvojiti osnovne pojmove vezane uz dramski tekst i kazališnu predstavu: vrste kazališta, pozornica, ulica, svjetlo, ton, glumci, dramski tekst, dramsko čitanje (dikcija, ritam, jačina, naglasci...), kretanje po sceni, scenografija, kostimi.	Ogrtač stručnjaka, usmeno izlaganje, rad u paru i skupinski rad.
	Dramsko izražavanje	Dramski tekst Kazališna predstava - vježba **2 sata**	Dramski tekst, dramsko čitanje (dikcija, ritam, jačina, naglasci...), kretanje po sceni.	
	Dramsko izražavanje	Improvizacijom do dramskoga teksta **2 sata**	Učenici će improvizacijskim tehnikama i postupcima sami uobličiti početnu scenu dramskoga teksta na odabranu temu.	Dramske igre, vrste improvizacija
	Dramsko stvaralaštvo	**Kazalište u razredu:** Izvođenje samostalnih kratkih dramskih formi **2 sata**	Učenici će predstaviti i međusobno analizirati svoje radove.	
LISTOPAD 8 sati	Dramska kultura	Moderno kazalište i dramski tekstovi **2 sata**	Učenici će upoznati dramske autore i tekstove koji su činili prekretnicu u drami i kazalištu svoga vremena. Predloženi autori: Ibsen, Čehov, Brecht i Beckett.	Ogrtač stručnjaka, skupinski rad
	Dramsko izražavanje	Kazališna predstava (posjet kazalištu) i analiza kazališne predstave **3 sata**	Kazalište danas: književni klasik u modernoj izvedbi.	Analiza predstave – samostalni rad
	Dramsko stvaralaštvo	Od igre do teksta: odabir krovne teme (predložena tema: *Biti drugačiji*) **3 sata**	Učenici će dramskim igrama i improvizacijom stvoriti dramsku situaciju: uvod – zaplet - rasplet; predstaviti biografije likova.	Dramske improvizacije: vođena improvizacija, improvizacija na temu. Predložene tehnike: smrznute slike, žive slike, unutrašnji monolog i vrući stolac.

STUDENI 8 sati	Dramsko izražavanje Dramska kultura Dramsko stvaralaštvo Dramsko stvaralaštvo	*Biti drugačiji* – rad na likovima **2 sata** Devising theatre – skupno osmišljeno kazalište: predstavljanje dramske metode **1 sat** *Biti drugačiji* – stvaranje kratke dramske forme **4 sata** – skupinski rad **Kazalište u razredu:** Predstavljanje i analiza uradaka **1 sat**	Učenici će u napisati biografije likova prema zadanim smjernicama i predstaviti ostalim polaznicima. Učenici će usvojiti osnova pravila skupno osmišljenoga kazališta i analizirati primjere takve predstave. Učenici će dramskim tehnikama oblikovati kraću dramsku formu s jasnom dramskom kompozicijom. Očekivano je da će različite skupine na različite načine obraditi krovnu temu. Od predstavljenih uradaka odabrat će se jedna za završni rad prvoga obrazovnog razdoblja.	Biografija lika - vrući stolac Skupno osmišljeno kazalište (*devising theatre)* Skupno osmišljeno kazalište
PROSINAC 6 sati	Dramsko izražavanje Dramsko stvaralaštvo	Rad na predstavi: skupno osmišljeno kazalište Tema: *Biti drugačiji* **4 sata** Prvi javni pokus pred školskom publikom **2 sata**	Učenici će na temelju odabranoga predloška razviti i uvježbati kraću dramsku formu. Upoznat će se s procesom stvaranja dramske forme, razvijat će suradničko i iskustveno učenje, odgovornost prema ostalim članovima skupine, empatiju i timski rad. Učenici će predstaviti svoj rad kao prvi javni pokus i obrazložiti nastajanje dramske forme.	Skupno osmišljeno kazalište Javni pokus

Napomena: izvadak iz Izvedbenoga plana i programa za drugu godinu učenja.

d) Kriteriji vrednovanja:

• Brojčano praćenje

Prema *Okviru za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* (2017) na kraju obrazovnoga razdoblja donosi se sumativna ocjena nastavnoga predmeta i to:

1 – **nedovoljan:** učenik pokazuje nedovoljnu i vrlo ograničenu usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda koji se očekuju za određenu godinu učenja i poučavanja predmeta
2 – **dovoljan:** učenik pokazuje ograničenu usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda koji se očekuju za određenu godinu učenja i poučavanja predmeta
3 – **dobar:** učenik pokazuje dobru usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda koji se očekuju za određenu godinu učenja i poučavanja predmeta
4 - **vrlo dobar:** učenik pokazuje vrlo dobru usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda koji se očekuju za određenu godinu učenja i poučavanja predmeta
5 – **odličan:** učenik pokazuje iznimnu usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda koji se očekuju za određenu godinu učenja i poučavanja predmeta.

Zaključna ocjena nije aritmetička sredina i odnosi se na sva tri nastavna područja.

• Opisno praćenje
- obuhvaća sve tri sastavnice nastavnoga predmeta

Opisno praćenje

Prate se i vrednuju aktivnosti učenika u zajedničkim projektima, originalnost, estetski dojam, odnos vještina i znanja te sposobnost vrednovanja i samovrednovanja odabranih zadataka. Kreativan rad ne podliježe klasičnoj provjeri znanja, nastavnik kontinuirano prati rad i vodi bilješke o napredovanju učenika. Opisno praćenje moguće je ostvariti i u međupredmetnim temama Građanski odgoj te Osobni i socijalni razvoj.

Primjenjuju se sva tri pristupa vrednovanja s odgovarajućim metodama:

1. Vrednovanje za učenje: rubrike, ljestvice procjena, postavljanje pitanja, anegdotske zabilješke, učeničke mape, opažanja...

2. Vrednovanje naučenoga: usmene provjere znanja i vještina, mape radova, praktični radovi, učenički projekti, rasprave, istraživanje, prezentacije...

3. Vrednovanje kao učenje: samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje, ljestvice procjena dnevnici učenja, konzultacije s učiteljem i dr.

e) Prijedlog pisane pripreme za nastavni predmet Dramski odgoj

DRAMSKI ODGOJ	
IME I PREZIME NASTAVNIKA:	
RAZREDNI ODJEL: DRUGA GODINA UČENJA	Red. broj sata:
NAZIV NASTAVNE JEDINICE:	
NASTAVNO PODRUČJE:	Dramska kultura Dramsko izražavanje Dramsko stvaralaštvo
OPERACIONALIZIRANI CILJ:	
ISHODI UČENJA:	
TIJEK SATA: 1. **Uvodni dio:** vježbe zagrijavanja, govorne vježbe, glazba, pokret i zagrijavanje 2. **Dramske igre ili vježbe : ovisno o cilju sata (vježbe suradnje, povjerenja,** senzibilizacije, motivacijske vježbe...) 3. **Središnji dio ili obrada nastavnoga sadržaja** 4. **Sinteza**	

Željka Župan Vuksan

ZAKLJUČAK

Dramski odgoj učenicima donosi višestruku dobit: od razvijanja generičkih kompetencija i to ponajprije različitih oblika mišljenja i osobnoga razvoja do iskustvenoga, suradničkoga učenja, komunikacijskih kompetencija, razvijanja empatije, samopouzdanja i životnih vrijednosti prema kojima je usmjerena škola 21. stoljeća.

Nije bilo nimalo lako u zatvoreni srednjoškolski sustav koji promjene temelji na digitalizaciji i informatičkim područjima pokrenuti nastavu nečega tako kreativnoga, apstraktnoga i nemjerljivoga brojkama. Prije svega, trebalo je zadovoljiti administrativnu stranu sustava, prilagoditi dokumentaciju i u 35 sati ocijeniti ravnomjerno sve elemente predmeta, odgovoriti na brojne upite oko izostanka pisanih provjera znanja te pratiti redovitost, samostalnost, rad na satu i kod kuće. Iznimno se dobrom pokazala uključenost učenika svih razreda, kao i učenika s teškoćama u razvoju koji nisu željeli sudjelovati u završnoj produkciji, ali su bili dio procesa.

Iz vlastitih zapažanja donosim zaključak kako su učenici koji su pohađali fakultativnu nastavu Dramskoga odgoja opušteniji u međusobnoj komunikaciji i u komunikaciji s nastavnicima i autoritetima uopće. Tijekom godine naučili su značenje timskoga rada, odgovornosti prema skupini, razvili viši stupanj empatije i izvan nastave u neobaveznim druženja pružali međusobnu podršku. Slobodnije su se odazivali na ostala događanja u školi, preuzimali odgovornost i voditeljske uloge, bez straha iznosili vlastito mišljenje i stekli samopouzdanje. Budući da u nastavi Hrvatskoga jezika često primjenjujem dramske metode i tehnike, polaznici fakultativne nastave Dramskoga odgoja i u tim satima preuzimaju ulogu moderatora i uključuju u sudjelovanje na satu ostatak razreda.

Na kraju nastavne godine provela sam evaluaciju rada koja je uključivala pet jednostavnih pitanja, ispunilo ju je 25 učenika drugih, trećih i četvrtih razreda:

1. Što si očekivao/očekivala od predmeta Dramski odgoj na početku nastavne godine?
2. Jesu li se tvoja očekivanja ispunila?
3. U čemu ti je Dramski odgoj pomogao? Ukratko obrazloži svoj odgovor.
4. Što bi promijenio/promijenila za sljedeću godinu?
5. Hoćeš li nastaviti s fakultativnom nastavom Dramskoga odgoja i sljedeće godine?

Većina je učenika na prvo pitanje odgovorila kako su očekivali učenje na zanimljiv način o drami, kazalištu i glumi, zabavu i rad, stvaranje predstava i pomoć pri javnome nastupu. Dramski odgoj pomogao im je u komunikaciji, svladavanju treme, izgradio samopouzdanje, pružio priliku učenja na drugačiji način. Svi će učenici nastaviti s pohađanjem Dramskoga odgoja, a promijenili bi jedino satnicu, odnosno povećali bi ju na dva sata tjedno.

Iznimno sam ponosna na uvođenje Dramskoga odgoja u, danas tako popularno nazvanu, školu za život jer po svim svojim obilježjima dramski odgoj to uistinu jest. No, za što bolje provođenje nastave potrebno je osigurati dva sata tjedno i to u formi dvosata, što više poticati samostalni rad učenika, usmjeravati ih na istraživanje, rješavanje problema, traganje i razmišljanje. Nastavnik dramskoga odgoja prije svega mora biti mentor i moderator nastavnoga procesa, ali i aktivni sudionik koji svojim primjerom pokazuje, upućuje i poučava. Za kvalitetnu provedbu nastavnih sadržaja potrebno je sustavno planiranje i pripremanje.

Motivacija učenika ne smije biti ocjena, već se važnost treba posvetiti formativnome vrednovanju, kontinuiranome praćenju učeničkih postignuća što se na kraju cjeline ili razdoblja može sumativno vrednovati.

Dramski odgoj ne priprema glumce i ne stvara kazališne spektakle, on razvija životne vještine i sposobnosti, kreativnost, emocionalnu i socijalnu inteligenciju, interpersonalne i organizacijske sposobnosti za donošenje odluka, rješavanje problema i preuzimanje odgovornosti, sve ono što suvremeno društvo traži od mladoga čovjeka. Upravo su to argumenti za uvođenje Dramskoga odgoja u nastavni proces bez obzira radi li se o izbornom ili fakultativnom programu te neophodnosti izrade kurikuluma Dramskoga odgoja koji bi nastavnicima poslužio kao temelj za izradu vlastitih izvedbenih kurikuluma ili planova.

Literatura

Čubrilo, Snježana; Vladimir Krušić i Maša Rimac Jurinović. 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*. Zagreb: HCDO i Školska knjiga. http://www.hcdo.hr/wpcontent/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_gradanstvo.pdf.

Fileš, Gordana i dr. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! - Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika.* Zagreb: HCDO i Pili promet d. o. o.

Gruić, Iva; Jelena Vignjević i Maša Rimac Jurinović. 2018. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnome procesu: prijedlog klasifikacije pojmovnika.* U: Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Ur. Petravić, Ana i Ana Šenjug Golub. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Međupredmetne teme: Građanski odgoj i obrazovanje te Osobni i socijalni razvoj. https://mzo.hr/hr/rubrike/medupredmetne-teme. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Veljača, 2018.

Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2018/OBRAZOVANJE/Nacionalni-kurikulumi/hrvatski_jezik-nakon-recenzije-veljaca-2018.pdf. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Veljača, 2018.

Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju. https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/OKVIRI/okvir_za_vrednovanje_procesa_i_ishoda_ucenja_u_osnovnoskolskome_i_srednjoskolskome_odgoju_i_obrazovanju.pdf. Prosinac, 2017.

ELECTIVE HIGH SCHOOL CLASSES ON DRAMA EDUCATION

Summary

Contemporary education requires engagement from both the teacher and the student. Students are no longer passive recipients of education, but active participants who explore topics, raise questions, find answers, and practice critical thinking about the world around them, thus breathing new life into the learning content. Our drama class takes that approach to learning, with regards to both content and teaching. This paper discusses the implementation of the drama class curriculum in the overall high-school curriculum, as introduced in the "Sesvete" High School. The paper describes various challenges encountered during the period of one school year and difficulties in quantifying student output, and proposes an improved model for the next school year.

Keywords: *curriculum, drama education, school planning, validation*

Ana Malnar / Magda Henok
Dječji vrtić Dobro Drvo, Zagreb
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedgogije
ana_malnar@yahoo.com

Osnovna škola Zlatar Bistrica, Zlatar Bistrica
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
epafraon@gmail.com

Stručni rad

TEATAR OBJEKTA - IZAZOVI U PRAKSI VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak

Teatar objekta (tzv. drugo kazalište) polazi od likovne umjetnosti i dinamične slike te počiva na lutkarskome mišljenju, točnije dijalogu s materijalom, dijalogu neživoga i živoga, glumca i objekta. Nastojeći se osloboditi literarno-linearnoga kontinuiteta i pripovijedanja, razvija svoju specifičnu poetiku i dramaturgiju sintezom slike, objekta, zvuka i pokreta. Misliti slikama, doživljavati stvari, prostore i situacije kao žive organizme sa svojom energijom i životnom pričom otkriva magičnu stranu teatra objekta i dosanjane predstave. U radu će se prikazati na koje su sve načine saznanja i promišljanja o teatru objekta utjecala na praksu i rad s djecom predškolske i školske dobi te način implementacije istoga u pedagoški rad.

Ključne riječi: *materijali, objekt, slika, teatar objekta*

Ana Malnar / Magda Henok

Uvod

Teatar objekta, donedavno nepoznati kazališni pravac, tek se od polovine 20. stoljeća pojavljuje i afirmira i to uglavnom na alternativnim kazališnim festivalima i u okviru lutkarskih formi. Spomenuti pravac nalazi se u prostoru između kazališta i likovne umjetnosti, tako da je svojim elementima i oblicima zanimljiv, kako osebujnim pojedincima iz svijeta kazališta, tako i likovnim umjetnicima, ponajviše slikarima i kiparima. Takozvano *drugo kazalište* (*Das Andere Theater*) na scenu europskoga kulturnog kruga donijeli su antinaturalistički redatelji: Peter Brook, Jerzy Grotowski, Antonin Artaud, Edward Gordon Craig, Tadeusz Kantor, Oskar Schlemmer, Pina Bausch, filozof i pisac Stefan Brecht te mnogi drugi. Iako su mnogi od njih nadahnuće pronalazili u japanskome, indijskome i balijskome kazalištu pa čak i u komediji dell'arte „kojoj se korijeni gube u klasičnoj starini, razvila se u svojim beskrajnim oblicima kao kazalište visoko stiliziranih umjetnih figura“ (Weitzner 2011: 74).

U naše nas doba okružuju fenomeni pod nazivima: *Figurentheater, visualtheatre, image-theatre*, kazalište figura/oblika/materijala, teatar objekta, *mixedmedia*, miješane forme, fluidni žanrovi, dosanjane predstave, koreodrama i scenska poema. Toliko bliski, a toliko daleki da čak ni naš standardni jezik još nije pronašao adekvatne riječi kojima bi se pojedini nazivi preveli. Možemo reći da teorija i dalje kaska za praksom, traži se stroga kategorizacija i raščlamba termina, no *drugo kazalište* svejedno cijelo ovo vrijeme živi, onako fluidno i poetično kakvo u svojoj biti i jest. Upravo je Peter Michael Weitzner, slikar, profesor umjetnosti, kazališni pedagog i redatelj bio jedan od prvih koji teatar objekta i teatar figura (uz teatar performansa) navodi kao sastavnice vizualnoga kazališta. U njegovoj se raščlambi termini lutka, maska i figura pojavljuju kao sastavnice teatra objekta.

Teatar objekta i simbolička dječja igra
Teorijski pristup teatru objekta i srodnim formama

Teatar objekta svoje motive i sadržaje pronalazi u literarnome predlošku, interpretaciji postojećega ili vlastitoga teksta, u promatranju, snovima, igranim improvizacijama s objektom, u glazbi i plesu. Estetika teatra objekta nastoji se osloboditi literarno-linearnoga kontinuiteta pripovijedanja i psihološko-naturalističkoga teatra. Također, teži ostvarenju spoja različitih umjetničkih grana u jedno scensko djelo. Nasuprot dotadašnjoj prevlasti teksta, teatar objekta nastoji razviti prevlast slike, objekta i pokreta. Ovaj teatarski pravac ne prihvaća statičnu i dekorativnu scenografiju, već objekt uvodi kao subjekt u izričaju dramatskih sadržaja, dok u kazališnom radu koristi slike nesvjesnoga.

Slikari poput Kandinskoga i Maljeviča svojim su avangardnim formama uvelike utjecali na reformu kazališne pozornice te samim time ukazali na velik doprinos u proširenju pojma kazališne umjetnosti. Ono što je simbol u pripovjednome kazalištu u teatru objekta postaje slikovni znak. Možemo reći da je simbol jednoznačan u svome literarnom iskazu, njega se dešifrira i objašnjava. Samim time on sužava maštu i usmjerava je u nekom zadanom pravcu. Slikovni je znak u potpunosti višeznačan; otvara asocijativnu moć, povezuje se sa shvaćanjima i idejama te zapravo postaje okidač za vlastite, unutarnje slike pa je stoga teatar objekta kazalište znakova (Weitzner 2011: 51).

Slično filmskom kadriranju gdje montažer posebnom filmskom tehnikom djeluje na bržu izmjenu slika i time kod gledatelja stvara efekt prolaznosti vremena, efekt jedne cjeline, tako se i teatar objekta koristi montažom slika. Dramatizacija radnje je dramatizacija slika što znači da kazalište objekta polazi od shvaćanja kako se svaka radnja otvara u slike. Gruić (2012: 171) navodi kako je govor slika višeznačan i izbjegava jednoznačne doslovne simbole te se time gledatelju ne objašnjava, već ga se poziva na vlastito i jedinstveno tumačenje. "Ritmizirane slike-vizije kao i montirani djelići, teatru objekta daju oblik i sadržaj. Kazališno pripovijedanje kao drama u slikama srž je teatra objekta" (Weitzner 2011: 34).

Weitzner (2011: 28) nadalje ističe da u ovome tipu kazališnoga izričaja dolazimo

do shvaćanja kako je i sam glumac sastavni dio cjeline, točnije objekt te cjeline. Glumac je protagonist onda kada to mora biti, manipulator objekta, dio pejzaža, ali i osoba. Čini se kako je teatar objekta manje usredotočen i opterećen oponašanjem ljudskih radnji i njihovih međusobnih odnosa. U kazalištu objekta i kostim mijenja svoju ulogu. Dok je u govornome teatru tek rekvizit, u teatru objekta sastavni je dio figure te postaje objekt kazališne igre.

Posebna je vrsta već spomenutoga vizualnog kazališta teatar figura. Peter Weitzner (2011: 69) ističe kako u radovima moderne vidi pohranjen golem fundus maske i figura, ponajprije u kubističkom pravcu zahvaljujući Picassu. Pitanje maske i lutke pitanje je ljudske biti uopće. Lutka je početak (dječja igra).

U kazalištu objekta/figure ona je instrument kojim otkrivamo vlastitu arhaičnost i autentičnost, dok je maska dio našeg nesvjesnoga života. "Teatar figura jest materijalan teatar... on je predmetno apstrahirajući izveden oblik prikazivačke umjetnosti... služi se istim sredstvima kao i likovna umjetnost... u svrhu scenskoga prikazivanja" (Knoedgen 2013: 77).

Knoedgen (2013: 60) govori o teatru materijala kao najmlađem obliku teatra figura, koji za svoja uprizorenja uvelike koristi neoblikovane materijale (tkanine, pijesak, plastične folije, papir, lim, glinu, štapove...). Težnja je uprizoriti sam životni potencijal neoblikovane tvari koja se nalazi u nekoj vrsti oblikovnoga *pra-stanja* kako bi do izraza došla stalna promjena uloga uz radnju djelatnih subjekata. U teatru materijala tvorački proces oblikovanja postaje scenskom radnjom, mijenjajući obličja materijala. Scena se razvija, oblikovanje i predstavljanje uloge stapa se u jedno, a preobrazba lika sastavni je dio prizora. "Ova zasigurno beskonačna otvorenost promjenjivih značenja može lako upasti u nepovezan slijed slika koji napušta situacijski kontekst, a time i probleme koji pogađaju čovjeka. Takve *konkretno-apstraktne* kompozicije onda su opet prije prispodobive performansu ili čak glazbi nego li scenskoj interakciji" (Knoedgen 2013: 61).

U Hrvatskoj je svoj put i način promišljanja i djelovanja u tzv. *drugome kazalištu* pronašla umjetnica Kruna Tarle. Zajedno sa svojim ansamblom

Fasade, koji je osnovala 1993. godine s ciljem istraživanja alternativnoga teatra te koji se u osnovi razvio iz lutkarskoga mišljenja, a uključuje kazalište maske, materijala i objekta, istražuje ovaj većini još nepoznati kazališni pravac. Njezinim radom i djelovanjem nastalo je nekoliko autorskih predstava: *Djevin skok ili proljeće u slijepoj ulici, Clair-obscur, Pješčani sat, Kaleidoskop, Nadir, Zemlja je okrugla, Mala Pia i razbojnici, Crveni muk, Plavi zvuk, Sretni princ, Šuma priča* itd.

"Već i žanrovski Kruna Tarle unutar domaćeg glumišta zauzima iznimnu - samim time katkad i izoliranu, usamljenu - kreativnu poziciju. Scenski izraz koji skupina njeguje ne uči se ni na zagrebačkoj ADU niti u lutkarskim učilištima; radi se o spoju vizualnog teatra, glumačkog, plesnog i lutkarskog teatra, pri čemu naglasak neprestance ostaje na aktivnoj MASKI i slikovitosti scene, a ne na glumačkom govoru" (Govedić 2011).

Simbolička dječja igra u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju u nižim razredima osnovne škole

Suvremena shvaćanja djeteta govore o djetetu kao kompetentnom i sposobnom biću, koje ima urođenu želju za istraživanjem svoje okoline i učenjem, ali na sebi prirodan i specifičan način izražavajući se na različite načine putem različitih medija. Vigotski (cit. prema Duran 2011: 19) je dječju igru smatrao *maštom u praktičnom djelovanju* pa se prema vidljivoj, vanjskoj manifestaciji igre te načinu na koje se dijete igra, njezinoj složenosti, sadržaju i kvaliteti može zaključiti kakva je mašta djeteta kojega promatramo i pratimo. Uz materijalizaciju (vidljivu manifestaciju) dječjih shvaćanja posredstvom različitih načina izražavanja (npr. likovno izražavanje na različite načine, dramska igra i sl.), mišljenja i htijenja o određenome problemu postaju nama vidljiva. Također, govori o važnosti interiorizacije ili pounutrenja tih vanjskih aktivnosti (Duran 2011: 154).

Prihvaćajući navedeno, vrlo je važno osigurati djetetu što više raznovrsnih vanjskih aktivnosti s raznovrsnim predmetima, sredstvima, materijalima i ljudima jer to osigurava da njihov mentalni, unutrašnji razvoj bude što raznovrsniji i bogatiji. Upravo je zato iznimno važno kreirati takvo

okruženje unutar ustanove za rani i predškolski odgoj te osnovne škole, koje ne samo da će omogućiti, već će i poticati dječje aktivnosti i igru s obzirom na to da je velika vjerojatnost da će ta igra prijeći i na unutrašnji plan i poticati unutrašnje mentalne aktivnosti. Osiguravanjem i omogućavanjem navedenoga, dijete postaje maksimalno angažirano i aktivno.
Igrajući se u tako bogatom okruženju, dijete razmjenjuje iskustva s drugom djecom i odraslima, razvija socijalne kompetencije i maštu te sve jednostavnije i prirodnije stupa u kontakt s drugom djecom i odraslima. Također stvara jedan drugačiji odnos sa stvarima i materijalima koji ga okružuju te ih je u mogućnosti rabiti na mnogo različitih načina, ne samo kao objekte za istraživanje i igru, već i kao ravnopravne subjekte te igre pa tako kreira svoju novu simboličku realnost.

Duran (2011: 22) ističe da simbolička igra djetetu omogućava prilagodbu na svijet koji ga okružuje, mijenja ga i integrira u svoj unutrašnji svijet. Ona nema svoj krajnji cilj, osim da sama po sebi bude spontana, zabavna i da je prati specifičan zanos. Životna je, prerađuje različita iskustva, sama je sebi svrhom te je njezin proces važniji od samoga cilja. Međutim, ona ipak ima određena pravila ponašanja, a to je da djeca, kao suigrači, dogovaraju određena pravila koja trebaju poštivati preuzimajući određene uloge. Iz toga razloga, djeci treba osigurati što više prilika i mogućnosti za međusobnu interakciju i to s djecom različite kronološke dobi te s različitim odraslim osobama, odgojiteljima i učiteljima.

Složenost simboličke igre usko je povezana s bogatstvom djetetovoga iskustva, koje je opet vezano za poticajno okruženje. Kada se govori o istraživanju i učenju djece rane i predškolske dobi, ne misli se samo na razvoj dječjih mentalnih sposobnosti, već se usmjeruje i na stvaranje uvjeta u okruženju koje će omogućiti djetetu raznolike aktivnosti u kojima će ono angažirati sva svoja osjetila i sve svoje snage i sposobnosti, a ne samo glavu. Što je okruženje poticajnije, iskustvo je bogatije, a time i simbolička igra složenija. "Okruženje bi trebalo biti pedagoški pripremljeno i oblikovano, tako uređeno da više sliči radionicama, ateljeima, učionicama za istraživanje, a manje sobama-učionicama u kojima je poučavanje dominantna aktivnost" (Miljak 2009: 22).

Tu ponovno uviđamo potrebu naglašavanja važnosti načina na koji ćemo kreirati sobe dnevnoga boravka i učionice, kako će izgledati centri za simboličku i dramsku igru, koliko će ti materijali biti strukturirani odnosno nestrukturirani, kako bi se što više poticala dječja mašta (različita platna, marame, nestrukturirani predmeti od drva, spužve, vune, odjeće i sl.). Praksa je pokazala da je većina dnevnih boravaka u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, učionica u osnovnoj školi i centara za dramsko-lutkarski izraz (ako ga uopće ima) u većini slučajeva vrlo siromašno opremljena.

Često se u njima nalaze samo lutke (lutke za prste, ginjoli, zijevalice i lutke na štapu) i improvizirana kazališta te vješalica ili škrinja s odjećom i obućom za kostimiranje. S obzirom na ogromne mogućnosti koje nudi lutkarski izričaj te uzimajući u obzir polazišta teatra objekta (stvari su žive, imaju svoj život i energiju), u te bi se centre aktivnosti moglo unijeti mnoštvo različitih materijala koji bi poticali dječje izražavanje, a vrlo su lako dostupni (kartoni, štapovi, platna, marame, folije, spužve, kutije i sl.). Govoreći o strukturi takvih centara, zapravo se ne bismo trebali ograničavati samo na jedan dio sobe ili učionice.

S obzirom na to da teatar objekta ujedinjuje više umjetnosti (naglasak stavljamo na likovnu, plesnu i glazbenu), takvi bi se centri aktivnosti mogli ujediniti ili pak staviti jedan uz drugoga. No, upoznajući se s pojmom teatra objekta i što on sve sadržava u sebi, zaključujemo da cijela soba, tj. učionica može biti pozornica, a materijali i sredstva u njoj objekti igre. U sobama dnevnoga boravka sveprisutni su uporabni predmeti (stolci, stolovi i sl.), zatečeni predmeti (npr. različite instalacije koje izrađujemo u likovnim centrima – skulpture od pedagoški neoblikovanoga materijala), prirodni predmeti i materijali (kamenje, pijesak, grane, voda, školjke i sl., sve prirodne stvari kojima često opremamo centre prirode ili istraživanja, čak i definiramo podcentre *land-arta* u sklopu istih) te svi oni mogu biti poticaj za kazališnu igru. Jedna je od osobina teatra objekta postizanje najvećega mogućeg dojma s najmanje mogućih sredstava (Weitzner 2011: 73).

Dodale bismo da je u većini ustanova ranoga i predškolskoga odgoja upravo bogatstvo u neoblikovanim materijalima, koji se koriste na različite načine za razvoj djece te je često posljedica nedostatka kupovnih materijala, velika prednost za područje lutkarsko-dramskoga izražavanja i stvaranja. Svijest o tome da s malo toga možemo puno, da se s jednim platnom i par stolaca može stvoriti čitav jedan novi svijet mijenja način i pristup rada kako odgojitelja, tako i učitelja, ali i proces dramsko-lutkarske igre kod djece.

Prema Duran (2011: 20) razdoblje osnovne škole, posebno u nižim razredima, vrijeme je u kojem učenici usvajaju igre s pravilima. Uglavnom su to igre sa senzomotoričkim ili intelektualnim kombinacijama. Dijete tada u najvećoj mjeri razvija svoj moralni razvoj (afektivni dio ličnosti): zna da postoje zadana pravila koje svi učenici iz razreda trebaju poštivati, postoji kolektivna disciplina koje se svi trebaju pridržavati itd. Učenik u dobi od 7 do 11 godina, kada su igre s pravilima najzastupljenije, razvija svoj osobni identitet i kodeks časti koji je važan za kasniji razvoj cjelovite ličnosti svakoga pojedinca. To ne znači da u ovoj razvojnoj fazi prestaje razdoblje simboličke igre, ali se ona postepeno nadograđuje i prelazi u igru s pravilima (Duran 2011: 20).

U današnjim se osnovnim školama prevelika pozornost posvećuje obrazovanju i to isključivo u vidu prenošenja već provjerenih, naučenih informacija, a odgoju vrlo mala ili gotovo nikakva. Njegovanje odgojnoga dijela odgojno-obrazovne ustanove pripada isključivo onim nadobudnim i nekonvencionalnim pojedincima koji posao učitelja/profesora rade isključivo iz duboke, intrinzično motivirane želje za usađivanjem poželjnih osobina, vrijednosti i stavova mlađim naraštajima.

Dolaskom u prvi razred osnovne škole djeca se susreću s pojmovima lutka, lutkarstvo, lutkarska predstava i glumac (*Nastavni plan i program za osnovnu školu* 2006: 27). Za neke učenike upravo tada započinje prvo upoznavanje s kazališnom umjetnošću, točnije lutkarskom umjetnošću.

Na taj se način, putem umjetnosti, utječe na odgojni dio djeteta koji je često puta zanemarivan. Činjenica je da će u ovom kazališnom pravcu svoj kreativni izričaj pronaći i njegovati čak i oni pojedinci koji su više introvertirani upravo zbog toga jer je pripovjedni realistični dio stavljen u drugi plan.

Radna je praksa ukazala na to da su kreativnost i mašta kod učenika koji u svome dramskom odgoju, ali i obrazovanju općenito, imaju uključene elemente teatra objekta (ili drugih podvrsta vizualnoga kazališta) još od predškolske dobi daleko slobodnija u stvaralačkom istraživanju i maštanju. Njihove su predstave najčešće već nastale tijekom samih proba i susreta. Kasnije ih je potrebno samo posložiti i *montirati* u zaokruženu cjelinu, a nerijetko se događa da djeca – glumci postaju i istraživači novih formi, novoga značenja već postojećih, vlastitih misli koje se oblikuju u dramu u slikama. Na taj se način otvara put jednom, kod nas, novijem i još uvijek premalo istraženome pravcu, ali vrijednom u svim segmentima odgoja i obrazovanja.

Sličnosti teatra objekta i simboličke dječje igre u kontekstu dramskoga stvaralaštva

Knoedgen (2013) pobliže određuje pojam igranja. Uspoređuje igru djeteta (koje se igra lutkom) i igru glumca kazališta figura. Govori da dijete koje se igra lutkom nešto istražuje u okvirima svoga iskustva, mašte i predodžbene moći, ono projicira ulogu u objekt lutke kao nadomjestak realiteta, a igra uloga mu služi za upoznavanje i prihvaćanje zbilje. Glumac kazališta figura igra ulogu koja u realnim odnosima otkriva jedan subjekt, zamjenski projicira u neki objekt, a njegovo igranje služi ponovnom stvaranju uloge koja će kao oformljeni prikaz, *proturealitet*, biti vraćen publici. "Dok djetetovo oponašanje i mašta dovode do podsvjesnoga postupka nadomještanja, umjetnička mašta stremi svjesnom predstavljanju. Djetetova igra srodna je umjetničkoj. One se dodiruju u neprekinutoj predodžbenoj moći te u poduzimanju novih mogućnosti opažanja" (Knoedgen 2013: 27).

Upravo Knoedgenovo objašnjenje daje ključnu razliku između teatra objekta i dječje igre (simboličke igre). Dijete u igri daje funkcije i značenje objektima i materijalima te je praksa pokazala da stolac može biti auto, vlak, kuća, most i sl. Djeca objektima nadomještaju u igri ono što im u tom trenutku nedostaje. Ono što često izostaje, a prisutno je u teatru objekta, jest da taj objekt u simboličkoj igri postane neko živo biće. Ako bismo na stolac nalijepili uši i rep, dodajući mu na taj način neka nova obilježja, stolac može postati magarac, ali bez konkretne upute djetetu objekti gotovo nikada ne postaju živi subjekti.

Dopuštajući djeci da sami stvaraju okolinu za igru i provode igru samostalno dijeleći vlastite uloge i donoseći svoja pravila, oni objektima (materijalima) samo nadomještaju realitet te ne vraćaju *publici* (u ovom slučaju svom suigraču) taj *proturealitet*. Ono što prešutno prihvaćaju je konsenzus da je objekt sada nešto novo, na primjer jedno dijete slaže niz od stolaca, sjedne na jednu te daje znak i zvuk da vlak kreće, dok se ostali samo pridružuju toj igri. U takvoj igri nema svjesnoga predstavljanja jednoga djeteta drugome.

Međutim, nas zanima što se događa u slučaju da objekte i materijale pokušamo predstaviti na jedan drugačiji način, davanjem jednostavnih uputa. Jedan bi primjer bio stavljanje dugačke bijele plahte pred tri djevojčice, koje su kleknule pred plahtu i promatrale ju. Jedina uputa djevojčicama bila je: *Dogovorite se što je za vas ova plahta i onda se igrajte.* Djevojčice su se vrlo brzo dogovorile da je to za njih trava. Odgovoreno im je *Pa onda neka trava raste*. i tako je igra započela. Djevojčice su *animirale* tkaninu, bio je vidljiv rast, lelujanje na vjetru, zatim je stigla kosilica i odsjekla travu (ruka) iz koje su nicali mali grmovi (čvorovi na tkanini) i sl.

Postavljamo si pitanje može li dječja igra dodirivati umjetničku igru, može li djetetova mašta stremiti svjesnom predstavljanju te tako stvoriti scensku poeziju u kojoj će djeca u svojoj igri biti dio cjeline? Knoedgen (2013: 27) ističe kako svaka usporedba dječje igre i igre umjetnika ostaje jalova ne

uočimo li jasnu razliku između razvojem uvjetovanoga pred-iskustva djeteta i nesvrhovitoga oblikovanja, odnosno utopije i umjetničke zbilje predstavljača, a kako uočiti razliku nego isprobavanjem i istraživanjem?

Zaključak

Sagledavajući teatar objekta kao vrlo širok pojam, koji osim kazališne umjetnosti u sebi ujedinjuje i ostale umjetnosti (poput plesne, glazbene i likovne) te otvara nov, drugačiji i duhovniji pristup gledanju, ali i stvaranju predstave, mišljenja smo da je implementacija istoga u pedagoški rad vrlo kompleksna te pred odgajatelja i učitelja postavlja velike izazove. Istraživanja, promišljanja i sudjelovanje u alternativnome teatru donijelo je nove poglede i odnose sa stvarima koje nas okružuju.

Taj *drugačiji* teatar, vizualni teatar promijenio je shvaćanje lutkarstva pobijajući dosadašnje tradicionalne okvire i stavio nas u drugačiji odnos i poimanje, ne samo lutke, već materijala uopće. Naše shvaćanje i poimanje lutke i materijala utjecalo je i na to kako će naši odgajanici i učenici *vidjeti* i osjetiti lutku i predmete, koji ih okružuju jer oni govore i pričaju svoju priču ako ih želimo čuti.

Glavni cilj bio nam je da djeca materijale i objekte pomaknu iz njihova uobičajenoga konteksta i vide njihovu magičnu stranu. Odabranim i promišljenim vođenjem, djeca su materijale i objekte pomaknula iz njihova uobičajenoga konteksta te vidjela njihovu magičnu stranu. Lutka tako postaje sredstvo pomoću kojega u igri unosimo svoj unutarnji svijet u stvari koje nas svakodnevno okružuju. Stvoriti scensku poeziju u kojoj će djeca u svojoj igri biti dio cjeline, a ostati slobodna u svojoj kreaciji ovisi o umješnosti vođenja odgajatelja i učitelja, koji su teorijskim saznanjima i iskustvom u praksi stekli određena znanja i kompetencije.

Literatura

Duran, Mirjana. 2003. *Dijete i igra.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Duran, Mirjana. 2011. *Dijete i igra.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Govedić, Nataša. 2011. *Djevin skok ili proljeće u slijepoj ulici.* U: Kruna Tarle Art. http://www.krunatarle-art.com/Djevin_skok.html. 14. listopada 2018.

Gruić, Iva. 2012. *O slici kroz metaforu (Peter Weitzner, Teatar objekta, ULUPUH - Hrvatska udruga likovnih umjetnika primijenjenih umjetnosti, 2011.).* U: Kazalište: časopis za kazališnu umjetnost 15, 49/50: 170-171.

Knoedgen, Werner. 2013. *Nemogući teatar - o fenomenologiji kazališta figura.* Zagreb: Ulupuh.

Miljak, Arjana. 2009. *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima.* Zagreb: SM Naklada d. o. o.

Nastavni plan i program za osnovnu školu. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

Weitzner, Peter. 2011. *Teatar objekta.* Zagreb: Ulupuh.

THE THEATER OF OBJECT - CHALLENGES IN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

Summary

The Theater of Object, the so-called Other Theater, in which everything starts with art and dynamic image and rests on puppet's thinking, i.e. dialogue with material, dialogue between in animate and the living, the actor and the object. It strives to free up from literary-linear continuity and narration. Theater of Objects develops its specific poetics and dramaturgy through the synthesis of the image, object, sound and motion. Thinking with images, experiencing things, spaces and situations as living organisms with their energy and life story, reveals the magic side of the Theater of Object and the pieces that are like dreams. The paper presents the ways in which knowledge and reflection on theTheater of Object influences the practice and work with children of preschool and school age, and its implementation in the pedagogical work.

Keywords: *image, materials, object, theater of the object*

Matilda Marković
Osnovna škola Draganići, Draganić
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
matilda.markovic@skole.hr

Stručni rad

ULOGA DRAMSKIH METODA I LUTKARSKOGA MEDIJA U PRISTUPU I OBRADI OSJETLJIVIH I TABU-TEMA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Sažetak

U današnjem društvu i odgojno-obrazovnome sustavu neke teme su i dalje osjetljive ili tabuizirane. U nastavi književnosti susrećemo brojne teme koje se radije izbjegavaju ili se obrađuju ne zadirući u njih dublje i bez jasne spoznaje o tome koliko su ih djeca prihvatila ili razumjela. O smrti se, na primjer, s djecom rijetko razgovara niti se djeca na nju pripremaju, makar se zna da će se prije ili kasnije susresti s njom. Ljudi je doživljavaju vrlo različito, no ono što nas uvijek zanima jest način na koji je doživljavaju djeca. Književnoumjetnički tekstovi mogu biti odličan poticaj za igru, razgovor ili pripremu na smrt, gubitak dragoga člana obitelji ili utjehu. Istaknut ću one dramske tehnike, koje nama kao učiteljima mogu biti pomoć, a djetetu mehanizam zaštite pri razradi i obradi osjetljivijih tema na koje nailazimo u književnim tekstovima ili ih obrađujemo na satima razrednika kao što su anoreksija, bulimija, psihičke bolesti, rak, leukemija, homoseksualnost, spolno iskorištavanje, incest, silovanje, samoubojstvo, smrt, besposlenost, beskućništvo, narkomanija, nasilje, spolnost, tinejdžerska trudnoća, strah i rastava roditelja. Potaknuta spoznajom o sve manjoj uporabi lutke i lutkarskoga medija u suvremenoj nastavi i odgojno-obrazovnome procesu, pokušat ću približiti lutkarski medij kao sredstvo i pomoć pri obradi osjetljivih tema u nastavi književnosti.

Ključne riječi: *dramske tehnike, književnost, lutkarski medij, osjetljive teme, tabu*

Matilda Marković

Uvod

Suvremena književnost za djecu i mlade danas često progovara o osjetljivim temama koje je na neki način potrebno približiti mladima. To su i izvrsni načini uspostavljanja odnosa roditelja, učitelja i djece, mladih i adolescenata te dobar način spoznavanja svijeta u kojem žive s ciljem prepoznavanja i izbjegavanja problemskih situacija u vlastitome životu. Poneki tabui nažalost uvijek ostaju tabui jer ih djeca u razgovoru s odraslima ne mogu detabuizirati.

U devedesetim godinama 20. stoljeća potpuno se ruše svi tabui u književnosti za djecu i mlade. U beletristici za mlade pojavljuju se sve novije i novije teme kao što su: SIDA, anoreksija, bulimija, psihičke bolesti, rak, leukemija, homoseksualnost, lezbijstvo, spolno iskorištavanje, incest, silovanje, samoubojstvo, smrt, besposlenost, beskućništvo, narkomanija, nasilje, spolnost, tinejdžerska trudnoća, strah i rastava roditelja (Javor 2002: 8).

Tabu-teme u dječjoj književnosti nisu posljedica zabrana, nego pedagoških dvojbi, odnosno primjerenosti nekih tema za dječju dob. To jest, za književnost, jasno, nema zabranjenih tema jer sve u životu oko nas može biti predmet književne obrade, no pitanje je vrijedi li isti kriterij i za dječju književnost? Suvremeni civilizacijski trenutak, suvremeno stanje duha istupa s tezom da sloboda pretpostavlja da je sve dopušteno, a to se tiče i književnosti. Ranija je dječja književnost zaobilazila neke vruće ili neprimjerene teme, ali su u suvremenoj uklonjene sve ograde te smo svjedoci nizu tema, koje su u starijoj dječjoj produkciji bile nezamislive. To su droga, erotika, seks, začeće, rođenje, neizlječiva bolest i smrt. Hrvatska dječja književnost šutjela je o erotskim temama, ističe Hranjec (2002), o spolnosti, dolasku na svijet i seksualnim odnosima. Kad je takva tema i bivala aktualizirana, dječjemu čitatelju nudile su se diskretne, samozatajne strukture. Suvremena književnost razgrće zastor te se pojavljuju brojni autori poput Mire Gavrana, Silvije Šesto Stipančić, Sanje Pilić, Nade Mihoković-Kumrić, Branke Primorac i dr. koji nude ovakvu problematiku u svojim djelima.

Temi ovisnosti pripada epitet suvremene gorke teme jer su u ovo naše doba droga i razni oblici narkomanije, ne samo dio svakodnevnice, nego pošast koja ubire svoj tragični danak. Problem je u Europi književno aktualiziran knjigom Christiane Felscherinow *Mi djeca s kolodvora Zoo* (1978).

U Republici Hrvatskoj tek se krajem devedesetih pojavljuju autori koji u svojim djelima progovaraju o gore navedenim temama. U proradi i pristupu navedenim osjetljivim temama u nastavi izvrsno pomagalo i metoda rada su brojne dramske aktivnosti koje nudi dramski odgoj, svi oblici poučavanja putem dramskoga iskustva, kako aktivno dramsko igranje tako i svaki odlazak u kazalište sa školom ili roditeljima te učenje o kazalištu i dramskim formama u nastavi književnosti.

Učenici će putem dramskoga iskustva učiti, progovarati, razmišljati i promišljati o osjetljivoj temi, izražavati svoje osjećaje, skrivene misli želje i stavove. Brojne su vrijednosti u primjeni dramskih metoda i tehnika u radu s djecom i mladima. Danas se dramska pedagogija u mnogim zemljama svijeta smatra nezaobilaznim dijelom odgojno-obrazovnih, socijalizacijskih i terapijskih praksi i pristupa. Sva ta shvaćanja igre i spoznaje razvojne psihologije suvremena dramska pedagogija nastojala je iskoristiti za oblikovanje vlastitih ciljeva i didaktičkih opredjeljenja prenoseći ih iz područja promatranja spontane dječje igre u područje osmišljene i vođene pedagoške aktivnosti. Shvaćena kao oblik iskustvenog učenja i poučavanja organizirana dramska igra koristi se kao svjesno odabrana didaktička metoda kojom se raznim postupcima i tehnikama oblikuje poticajno pedagoško okružje u kojem se proces učenja odvija kao stjecanje iskustva i razumijevanje sebe i svijeta kroz složenu interakciju učitelja i učenika (Krušić 2014: 18).

Posebnost dramske igre jest preuzimanje različitih uloga, a upravo igranje uloga ima veliki značaj u procesu dramsko-pedagoškoga rada s djecom. Uzimanjem uloge dijete zauzima nova motrišta i ogrnuto ogrtačem stručnjaka, preuzevši i prihvativši određenu ulogu sudjeluje u upoznavanju nekoga sadržaja ili rješavanju nekoga problema.

Matilda Marković

Uloga dramskoga pedagoga

Kao učiteljica Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi i dramska pedagoginja, svakodnevno susrećem djecu opterećenu raznim problemima. Koliko daleko može dosezati moja domena, koliko može pridonijeti moj status dramskoga pedagoga i koliko može dramska pedagogija, primjena njezinih metoda i tehnika pomoći pri odgoju mladoga suvremenog čovjeka sposobnoga za život i snalaženje u 21. stoljeću? Koje kompetencije i vještine mogu kod njih razviti, s kojim će usvojenim vrijednostima i naučenim vještinama započeti samostalan život? Brojna su pitanja koja se stavljaju pred dramskoga pedagoga. Koliko smo odgovorni i koliko utječemo na budućnost? Pitanja su to koja će vječno tinjati i koja će nas stalno poticati, tjerati naprijed, podsjećati da smo mi neizostavna karika, putokaz nekog novog društva, svijeta, čovječanstva i da je naša zadaća ogromna i odgovornost velika.

Hartmut von Hentig u svojoj knjizi *Kakav odgoj želimo?* (2007) obrazlaže to na sljedeći način: "Sve što pedagog čini zbija se u tom društvu, ono to usavršuje ili unazađuje, ali ponajviše zato što se mladi čovjek mora dokazati u tom društvu, onaj koji odgaja ne smije djelovati bez jasne i kritičke svijesti o proturječnom stanju tog društva. Nije dovoljno reći: trebamo više tolerancije, više demokracije i tržišta, više svijesti o uspjehu i samostalnosti, više smisla za globalnu odgovornost i više transnacionalne solidarnosti, više hrabrosti za primjenu tehnike, više poštovanja za ljudsko dostojanstvo i ljudska prava. Ništa nam neće koristiti ako priznamo određene vrijednosti i utvrdimo koje sposobnosti buduće društvo treba vježbati, ako se zajedno ne složimo se u vezi sa zadaćama i ako jasno ne uvidimo njihove zamke i njihovu neizbježnost" (Hartmut von Hentig 2007: 44).

Kao učiteljica i dramska pedagoginja svakodnevno tražim ključeve i čarobne formule u što lakšem i bezbolnijem pristupu osjetljivim temama.

Najveći problemi ne leže zapravo u djeci, već u nama odraslima i pitanju kako mi odrasli oblikujemo i tumačimo pojam djetinjstva. Jesu li djeca previše zaštićena od strane roditelja, učitelja, stručnih suradnika, a s druge strane žive u realnom dječjem okružju i surovom svijetu koji ih direktno i neposredno stavlja pred različite životne uloge i situacije. Stalno se propitujem trebamo li cenzurirati sadržaje, izbjegavati teške i osjetljive teme, razgovore, pitanja i odgovore.

U članku *Nešto nečuveno,* slovenskoga autora Igora Sakside govori se o cenzuri kao posljedici ograničenosti naših predodžbi o djetinjstvu te o stajalištima roditelja, nastavnika, knjižničara i stručnih suradnika o neprimjerenoj dječjoj literaturi. Autor razrađuje ideološke pretpostavke djetinjstva suprotstavljajući ih modernim i suvremenijim stajalištima. Kao jednu od ideoloških pretpostavki shvaćanja i tumačenja djetinjstva autor navodi da su nevinost, naivnost i dobrota vrijednosna osnova i zahtjev da djecu treba štititi od prijetećih, potresnih odnosno neprimjerenih tema i prizora jer imaju pravo na djetinjstvo. Tu se misli na što je moguće dulje i dugotrajnije netraumatično lebdenje u idealnom svijetu (Saksida 2002).

Stjepan Hranjec u članku *Tematski kompleksi hrvatske dječje književnosti* (2002) razrađuje i govori o seksu, Bogu i drogi kao najistaknutijim tabuima dječje književnosti. Do nedavna, erotski motivi, odnosi među spolovima, dolazak djece na svijet, bile su zabranjene teme, odnosno njih se izbjegavalo iako su to zapravo problemi s kojima se djeca u svojim svakodnevnim razgovorima bave i pitanja koja ih muče. Hranjec u članku navodi brojne hrvatske autore koji svojim djelima dotiču i problematiziraju upravo ove dugo prešućivane teme poput narkomanije, prosjačenja, života s retardiranim odnosno mentalno zaostalim roditeljima kao i brojna djela koja tematiziraju smrt, adolescenciju, rastavu roditelja, tinejdžerske trudnoće, spolne aktivnosti i odnose, pitanje abortusa te brojne druge osjetljive, nezgodne i izbjegavajuće teme (Hranjec 2002: 67).

Matilda Marković

Igranje uloga (eng. role-playing) kao metoda i zaštita djeteta pri obradi i pristupu osjetljivim temama

Današnji su roditelji zapravo uvjereni kako životi njihove djece moraju teći bez ikakvih poteškoća, svađa u školi, tučnjava, loših ocjena i bez kazni zbog lošega ponašanja. Smatraju da bi djetinjstvo njihove djece trebalo proteći bez ikakvih frustracija. Nažalost, stvaranjem stalno ugodnoga ozračja u kojem će se dijete uvijek osjećati zadovoljno, sretno i zaštićeno, samo mu odmažemo jer se dijete ne uči izboriti za sebe, svoja mišljenja, stavove i uvjerenja. Moderni roditelj smatra da se dijete u odgoju ne treba sputavati, ograničavati, utjecati na njegov izbor, odluke, stavove, a svako kažnjavanje izraz je nedostatka poštovanja prema vlastitome djetetu.

Zlatko Bastašić navodi: "Dva su ključna pitanja koja djeca postavljaju, pitanje rođenja i pitanje o prestanku života. Znatan dio roditelja ili izbjegava ili odgađa odgovor. Izbjegavanje problema o seksualnosti proizlazi iz vlastitih problema i tabua, a o smrti iz strahova i potrebe da se dijete poštedi nečeg dramatičnog, nečeg za što se smatra da nije u stanju do kraja razumjeti. Tako zbog predrasuda odraslih djeca ne dobivaju odgovor na bitna egzistencijalna pitanja često ni u onoj mjeri koju mogu razumjeti i prihvatiti" (Bastašić 1990: 82).

Sve koji rade s djecom muče pitanja na koji način pristupiti i približiti djeci osjetljive teme. Je li moguće mlade sačuvati od svijeta u kojem žive i je li to zapravo uopće potrebno? Toj problematici možemo doskočiti na razne načine, ali metoda igranja uloga u pristupu i obradi osjetljivih tema s djecom može biti jedno od rješenja. Igranje uloga (eng. *role-playing*) u najširem smislu rabi se za označavanje karakterističnih ponašanja u okviru stvarnih socijalnih, rodnih, profesionalnih, kulturnih uloga, koje netko ostvaruje u zbiljskome životu. To je mnogo širi pojam od glume i danas se primjenjuje u mnogim područjima te praksama i teorijama socijalnoga života, u sociologiji, psihologiji, menadžmentu, cjeloživotnome obrazovanju, upravljanju ljudskim resursima itd.

Kao participativna metoda rada sa skupinama, i to upravo pod tim imenom, igranje uloga razvijeno je najprije u psihoterapiji J. L. Morena u prvoj polovici 20. st., da bi metoda zatim bila potpuno unesena u različite oblike psihosocijalnih i profesionalnih treninga. U užem značenju, igranje uloga podrazumijeva ulazak u tuđe cipele, zapravo upoznavanje i preuzimanje načina ponašanja i razmišljanja nekoga lika u zadanoj imaginarnoj situaciji. To igranje raznovrsnih, nestereotipnih društvenih uloga pomaže razumijevanju složenih društvenih situacija, različitih položaja i pozicija u društvu, pomaže shvaćanju položaja marginaliziranih skupina, nejednakih odnosa moći i uzroka problema u društvu. Biti u tuđoj koži odlična je dramska pozicija kojom učenici ulaze u različite društvene uloge te na taj način bolje razumijevaju situaciju i međusobne odnose. Jasnije shvaćaju postupke i analiziraju ponašanja te izgrađuju i oblikuju vlastite stavove i vrijednosti (Čubrilo i dr. 2017: 19).

Preuzimanje različitih uloga i karaktera djetetu daje sigurnost zahvaljujući kojoj progovara, postaje njegov skriveni mehanizam zaštite. Učenici hrabro progovaraju igranjem uloga pa vrlo često možemo otkriti njihove najskrivenije tajne koje su zapravo skriveni poziv za pomoć, koji će iskusni pedagog primijetiti i na njega po potrebi reagirati. Dramski odgoj pomaže djetetu da bolje shvati samoga sebe i da u sebi pronađe motivaciju i volju, potrebu da aktivno djeluje i sudjeluje u svome životu. Uči da njegovo životno stajalište ne bude izbjegavanje suočavanja sa životnim teškoćama i mirenje s njima, već da njihovo rješenje nalazi u neprekidnoj borbi, sukobu s njima, da ih savlada uz pomoć svoje zajednice, grupe tako otkrivajući moć i vrijednost prijateljstva i zajedništva.

Matilda Marković

Uporaba dramskopedagoškoga postupka igranja uloga kod Dorothy Heathcote

Takozvane teške i osjetljive teme kao učiteljica Hrvatskoga jezika susrećem u suvremenim književnoumjetničkim tekstovima te ih smatram izazovom u nastavi. Zašto su pojedine teme poput smrti, bolesti, narkomanije i ovisnosti osjetljive, teške i problematične? Koliko su roditelji zapravo spremni približiti ih svojoj djeci, pitanje je na koje nikad nećemo dobiti odgovor. Stoga prihvaćam izazov i hvatam se u koštac s problemom osjetljivih tema.

Djeci je izuzetno teško shvatiti konačnost zemaljskoga života i rastanak od njima dragih osoba. Približiti djetetu bolest i smrt, koja je ponekad rezultat teške bolesti kao normalno obilježje ljudskoga života, a da ne povrijedimo djetetove osjećaje iznimno je težak i osjetljiv zadatak. Jedna od temeljnih zadaća odgoja i obrazovanja u školi odnosi se na poučavanje učenika onim znanjima i na razvijanje onih kompetencija koje će im biti potrebne za obnašanje različitih uloga u odrasloj dobi.

Takozvanim teškim temama posebnu pozornost poklanjala je Dorothy Heathcote. U članku *Skandal, bolest i smrt – učiteljeve noćne more* ističe i tvrdi da je u ovim slučajevima i temama učenike potrebno distancirati da bi se zaštitili (Heathcote i Bolton 1994). Umjesto uzbudljive priče, Heathcote traži od drame da sudionike provede jasno strukturiranim procesom emocionalnoga i kognitivnoga odgovora na tenziju koju je situacija postavila. Učitelj je tu odgovoran za unutrašnju strukturu koja će sudionike provesti dramom. Za proces strukturiranja potrebni su mu određeni alati pa Heathcote razvija brojne tehnike koje mu u tome pomažu; dramske tehnike strukturiranja pojedinih epizoda, tehniku produbljivanja razumijevanja te tehniku udaljavanja od centralnoga događaja *(eng. frame distance).*

Heathcote tvrdi da igranje uloga nije uvijek najbolje rješenje za uvođenje učenika u stresne situacije, stoga predlaže metodu ogrtač stručnjaka koja nudi drugačiju polaznu točku, nego što je ulazak u ulogu koju podrazumijeva igranje uloga. U svome članku opisuje pristupe temi rak, umiranje od raka i traženje lijeka. Željela je učenike dovesti bliže temi umiranja, a da ih u isto vrijeme ostavi u zaštićenoj poziciji te se odlučila za primjenu kazališne konvencije u kojoj su učitelji odigrali scenu o ženi koja brine o tri biljke koje su bolesne, za koje se boji te koje u konačnici umiru. Filmom je djecu uvela u metaforu čovjekova života, bolesti i umiranja. Prikazivanjem filma djeci je dala vremena da promatraju problem, a susret s umirućom biljkom mnogo je lakši, nego susret s umirućim čovjekom jer je smrt biljaka čista i prihvatljiva. Činjenica da je učenicima dala ogrtač stručnjaka, ulogu znanstvenika, omogućila im je da se bezbolno izvuku iz situacije jer su morali ići na idući zadatak. Tako su se bezbolno metaforički oprostili od bolne teme (Heathcote i Bolton 1994).

Devet uloga i okvira Dorothy Heathcote

Budući da polazi od teze da je pretjerana bliskost s događajem neprijatelj razumijevanja, Heathcote predlaže i nudi koncept uokviravanja (eng. *framing*) i različitih uloga pomoću kojih se problem sagledava s različitih stajališta. Nudi niz od devet različitih uloga, a karakteristika niza jest da svaka uloga pruža drugu vrstu gledišta te je udaljenija od samoga zbivanja. Govori o devet okvira ili stupnjeva udaljavanja:

1. sudionik - sudjeluje u samom događaju
2. svjedok - pokazuje kako je događaj izgledao
3. zastupnik - zastupa neko od gledišta vezanih za sam događaj
4. službena osoba - nije nazočila događaju, ali službena dužnost zahtijeva od nje da ga rekonstruira

5. ljetopisac - dokumentira događaj za buduće naraštaje
6. novinar - nije nazočio događaju, ali ga istražuje i sagledava s više aspekata
7. istraživač - istražuje što se zapravo dogodilo, kako i zašto
8. kritičar - interpretira događaj
9. umjetnik - transformira događaj u umjetnički čin.

Svaki od ovih devet okvira realizira se različitim ulogama koje pružaju različitu poziciju i vrstu uvida u sam događaj a to je najbitnije za razumijevanje same radnje i problema. Iz te pretpostavke razvija metodu popularno zvanu ogrtač stručnjaka (eng. *mantle of the expert*) u kojoj sudionici postaju ekipa okupljena oko zajedničkoga posla te u skladu s time odijevaju tzv. ogrtač stručnjaka pa u problematiku ne ulaze izravno, već zaštićeni svojom ulogom s određene udaljenosti istražuju (Gruić 2002: 94-98).

Od svih metoda distanciranja, Heathcote predlaže metodu ogrtač stručnjaka kao najbolju mogućnost. Iako neki kažu da okružje dramskoga rada ne može biti štetno po sudionike jer rade u sigurnom okružju fikcije, Bolton i Heathcote se ne slažu s time. Naime, oni tvrde da adolescent koji neprestano preuzima i igra sadističke uloge može tako formirati svoju ličnost u tom smjeru na isti način kao i netko drugi koji to radi u stvarnome životu, odnosno time dajući do znanja da je granica između uloge i osobe uvijek problematična u glumi. Dvojac navodi da ponekad nije moguće razdvojiti granicu između uloge i stvarnosti.

Shvaćanje drame kao sigurnoga utočišta za sve vrste antisocijalnoga ponašanja je prejednostavno jer ne uzima u obzir ostale članove grupe. Ono što je terapeutski učinak za jednoga učenika može prekoračiti granice ranjivosti drugih učenika. Pri tome treba biti jako oprezan jer učitelj ponekad nesvjesno i nenamjerno može učenike uvesti u situaciju u kojoj je razina stresa previsoka za njih pa ako ih se ne zaštiti od ozbiljnosti teme, ishod može biti negativan.

Bolton ističe i navodi nekoliko prednosti i značajki ogrtača stručnjaka kao metode i načina rada, koji je postavljen kao izazov tradicionalnome učitelju:

1. Podrazumijeva dogovor učitelja i učenika o preuzimanju uloga.
2. Igranje uloga ima oblik kratkoročnih zadataka s ciljem približavanja određenoj temi i problemu, a osjećaj brige za ono što učenici rade je stvaran.
3. Zadatke zadaje učitelj, a učenici ih provode radeći u manjim skupinama u kojim zajednički donose odluke.
4. Da bi osmislio zadatak, učitelj treba procijeniti stupanja razvijenosti određenih vještina i znanja svojih učenika.
5. Svaki je zadatak pažljivo vođen i osmišljen od strane učitelja te smisleno odvodi učenike na sljedeću razinu.
6. Primjenom ove metode naglašava se razvoj prepoznatljivih vještina i sposobnosti, ali isto tako i izgradnja odgovornosti te osvještavanje učenika kako je prihvaćanje odgovornosti za svoje postupke i ponašanja jedno od temeljnih vrijednosti društvenoga sustava (Heathcote i Bolton 1994: 24).

Gavin Bolton pod utjecajem Dorothy Heathcote 60-ih godina prošloga stoljeća razvija novi pristup i oblik drame u razredu (eng. *clasroom drama*) ili drame za učenje (eng. *drama for learning*), čiji se strukturirani oblik naziva i procesnom dramom a metodiku joj je detaljno razradila Cecily O' Neill (Krušić 2014).

Dorothy Heathcote vidi dramu kao sredstvo obnove i vitaliziranja obrazovnoga procesa i predlaže nekoliko metoda i pristupa.

Polazište procesa poučavanja nije ono što učenik treba naučiti, već znanje koje učenici osviješteno ili neosviješteno nose u sebi. Od učenika se ne očekuje glumačka sposobnost, već spremnost na igru i igranje uloga (*role-playing*) u okviru organiziranih i kontroliranih dramskih aktivnosti pod vodstvom učitelja. U tu svrhu obilato koristi tehniku učitelj u ulozi (*teacher in role*). Učitelj prestaje biti izvor informacija.
On svjesno i ciljano preuzima različite uloge i igra ih zajedno s učenicima (Krušić 2014). Tijekom dramskoga rada učiteljeva uloga može biti raznolika, no u svim situacijama učitelj istovremeno sudjeluje u dramskome zbivanju i skrbi te brine o disciplini u razredu.

Primjer iz prakse: Mi djeca s kolodvora ZOO, Christiane F.

Osjetljive teme: narkomanija, adolescencija, prostituiranje, ovisnosti, spolni odnos (7. i 8. razred)

U interpretaciji književnoga teksta, autobiografskoga romana njemačke autorice Christiane F. *Mi djeca s kolodvora ZOO* s učenicima 7. i 8. razreda koristila sam se, u interpretaciji i pristupu upravo osjetljivim temama koje ovaj tekst problematizira, dramskim tehnikama i metodama. Učenicima sam željela što više približiti pojam ovisnika, narkomana, prostitucije, života na rubu i svih problema koje takav život nosi. U radu sam se koristila različitim dramskim tehnikama, kojima sam nastojala stvoriti i produbiti dramsku situaciju. Igrom Što je u vreći? učenici su na temelju predmeta koje su otkrivali u vreći (boca, tablete, šprica, žlica, upaljač i kutija cigareta) došli do pojma ovisnosti. Pod ogrtačem stručnjaka u ulozi novinara istraživača tehnikom vrućeg stolca pozivali smo djevojku Christiane, prijatelja Detlefa, majku i ostale likove koji se susreću u djelu te su im učenici postavljali razna pitanja koja su ih mučila i koja su ih zanimala.

Zaštićena svojim ulogama, djeca su otvoreno postavljala pitanja i razgovarali upravo o osjetljivim temama kao što su prostitucija, rastava roditelja, obiteljsko nasilje, spolni odnosi i sl.

Nakon ispitivanja učenici su zamrznutim slikama trebali prikazati ključne scene romana te smo tehnikom unutarnjega monologa produbljivali radnju, upoznavali likove i promišljali o njihovim postupcima. Upravo zaštićeni svojim ulogama, učenici su lakše ostvarivali komunikaciju te promišljali o problematici samoga romana. Učenici su se pokušali poistovjetiti s glavnim likovima pa su preuzeli ulogu narkomana. Dramskom aktivnošću *Jedan dan u životu* pantomimski su odigravali i prikazivali različite životne situacije u kojim su smatrali da su se mogli naći. Dramske tehnike koje smo rabili su: ogrtač stručnjaka, istraživanje, rad manjih skupina u ulozi, izvještavanje, zamrznute slike, unutarnji monolog, vrući stolac, jedan dan u životu, ispitivanja i intervjui.

Nastavna procesna drama kao mogući pristup osjetljivoj temi

"U čitavoj mreži raznolikih dramskih pristupa ističe se procesna drama čiji je naziv i metodiku detaljnije razradila Cecily O'Neill. Procesna drama je složen dramski susret kako ga autorica opisuje. Smatramo ju složenom dramsko-pedagoškom metodom, odnosno žanrom koji se za svoju izvedbu koristi svim raspoloživim dramskopedagoškim postupcima i tehnikama. Sudionici preuzimaju različite uloge i na taj način ulaze u zamišljeni dramski svijet. Te su uloge često grupne što znači da vrlo često cijela grupa preuzima jednu grupnu ulogu, istovremeno ulazi u zamišljeni svijet. Nema promatrača ni gledatelja, a voditelj, želi li ući u taj svijet također preuzima svoju ulogu. Obzirom da je proces stvaranja i oživljavanja dramskog svijeta temeljna karakteristika procesna drama u tom smislu znači dramu u nastajanju, dramu koja raste, izrasta" (Gruić 2002: 18).

Pod pojmom procesa podrazumijeva se dosljedna izmjena stanja kojima prolaze sudionici. Ta se stanja, navodi Gruić u svojoj knjizi *Prolaz u zamišljeni svijet*, razlikuju po obliku sudjelovanja i doživljaju koji stvaraju kod sudionika.

Međusobno su vezana tako da se uzajamno nadograđuju i predstavljaju jedinstveno neprekidno kretanje u kojemu se sudionici susreću s onim što voditelj zacrtava kao cilj procesne drame. Voditelj unaprijed razrađuje plan drame, predviđa uloge za voditelja i sudionike, određuje mjesto i vrijeme radnje i definira motiv koji pokreće samu radnju te razrađuje organizaciju sudjelovanja. Učenici odnosno, sudionici preuzimaju svoje uloge i grade zamišljeni svijet (Gruić 2002).

U suvremenoj dramskopedagoškoj praksi razlikujemo stvaralačku i nastavnu procesnu dramu. Nastavna procesna drama primjenjiva je u školskim uvjetima kao nastavna metoda, a glavni joj je cilj učinkovito poučavanje i obrada odgojno-obrazovnih sadržaja. Procesna drama kao metoda još je jedan od mogućih načina približavanja osjetljivim temama i dramskoga pristupa književnom tekstu (Čubrilo i dr. 2017).

Primjer iz prakse - Procesna drama: Iz velegradskog podzemlja, V. Novak

Osjetljive teme: gubitak bliske osobe, nasilje u obitelji i alkoholizam (7. i 8. razred)

Tijek procesne drame: tehnikom živih slika učenici slažu najnapetije trenutke priče.

Pokretač radnje: Vijest u lokalnim novinama u kojima je objavljeno da je u siromašnoj četvrti preminula šestogodišnja djevojčica Evica u sumnjivim okolnostima od ozljeda zadobivenih padom niz stepenice. Policiju je zabrinuo podatak da obitelj nije potražila medicinsku pomoć nakon navodnoga pada, a otac je nakon nesretnoga događaja nestao. Voditelj je u ulozi načelnika policije koji svojim djelatnicima istražiteljima zadaje različite zadatke kako bi istražili problem.

Podjela sudionika u skupine koje istovremeno rade na određenom zadatku. Prva skupina ima zadatak prikazati scensku improvizaciju ispitivanja majke kao svjedoka događaja. Druga će skupina otići u obližnju gostionicu i saznati što se tamo događalo proteklih dana, je li otac Mika dolazio, s kim je bio i o čemu su razgovarali. Treća skupina treba ispitati susjede jesu li čuli nešto te noći kad je navodno Evica doživjela nesreću. Četvrta će skupina otići u bolnicu i razgovarati s liječnikom o Evičinim povredama od kojih je preminula. Peta će skupina biti u ulozi socijalnih radnika koji će održati sastanak nakon službenoga posjeta nesretnoj i siromašnoj obitelji. Šesta skupina treba tehnikom vrućega stolca ispitati oca kojega su pronašli u alkoholiziranom stanju u napuštenoj kolibi na kraju grada.

Dramske tehnike: voditelj u ulozi, istovremeni rad manjih skupina u ulozi, zamrznute slike, vrući stolac, sastanak, istraživači i svjedoci.

Pripovijetku Vjenceslava Novaka *Iz velegradskog podzemlja* s učenicima sam radila pomoću procesne drame te na kraju procesa odabrala Sudnicu kao završnu tehniku u kojoj smo proigrali dramsku radnju uzimajući različite uloge (optuženoga Mike, prijatelja Jankića, supruge Lucije, sinova, tužitelja, branitelja, susjeda i ostalih svjedoka) te odigrali kompletan unaprijed pripremljeni proces suđenja glavnom liku za ubojstvo iz nehaja. Na prethodnim satima učenici su metodom igranja uloga i pod ogrtačem stručnjaka proigravali radnju i komentirali njezin sadržaj. U različitim ulogama novinara, policajaca, istražitelja istraživali su slučaj, a ja kao voditeljica preuzimala sam također neke uloge, ovisno o zadatku koji smo radili.

Matilda Marković

Primjer iz prakse - interpretacija narodne pripovijetke, procesna drama (5. i 6. razred): U cara Trajana kozje uši

Osjetljive teme: različitosti, prihvaćanje različitosti, život s tjelesnim nedostatcima, predrasude.

Tijek procesne drame

MOTIVACIJA: Što je u vreći? U neprozirnu vreću stavljam jedan predmet - frulu. Jedan učenik rukom opipava predmet i opisuje ga. Ostali učenici pokušavaju postavljanjem dodatnih pitanja pogoditi o kojem se tajnom predmetu radi. Nakon opisivanja i pogađanja tajnovitoga predmeta, razgovaramo o njemu. Što je frula, čemu služi, tko ju koristi, od čega je izrađena?

AKTIVNOST: Najava i pričanje priče. Učenici sjedaju u krug, a ja im pričam narodnu priču *U cara Trajana kozje uši*. Nakon pričanja priče učenici iznose svoje doživljaje te ulazimo u fabulu i karakterizaciju likova. Učenike potičem na razgovor o problematici priče. Koje smo likove upoznali? Koji problem ima car Trajan? Zašto se srami svoga tjelesnog nedostatka? Kako se ponaša prema svima koji mu iskreno odgovore? Je li brijaču bilo teško čuvati tajnu? Zašto mu je čuvanje tajne bilo sve teže i teže? Kako vi uspijevate čuvati tajnu? Je li dobro bilo biti iskren u ovome slučaju? Ima li veze njegov tjelesni nedostatak i mana s njegovim vladanjem i vođenjem carstva? Što bi se dogodilo kad bi car iskreno priznao svijetu svoj nedostatak? Kako bi građani reagirali? Jesmo li u društvu spremni prihvatiti drugačije? Treba li se car suočiti sa svojim nedostatkom i hrabro izaći pred narod? Kako biste vi postupili? Zaključujemo da car ima problem.

AKTIVNOST: Dramska tehnika za ulazak u radnju koju želimo proigrati - vrući stolac.

Nakon razgovora jedan učenik preuzima ulogu cara Trajana i brijača Brajana te iz zadane uloge odgovara na postavljena pitanja ostalih učenika. Učenik na vrućem stolcu preuzima ulogu lika i odgovara što prirodnije i uvjerljivije. Za učenika na vrućem stolcu najvažnije je da na svako pitanje odgovori iz uloge, potpuno i iskreno. Ostali ispitivači ni u kojem slučaju ne smiju osuđivati postupke likova na stolcima, niti komentirati njihove postupke. Kako bi se izbjegla bilo kakva mogućnost osobnih primjedaba i prevelika izloženost učenika na stolcu, učenici dobivaju skupnu ulogu novinara na zadatku.

AKTIVNOST: Istovremeni rad manjih skupina u ulozi. Dolazimo do zaključka da car ima problem, a to je strah od predrasuda, neprihvaćanja, zbog različitosti, tjelesnoga nedostatka i mane. Dijelim učenike u 5 skupina. Svaka skupina dobiva određeni zadatak na kojem treba raditi i koji trebaju zajednički istražiti u izvedbenome procesu. Učenici su u određenim ulogama i rade na dobivenom zadatku.

1. skupina: Vi ste novinari. Objavili ste vijest o pojavi čudnovatih svirala u carstvu cara Trajana. Želite objaviti i rasvijetliti tajnu. Otiđite u susjednu kraljevstvo u kojem živi careva tetka sa svojom obitelji. Car danas nije s njom u kontaktu. Ne znamo razlog tome. Ispitajte imaju li članovi njezine obitelji slične probleme. Nastojte doznati više o carevom problemu. Pripremite usmeno izvješće.

2. skupina: Vi ste skupina najtraženijih frizera, modnih stilista. Čuli ste da car stalno nosi istu frizuru i to vam je zasmetalo. Odlučili ste mu prvome otkriti kakve će se frizure nositi ovoga proljeća. Dolazite na dvor i razgovarate s carem te ga pokušavate uvjeriti u najnoviji modni trend koji bi on kao jedan modno osviješteni vladar i vođa trebao prihvatiti. Napravite malu scensku improvizaciju toga razgovora.

3. skupina: Vi ste skupina liječnika psihologa koji žele pomoći caru i izliječiti njegov neopravdani strah od neprihvaćenosti.

Odlazite na sam dvor i razgovarate s caricom i njihovom djecom. Zanima vas skriva li car taj problem i od svoje uže obitelji i kako se ponaša u krugu obiteljskoga doma. Podnesite izvješće o razgovoru.

4. skupina: Vi ste istražitelji koji su potkupivši careve tamničare uspjeli ući u tamnicu u kojoj car već mjesecima drži zatvorene brijače samo zato što su rekli istinu. Kako se odnose prema njima, jesu su li uspjeli kontaktirati sa svojim obiteljima, jesu li tražili pomoć izvana? Razgovarajte s njima i recite nam što ste saznali. Jesu li razgovarali s carem, predlažu li neko rješenje, vide li izlaz iz svoje situacije?

5. skupina: Vi ste glas naroda. Jedan od vas je novinar koji treba ispitati javno mišljenje naroda o trenutnom stanju u carstvu, ponašanju cara i njegovoj vladavini. Što sad misle o njemu i je li im važan njegov vanjski izgled. Izvedite vježbu Glas javnosti u kojoj je jedan učenik novinar koji želi saznati mišljenje naroda, a ostali su građani koji iznose svoja mišljenje o postavljenom pitanju ili problemu.

AKTIVNOST: Radni sastanak istraživačkih ekipa i podnošenje izvješća pojedinih skupina o obavljenim zadatcima. Komentiramo svaku skupinu i njezin zadatak.

AKTIVNOST: Pripovijedanje iz uloge u 1. osobi pomoću lutaka pričalica. Učenici izvlače kartice s ulogama iz procesa. Zadatak je osmisliti i ispripovijedati priču sa svog stajališta iz zadane uloge. Učenici se u pripovijedanju služe lutkama pričalicama kao pomoćnicima u svom pripovijedanju. Učenici uzimaju lutku po izboru, onu koja odgovara njihovoj ulozi i stvaraju nove priče iz svojih uloga i sa svojih stajališta. Vrlo često na satu koristimo lutke pričalice koje već posjedujemo, radili smo ih vezane uz neki zadatak, a one uvijek stoje u lutkarskom kutku u razredu nadohvat ruke tako da učenik uvijek na satu usmenoga izražavanja može slobodno posegnuti za lutkom i odraditi zadatak. Lutkarski kutak sastoji se od male lutkarske pozornice koju su učenici izradili te mnoštva lutaka koje su im uvijek na raspolaganju.

Lutka kao mehanizam zaštite u bavljenju teškim temama

Sve koji rade s djecom muče pitanja na koji način pristupiti i približiti djeci osjetljive teme. Je li mlade moguće sačuvati od svijeta u kojem žive i je li to zapravo uopće potrebno. Naravno da toj problematici možemo doskočiti na razne načine, ali uloga lutkarskoga medija u pristupu može biti itekako pozitivna i velika. Lutka je poseban medij, sredstvo koje korišteno na pravilan način može itekako pomoći u nastavi. Edmond Debouny (Majaron i Kroflin 2004) navodi i ističe važnost lutke pri izricanju dječjih skrivenih osjećaja jer lutka im daje zaštitu, kroz lutku kažu ono što inače nikada ne bi, ona je sigurnost kroz koju dijete progovara.

Mnogi autori (Pokrivka 1991; Vukonić-Žunič i Delaš 2006; Majaron i Kroflin 2004) ističu svestranost primjene lutke, njezinu primjenu u samoj nastavi i izvannastavnom radu. Ističu da vizualan dojam lutke, njezina osobnost, u dječjoj recepciji najčešće potiče emocionalno doživljavanje i na taj način dijete - recipijent putem lutke i lutkarske igre ulazi u mogući stvarni svijet dobra i zla, u svijet odraslih. Cariad Astles u svome članku *Puppetry for Development* iznosi važnost i ulogu lutkarskoga kazališta u svijetu i njegov doprinos u edukaciji stanovništva nerazvijenih zemalja. Donosi povijesni pregled uporabe lutkarstva u zemljama u razvoju, njegovu povezanost s raznim međunarodnim organizacijama koje su djelovale u tim zemljama te koristile lutku i lutkarski medij u obavljanju svojih ciljeva i zadaća.

Uporaba lutkarstva kao medija rezultat je brojnih neuspjeha u postizanju cilja. Lutka u nekoj temi može biti otvorenija nego glumac, vrlo je prikladna za prikazivanje pojedinih karaktera i situacija. Svjesni situacije da lutka može istovremeno poučiti i zabaviti, razbiti tabue, ojačati stavove, potaknuti na razmišljanja i kolektivne procese, ojačati zajednicu i podignuti svijest njezinih mještana.

Lutka može osvijestiti postojanje nekog društvenoga problema te isto tako sugestivno djelovati na ponašanje samoga gledatelja, može djelovati kao posrednik u zajednicama i među ljudima. Svjesni tih prednosti brojne humanitarne organizacije u nerazvijenim zemljama upravo iz tih razloga odabiru lutku za prenošenje poruke, za pristup osjetljivim tema ljudskoga društva s ciljem promicanja zdravstvenoga odgoja u manje razvijenim zemljama (Astles 2012).

Svijet lutaka je nepredvidiv, tužan i radostan, sjetan, razdragan, istodobno svijet mašte i stvarnosti (Vukonić-Žunić i Delaš 2006). Upravo ta činjenica otvara brojne mogućnosti uporabe lutke pri obradi osjetljivijih tema s djecom.

Uporaba lutke u psihoterapiji i bavljenju teškim i osjetljivim temama u radu s djecom

Dječji psihoterapeut Zlatko Bastašić u svojoj knjizi *Lutka ima srce i pamet* iznosi i objedinjuje svoja iskustva o primjeni lutaka u terapiji s djecom i njihovim obiteljima. Ističe igru kao najznačajniji pristup u psihoterapiji djece s emocionalnim poteškoćama. Autor u svojim igrama koristi lutku kao pomagalo, sredstvo, kao ključ kojim će otvoriti problem te putem igre pokušati pronaći njegovo rješenje. Dugotrajan je to proces, a terapijski ciljevi određeni su nizom parametara u kojima znatnu ulogu ima spremnost djeteta za igru. Igra ulogama i lutkama može djetetu olakšati patnju, ali bez terapijskih intervencija prijeti da postane svojevrsna obrana nalik na izolaciju, stoga su procjena, doziranje igre i aktivnosti samoga psihoterapeuta. Obilje simboličnih i realnih lutaka omogućuje igre koje povezuju nesvjesno, svjesno i predsvjesno. U igri scenskom lutkom, za razliku od nekih drugih tehnika, dijete i terapeut brže se nađu u situaciji u kojoj je veća protočnost nesvjesnoga. Kod neke djece, ističe Bastašić, terapija može početi vrlo rano, a kod drugih je potrebnija dugotrajnija priprema (Bastašić 1990).

Igra, naročito igra uloga, ističe Bastašić, ublažava djetetove strahove i omogućuje mu stjecanje novih iskustava. Bez obzira igraju li se u dječjem vrtiću ili obitelji, igre pomažu djetetu prihvatiti određenu situaciju, da je poveže sa svojim iskustvom i da smanji strah na najmanju moguću mjeru (Bastašić 1990). Lutku tretira kao skulpturu koja ima dva kreativna života. Prva kreacija je oblikovanje lutke, a druga je oblikovanje igre, oduhovljavanje kako navodi Luko Paljetak. Lutka traži suigrača jer se njezin smisao ostvaruje u igri. Iako Paljetak govori iz drugoga konteksta, onog profesionalnoga umjetnika lutkara, smisao je isti. Odabranom igrom dijete nešto priopćava, a terapeutovo prihvaćanje izbora znači odaziv na komunikaciju. Lutke su, ističe Bastašić, polazište metafora, a posao psihoterapeuta je upravo prepoznavanje i razumijevanje metafora (Bastašić 1990).

Kao i psihoterapeuti, i učitelji u radu s djecom imaju sličnu ulogu i zadaću. Ponekad preuzimaju uloge kako bi se približili svojim učenicima, a ponekad iz odabrane i prihvaćene dječje uloge trebaju iščitati metaforu, odnosno skrivenu poruku koju dijete šalje svojom ulogom. Uporaba lutke kao metode pri obradi osjetljivih i teških tema dobar je put uvođenja učenika i njihovoga sigurnog približavanja stresnim temama.

Primjer iz prakse - interpretacija književnoga teksta: Imaš fejs?, Jasminka Tihi Stepanić

Osjetljive teme: opasnost interneta i društvenih mreža, virtualno nasilje, silovanje, fizičko i seksualno nasilje, dječja prava (7. i 8. razred).

Pri obradi i interpretaciji romana *Imaš fejs?* književnice Jasminke Tihi Stepanić učenicima sam pomoću lutkarskoga medija nastojala približiti problematiku samoga djela: opasnosti interneta i društvenih mreža, virtualni svjetovi, zamke i opasnosti koje nosi internet, sklapanje virtualnih prijateljstava s nepoznatim ljudima, mogućnost lažnoga predstavljanja, davanje osobnih podataka, susreti s nepoznatim osobama, povreda ljudskih i dječjih prava, nasilje na internetu, fizičko i seksualno nasilje, zlostavljanje i silovanje.

Učenici su odabrali određeni književni lik iz djela, izradili lutku koja će ga predstavljati te preuzevši ulogu, lutka je govorila o problemima koji su se pojavljivali. Igrali su male lutkarske improvizacije nudeći rješenja iz teških i problematičnih situacija u kojima su se našli likovi romana. Učenici su vrlo ozbiljno pristupili zadatku te uz pomoć lutke, koja im je bila neka vrsta zaštite, progovarali o problemima i situacijama s kojima se svakodnevno susreću. Uzimanje lutke i preuzimanje uloge djetetov je mehanizam zaštite te lutka kao takva nudi brojne mogućnosti uporabe u odgojno-obrazovnome procesu i radu s djecom i mladima.

Učenici su imali zadatak napraviti štapnu lutku koja je predstavljala lik iz književnoga djela s kojim su se poistovjetili i s čijega su stajališta trebali ispričati svoju priču. Nakon pričanja priče pomoću lutaka, organizirali smo lutku na vrućem stolcu, tehniku kojom su učenici propitivali stajalište i postupke likova. U ovom slučaju lutka je odgovarala na postavljana pitanja. Obzirom da književno djelo progovara o temama opasnosti društvenih mreža, susreta s nepoznatim ljudima, internetskoga nasilja, silovanja i ostalim opasnostima kojima su učenici svakodnevno okruženi i izloženi, uporaba lutke kao zaštite u ovome slučaju bila je odličan izbor jer su učenici doista postavljali brojna pitanja o različitim postupcima likova, a lutka je na njih davala odgovore kakve možda ne bismo dobili bez njezine uporabe. Nakon sata lektire i ovakvoga načina rada, učenici izjavljuju da im je lutka dala moć da sude, da promisle i da bez straha od ismijavanja odgovore na škakljiva i osjetljiva pitanja.

Zaključak

Dramske metode i postupci koje rabim u nastavi upravo na neki način pomažu u problemu pristupa osjetljivim temama, a preuzimanje i igranje uloga, uporaba različitih dramskih metoda i tehnika omogućuju bolji pristup i približavanje osjetljivih tema djeci.

Na samome učitelju i njegovoj kreativnosti ostaje izbor najprimjerenije metode kojom će pokušati otključati problem te krenuti put njegova rješenja.

Prije početka igre nužno je djecu upoznati s pravilima te spoznajom da imaju pravo na pogrešku, ali isto tako i osloboditi ih straha od pogrešaka. Preuzimanjem uloga djeca ulaze u različite svjetove, poistovjećuju se s različitim likovima i karakterima, no najvažnije je da se putem uloge djeca mogu osloboditi vlastitih strahova, reći što misle bez bojazni da će ih netko omalovažiti i ismijati.

Živimo u vremenu u kojem su djeca i mladi u svom sazrijevanju opterećeni brojnim problemima, u kojem obitelj i postojeće institucije odgoja i obrazovanja najčešće ne uspijevaju dovoljno kvalitetno odgovoriti na sve potrebe mlade generacije, u vremenu koje podrazumijeva izgradnju kvalitetnoga i učinkovitoga sustava podrške, a ujedno bliskoga ranjivoj populaciji djece i mladeži. Izazovi su to na koje pokušavaju dati odgovor različiti teorijski koncepti usmjereni na pružanje pomoći djeci u rastu i razvoju.

Osjetljive teme u nastavi književnosti treba približiti mladima jer su one dio njihova svijeta, htjeli mi to priznati ili ne. Upravo promišljena uporaba lutke kao didaktičkoga sredstva i nastavnoga pomagala može pomoći razbijanju psiholoških barijera i razvoju dječje kreativnosti. Sudjelovanje u ovakvom nastavnome procesu, pomno organiziranome, dobro promišljenome i precizno vođenome, sigurno utječe na izgradnju dječjega samopoštovanja, otkriva učenje u pozitivnom, poticajnom, humanijem i manje stresnom okružju.

Sve gore navedene dramske metode, tehnike i lutka u rukama stručnjaka postaju moćna sredstva koja moraju i trebaju biti jedan od glavnih oblika i načina rada suvremenoga odgojno-obrazovnog sustava.

Literatura

Astles, Cariad. 2012. *Puppetry for Development. The Power of the Puppets.* Zagreb: UNIMA.

Bastašić, Zlatko. 1990. *Lutka ima srce i pamet.* Zagreb: Školska knjiga.

Čubrilo, Snježana, Vladimir Krušić i Maša Rimac Jurinović. 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse.* Zagreb: HCDO i Školska knjiga.

Debouny, Edmond. 2004. *Lutka kao nastavno sredstvo.* U: Lutka... divnog li čuda! Ur. Majaron, Edi i Livija Kroflin. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi, 87-96.

Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet - Procesna drama ili drama u nastajanju.* Zagreb: Golden marketing.

Heathcote, Dorothy i Gavin Bolton. 1995. *Drama for learning.* Portsmouth: Heinemann.

Hentig, Hartmut von. 2007. *Kakav odgoj želimo?* Odgoj za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.

Hranjec, Stjepan. 2002. *Tematski kompleks hrvatske dječje književnosti.* U: Tabu teme u književnosti za djecu i mlade. Ur. Javor, Ranka. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba: 66-71.

Javor, Ranka. 2002. *Tabu teme u književnosti za djecu i mlade (zbornik radova).* Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.

Krušić, Vlado. 2007. *Ne raspravljaj, igraj! Priručnik forum-kazališta.* Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj - Pili-poslovi d. o. o.

Krušić, Vlado. 2014. *Opće paradigme moderne dramske pedagogije.* U: Dramski odgoj 18: 16-25.

Krušić, Vlado. 2006. *Što sve može drama?*. U: Dramski odgoj, 12/13, 7: 23-25.

Majaron, Edi i Livija Kroflin. 2004. *Lutka... divnog li čuda!.* Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.

Morgan, Norah i Juliana Saxton. 1989. *Teaching Drama. A mind of many wonders*. Stanley Thornes Publishers.

Pokrivka, Vlasta. 1980. *Dijete i scenska umjetnost.* Zagreb: Školska knjiga.

Saksida, Igor. 2002. *Nešto nečuveno: tabu teme u slovenskoj dječjoj poeziji od narodne pjesme do današnjih dana.* U: Tabu teme u književnosti za djecu i mlade. Ur. Javor, Ranka. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba: 64-65.

Vukonić-Žunić, Jasna i Božena Delaš. 2006. *Lutkarski medij u školi*. Zagreb: Ljevak.

Matilda Marković

THE ROLE OF DRAMA METHODS AND PUPPETRY IN APPROACHING AND ADDRESSING SENSITIVE AND TABOO TOPICS IN THE LITERATURE CLASSROOM

Summary

In today's society and education, some themes are still considered too sensitive or taboo. In literature classes, numerous themes are avoided or addressed without a deep and clear understanding of whether pupils have accepted or understood them. For example, death is a topic rarely discussed with students, who are not being prepared for it, even though we know we are all going to face it sooner or later. People experience it differently, but what we are interested in is the way children will consider it. Literary and artistic works can have a great influence on games, conversations, or preparations for understanding death, loss of a dear family member, or comfort. In this paper, I am going to highlight those drama techniques that can help teachers and serve as children's protective mechanisms during the process of addressing and interpreting sensitive topics featured in the literary texts, or discussed during homeroom classes, such as anorexia, bulimia, mental illnesses, cancer, leukaemia, homosexuality, sexual abuse, incest, rape, suicide, death, unemployment, homelessness, substance abuse, violence, sexuality, teenage pregnancy, fear, and parents divorce. Prompted by the knowledge that puppets and the media of puppetry are overlooked in today's classes and education, my goal is to present the media of puppetry as a device and a support for interpreting sensitive topics , which should be presented to children in a patient manner.

Keywords: *drama techniques, literature, puppetry, sensitive topics, taboo*

Snježana Čubrilo
OŠ dr. Vinka Žganca, Zagreb
sn.cubrilo@gmail.com

Iskustvo iz prakse

ŠKOLSKA DRAMSKA SKUPINA I INKLUZIJA

Sažetak

Dramska se skupina pokazuje mjestom dobrih mogućnosti za provođenje inkluzije. Premda se odnosi na sve učenike s različitim potrebama, ovdje je naglasak na romskim učenicima. U prvome, uvodnome dijelu predstavljaju se uvjeti života djece u školskom okruženju, objašnjavaju se pojmovi integracije i inkluzije te okviri inkluzivne kulture naše škole. U drugome se dijelu razmatra u kojoj je mjeri inkluzija zastupljena u dramskoj skupini: opisuju se procesi rada, postoje li predrasude o specifičnim oblicima scenskoga izražavanja romske djece koje bi trebalo afirmirati, što jest ili nije stvaralaštvo u njihovu dramskome radu. Članak se temelji na iskustvu voditeljskoga rada u dramskoj skupini preko 20 godina, iskustvima s LiDraNa (smotra literarnoga, dramsko-scenskoga i novinarskoga stvaralaštva) i sudjelovanja u projektima. Zaključno se iznosi mišljenje o učinku i daljnjem razvoju inkluzije, osnaživanju i poticanju kreativnosti.

Ključne riječi: d*ramska skupina, inkluzija, romski učenici*

Snježana Čubrilo

Uvod

Unatoč mnogim pozitivnim promjenama svjedočimo kako je proces stvaranja inkluzivnoga (uključivoga) hrvatskoga društva spor i daleko od cilja, u novije doba dodatno potresen globalnim migrantskim promjenama. Dokle god i najmanja zajednica ili pojedinac ne budu ravnopravno uključeni na svim društvenim razinama, a primjera da tomu nije tako ima napretek, treba težiti ostvarenju toga procesa. Škole su među najvažnijim mjestima za stvaranje inkluzivne kulture. Dramska skupina kao izvannastavna aktivnost može učinkovito doprinijeti procesu uključivanja. Dramska je pedagogija jednim svojim dijelom za djecu ono što je prema Boalu kazalište za sve: „Kazalište je sposobnost koju posjeduju ljudska bića da se promatraju u djelovanju. Ljudi mogu vidjeti sebe u činu gledanja, razmišljanja o svojim osjećajima, biti taknuti svojim mislima. Mogu se vidjeti ovdje i zamisliti ondje; mogu se vidjeti danas i zamisliti sutra“ (Boal 2009: 35). Dijete vođeno dramsko-pedagoškim procesima osvješćuje sebe, svoje pozicije i mogućnosti, obogaćuje pogled na svijet, otvara se prema uvažavanju i razumijevanju drugih, suosjeća s drugima, ispituje i uvježbava načine svoga djelovanja, stvara. Kako navodi Boal (2009: 39) „ništa se ne bi trebalo činiti na natjecateljski način, jer pokušavamo poboljšati sebe, a ne postati bolji od drugih“. Na primjerima rada dramske skupine u našoj školi smještenoj na rubu grada Zagreba nastojat ćemo pokazati kako je to moguće.

Naselje i škola

Naselja Kozari bok i Kozari putovi, iz kojih dolaze naši učenici, u okruženju su industrijskih pogona za proizvodnju kablova i akumulatora (Munja), boja i lakova (Chromos) te kozmetike i sredstava za čišćenje (Labud d. o. o.) na istoku Zagreba.

Zagađeni okoliš, češća i brojnija obolijevanja (Glogar 2012), neplanirana *divlja* gradnja, siromaštvo, dugogodišnja nebriga gradskih vlasti, prepoznatljiva su obilježja ovoga dijela grada. Unazad nekoliko godina grad je pokrenuo urbanističko uređivanje: zatvara se kanalizacijski kanal, asfaltiraju se dijelovi naselja, sređuje se ostala infrastruktura, izgrađen je dječji park, a ove se godine nadograđuje i osnovna škola.

I dalje, međutim, mnogi učenici dolaze iz socijalno, ekonomski i obrazovno depriviranih obitelji. Od sadašnjih 720, brojni su učenici s poteškoćama u razvoju (više od 10 % učenika s rješenjima za promijenjeni oblik školovanja). Značajan je i broj inojezičnih učenika[1] s hrvatskim kao drugim jezikom[2] od kojih najviše Roma (oko 12 %). Naši učenici na početku i u nastavku svoga školovanja nemaju izjednačene prilike s prosječnim zagrebačkim učenikom. Po završetku osmoga razreda većina se upisuje u strukovne škole (čime ne želimo umanjiti vrijednost takvoga školovanja, dapače, mnogi se učenici pronađu u zanimanjima za koje se školuju i postaju uspješni), a neki se ne uspiju upisati i odustaju od daljnjega školovanja.

Zbog svega navedenoga škola je jedna od rijetkih s višegodišnjim bogatim iskustvom provođenja učeničke integracije, odnosno, inkluzije; zaposleni su svi profili stručne službe: pedagoginja, socijalna pedagoginja, logopedinja i psihologinja; mnogi se učitelji stručno usavršavaju u području edukacijskoga uključivanja; redovito se provode testiranja za inojezične učenike za čije se potrebe izvodi pripremna i dopunska nastava Hrvatskoga jezika.

---

1 Ini jezik, krovni je nadređeni pojam koji uključuje strano, drugo, nasljedno (cit. prema Jelaska 2015; dostupno na http://www.hrvatskiplus.org/article.php?id=2319&naslov=ini-hrvatski-jezik-i-identitet-od-stranoga-do-nasljednoga-govornika)

2 Drugi jezik – "Prototipni je drugi jezik jezik širega društva kojim se (obično) ovladava nakon usvojenih osnova materinskoga jezika ili kasnije, ili su pak njemu govornici manje izloženi od početka usvajanja, a sustavno su mu izloženi početkom školovanja" (Češi i dr. 2012: 26).

Snježana Čubrilo

Integracija i inkluzija

Navedeni pojmovi nisu sinonimi. Igrić i dr. (2015: 8) definiraju integraciju kao „smještaj djece u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja. To znači da će u redovitom razredu biti oni učenici koji svojim sposobnostima za učenje odgovaraju ostalim učenicima, odnosno koji mogu, uz određene prilagodbe, pratiti nastavu za sve učenike."

Kao što smo već naveli, u našoj je školi zastupljenost takvih učenika već godinama iznad 10 %. Među njima opet znatan dio čine romska djeca (pitanje je koliko su postupci i testovi procjenjivanja poteškoća jezično prilagođeni). Prateći učinke integracije u školama u svijetu i kod nas, stručnjaci uočavaju da "dijagnostičko-terapijski ili medicinski model polazi od dijagnoze i utvrđivanja nedostataka osobe usmjerujući više pozornost na identifikaciju teškoća nego na poučavanje i učenje" (Igrić i dr. 2015: 28) te da u obzir treba uzeti druge čimbenike "često važnije od stupnja oštećenja ili poremećaja: okolina i stavovi prema djeci; osobine učenika kao što su znatiželja, motivacija, inicijativa, interakcija i komunikacija, socijalna kompetencija, kreativnost, temperament; način i stil učenja te sposobnost za učenje" (Igrić i dr. 2015: 24). Iskustva učitelja potvrđuju da se tek upoznavanjem i uvažavanjem navedenih čimbenika može dobro poučavati. Igrić i dr. (2015: 8) također navode da "za razliku od integrativnog, inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva."

"Članovi grupe međusobno surađuju i komuniciraju, pomažu jedni drugima i prihvaćaju činjenicu da neka djeca imaju drukčije potrebe nego većina i žele drukčije stvari, umjesto kompetencije prevladava suradnja" (Igrić i dr. 2015: 10). Prema UNESCO-vom dokumentu iz 1994. godine "Inkluzivne škole trebaju biti prilagođene svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, jezično ili neko drugo stanje.

One trebaju uključiti djecu s teškoćama i nadarenu djecu, djecu iz zabačenih krajeva, nomadske populacije, djecu jezičnih, etničkih i kulturnih manjina i drugih skupina u nepovoljnom položaju ili pripadnika marginaliziranih skupina ili područja" (Igrić i dr. 2015: 23). Za većinu romske djece u našoj školi možemo reći da su po više navedenih parametara u nepovoljnom položaju.

Dramska skupina i inkluzija

Dramska skupina *Cvrkutani* u Osnovnoj školi dr. Vinka Žganca u Zagrebu postoji 25 godina (od 1993.). Osim u školskim priredbama i projektima, sudjeluje u izvanškolskim kulturnim i humanitarnim manifestacijama od kojih ističemo nastup na dječjem odjelu Kliničkoga bolničkog centra *Rebro*. Do sada je sa šest skupnih i dvije pojedinačne scenske izvedbe sudjelovala na državnim smotrama LiDraNa.

Samim time što je izvannastavna aktivnost, oblik rada koji učenici slobodno biraju, dramska je skupina otvorena za sve zainteresirane učenike. Zbog već spomenutoga velikog broja učenika s različitim teškoćama, rad s njima izraženije se potiče i podržava. Nudi im se prostor igre i dramskoga stvaralaštva na način da mogu najprije vidjeti nastupe, otvorene probe, igre i vježbe, zatim doći i okušati se u dramskome radu, osjetiti i procijeniti svoj interes, ostati ili odustati. S vremenom se oblikuju kohezivne skupine s vrlo motiviranim učenicima. Na početku rada učenici ovladavaju mnogim dramskim igrama, vježbama i tehnikama različitih razina zahtjevnosti. Najvažniji je cilj stvoriti pozitivne odnose, povjerenje i povezanost skupine, a zatim potaknuti kreativnost što su osnovni ciljevi dramske pedagogije.

Predstave nastaju iz materijala proizašlih iz osobnih učeničkih iskustava ili već napisanoga teksta, najčešće književnoga. Primjenom improvizacije istražuju se zanimljivi sadržaji koji se daljnjim procesom razvijaju i oblikuju.

Primjerice, učenicima je bilo izazovno otjeloviti kugu iz Šenoine *Kugine kuće* za koju su se zainteresirali na satu Hrvatskoga jezika. Šenoin jezik teško je razumljiv svim učenicima, Romima posebno, ali ih je lik Kuge zaintrigirao svojim mračnim, zastrašujućim osobinama i htjeli su je igrati. Tako je nastala predstava *Tri Šenoine.* Iz učeničkih osobnih priča nastale su predstave *Sličice s maturalca, Lutkovac, Sasvim običan dan* i druge.

Iako se inkluzivni pristup odnosi na sve učenike s poteškoćama, u ovome radu razmatramo inkluziju vođenu dramsko-pedagoškim procesima u koju su bili uključeni Romi. Naime, mišljenja smo da su u okruženju škole, naselja i u cijelome društvu, unatoč provođenju (ili neprovođenju) mnogih mjera, Romi još uvijek najranjivija skupina. Prije navođenja konkretnih primjera iznijet ćemo što ne smatramo inkluzivnim u ostvarivanju interkulturalnosti u našoj školi i šire.

Nerijetko su se izražavala očekivanja o dramsko-scenskim izvedbama s prikazivanjem (atraktivne) romske tradicije. Takva stajališta, iako pozitivna i suradljiva u odnosu na Rome, smatramo stereotipnima i čine nam se bliskima tezi o kazališnoj interkulturalnosti. Lukić (2011: 204) to opisuje na sljedeći način: "Unatoč dobrim nakanama ili, u najgorem slučaju, nepostojanju svjesno loših nakana, velik dio interkulturalne komunikacije opterećen je nesporazumima, nerazumijevanjem pa i konceptualnim sukobima sučeljenih kultura". Romska djeca iz naše škole nisu sva glazbeno i scenski nadarena, žive u okruženju u kojemu se, primjerice, ne slušaju romske pjesme poznate među neromskom populacijom. Ovdje se ne radi o kazališnoj umjetnosti, već o dramskoj pedagogiji pa je baš zato i više potrebno naglasiti odluku da se djelićima života romske djece ne želimo baviti površno ili na način tzv. *kolonijalnog mišljenja*, odnosno, kako to navodi Lukić (2011: 204) „uz neizbježna opterećenja, nepoznavanja, nerazumijevanja i internaliziranih presuda, interkulturalna je kulturna (pa tako i kazališna) suradnja često ometana recidivima kolonijalnog načina mišljenja." Slijede četiri primjera iz prakse u kojima se opisuju aktivnosti romskih članova unutar dramske skupine.

1. Predstava *Svoj djeci svijeta* (šk. god. 2011./2012., učenici 6. razreda)

Predstava *Svoj djeci svijeta* motivirana je istoimenom pjesmom Enesa Kiševića koja započinje stihovima *Da sam ja bio prvi na mjesecu / ja poeta / prvo bih pozdravio svu djecu svijeta*. Djeca su dobila zadatak da zamisle tko bi željela biti, što bi kao te osobe poželjeli za sebe, a što poručili svijetu. Među članovima skupine bile su djevojčice Maja, Iva i Ana,[3] Romkinje. Maja nije nalazila likove kojima bi bila zadovoljna. Uz prijedloge ostalih članova grupe i razgovore kojima ju se htjelo potaknuti, neko je vrijeme pokušavala, a zatim odustala shvativši da joj ne leži dramsko izražavanje (inače je likovno nadarena). Do odluke je došla sama, spontano i bez opterećenja. Za razliku od Maje, Iva je odmah vrlo sigurno znala što želi biti - princeza. Ustrajno je gradila svoj lik, a kada je na red došlo kostimiranje, u njezinoj obitelji odlučili su da za tu svrhu Iva ima pravo na maminu brižno čuvanu svečanu haljinu. Ta haljina, vjerujemo i jaka obiteljska podrška u tom trenutku, bili su možda najsnažniji čimbenici preobrazbe u lik ponosne i sretne princeze. Kao ni Maja, ni Ana dugo nije nalazila lik kojim bi bila zadovoljna.

Pokazalo se da Ana zapravo nije bila dovoljno sigurna i da se bojala i sramila izložiti publici, ali nije htjela niti odustati. Tražila je više vremena kako bi se dosjetila rješenja i zaista ga je pronašla: predložila je da bude mikrofon i da ga igra okrenuta leđima. Mikrofon je do tada bio rekvizit kojega je Ana jednostavnim postupcima uklopila u svoj lik *živoga mikrofona*, primjerice, poigrala se odmicanjem mikrofona od trenutnoga govornika, što je bilo zanimljivo i u predstavi je dobro funkcioniralo.
Proces rada omogućio je stvaranje svojevrsnog mikrosvijeta razumijevanja, uvažavanja i prilagodbe potrebama pojedinca.

---

3 Imena djece izmijenjena su u svim primjerima.

2. Forum-kazalište (učenici 6., 7. i 8. razreda, 2011. – 2013. godine)

U jednom od ciljeva projekta *Odgojna drama i kazalište kao sredstvo poticanja inkluzije Roma*[4] Davor i Marina prepoznati su kao dramski nadareni romski učenici.
Osiguran im je besplatni Tirenin kazališni kamp u Pazinu.[5] Po povratku iz Kampa očekivalo se da će biti trajno motivirani za rad u dramskoj skupini. Međutim, Davora to nije zanimalo, ali nije znao kako bi priznao jer je osjećao odgovornost zbog besplatnoga boravka u Pazinu. Trebalo je proći vrijeme dok se nije shvatilo koliko je time bio opterećen što svakako nije obilježje inkluzije. Marina je nastavila s radom u dramskoj skupini i na Projektu. U drugoj projektnoj fazi, u kojoj smo pripremali forum-kazalište, pridružila nam se još jedna učenica Romkinja, Sanja. Forum priče nastale su iz improvizacija školskih slučajeva kojih su se učenici lako i brzo dosjetili. Riječ je o situacijama u kojima učenici ne-Romi ponižavaju i vrijeđaju svoje romske vršnjake te zaziru od njih. Marina i Sanja sasvim su prirodno i neopterećeno ulazile u uloge žrtava.

Školski projektni tim: socijalna pedagoginja Dubravka Novosel-Guszak, psihologinja Tina Matković, članovi dramske skupine i voditeljica, u intenzivnoj suradnji s Vladimirom Krušićem, ozbiljno je propitivao takav postupak gdje žrtva igra samu sebe.

---

4 Međunarodni odgojni projekt *Odgojna drama i kazalište kao sredstvo poticanja inkluzije Roma.* Pokretač i glavni nositelj je Programski odjel za umjetnost i kulturu Zaklade Otvoreno društvo – Budimpešta; Program za Hrvatsku 2011. - 2012. *Učimo zajedno, rastimo zajedno!* i program za Hrvatsku 2012. - 2013. *Neka se čuje i naš glas!*; nositelj programa HCDO, program su podržali: (tadašnji) MZOŠ i AZOO. http://www.hcdo.hr/category/projekti/inklroma/

5 Kazališni je kamp kazališni i dramsko-pedagoški edukacijski centar namijenjen kreativnom i estetskom razvoj djece i mladih te edukaciji osoba koje rade s djecom i mladima. Kamp promiče razvoj kazališne kulture, stjecanje stručnoga znanja iz kazališta kao medija te afirmacija mladih umjetnika. U jedanaest godina održano je 150 radionica u kojima je sudjelovalo preko sedam stotina polaznika. Kazališni je kamp 2011. dobio godišnju nagradu HCDO-a za posebni doprinos dramskome odgoju te sustavnu višegodišnju edukaciju mladeži i dramskih pedagoga (http://www.tirena.hr/kazalisni-kamp/).

Pokazalo se da učenicama to nije predstavljalo opterećenje, dapače, vrlo su odlučno ostale u ulogama. Treba naglasiti da ipak nisu bile konkretne žrtve prikazivanih slučajeva. Forum-kazalište izvedeno je u našoj školi, još jednoj zagrebačkoj i u nekoliko međimurskih škola s velikim udjelom romskih učenika, a u završnici Projekta i na Festivalu Kazališta potlačenog[6] u Puli. Sljedeće dvije situacije izrazito govore o nužnosti dobre pripreme učenika-glumaca za izvedbu. To podrazumijeva, ne samo dobro poznavanje forme forum-kazališta, nego i općenito potrebu dramsko-pedagoškoga vođenja skupine koje učenicima treba omogućiti sigurnost, samopouzdanje i kreativnost. Prvi je primjer izvedbe forum-kazališta u Međimurju. U jednoj je priči nasilnicu vrlo dobro pripremila i igrala plavokosa Marija (ne-Romkinja), a Marina žrtvu. Tijekom izvedbe jedna je učiteljica iz publike koju su sačinjavali učenici i učitelji tražila da se učenice zamijene: da Marina bude nasilnica, a Marija žrtva. O razlozima takvoga prijedloga moglo se samo slutiti (u spomenutoj školi romske je djece bilo oko 50 % što je za učitelje vrlo zahtjevno), ali su učenice spremno pristale na zamjenu uloga i vrlo ih uspješno odigrale. Doživjele su to kao zanimljiv izazov. Drugi je primjer izvedbe u Puli. Budući da je je festival međunarodnoga karaktera, glavni jezik sporazumijevanja bio je engleski. Priču su učenici izvodili na hrvatskome jeziku. U publici su se brzo našli dobrovoljci prevoditelji. Međutim, kako se proces dalje razvijao, a neki se od učenika nisu snalazili s engleskim jezikom, izvedba je postala zahtjevnija za prevođenje, posebno za Rome (kao inojezičnim učenicima otežano im je i učenje stranoga jezika). Spontano, dobrovoljci su izlazili na scenu, stajali pored glumaca i šaptali im prijevode, dakle, u jednoj sceni bilo je više prevoditelja.

---

6 Pulski je forum jedini festival u Hrvatskoj posvećen kazalištu brazilskoga redatelja i teatrologa A. Boala. Boalovo kazalište djeluje kao oruđe za aktivaciju pojedinaca i skupina u stvaranju boljega i pravednijega društva. Poznato kao **kazalište potlačenoga**, ono sadrži više tehnika poput forum-kazališta, nevidljivoga kazališta, novinskoga kazališta, legislativnoga kazališta, kazališta slika, estetike potlačenog i duge želja. U sklopu festivala održavaju se predstave, predavanja i radionice raznih tehnika kazališta potlačenoga i njihovih primjena. (https://culturenet.hr/default.aspx?id=52760)

Interakcija između izvođača, prevoditelja i publike bila je vrlo složena. Međutim, nitko se nije zbunio. Proces se odvijao svojim tijekom sa zanimljivim improvizacijama i plodnom raspravom. Dobra uvježbanost i pripremljenost učenika-glumaca, kao što smo već napomenuli, bila je neophodna, ovdje još značajnija jer je omogućila svim učenicima da osjete novu inspiraciju i osnaženost kao sudionici jednog međunarodnoga skupa. Ljudi iz različitih zemalja izražavali su čvrste stavove o potrebi podupiranja i uvažavanja, odnosno, inkluziji Roma.

3. Predstava *Sasvim običan dan* (šk. god. 2014./2015., učenici 7. i 8. razreda)

Početni zadatak u procesu stvaranja ove predstave bio je razmisliti o problemima koji učenike trenutno najviše zaokupljaju i pokazati ih improvizacijama. Svi su primjeri govorili o naoko banalnim odnosima unutar obitelji koji su se kasnije dublje razotkrivali i bili popraćeni jakim emocijama. Učenici su osvijestili da se po tome ne razlikuju i da se svi suočavaju s problemima. U skupini je među ostalima bilo četvero učenika Roma. Jedna je njihova priča govorila o strahu za oca, srčanoga bolesnika koji je doživio infarkt. Druga o nepravednom odnosu ukućana prema djevojčici od koje svi očekuju da radi kućanske poslove, a ne žele joj pomoći ni stariji ni mlađi brat. Odmicanjem od osobnih iskustava u zamišljenu stvarnost predstave nastojali su se oblikovati pozitivni stavovi i rješenja. Školska je psihologinja u procesu nastajanja i igranja predstave vidjela i određeno terapijsko djelovanje: izražavanje osobnih negativnih iskustava scenskim sredstvima omogućilo je djeci da javno iznesu svoje strahove i probleme a da pritom budu zaštićena skupnom energijom, suigrom i prenesenim značenjima što konačno djeluje na smanjivanje negativnih osjećaja i osobno osnaživanje.

4. Predstava *Nasrudin hodža i njegova krava* (šk. god. 2017./2018., učenici 5., 7. i 8. razreda)

Prije čitanja narodne pripovijetke istoga naslova zadano je mjesto događanja - sajam. Učenici su se dosjećali svojih iskustava o ili sa sajma i improvizirali događaje mijenjajući likove više puta. Učenice Petra i Sara nakon izvođenja različitih situacija pojedinačno ili u skupini, dobivaju uputu da rade u paru i da igraju romske likove uključujući i govorenje romskim jezikom. Njihove ideje nisu bile ni blizu uobičajenim klišeiziranim likovima romske gatare, prosjaka ili zabavljača. Upravo suprotno, prvo su pokazale situaciju u kojoj je jedna od njih pala zbog grubljega napada i ne pomaže joj nitko osim prijateljice. U nastavku, nakon upoznavanja s tekstom, ipak je trebalo smišljati situacije uklopive u šaljivost priče. Takav tijek rada iznenadio je učenice jer su nekoliko puta pitale zar da zaista govore romskim jezikom, a onda, nestrpljivo ne dočekavši sljedeću probu i na školskome hodniku, hoće li i u predstavi, na nastupu, govoriti romskim, što se voditeljici učinilo čudnom nepovjerljivošću. Trebalo je osvijestiti da dotadašnje iskustvo afirmacije romske djece nije isto u voditeljice i učenika. U dramsko-pedagoškim procesima (pozitivne) promjene prolaze svi, i voditelji. Obje su učenice više godina članice dramske skupine, ali su u ovoj predstavi nekako posebno motivirane što je dodatno utjecalo na cijelu skupinu.

Analiza doživljaja romskih učenika o aktivnostima dramske skupine

S namjerom da o radu dramske skupine doznamo i iz učeničke perspektive, osmišljen je *Upitnik o doživljaju dramskih aktivnosti za romske učenike.* Osim o tome kako doživljavaju ili su doživljavali sudjelovanje u skupini, upitnikom se nastojala dotaknuti i učenička procjena utjecaja stečenoga iskustva na trenutnu životnu situaciju. U prvome dijelu pitanja se odnose na školu i razred koje trenutno pohađaju, na broj godina provedenih u dramskoj skupini i na jezik kojim komuniciraju kod kuće.

Drugi dio upitnika odnosi se na rad u dramskoj skupini: *Opiši što ti je značilo što si bio/bila član dramske skupine u ovoj školi. Čega se najviše sjećaš? Što ti je smetalo ili ti je bilo posebno teško? Koji ti je način rada bio najbolji? Misliš li da ti danas koristi ono što si radio/radila u dramskoj skupini? Ako da, napiši u čemu ti koristi? Što želiš biti po zanimanju, čime se želiš baviti u životu?*

Standardna obrada podataka nije bila moguća jer je upitnik ispunilo manje od polovice romskih učenika iz dramske skupine (uspjeli smo doći do četvero bivših članova), ukupno šest. Zbog toga je, dakako, nemoguće uopćiti sugestije koje su nam svojim odgovorima ponudili, ali ih vrijedi analizirati jer dobiveni odgovori značajno upotpunjuju sliku o inkluzivnosti dramske skupine. U nastavku navodimo odgovore, uglavnom nekorigirane (osim ponegdje razumijevanja radi).

Petra, 7. razred
Najviše se sjećam Tri Šenoine i Božićne predstave. Ja sam se osjećala jako dobro, ali pomalo umorno. Posebno teško mi je bilo kad smo ponavljali svaki put. Po zanimanju želim biti frizer, kozmetičarka.

Sara, 7. razred
Najviše se sjećam kad smo radili predstavu Kuga, imali smo efekte s rukama koji su mi se stvarno svidjeli. Teško mi je bilo na svakoj predstavi početak, trebala sam se sjećati svih promjena i svih tekstova, i to mi je bilo teško, ali sam navikla na to. Najbolje mi je bilo kada smo svi radili nešto zajedno. Osjećala sam se jako ponosno, nisam bila ponosna samo na sebe, zapravo sam bila ponosna na sve. Shvatila sam ako se potrudimo možemo dospjeti bilo gdje. Mislim da mi koristi zato što bi htjela u budućnosti upisati se u školu za glumu ili nešto slično pa onda znanje iz dramske mi puno znači. Nikad ne okreći leđa publici i slično. Ima puno zanimanja koja bi htjela biti, a jedno od zanimanja je glumica.

Lidija, 1. razred srednje škole
Bilo mi je dobro glumit i zabavno. Bilo mi je lijepo se družit s ostalim prijateljima. Nije bilo bitno dal ćemo pobijediti nego odglumiti to što smo naučili. Želim biti kuharica.

Ivo, 1. razred srednje škole
Za mene je dramska bila nešto najljepše u osnovnoj školi. Za mene je dramska bila izazov koji sam ja nadam se uspješno pobijedio. Bez obzira koliko je bilo naporno uvijek smo imali zanimljivu, uspješnu i kvalitetnu predstavu. Sjećam se da sam u petom razredu ujedno i prvi put nastupio i imao sam glavnu ulogu (vilenjaka). Nakon odrađene predstave uvijek bih se osjećao ponosno, sretno i ispunjeno. Pa više-manje sve je bilo u redu, ali najteže mi je bilo pogoditi naglaske ili kad zaboravim tekst. Kad smo imali Božićnu priredbu i morali smo sami smišljati svoj lik i glas. Ja sam smislio strašnog djeda mraza s odvratnim debelim glasom, isto tako i za soba. Dobio sam ulogu vraga i sam sam smislio glas vraga. Naravno da mi koristi kad čitamo neke eseje ili pišemo na slobodnu temu. Najčešće bude neka tema od nekih priredbi, ne mora samo od naših nego i od tuđih koje bih vidio na natjecanju. Po zanimanju definitivno želim biti kuhar, a nakon toga probat upast u glumačku akademiju, ako ne, onda na fakultet za talijansku kuhinju.

Marko, 2. razred srednje škole
Pa prvenstveno mi je značilo to što sam predstavljao svoju školu na natjecanju dramsko-scenskog stvaralaštva. Pa kad smo radili svi zajedno. Ništa mi nije smetalo. Koristilo mi je da ne izostajem iz škole. Sjećam se kad sam zajedno s drugim članovima smislio scenu s jelenom u predstavi Jablani. Želim biti veterinar za velike životinje.

Lana, 2. razred srednje škole
Načini rada u skupini jer se opustiš i tako zaboraviš na sve i prepustiš se situaciji. Pa osjećala sam se jako počašćeno uopće biti član dramske skupine. Većinom mi ništa nije smetalo jer smo tu imali jako dobru ekipu i složnu. Većinom se sjećam nekih vježbi za razbistriti glavu, osmišljavali smo tijelima pokućne stvari. Pa bilo mi je jedno veliko iskustvo uopće sudjelovati u dramskoj. To mi je bio jedan od značajnih predmeta u školi jer na dramskoj sam naučila dosta stvari. Mislim da mi jako koristi. Pomaže mi u tome da što više glumim i neke inspiracije mi daje da možda i nastavim s glumom. Po zanimanju želim biti policajac, a i gluma ne bi bila loša. Isključivo bih se bavila poljoprivredom.

Interpretacija učeničkih odgovora u Upitniku

Pitanje o materinskome jeziku (kojim jezikom govore kod kuće) postavljeno je ne bi li se kasnije moglo dovesti u vezu s jezičnim poteškoćama koje učenici kao inojezičari imaju, prepoznaju li u dramskome radu prepreke ili poticaje za svoj jezični napredak, a da se konkretnije to ne sugerira (ali se otvara mogućnost u pitanju što im je bilo teško). Samo je jedan učenik spomenuo zahtjevnost naglasaka, ostali se nisu doticali jezičnih tema iz čega bi se moglo zaključiti da se u dramskoj skupini osjećaju slobodnije ili barem manje opterećeni jezičnim nerazumijevanjem i uopće poteškoćama u komunikaciji. Spomenute teškoće: ponavljanje, umor, disciplina, upamćivanje teksta i scenskih promjena pa i pravilnoga naglaska, sastavni su dio dramskoga rada za sve, ne samo za Rome. Jednako tako su to osjećaji zajedništva, prijateljstva, isplativosti truda, ispunjenja zbog uspjelog dovršenog posla, kreativnosti. Očekivanja o budućim zanimanjima realna su: nitko nije zaslijepljen idejom o *glumačkoj slavi,* u nekih opravdano postoji želja za tom profesijom, ne i jedina; neki su odlučni u želji da se ostvare u drugim zanimanjima.

Zaključak

Istraživanja pokazuju da „Romi u Hrvatskoj još uvijek ne uspijevaju ostvariti svoje pune obrazovne mogućnosti, ponajprije zbog siromaštva, diskriminacije po nacionalnoj osnovi (i višestruke diskriminacije žena), (samo)marginalizacije i nedostataka samopouzdanja te sporo mijenjajućih obrazaca svakodnevnog funkcioniranja romskih zajednica“ (Kunac i dr. 2018: 92). *Analize Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine* pokazuju da je „prisutno mnoštvo problema u praktičnoj provedbi, kako nacionalne obrazovne politike, tako i mjera strateških dokumenata namijenjenih uključivanju romske nacionalne

manjine u društvo“ (Kunac i dr. 2018: 92). Zato, od svih životnih područja na koja se treba fokusirati, *Nacionalna strategija za uključivanje Roma* obrazovanje stavlja na prvo mjesto.

Dramska skupina sigurno predstavlja vrijednost inkluzivne školske kulture. Kako su učenici sami naveli, bilo im je i teško i lijepo; stjecali su radne navike, naučili pravila, kreirali, postizali priznanja, osjećali se uspješnima. Možemo, dakle, reći da dramsko-pedagoški procesi, jednako kao i u drugih učenika, „djeluju holistički integrirajući intelektualnu spoznaju, proživljene emocije i estetski doživljaj u cjelovito iskustvo koje potkrepljuje i osnažuje svaki daljnji korak osobnoga aktiviteta usmjerenoga bilo na učenje, na osobni rast, na javno izražavanje ili pak liječenje“ (Krušić cit. prema Lugomer 2008: 15).

Unazad deset godina (koliko smo mogli rekonstruirati) u radu naše školske dramske skupine sudjelovalo je više od 15 učenika Roma, 6 u dvama međunarodnima projektima o ravnopravnosti spolova (Etwinning) i inkluziji Roma, 8 na županijskoj, a 6 na državnoj smotri LiDraNa. Brojke nisu beznačajne, ali ih ne spominjemo da bi nas impresionirale, već potaknule na razmišljanje je li to dovoljno.

Da, romski su učenici doista postigli vrijedne rezultate, da, razvili su svoje potencijale, dijelili priznanja, osjetili ravnopravnost kao i važnost baš po tome što pripadaju drugačijoj kulturi. Međutim, bile su potrebne godine dramsko-pedagoškoga voditeljskog rada i iskustva da se, osim scena s motivima iz života romske populacije igrane na hrvatskome jeziku ostvari i scena govorena romskim jezikom (*Nasrudin hodža i njegova krava*) što je korak više za inkluziju. Postignuća su značajna i pokazuju nam da smo na pravome putu. No, put treba nastaviti do potpunoga uključivanja svih Roma i svih onih u nepovoljnome položaju. Ne smatramo to utopijom, ali ćemo za kraj ipak navesti blisku nam Boalovu misao: „Uloga utopije nije da utopija bude dosegnuta, nego da nas tjera da se neprestance više i još više trudimo. Moći sanjati je isto kao i da se san ostvario“ (Boal 2009: 34).

.

Literatura

Boal, A. 2009. *Igre za glumce i ne-glumce*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili-poslovi d. o. o.

Category Archives: *Inkluzija Roma*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj. http://www.hcdo.hr/category/projekti/inklroma/ 15. srpnja 2018.

Dijete i kreativnost. 1987. Ur. Kroflin, Livija i dr. Zagreb: ČGP DELO, OOUR GLOBUS.

Festival Kazališta potlačenog (18. MKFM). Pula. 2013. Pulski forum 2013. https://culturenet.hr/default.aspx?id=52760. 15. srpnja 2918.

Fileš, Gordana i dr. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! - Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika.* Zagreb: HCDO i Pili promet d. o. o.

Igrić, Lj. i dr. 2015. *Osnove edukacijskog uključivanja.* Zagreb: Školska knjiga.

Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. 2012. Ur. Češi, M. i dr. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Jelaska, Z. 2015. *Ini hrvatski jezik i identitet – od stranoga do nasljednoga govornika*. Zagreb. Zagrebačka slavistička škola. http://www.hrvatskiplus.org/article.php?id=2319&naslov=ini-hrvatski-jezik-i-identitet-od-stranoga-do-nasljednoga-govornika. 18. srpnja 2018.

Kazališni kamp. 2018. Teatar Tirena. http://www.tirena.hr/kazalisni-kamp. 20. srpnja 2018.

Kunac, S. i dr. 2018. *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo:istraživanje baznih podataka.* Zagreb. Centar za mirovne studije. https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumentiUključivanje%20Roma%20u%20hrvatsko%20društvo%20-%20istraživanje%20baznih%20poda. 23. srpnja 2018.

Ladika, Z. 1970. *Dijete i scenska umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.

Lukić, D. 2011. *Kazalište u svom okruženju*. Zagreb: Leykam international d. o. o.

Vučković, S. 2012. *U zagrebačkom naselju Kozari Bok zbog industrijskog zagađenja učestalija oboljenja od teških bolesti.* Zagreb. Dnevno. hr. https://www.dnevno.hr/vijesti/hrvatska/u-zagrebackom-naselju-kozari-bok-zbog-industrijskog-zagadenja-ucestalija-oboljenja-od-teskih-bolesti-62643/ (iz intervjua s Hrvojem Glogarom). 15. srpnja 2018.

SCHOOL DRAMA GROUP AND INCLUSION

Summary

Drama groups have been identified as good platforms for promoting inclusion. Although the term "inclusion" refers to all students with different needs, this paper focuses on Roma students. The first, introductory part of the paper presents children's living conditions in the school environment, and explains the concepts of integration and inclusion, as well as the frame work of the inclusive culture of our school system. The second part of the papered issues the extent to which inclusion is represented in the drama group; it describes the work processes and explores the existence of prejudice about the specific forms of Roma children's expression that should be affirmed, and which may or may not be seen as forms of their dramatic creativity. The paper is based on more than20 years of experience of being a drama group leader, including participation in annual LIDRANO festivals (aimed at promoting literary, drama and journalistic creativity) as well as various projects. Conclusions include opinions on the impact and further development of inclusion, empowerment, and stimulation of creativity.

Keywords: *drama group, inclusion, Roma students*

Jelena Kovačić
Teatar Tirena, Zagreb
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
jelena.kovacico@gmail.com

Stručni rad

DRAMSKO STVARALAŠTVO KAO INTERNACIONALNI DIJALOG

Sažetak

Sve većim migracijama stanovništva postajemo svjedoci mnogobrojnih problema koje te migracije donose. Jedan je od problema sve teža integracija migracijskih skupina u zemlje primitka. Jedan od načina brže i bolje prilagodbe jest dramsko stvaralaštvo. U ovome radu bit će prikazana umjetničko–edukativna organizacija Strefa Wolnosłowa, koja skupno osmišljenim predstavama svoj fokus stavlja na zamagljene granice između umjetnosti i socijalne intervencije, propitujući aktualne probleme Poljske, Europe i svijeta. Organizacija Strefa Wolnosłowa međunarodnim, interdisciplinarnim aktivnostima i inicijativama koje uključuju imigrante i izbjeglice koji žive u Poljskoj, promiče interkulturalni dijalog, europske integracije i ljudska prava. Cilj je ovoga rada opisati osobno šestomjesečno iskustvo skupno osmišljenoga kazališnoga rada multigeneracijske grupe Strefe Wolnosłowe u kojoj sam se susrela s migrantima, imigrantima, izbjeglicama, internacionalnim studentima i Poljacima u kazalištu Powszechny. Isto tako, cilj je opisati i završnu produkciju/predstavu te iste grupe pod nazivom I have drawn more than you can see here koja je postala dio projekta ATLAS. Konačni je cilj, utemeljen na vlastitome iskustvu, predstaviti mogućnost takve prakse i u Hrvatskoj, odnosno u Zagrebu.

Ključne riječi: *dramsko stvaralaštvo, integracija, migracije, praksa, skupno osmišljeno kazalište*

Jelena Kovačić

UVOD

"Primijenjeno kazalište djeluje tako da učvrsti ili potkopa društveno-političke norme jer je njegova nakana jasnije pokazati načine na koji svijet funkcionira."

Monica Prendergast i Juliana Saxton

U proteklih nekoliko godina sve se više susrećemo s pojmom migracije.[1] Od 2015. godine, kada je nastupila europska migracijska kriza, kojom su stanovnici afričkih i azijskih zemalja počeli migrirati u zemlje Europske unije, postajemo svjedoci i nacionalnih migracija. U statističkim podacima Eurostata iz 2017. godine navodi se da na migraciju utječe kombinacija gospodarskih, političkih, okolišnih i društvenih čimbenika. U državama podrijetla migranata to je čimbenik poticanja, a u zemljama odredišta čimbenik privlačenja (*Statistički podaci o migracijama i migrantnom stanovništvu 2017*). Zbog jačanja migracijskih tokova, ključno pitanje koje se nameće u svim europskim zemljama, pogotovo onima koje bilježe najveći broj migranata, jest pitanje integracije.

Integracija se može definirati kao "proces uključivanja i prihvaćanja imigranata u glavne institucije, odnose i položaje u društvu primitka, ali i kao posljedicu racionalnih odgovora aktera na društveno okruženje" (*Integracija migranata u Europskoj uniji s osvrtom na Hrvatsku 2016*). Radi se o dvosmjernom procesu prilagodbe između društva i (i)migranata, a najvažnije je napomenuti da integraciju treba promatrati i istraživati u odnosu na društvo i na njegova obilježja.

Potencijalni načini bolje i brže integracije migracijskoga stanovništva mogu biti metode i oblici rada primijenjenoga kazališta. Takav primjer primijenjenoga kazališta postoji, a imala sam čast biti dio njegovoga kolektiva za vrijeme boravka na studiju u Poljskoj.

---

1 Migracija – sociol. seoba velikih grupa stanovništva s jednoga područja na drugo ili iz jedne zemlje u drugu

Riječ je o umjetničko-edukativnoj organizaciji *Strefa Wolnosłowa*, koja svojim izvedbenim praksama promiče interkulturalni dijalog, europske integracije i ljudska prava.

Umjetnička organizacija Strefa Wolnosłowa

Strefa Wolnosłowa je umjetnička organizacija sa sjedištem u Varšavi, u Poljskoj. Osnovao ju je tim mladih ljudi specijaliziranih za kazalište, književnost, fotografiju, kulturnu animaciju te kulturne i umjetničke projekte. Cilj joj je organizirati kazališne, umjetničke, kulturne i obrazovne aktivnosti usmjerene na interkulturalni i međugeneracijski dijalog. Organizacija se bavi aktualnim problemima Poljske, Europe i svijeta iz kojih crpi ideje za kazališne komade. Uključuje ljude iz različitih društvenih skupina u umjetničke aktivnosti koje promiču otvoren stav prema društvenoj stvarnosti. Međunarodnim umjetničkim projektima, interdisciplinarnim aktivnostima i inicijativama koje uključuju izbjeglice i imigrante koji žive u Poljskoj, promiče interkulturalni dijalog, europske integracije i ljudska prava. U interesu joj je širenje znanja o ljudskim pravima, analizi aktualnih svjetskih poslova, kao i otkrivanje novih, inovativnih metoda kulturne animacije i multikulturalnoga obrazovanja (*Strefa Wolnosłowa*, Idea).

Organizacijski tim sastoji se od kazališnih, glazbenih i likovnih umjetnika: kazališne redateljice Alicje Borkowske – predsjednice ove Organizacije, dramaturga Tomasza Gromadka, saksofonista i kompozitora Raya Dickatyja, keramičarke Marie Porzyc, teatrologinje Weronike Chinowske, majstora svjetla Sebastiana Klima i mnogih drugih koji se uključuju u njihove godišnje projekte (Strefa Wolnosłowa Team).

Organizacija iza sebe broji desetak projekata te mnogobrojne predstave. Godine 2016. imala sam priliku biti dio grupe i sudjelovati u osmišljavanju predstave *I have drawn more than you can see here* multigeneracijske skupine organizacije *Strefa Wolnosłowa* koju su sačinjavali ljudi koji su se primorano ili proizvoljno doselili u Varšavu, a koji su, na kraju svega, željeli o tome i progovoriti.

Jelena Kovačić

Primijenjeno kazalište – kazalište za obrazovanje – dramsko stvaralaštvo

Kako bismo bolje razumjeli sustav rada spomenute umjetničke organizacije, korisno je razjasniti njegovu teorijsku pozadinu. Izvedbenu praksu umjetničke organizacije *Strefa Wolnosłowa* možemo okarakterizirati kao primijenjenu. Primijenjeno je kazalište (engl. *applied theatre*) ”najprihvatljiviji zajednički nazivnik za velik broj izvedbenih praksa čije je temeljno svojstvo određena praktična nakana i primjena izvedbene metodologije i njezinih tehnika s nekim vrlo konkretnim (društvenim) ciljem, izvan područja čistog kazališta i izvedbenih aktivnosti usmjerenih isključivo na vlastite sposobnosti” (Lukić 2016: 15). To je, dakle, alternativna kazališna praksa koja se odvija u netradicionalnim okolnostima te, uglavnom, s marginaliziranim skupinama. Ona se odvija u prostoru koji ne mora biti definiran kao konvencionalna kazališna ustanova, sa sudionicima koji ne moraju biti profesionalni kazališni djelatnici i s publikom koja je zainteresirana za probleme kojima se ta praksa bavi (Prendergast i Saxton 2009).

No, primijenjeno je kazalište krovni termin pod koji se smještaju različiti oblici kazališta: ”kazalište zajednice, društvene predstave, kazalište za društvene promjene, pučko kazalište, kazalište intervencije, drama za obrazovanje, kazalište za uključivi ruralni razvoj, sudjelujuće kazališne prakse, procesno kazalište, kazalište u zatvorima, kazalište u zdravstvu i obrazovanju, razvojno kazalište, kazalište za rješavanje sukoba i pomirenja, kazalište uspomena/sjećanja i tako dalje“ (Lukić 2016: 16). Darko Lukić (2016) navodi jedan od oblika kazališta koji nas ”uči kako da poučavamo druge“ (2016: 146), oblik koji se koristi kazališnim izvedbama i dramskim pismom za postizanje različitih obrazovnih, pedagoških, prosvjetnih, ideoloških i odgojnih ciljeva te napominje da spomenuti oblik kazališta daje izvanredne rezultate u ”procesima uključivanja u zajednicu imigranata i različitih kulturnih manjina” (Lukić 2016: 150). Riječ je o kazalištu/drami za obrazovanje.

Umjetnička organizacija Strefa Wolnosłowa

Tu nailazimo na problem zbog različitih terminoloških određenja pojma *kazalište za obrazovanje* koje nudi literatura. Pojam dolazi iz britanskoga programa *theatre in education* (TIE), no hrvatski teoretičari koriste različite, usko povezane pojmove. Poznata teoretičarka toga područja Iva Gruić (2002) koristi naziv *drama za odgoj*, no napominje njegovu široku uporabu; bosansko-hercegovački pedagog i teatrolog Miroljub Mijatović govori o *drami u obrazovanju (Dramski postupci u nastavi b/h/s jezika i književnosti)*, dok Vladimir Krušić (2012) u doktorskome radu govori o *drami* ili o*dgojnoj drami odnosno drami za odgoj*. Zahvaljujući današnjim istraživanjima dramskih pedagoginja Ive Gruić, Maše Rimac Jurinović te jezikoslovke Jelene Vignjević (2018) usustavljuje se pojmovna klasifikacija i krovni termin postaje dramski odgoj koji se raščlanjuje na dramsku kulturu, dramsko izražavanje i dramsko stvaralaštvo.

Dramsko izražavanje označava upotrebu drame kao sredstva osobnoga razvoja i metode poučavanja i učenja, dok se dramsko stvaralaštvo vezuje uz umjetničku mogućnost dramskoga medija, odnosno izvedbu (Gruić i dr. 2018). Iako autorice primarno govore o dramskome odgoju i dramskim aktivnostima za djecu i mlade, dramsko stvaralaštvo bez obzira na to ostaje u interesu istraživanja ovoga rada jer taj pojam nije usmjeren samo na aktivnosti za djecu i mlade. On ne označava pripremu za profesionalno bavljenje kazalištem, on uz savladavanje izvođačkih vještina potiče osobni i društveni razvoj pojedinca (Gruić i dr. 2018).

Bilo koja vrsta dramske aktivnosti izrazito je privlačna jer djeluje ”holistički integrirajući intelektualnu spoznaju, proživljene emocije i estetski doživljaj u cjelovito iskustvo koje potkrepljuje i osnažuje svaki dalji korak osobnog aktiviteta sudionika usmjerenog bilo na učenje, na osobni rast, na javno izražavanje ili pak na liječenje” (Krušić 2007: 14). Bitno je napomenuti kako je povezanost ovih triju tipova aktivnosti snažna jer se bave istim medijem, a zbog toga je poznavanje zakonitosti medija i vještina manipuliranja osnovnim izražajnim sredstvima preduvjet za dobro i

kompetentno vođenje bilo koje aktivnosti u bilo kojem od triju dramskih područja (dramsko izražavanje, dramsko stvaralaštvo i dramska kultura). Dakle, radom u bilo kojem području sudionici upoznaju medij, uče pravila njegovoga funkcioniranja i mogućnosti. I konačno, iste se tehnike, metode i aktivnosti upotrebljavaju u raznim područjima dramskoga odgoja (Gruić i dr. 2018).

Dramske su metode, odnosno "načini praktičnoga postupanja i djelovanja u dramskome odgojnom radu" (Fileš i dr. 2008: 11) složeniji oblici dramskoga rada. Te metode izdvajaju oblike koji imaju zadanu unutrašnju metodičku strukturu pri čemu ciljevi mogu varirati te imaju pravila o strukturiranju rada u većim cjelinama (Gruić i dr. 2018). Dramske (odgojne) metode, "kao oblik aktivnog, iskustvenog, istodobno osobnog i skupnog učenja, prepoznate su kao idealne za odgoj i oblikovanje" (Krušić 2012: 21) samostalnoga, samosvjesnoga i odgovornoga člana suvremenoga, demokratski ustrojenoga građanskog društva. Jedna od dramskih metoda je i skupno osmišljeno kazalište (Gruić i dr. 2018) – metoda koju sam iskusila tijekom rada na predstavi *I have drawn more than you can see here.*

Skupno osmišljavanje predstave umjetničke organizacije Strefa Wolnosłowa

Devised theatre jest sintagma koja se koristi u Velikoj Britaniji i Australiji, a nastala je u okviru britanskoga programa *theatre in education* (TIE) te se odnosila na skupine umjetnika koji su stvarali "obrazovne *programe,* a ne samo *drame*" (Rogošić 2013: 81). *Devising* u kazalištu u današnje vrijeme općenito označava "stvaranje u okviru postojećih okolnosti, planiranje, izgradnju zapleta, smišljanje, a usto i izmišljanje" (Rogošić 2013: 81) te većina teoretičara iz toga područja (Baldwin, Oddey, Barton, Turner i Behrdnt) pojam *devising* "prvenstveno vezuju uz djelovanje izvedbene skupine (od vremena u kojemu se javlja pa do danas)" (Rogošić 2013: 83).

Stoga, možemo govoriti o skupno osmišljenome kazalištu – pojmu koji se počeo sve više koristiti u hrvatskoj teatrološkoj literaturi, a upućuje na kazalište kolektivne kreacije (Gruić i dr. 2018).
To je metoda dramskoga stvaralaštva u kojoj scenarij ili izvedba potječu od zajedničkoga, često improviziranoga rada (Green–Rogers 2016). Ta se metoda rada sve više koristi u hrvatskoj kulturi i odgojno-obrazovnome sustavu te će se u ovom radu klasificirati kao takva (Gruić i dr. 2018).

Postoji nekoliko bitnih karakteristika ove metode rada. Prvenstveno, svaku skupinu obilježava jedinstvenost procesa rada i završnoga produkta, a ono što skupno osmišljeno kazalište čini specijalnim jest potencijalna sloboda te bezbroj mogućnosti promjena smjera kretanja u procesu skupnoga rada (Oddey 1994). Jedna od bitnih karakteristika koja razlikuje skupno osmišljeno kazalište i konvencionalno kazalište jest način rada. Skupno osmišljeno kazalište ne koristi se gotovim predloškom (dramski tekst ili scenarij predstave) prije djela što ga je stvorila skupina, ali se on može proizvesti ili upotrijebiti u različitim trenutcima tijekom procesa rada (Rogošić 2013).

Multigeneracijska skupina koju sam pohađala, a koja je djelovala u sklopu umjetničke organizacije *Strefa Wolnosłowa* je, također, bila jedinstvena. Sastojala se od članova između 18 i 70 godina, različitih nacionalnosti. Od travnja 2016. godine, kada sam se priključila skupini, bazirala se na različitim dramskim aktivnostima (dramskim tehnikama – igrama i vježbama) koje su nas međusobno upoznale pa i približile. Skupina je djelovala od jeseni 2015. godine te je u trenutku mojega priključivanja već bila u složenijoj fazi rada.

Osim dramskih vježbi i igara koje su se koristile tijekom svakoga sata (održavanih dva puta tjedno) kako bi se sudionici zagrijali, oslobodili tijelo, glas i pokret te raznih improvizacija, već je trajao proces skupnoga osmišljavanja predstave. "Skupno osmišljavanje predstave može početi od bezbroj mogućnosti: ideje, slike, koncepta, objekta, pjesme, glazbenog broja, umjetničkog djela i slično, dok je konačni proizvod, uglavnom, nepoznat" (Oddey 1994: 7).

Tako su poticaji za stvaranje naše predstave bili događaji iz 2015. godine vezani uz dolazak izbjeglica u Europu te reakcije (poljskoga) društva na taj fenomen. Inspiracija za rad multigeneracijske grupe crpila se iz djela *Sjećam se* Georgesa Pereca[2] čiji su roditelji bili primorani emigrirati iz Poljske za vrijeme Drugoga svjetskog rata te su stradali kao neprihvaćena marginalna skupina tadašnje vlasti. Većina sudionika multigeneracijske skupine *Stefa Wolnosłowa* bili su migranti ili imigranti, stranci koji su svojevoljno ili primorano došli živjeti u Varšavu, ali isto tako Poljaci koji su se svojevoljno priključili ovakvome načinu rada. U konvencionalnoj predstavi glumci su izabrani zbog specifične uloge kojoj odgovaraju, manje zbog političkoga, pedagoškoga ili umjetničkoga uvjerenja. U alternativnoj kazališnoj praksi, poput ove, sudionici vlastitim životima pridonose procesu i konačnom produktu (Oddey 1994) što i je glavna bit primijenjenoga kazališta, kao i ove multigeneracijske skupine.

Primijenjeno je kazalište bliski, izravni odraz stvarnoga života s otvorenom političkom namjerom podizanja svijesti i generiranja promjena, a karakterizira ga kolektivni pristup stvaranju kazališnih djela u kojima sami sudionici postaju svjesni promjene i postaju sposobni za promjenu (Prendergast i Saxton 2009).

Vođeni pitanjima – *Čega se sjećamo, što smo zaboravili?* – sudionici su stvorili autobiografske monologe koji su u konačnici postali dio scenarija. Izvedbe ovakve vrste i jesu sačinjene od niza monologa ili scenarija koji je nastao iz neke određene teme (Prendergast i Saxton 2009) što se razlikuje od tradicionalne drame. Konačni je produkt proizašao iz demokratskoga procesa istraživanja, koji se temeljilo na nizu improvizacija.

---

2 Georges Perec (1936. – 1982.) je francuski pisac, sin poljsko-židovskih useljenika stradalih u Drugome svjetskom ratu (Wikipedia). *Sjećam se* je fragmentarna priča o Parizu koja govori o sjećanjima, malim događajima svakodnevnoga života, o mjestima i pričama koje ne možemo pronaći u povijesnim knjigama, no one su značajno oblikovale tkivo svakodnevnoga života (*Strefa Wolnosłowa*).

Skupno osmišljeno kazalište izvođaču nudi šansu istraživanja i izražavanja vlastite politike i njegovih uvjerenja (Oddey 1994), no ključno je pitanje zašto skupina, koja primjenjuje metodu skupnoga osmišljavanja, uopće želi komunicirati s publikom (društvom) o određenim interesima i brigama? Zato da bi mogla na glas progovoriti o vlastitoj, specifičnoj situaciji (Oddey 1994) u kojoj se nalazi.

To je ono što je pokušavala multigeneracijska skupina *Strefa Wolnosłowa* – komunicirati s publikom (društvom) o poteškoćama integriranja migrantskih manjina, izreći osobne, bolne situacije koje su ih snašle i zbog kojih su emigrirali, pokazati čega se sjećaju, a što su zaboravili dolaskom u drugu zemlju te objasniti kako njihov život sada izgleda s ciljem boljega razumijevanja te u konačnici i prihvaćanja.

Koncept predstave I have drawn more than you can see here i njezina izvedba

Metodom skupnoga osmišljavanja nastao je scenarij kojega su dokumentirali voditelji (dramaturg i kazališna redateljica). Scenarij se sastojao od triju većih naslova: 1. *Sjećam se* (pripjeva sjećanja koji je bio pod izravnim utjecajem djela *Sjećam se*, a napisali su ga sudionici grupe); 2. *Velika povijest* (sastojao se od autobiografskih monologa koji su dio povijesti – Drugoga svjetskog rata, ratnih okupacija, Domovinskoga rata itd.); 3. a *Napuštanje* (sastojao se od autobiografske pjesme koja govori o odlasku, zajedničkih glasova koje je izgovarala cijela skupina te ostatka autobiografskih monologa koji govore o napuštanju ili odlasku) i 3. b *Napuštanje* (grupni pripjev i dijalozi).

Predstava se odvijala na stražnjem ulazu profesionalnoga kazališta *Powszechny* (Fotografija 1), čije je prostore umjetničko-edukativna organizacija koristila za radionice i skupni rad. To je tipična karakteristika izvođenja predstava koje su skupno osmišljene.

Alison Oddey (1994) navodi kako se predstave tradicionalnoga kazališta izvode na pozornici, unutar kazališne zgrade, odnosno u prostoru koji je namijenjen za izvedbu, a nasuprot kojega je prostor za publiku. Izvedba skupno osmišljenoga kazališta može biti na sceni, no uglavnom se izvodi izvan okvira tradicionalnoga kazališta (Oddey 1994).

Fotografija 1.

Osim niza monologa i dijaloga, predstava je sadržavala i druge umjetničke forme – ples, pjevanje te vizualne efekte.
Ova metoda rada priziva interdisciplinarnost te, uglavnom, integrira glazbu, ples i likovnu umjetnost, odnosno sve ono čiji temelji nisu isključivo i samo verbalni (Oddey 1994). Kako sam se priključila radu koji je već bio u fazi osmišljavanja predstave, izostala sam s početnoga dijela u kojem su nastajali monolozi te smo, stoga, zajednički odlučili predstaviti moja sjećanja fotografijom. Odabrala sam fotografije koje su mi pobuđivale određena (topla) sjećanja jer je meni u pamćenju najviše ostao miris mojega toplog doma. Za vrijeme izvedbe fotografije su bile projektorom reproducirane na mojem tijelu. Glazba je svirala u pozadini, a nekolicina nas je izvodila plesni performans s projiciranim fotografijama naših sjećanja (Fotografija 2).

Fotografija 2.

Osim toga, u prvome (*Sjećam se)* i drugome (*Velika povijest*) dijelu verbalizirali smo glasove koji su predstavljali pozadinsku atmosferu (šum) monologa koji su se u tom trenutku izgovarali (Fotografija 3). Kad je sudionica grupe, inače iz Srbije, izgovarala svoj monolog o bombardiranju Beograda 1999., kao svoje sjećanje iz *Velike povijesti*, mi smo kao pozadinski zbor glasovima oponašali padanje bombi.

(...) Gledali smo sapunicu. Svi su tada gledali sapunice u Srbiji. Vidjeli smo natpis – Ispričavamo se zbog ometanja programa, NATO snage počele su bombardirati Beograd. Bio je ožujak. Ožujak, 1999. Moji roditelji bili su već spakirani, spremni pobjeći. U autu su uz hranu i odjeću, uzeli i rakiju – bistar, srpski lijek. Istrčali smo iz kuće. Mama je plakala, a ja nisam mogla shvatiti što se događa. Jedino što sam razumjela bile su tatine upute – kad čuješ eksploziju – rekao bi – zatvori čvrsto uši i širom otvori usta. I ja sam zatvorila uši i otvorila usta kad je prva bomba stvorila monumentalno narančasto Sunce na nebu. (...) I tako smo bježali tri mjeseca od bombi. Nisam išla u školu. Igrala sam se. Bilo je to radosno vrijeme jer sam ga provodila s ljudima. Najradosniji od njih bio je moj brat, vojnik koji se uvijek šalio i nasmijavao sve oko sebe. Kad se to dogodilo, dotjerivao je spremnik. Nebo je bilo bez ijednoga oblaka. Piloti NATO-a nisu imali nikakvih poteškoća. Bomba je pala točno na njega.[3]

3 Prevedeno s engleskoga jezika iz vlastitoga arhiva. Iz scenarija predstave *I have drawn more than you can see here*.

Fotografija 3.

Skupno smo osmislili i scenografiju predstave. Na stražnjem ulazu bile su postavljene drvene kašete – sjedeća mjesta za publiku. Iznad su bili postavljeni konopci na kojima su se izvjesile personalizirane *zastave* – bijele tkanine koje smo ispisali materinjim jezikom na temu *Sjećam se...* (Fotografija 4).

Fotografija 4.

Prostor je, vrlo brzo, postao pun sjetnih, emocionalnih pjesama na poljskome, engleskome, francuskome, španjolskome, hrvatskome, njemačkome te srpskome jeziku, a zastave su predstavljale mnoge kulture i nacije koje su dijelile isti prostor i mjesto.

Između kašeta nalazio se kup pijeska na kojem je sve počelo – predstava, cijela povijest, cijeli svijet. Jedno od režijskih rješenja vezalo se uz kup pijeska – svatko od nas je imao sito u kojemu smo prosijavali krupne čestice zemlje (velike povijesne priče) u sitna zrna (osobne priče) kojih je nastalo mnogo (Fotografije 5 i 6).

Fotografija 5.

Fotografija 6.

Iz priča sudionika radionice *Strefa Wolnosłowa* pojavljuje se mnoštvo slika koje opisuju povijest poslijeratne ere iz perspektive ljudi poljskoga podrijetla i onih koji su došli u Poljsku u potrazi za boljim životom, ljubavlju ili bijegom od progona. Male su priče isprepletene s događajima velike povijesti, a gledatelj je pozvan staviti ovu raspršenu zagonetku u svoj vlastiti atlas,

gdje može odlučiti koji su događaji i slike bitni u opisu današnjega svijeta (Prepričavanje teksta o predstavi *I have drawn more than you can see here*, preuzeto s mrežnih stranica *Strefea Wolnosłowa*). Ovom skupno osmišljenom predstavom otvorio se novi kontekst koji je postavio pitanje i samim Poljacima – kako se dogodilo da smo zaboravili da smo i mi nekad bili izbjeglice, koje su morale pobjeći od rata ili progona?

Izvedbene prakse u Republici Hrvatskoj

Pokušavajući predstaviti primijenjeno kazalište i metode rada takve vrste kazališta na vlastitome primjeru, voljela bih spomenuti kako u Republici Hrvatskoj postoji nekolicina primjera izvedbenih praksi koje su se bavile ili se bave integracijom stigmatiziranih skupina u društvu. Jedan od takvih hvalevrijednih primjera je Kazalište slijepih i slabovidnih *Novi život* koje je zajedno s voditeljem Vojinom Perićem "uspjelo emancipirati kazalište slijepih kao važnu kulturnu činjenicu u Zagrebu i šire" (Lukić 2016: 82). Nadalje, valja spomenuti Udrugu za prevenciju stigmatizacije i edukaciju teatrom (UPSET) koja je osnovana 2008. godine a djeluje u Zagrebu. Istaknut ću ju jer se njezini ciljevi isprepliću s ciljevima umjetničko-edukativne organizacije *Strefa Wolnosłowa.*

Udruga je osnovana s ciljem okupljanja svih osoba zainteresiranih za aktivni rad na nadilaženju društvenoga problema stigmatizacije, predrasuda i diskriminacije u Republici Hrvatskoj i razvoj znanstveno–istraživačkoga i edukativnoga rada pomoću amaterskoga teatra, tj. metode dramsko–akcijskih radionica. Radi na društvenom planu stigmatizacije, zaštiti ljudskih prava i suzbijanju diskriminacije kroz dramsko-akcijske radionice (*Preuzeto s mrežnih stranica Udruge za prevenciju stigmatizacije i edukaciju teatrom*). Njihov projekt *Frikovi* (*Freaks*), koji je zaživio 2014. godine, bavio se integracijom stigmatiziranih skupina u hrvatsko društvo.

Ciljao je, glumačkim i kazališnim metodama, propitati društvene uloge stigmatiziranih i *normalnih* u hrvatskome društvu, a zatim taj produkt predstaviti javnosti kako bi javnosti poslali poruku empatije i inkluzije. U projektu je sudjelovalo 19 osoba od 19 do 70 godina, a neki su od njih bile i stigmatizirane osobe. Ovakva vrsta radionice je, kao i ona multigeneracijske skupine *Strefe Wolnosłowa*, bila ujedno prostor međugeneracijske solidarnosti te solidarnosti *normalnih* i stigmatiziranih.

Također, istaknut ću autorski projekt *Govori glasnije* Bobe Jelčića koji se bavi temom nacionalnih migracija i teške integracije stranaca u zemlju primitka, a zanimljiv nam je i zbog metode rada koju Bobo Jelčić koristi u vlastitome kazališnom radu. Možemo reći da se radi o skupnom osmišljavanju predstave – glumci zajedničkim radom na razvijanju postavljenih tema, postaju i suautori predstave. Iako je predstava postavljena u profesionalnome kazalištu *(Kerempuh)* te u njoj igraju profesionalni glumci, tematski i načinski nas privlači i spaja s dosad spomenutim izvedbenim praksama. Progovara o dolasku jedne žene iz Bosne i Hercegovine u zagrebačku obitelj tražeći pomoć, koja donosi sa sobom i miris rata, a njezin dolazak postaje glavni motiv za razvoj priče.

Lik žene koja dolazi iz susjedne države utjelovila je Jadranka Đokić, no igra i ona sama. Vlastitim primjerom progovara o postojećim problemima koji se vuku već dva desetljeća, a svjedoci smo istih problema i danas. Ova skupno osmišljena predstava, u kojoj se pojavljuje i sama emigrantica iz Bosne i Hercegovine, pokazuje nam koliko straha i mržnje još uvijek postoji u našemu društvu na nacionalnoj razini, koliko se kao društvo zatvaramo prema *drugačijima* i koliko nas to kao društvo čini slabima. Tijekom izvedbe prozvani smo i pitam se koliko ćemo dugo žmiriti i šutjeti?

Jelena Kovačić

Zaključak: dramsko stvaralaštvo kao internacionalni dijalog

Primijenjeno je kazalište zajednički nazivnik za sve izvedbene prakse, čije je svojstvo određena praktična nakana i primjena izvedbene metodologije i njezinih tehnika s nekim konkretnim, društvenim ciljem. *Kazalište za obrazovanje* ili *drama za odgoj* i *obrazovanje* je oblik primijenjenoga kazališta koje se koristi kazališnim izvedbama i dramskim pismom za postizanje različitih obrazovnih, pedagoških, prosvjetnih, ideoloških i odgojnih ciljeva. Dramsko je stvaralaštvo tip aktivnosti dramskoga odgoja koji se vezuje uz umjetničku mogućnost dramskoga medija, odnosno izvedbu, a koji uz savladavanje izvođačkih vještina potiče osobni i društveni razvoj pojedinca. Jedan je od mogućih ciljeva i bolje uključivanje migracijskih skupina (dramskim stvaranjem) u novu društvenu zajednicu. Takav cilj ima i umjetničko-edukativna organizacija *Strefa Wolnosłowa*, a imala sam priliku biti članom njezine skupine 2016. godine. Skupnim osmišljavanjem, dramskom metodom koja je sve više prisutna i u hrvatskim odgojno-obrazovnim procesima, nastala je predstava *I have drawn more than you can see here*. To, višemjesečno, iskustvo obogatilo me za cijeli život. Iako sam u drugu zemlju otišla (samo) studirati, usudim se reći da sam se susrela s problemom integracije. Ova organizacija, osim što me poučila o migracijama te problemima integriranja migracijskih skupina, pomogla mi je u uklapanju u novu sredinu, upoznala me s poljskim jezikom, spojila me s ljudima različitih nacionalnosti te, najviše, stvorila toplo ozračje tadašnjega novog nepoznatog doma.

Kad ljudi migriraju u nepoznate, daleke krajeve, primorano ili svojevoljno, suočavaju se s mnogim problemima – uklapanjem u novu sredinu, savladavanjem novih pravila, učenjem novoga jezika. Štoviše, ako su pri prvome susretu s društvom stigmatizirani zbog boje kože, nacionalnosti ili religije, proces integracije bit će im još teži. To nam dokazuje i skupno osmišljena predstava *Govori glasnije* u kojoj emigrantica iz Bosne i Hercegovine dolazi u Zagreb za *boljim životom* te nailazi na mnoge probleme i ksenofobiju. Upoznavanjem društva naše zemlje s navedenim problemima kulturom i umjetnošću, pomogli bismo pri stvaranju ravnopravnije budućnosti.

Primijenjenim metodama kazališnoga rada svim imigrantima, emigrantima, izbjeglicama ili strancima koji su došli u našu zemlju možemo stvoriti, prvenstveno, toplije ozračje, pomoći im u uklapanju u novu sredinu te savladavanje osnovnih pravila života u njoj. Na kraju, možemo im pružiti mogućnost progovaranja o vlastitim problemima i pronalasku njihovoga rješenja.

Iako smo svjedoci hvalevrijednih primjera izvedbenih praksi koje su se bavile ili se bave problemom integracije migracijskih skupina u Republici Hrvatskoj, ne bi bilo na odmet oblikovati novu radioničku praksu u kojoj bi manjinske skupine, kao što su imigranti, emigranti i izbjeglice, mogle progovoriti o vlastitim problemima i dobiti empatiju našega društva. Kako bismo mogli oblikovati takvu vrstu izvedbene prakse?

• Pronaći organizaciju, udrugu, kazalište – instituciju u kojoj bismo mogli djelovati i u sklopu koje bismo okupili zainteresirane sudionike.

• Pronaći stručni tim ljudi koji bi provodio dramske aktivnosti sa skupinom – dramski pedagog, redatelj, dramaturg te drugi umjetnički stručnjaci (glumci, likovni umjetnici i glazbenici), ali i druge humanističke djelatnike koji bi bili voljni sudjelovati u ovakvome projektu i pri tom bi pomogli pri integraciji (psiholozi, sociolozi i socijalni radnici).

• Zajedničkim (dramskim) stvaranjem upoznati sudionike s funkcioniranjem dramskoga medija te otvoriti potencijalne teme, ujedno i probleme skupine.

• Skriptirati proces rada koji bi se, u konačnici, mogao pretvoriti u izvedbu.

Na kraju svega, primijenjeno kazalište, "u tim svojim angažiranim djelovanjima, teži potpunom i neometanom osiguravanju kulturnih, jezičnih, vjerskih etničkih i drugih prava svih pojedinaca i skupina u društvu, slobodno izražavanje i uvažavanje svačijih posebnosti i različitosti, ravnopravnosti svih religioznih uvjerenja, svjetonazora, kulturnih posebnosti, rodnih identiteta, zdravstvenih, tjelesnih i društvenih različitosti" (Lukić 2016: 246).

Stoga, svjedoci smo da dramskim stvaralaštvom možemo potaknuti internacionalni dijalog koji će, u konačnici, možda i postati dijalog pravednijega ravnopravnijeg društva i društva koje se temelji na promjeni i prihvaćanju.

Literatura

Fileš, Gordana i sur. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika.* Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.

Gruić, Iva, Maša Rimac Jurinović i Jelena Vignjević. 2018. *Kazališna/dramska umjetnost u odgojno-obrazovnom procesu: prijedlog klasifikacije i pojmovnika.* U: Višejezičnost i višekulturalnost kao izazov u obrazovanju danas i sutra. Ur. Ana Petravić i Ana Šenjug Golub. Zagreb: ITG d. o. o.: 119-128.

Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet – procesna drama ili drama u nastajanju.* Zagreb: Golden marketing.

Krušić, Vladimir. 2007. *O dramskom odgoju – osnovni pojmovi.* U: Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi. Ur. J. Radetić-Ivetić. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj i Pili poslovi d. o. o.: 13-15.

Krušić, Vladimir. 2012. *Opće paradigme moderne dramske pedagogije.* U: Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije: razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: 327 str.

Lukić, Darko. 2016. *Uvod u primijenjeno kazalište – čije je kazalište?* Zagreb: Denona d. o. o.

Oddey, Alison. 1994. *Devising Theatre.* London i New York: Routledge.

Prendergast, Monica i Julijana Saxton. 2009. *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol, UK/Chicago, USA: Intellect.

Rogošić, Višnja. 2013. *O skupno osmišljenom kazalištu danas: pojmovlje, status i značajke*. U: Umjetnost riječi LVII, 1-2: 81–113.

Mrežni izvori

Eurostat. *Statistički podaci o migracijama i migrantnom stanovništvu.* http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php title=Migration_and_migrant_population_statistics/hr. 16. srpnja 2018.

Green-Rogers, Martine Kei. 2016. *What is devised theatre?* U: The Theatre Times. https://thetheatretimes.com/what-is-devised-theatre/. 20. srpnja 2018.

Hrvatski jezični portal. http://hjp.znanje.hr/index.php?show=main. 18. srpnja 2018.

Integracija migranata u Europskoj uniji s osvrtom na Hrvatsku: strateška polazišta Instituta za migracije i narodnosti. 2016. U: Knjižnica Instituta za migracije i narodnosti http://www.imin.hr/c/document_library/get_file?uuid=8aa80cd9-f191-4f01-b4cb-a302b8d14a0d&groupId=10156. 16. srpnja 2018.

Mijatović, Miroljub. *Dramski postupci u nastavi* b/h/s jezika i književnosti. http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI_POSTUPCI_U_NASTAVI.pdf. 19. srpnja 2018.

Strefa Wolnosłowa. http://strefawolnoslowa.pl/?lang=en. 28. lipnja 2018.
UPSET. Udruga za prevenciju stigmatizacije i edukaciju teatrom. http://upset.hr/hr/. 5. listopada 2018.

DRAMA PRODUCTION AS INTERNATIONAL DIALOGUE

Summary

With the increasing population migration, we became witnesses of numerous problems that migrations bring. One of the problems is the difficult integration of migration groups into receiving countries. One way of faster and better integration is education in drama. In this paper, the artistic-educational organization The Strefa Wolnosłowa will be presented. In their devised theatre they put focus on blurred borders between art and social intervention, raising the current problems of Poland, Europe and the world. The Strefa Wolnosłowa organization, which I personally was part of in 2016, through international, interdisciplinary activities and initiatives involving immigrants and refugees living in Poland, promotes intercultural dialogue, European integrations and human rights. The aim of this paper is to describe my personal six-month experience of devised theatre work of The Strefa Wolnosłowa – multi-generational group where I met migrants, immigrants, refugees, international students and Poles at The Powszechny Theater. Likewise, the aim is to describe the final performance of the same group titled I have drawn more than you can see here which became part of The Atlas project. The ultimate goal, based on my own experience, is to present the possibility of such practice in Croatia, or in Zagreb.

Keywords: *devised theatre, education in drama, integration, migrations, practice*

TEMATSKA SKUPINA

Od igre do predstave

Ana Marija Cimaš
Dječji vrtić Lojtrica, Velika Mlaka
anamarija55@gmail.com

Iskustvo iz prakse

DRAMATIZACIJOM DO KVALITETNOGA SOCIO-EMOCIONALNOGA RAZVOJA

Sažetak

Projekt je provođen tijekom cijele pedagoške godinu u starijoj dobnoj skupini Dječjeg vrtića Lojtrica, u sklopu programa predškole i zadaća razvoja socijalnih i komunikacijskih kompetencija te dramskoga stvaralaštva na materinskome jeziku. Započeo je idejom razvoja pozitivne slike o sebi i razvoja sposobnosti prepoznavanja i izražavanja emocija verbalnom i neverbalnom komunikacijom putem dramatizacije literarnih djela i igrokaza. Cilj projekta bio je potaknuti socio-emocionalni razvoj djece, odnosno razvoj samovrednovanja te stvaranja bolje slike o sebi kao uspješnom djetetu koje posjeduje određene vještine i kompetencije. Krajnji rezultat projekta je dramatizacija eko-predstave Sve srećice Neznanka Raščupanka.

Ključne riječi: *dramatizacija, emocije, kompetencije, komunikacija, samopouzdanje*

Ana Marija Cimaš

UVOD

Projekt je provođen tijekom cijele pedagoške godine u starijoj dobnoj skupini Dječjeg vrtića *Lojtrica*, u sklopu programa predškole i zadaća razvoja socijalnih i komunikacijskih kompetencija i stvaralaštva na materinskome jeziku. Započeo je idejom razvoja pozitivne slike o sebi i razvoja sposobnosti prepoznavanja i izražavanja emocija verbalnom i neverbalnom komunikacijom putem dramatizacije literarnih djela i igrokaza.

Putem književnoga stvaralaštva i dramskoga izričaja željeli smo kod djece potaknuti socio-emocionalni razvoj, odnosno razvoj samovrednovanja (uspješnost, samoinicijativnost, ustrajnost, samoprocjena - što mogu bolje ili što ne mogu, ovo sam učinio/učinila dobro, ono nisam...) te stvaranje bolje slike o sebi kao uspješnom djetetu koje posjeduje određene vještine i kompetencije. Osvijestiti kod djece ono u čemu su dobri i pohvaliti ih za to, ali isto tako ih potaknuti da nešto u čemu nisu toliko dobri razvijaju i budu uporni.

U okviru projekta djeca su posjećivala kazalište, crtala i izmišljala slikopriče, izrađivala štapne lutke od različitih pedagoški neoblikovanih materijala, kreirala male scenske igre i izražavala se simboličkom igrom. Praktično iskustvo pokazuje nam da putem simboličko-imitativne igre djeca jačaju kreativnost i imaginaciju jer u igri slobodno istražuju, kombiniraju, iskušavaju nove ideje izražavajući se na svoj način. Simbolička igra usmjerava dijete u razvoju divergentnih sposobnosti, posebice dramske igre u kojima djeca izmišljaju maštovite uloge i priče. "Dijete koje ima mogućnost igrati se lutkom brzo nauči voljeti sebe kao jedinstveno biće. Pomažući mu da sebe vidi u takvom svjetlu i da se dobro osjeća zbog svojih zamisli i onoga što čini, omogućujemo mu da stekne osjećaj samopouzdanja i važnosti" (Ivon 2010: 40).

Čestim odlascima na dječje kazališne predstave i gostovanjima dječjih kazališta u našem vrtiću, kod djece se javljao pojačan interes za likovnim prikazom doživljenoga te glumačkom interpretacijom istih uz slušanje na CD-u. Djeca su interpretirala viđeno na temelju osobnoga doživljaja uz međusobno dogovaranje i uvažavanje ideja što je vidljivo utjecalo na prosocijalne odnose u skupini, pojačavalo njihovu društvenu svijest i moralna uvjerenja. Uskoro se javlja ideja za crtanjem vlastitih slikovnica i njihovom dramatizacijom pa nastaju slikovnice *Eko priča* i *Zmajsko prijateljstvo.*

Obje su slikovnice poučnoga sadržaja te isključivo djelo dječje mašte i ukazuju koliko su djeca i u svojoj mašti sklona empatiji i imaju razvijene dječje kompetencije na način da djeluju i poželjno se ponašaju u odnosu prema drugima i sebi samima. Stvaranjem vlastitih djela gradili su međusobno samopoštovanje, sigurnost, mentalnu osviještenost, moralnu svijest i društvena uvjerenja.

Dramatizacija eko-predstave *Sve srećice Neznanka Raščupanka* autora Milivoja Pašićeka izvedena je povodom Eko-dana dječjega vrtića *Lojtrica.* Djeca su upoznata s tekstom i tijekom čitanja sami su birali ulogu koju žele igrati, ali u skladu sa svojim individualnim potrebama i razvojnim mogućnostima. Skupina djece izradila je od pedagoški neoblikovanih materijala kazalište i male stolne lutkice na način da je svako dijete izradilo lutku lika kojeg je poistovjetilo sa sobom.

Odluka o samostalnom biranju uloga djeci je predstavljala izazov. Preispitujući sami sebe, uz poneku sugestiju odgojitelja, trebali su odabrati karakterno sličan lik, a to im je svakako bilo lakše uz pomoć lutkica. ”Kada djeca sama izrađuju lutke za svoje predstave, pruža im se prilika da razvijaju mnoge vještine i stvaralačke sposobnosti” (Ivon 2010: 55).

Ana Marija Cimaš

Majaron (cit. prema Ivon 2010: 55) kaže: ”Poželjno je da dijete samo stvara lutku. Tada je lutka samo njegova, zamišljena u njegovoj mašti, napravljena njegovim rukama, oživljena njegovom energijom i osjećajima. Tako je odabir glavnih uloga za djecu koja su inače samozatajna bio itekako izazovan i kod njih razvio bolje samopouzdanje, dok su pojedinci regulirali svoje emocije poštujući pravila i usmjeravajući pažnju i ponašanje. Prigodom takvog stvaranja i oživljavanja dijete nadilazi sve svoje stvaralačke aktivnosti.”

Rad na dramatizaciji prilika je za razvoj samopouzdanja djece i svijesti o vlastitoj uspješnosti te sposobnosti prilagođavanja novonastalim izvanrednim situacijama u kojima je potrebno naći rješenje nastaloga problema. Putem dramatizacije lutkama lakše su se poistovjetili sa likom te su s lakoćom pamtili tekst. Kod djece otežanoga govorno–jezičnoga razvoja to je rezultiralo ispravnijim spontanim izgovorom. Dječji govor nije se ispravljao. Svakom se djetetu posvetilo individualno i pročitao bi se tekst svakoga dana onoliko puta koliko je to dijete samo tražilo. Cilj nije bio naučiti tekst, već ih navesti da sami shvate poantu priče i oblikuju kako je njima jednostavnije. Stalnim uvježbavanjem teksta, djeca su poboljšala koncentraciju, obogatila svoj rječnik i povezala verbalnu i neverbalnu komunikaciju u cjelinu. Spoznali su svoje mogućnosti i uživali su u vlastitome uspjehu.

Krajnji cilj i rezultat bila je dramatizacija eko-predstave *Sve srećice Neznanka Rasčupanka*, nastale dječjim trudom i upornošću.

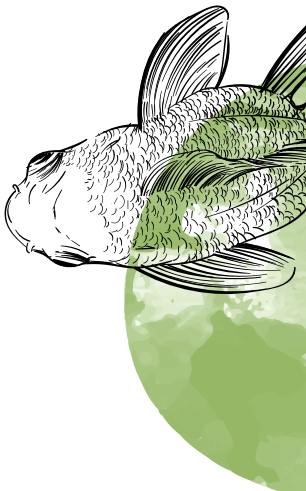
Neposredno prije generalne probe nekolicina se djece razboljela pa su prisutna preuzela njihove uloge. Uz svakodnevnu igru i vježbanje, to nije predstavljalo problem jer su djeca znala cijeli tekst predstave.

No, time smo dobili nešto više kod djece, a to je samopouzdanje. Djeca kod koje je bio prisutan strah od javnoga nastupa, izražena nesigurnost, prihvatila su preuzeti glavne uloge. Svi su bili spremni pokazati svoj trud, odnosno trud svih nas zajedno. Predstava je premijerno izvedena na Eko-danu dječjega vrtića *Lojtrica* za roditelje i ostale uzvanike.

Nakon toga, pozvani smo izvesti ju ponovno na 5. Obljetnici Dječjega vrtića *Lojtrica* te kao gostujuću predstavu za niže razrede područne Osnovne škole Velika Mlaka. Djeci je to bio poticaj i ohrabrenje da nastave s dramatizacijama poznatih im slikovnica. Skupina djevojčica i dječak samoinicijativno su dogovorili i izveli dramatizaciju slikovnice *Neposlušno mače* (Belišev 2013) pred našom skupinom i u mlađim vrtićkim skupinama.

Djeca su aktivni graditelji svojega znanja koje dopunjuju interakcijom s drugom djecom i odgojiteljima, a ovo je pokazatelj koliko su djeca tijekom provođenja projekta usavršila svoje vještine slušanja i verbaliziranja, razvila sposobnost razumijevanja literarnih i scenskih djela, pobijedila strah od javnoga govora i nastupa, razvila toleranciju i odnose s vršnjacima te naučila prihvaćati inicijative i sugestije drugih igrom i timskim radom. Cjelokupnim projektom, a samom dramatizacijom posebno, kod djece predškolaca ostvarene su bitne zadaće:

- stvaranje bolje slike o sebi, samosvijest i osjećaj važnosti i posebnosti
- razvoj odnosa s vršnjacima - poštivanje drugih, tolerancija, strpljenje
- spontano procesuiranje pozitivnih i negativnih emocija
- razvoj empatije - briga za druge, suosjećanje
- razvoj kooperativnosti u skupnom radu prihvaćanjem sugestija i inicijativa drugih



- razvoj slušne percepcije govorom i prostorne kretanjem kroz prostor u određenim smjerovima i određenim pokretima
- razvoj sposobnosti prilagođavanja novim promjenjivim situacijama iz uloge bez straha
- razvoj pozornosti i pamćenja ponavljanjem teksta
- razvoj slušanja i razumijevanja govora, modulacija, dikcija
- razvoj sposobnosti rješavanja problema traženjem rješenja i podjelom uloga u timskom radu
- razvoj želje za samostalnim čitanjem i pričanjem priča te dramatizacijom poznatih/novih slikovnica i pripovijetki.

Djeca su tijekom cijeloga projekta uživala u dramsko-scenskim igrama u kojima su spoznala sebe i svijet oko sebe, izgradili se emocionalno, intelektualno, moralno i socijalno.

Literatura

Belišev, Ivan. 2013. *Neposlušno* mače. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.

Ivon, Hicela. 2010. *Dijete, odgojitelj i lutka.* Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.

QUALITY SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT THROUGH DRAMATIZATION

Summary

The project has been implemented throughout the school year in the older group of the "Lojtrica" Kindergarten. The project is part of preschool programs and tasks aimed at developing children's social and communication competences, as well as their dramatic creativity in their mother tongue. It started with the idea that children should develop a positive image of themselves and their ability to recognize and express their emotions through verbal and non-verbal communication while dramatizing literary works and plays. The aim of this project was to encourage children's socio-emotional development and self-evaluation, thus enabling them to build better images of themselves as successful individuals who possess certain skills and competences. The end result of the project is the dramatization of the ecological play Sve srećice Neznanka Rasčupanka [All the joys of the shock-headedstranger].

Keywords: *competence, communication, dramatization, emotions, self-confidence*

Slavica Benčik
Osnovna škola Mladost, Osijek
slavica.bencik@gmail.com

Iskustvo iz prakse

RAZLOG ZA NADU: PETKOM U AZILU ZA PSE

Sažetak

Baveći se slobodnim vremenom sedmogodišnjaka i osmogodišnjaka u produženom boravku u Osnovnoj školi Mladost u Osijeku, osmislila sam integrirani program za razvoj cjelovite dječje osobnosti, koji sam bazirala na načelima dramske pedagogije i pedagogije opuštanja. U sklopu programa provodila sam projekt Petkom u Azilu za pse. Radilo se o integraciji društveno-humanističkoga, prirodoslovnoga, umjetničkoga i praktičnoga područja. Cilj je projekta bio osvijestiti povezanost i važnost svih živih bića na Zemlji (u svemiru), osvijestiti osobnu moć i odgovornost pojedinca, potaknuti razvoj tolerancije i suosjećanja, osloboditi želju, volju i maštu te ih pretočiti u umjetničko i humanitarno djelovanje. U ovome radu najprije ću opisati proces kojim sam vodila djecu od igre, emocije i unutarnje potrebe do različitih predstavljačkih formi. Potom ću opisati proces rada na primjeru angažirane predstave s interaktivnim elementima pod nazivom Ljudi upoznaju pse – TV show. Cilj rada na ovoj predstavi bio je otkriti kvalitetu i radost suživota s Drugim, drugošću i drugačijim te zajedničkim druženjem; pomaganjem psima u Azilu te igrom i dramskim radom razvijati razumijevanje, samopouzdanje, toleranciju i suosjećanje, učiti raditi timski, oslobađati i koristiti emociju kao izvor kreacije te hrabriti i jačati istraživački, stvaralački, građanski i humanitarni duh. Na kraju, u obliku priloga, nudim primjer jednoga našeg dramskog sata te fotografske zapise koji prate proces rada odabrane predstave.

Ključne riječi: *drama, emocija, igra, napušteni pas*

Slavica Benčik

UVOD

Cjelovito JA, kao jedinstvo tjelesnoga, aktivnoga, intelektualnoga, emotivnoga, socijalnoga, filozofskoga i duhovnoga JA, očituje sebe, odnosno svoju težnju za sobom već u najranijoj dobi, a osnovno je sredstvo toga očitovanja – igra. Od najranije dobi dijete u igri ostvaruje potrebu za cjelovitošću, za cjelinom događanja/priče koja ima svoj početak, sredinu i završetak (Đerđ 2005). Ako uzmemo u obzir da je dječja igra izvor materijalne stvarnosti u kojoj će djeca u budućnosti živjeti, ne treba puno dvojiti o pozornosti i naporu koji ćemo ulagati u stvaranje ozračja, koje će ju podržavati i razvijati. Sva naša sadašnja zadovoljstva, naši uspjesi i rezultati povezani su s igrama koje smo igrali u djetinjstvu te ozbiljnošću odraslih kojom su ih tretirali.

Pojava sposobnosti predočavanja ili kako ju je Piaget nazvao simbolička funkcija, koja se razvija između 2. i 3. godine života, a koja djetetu omogućava upotrebu neke stvari (kao što je mentalna slika, riječ, pokret, zvuk) kao simbola za predodžbu o čemu drugom, uvodi dijete u carstvo simboličke igre (prema Vasta i dr. 1998). Korijene dramskoga izraza nalazimo u simboličkoj igri djeteta (Škuflić-Horvat 1998), a dramski odgoj polazi od toga da svaki čovjek posjeduje urođenu sposobnost oponašanja, odnosno dramsku sposobnost (Kamber 2000).

Simbolička igra ili igra uloga u kojoj dijete upotrebljava jednu stvar pretvarajući se da je nešto drugo, odnosno u kojoj neku radnju ili događaj predstavlja kao neku drugu radnju ili događaj ili se namjerno predstavlja kao neka druga osoba, uživljavajući se u njezinu osobnost, predstavlja psihološki temelj drami kao umjetnosti i dramskoj igri kao pedagoškoj metodi (Škuflić-Horvat 1998).

Autori Olsen i Sumsion kažu kako se radi o jednom od najznačajnijih oblika igre, koja uključuje elemente i*maginacijske igre, simboličke igre* i *kao da* igre, te se ponekad s njima poistovjećuje.

Zajednički su im – preuzimanje uloge/uloga, alterniranje vremena i prostora te situacijske transformacije.

Edita Slunjski u *Integriranom predškolskom kurikulumu* iz 2001. godine piše o dramskoj igri koja potiče cjeloviti razvoj djeteta, odnosno potiče društveni, emotivni i intelektualni aspekt dječje osobnosti. Zbog svojih razvojnih potencijala može obogatiti institucijsku praksu učenja/poučavanja. Bolton (cit. prema Rasmussen i Wright 2001) ukazuje na dramsku igru kao instrument učenja, tvrdeći da ona posjeduje potencijal stvaranja novoga znanja.

Dramska igra nije ograničena samo na edukacijske institucije (vrtić, škola), već se može događati i u različitim neformalnim i izvaninstitucijskim kontekstima kreativnih igraonica i radionica. Zdenka Đerđ (1998) govori o kazalištu kao najizraženijem i najsloženijem obliku stvaralačke igre te o sličnostima kazališta i najjednostavnije dječje igre. Kao zajedničke elemente spontane dječje igre i kazališne predstave, Zvjezdana Ladika (1970) navodi: situaciju *kao da*, transfiguraciju (poistovjećivanje djeteta s nekim ili nečim), svjesnu samoobmanu (dijete sakrije igračku pa je traži) i pravila dječje igre, odnosno dogovaranje djece prije igre jednako je dramatizaciji nekoga teksta.

Zbog svih navedenih osobina dramske igre, kao i igre općenito, svoj sam program osmislila na načelima dramske pedagogije i pedagogije opuštanja. Radilo se o integriranom programu za buđenje i razvijanje cjelovite dječje osobnosti, koji sam osmišljavala, provodila i razvijala desetak godina u produženom boravku u Osnovne škole *Mladost* u Osijeku. Svake godine, na zahtjev roditelja i djece, provodila sam projekt *Razlog za nadu* prema istoimenoj knjizi Jane Goodall, čiji su život i djelo bili naša inspiracija. Radilo se o obliku integriranoga kurikuluma u kojemu djeca, kako kaže Jackman (cit. prema Slunjski 2012), prema vlastitim interesima i mogućnostima, u suradnji s drugom djecom i uz nenametljivu asistenciju voditelja, poduzimaju različite istraživačke, praktične i kreativne aktivnosti

u kojima stječu znanja i iskustva, primjenjuju svoje vještine, donose odluke te uče preuzimati odgovornost. U srži svega bila je igra i naša unutarnja drama.

Dramsku igru rabila sam kao sredstvo cjelovitoga rasta i razvoja djeteta, sredstvo učenja i poučavanja te kao osnovno sredstvo rada na predstavi. Sve što smo radili bilo je prožeto dramskom igrom - od istraživačkih, socijalizacijskih i kreativnih aktivnosti preko susreta, posjeta, javnih nastupa/istupa pa sve do mirnih prosvjeda. Dramsku igru kombinirala sam s igrama i vježbama opuštanja, disanja, vizualizacije te meditacije. Vrhunac našega rada, ogledalo u kojemu su se ogledale naše težnje, želje, potrebe, sva prikupljena znanja i iskustva, posebice zajednički interes grupe, svake godine bila je kratka dramska predstava, poetski nastup ili angažirana predstava s interaktivnim elementima.

Za valjanost stvaralačkoga puta od potrebe do nastupa nedvojbeno je odgovoran (i za njega zaslužan) voditelj kazališne družine i njegovo susljedno stručno usavršavanje i usmjeravanje (Đerđ 2005). Na dramskim edukacijama voditelj ima priliku ponovno ući u prostor svoga djetinjstva, igrati se, glumiti, pjevati i plesati, isprobavati mnoštvo dramskih vježbi i tehnika te sudjelovati u stvaranju i izvođenju dramskih predstava. U susretima s drugim polaznicima voditelj razmjenjuje iskustva, znanja i doživljaje, provjerava vlastiti vrijednosni sustav, osvješćuje dijelove sebe i traga za novim načinima osobnoga i profesionalnoga djelovanja. „Ako obrazovati znači osvješćivati druge, obrazovati znači, isto tako, osvješćivati i samoga sebe: zato poučavati drugoga znači još jednom učiti ono što izgleda da se već zna, jer pravi učitelj ne prestaje učiti i poučavati sebe“ (Misailović 1991: 13). U jednom trenutku sve oko voditelja: situacije, ljudi, iskustva, doživljaji i literatura, postaju njegovi učitelji i njegova inspiracija za osobno usavršavanje i dramsko pedagoško djelovanje.

U ovome radu opisat ću strukturu procesa rada koja se s vremenom iskristalizirala i ponavljala.

Naravno, kao živi organizam u interakciji s djecom, proces je u svakom trenutku bio otvoren za prilagodbu i promjenu u cilju zadovoljavanja individualnih i grupnih potreba te kvalitete predstave.
Zatim ću opisati proces rada na primjeru jedne od tri predstavljačke forme kojima smo se bavili. Bit će to angažirana dramska predstava s interaktivnim elementima *Ljudi upoznaju pse – TV show.* Pokušat ću ukazati na načine prepoznavanja procesa rada u konačnom proizvodu te povezati rezultate predstave s pedagoški smislenim procesom rada. Na kraju ću, u obliku dva priloga, ponuditi primjer jednoga od naših susreta na radionicama prilikom stvaranja predstave te fotografije koje prate proces rada.

Jedan od ciljeva moga rada bio je pomoći djetetu osvijestiti trenutke aktivne suradnje s unutarnjim igrovnim bićem, omogućiti mu jasnu i javnu komunikaciju sa svijetom u kojemu živi te mu pomoći da doživi sebe kao stvaratelja i donositelja društvenih promjena.

Struktura procesa rada na dramskoj predstavljačkoj formi

Proces rada započeo je u duhu voditelja, koji se svakodnevno preispituje u osobnom i profesionalnom smislu, koji je u vječnoj potrazi za znanjem i cjelovitošću te čije je biće neumorno prožeto potrebom za stvaralačkom igrom. „Biti onaj tko drugom *treba otvoriti oči, pokazati put, uliti znanje*, a i onaj koji sobom pokazuje što sve čovjek *može,* što sve *treba* i što *mora*, znači biti svakodnevno mudar i neprimjetno hrabar“ (Misailović 1991: 13).
Voditelj s vizijom prvi ulazi u fizički prostor budućega stvaranja i u njemu otvara fizičke, mentalne te duhovne prozore i vrata kroz koja upućuje poziv djeci na zajedničku igru, istraživanje i stvaranje. Interakcija između voditelja i djece, između djece međusobno, što pažljivo prati voditelj, prikupljajući kontinuirano dječja svjedočanstva, ogleda se u prostoru te šalje svim dionicima toga prostora povratne informacije o socijalizacijskim, istraživačkim i kreativnim procesima djeteta i skupine.

Strukturu procesa rada na dramskoj predstavljačkoj formi koja se s vremenom iskristalizirala i ponavljala u našem radu, podijelit ću na četiri razvojne stvaralačke faze.

Prva je faza stvaranje pozitivne mikroklime u grupi, prikupljanje *dokumenata* o djeci i njihovim interesima, potrebama te određivanje teme i sadržaja predstave. Djeca i voditelj zajedničkim pravilima ponašanja, različitim dramskim, plesnim, likovnim, glazbenim, socijalizacijskim igrama, vježbama i tehnikama nenasilne komunikacije stvaraju prostor sigurnosti, slobode, povjerenja, prihvaćanja i grupnoga povezivanja. Zajedno otvaraju putove slobodnoga, individualnoga progovaranja svakog pojedinog djeteta o samome sebi, da bi voditelj na kraju osjetio sličnosti, različitosti te otkrio zajednički cilj i interes grupe. Ta faza prožeta je slobodnim dječjim igrama, koje će se zadržati tijekom svih faza rada, nekad u cijelosti, a ponekad u nekim elementima kao osnova rada na predstavi. U prvoj fazi voditelj prikuplja *dokumente* o djeci, a *dokument* je sve – papirić, crtež, konstrukcija/instalacija - od najrazličitijih prirodnih, potrošnih i otpadnih materijala, fotografski ili videozapis dječjega gospodarenja vremenom, prostorom i svim dostupnim predmetima, audiozapis spontanih dramskih razgovora i iskaza, voditeljev dnevnik praćenja i dr. Dokumentacija predstavlja svojevrsni alat za promatranje procesa učenja i stvaranja djece, koji odgajateljima, učiteljima i voditeljima dramskih skupina omogućuje bolje razumijevanje, a time i osiguranje kvalitetnije podrške tom procesu (Slunjski 2012). *Dokumenti* se zajedno s rezultatima ciljanih aktivnosti izlažu u prostoru kao podsjetnici i pozivi na razgovore, zajednička razmišljanja, osvrte o sebi i drugome te kao pomagala u razvijanju metakognicije. Na osnovu prikupljenih dokumenata, kontinuiranih razgovora i refleksija, iskristalizirat će se zajednički cilj, interes, potreba ili teškoća grupe. Bit će to osnovni motiv i tema predstave.

Druga je faza rada na predstavi istraživačka faza. Djeca i voditelj usmjereni su na istraživanje odabrane teme. Kvalitetno oblikovan proces učenja i stvaranja je onaj u kojem odgajatelj, učitelj ili voditelj ne dominira, niti izravno poučava, nego stvara uvjete koji pobuđuju dječju znatiželju,

istraživačku inicijativu i koji ih potiču na intelektualni, emocionalni i kreativni angažman. Dijete, prema Slunjski (2012), u kvalitetnom odgojno-obrazovnome i stvaralačkome procesu nije konzument sadržaja učenja, nego kritički suistraživač u dijalogu s drugom djecom i odgojiteljem, učiteljem ili voditeljem, koji i sam kontinuirano uči. Metode koje sam koristila u ovoj fazi su susreti, posjeti, terenske aktivnosti, istraživačke, praktične, socijalizacijske i najrazličitije kreativne aktivnosti.

U trećoj se fazi rada na predstavi dramski sati održavaju svaki dan u trajanju od jednoga sata i 30 minuta te se u njima poštuje uobičajena struktura dramskoga sata. Cilj im je dječju ideju/interes/potrebu/teškoću/temu razviti u priču, integrirajući sve prikupljene informacije, doživljaje i otkrića prošlih aktivnosti u jednu cjelinu koju zovemo predstavom. Od vježbi za tijelo, um i duh, preko dramskih, pripovjedačkih igara i improvizacija te puno razgovora dolazili smo do cjeline koja je u jednom trenutku dobila početak, sredinu i kraj, a što bi bilo odraz zajedničke teškoće, želje, potrebe ili interesa. Budući da se radi o djeci prvoga i drugoga razreda osnovne škole, kao voditeljica, promatračica i inspiratorica grupe, našu bih igru zapisala.

Nakon toga čina krenuli bismo s uvježbavanjem teksta, ali i dalje u akciji. Djeca su tekst lako pamtila jer su ga sama izrodila, bile su to njihove rečenice koje sam ja kao voditeljica stavila u pravilan gramatički, pravopisni oblik i književni jezik. Posložila sam ideje, znanja, iskustva i doživljaje u smislenu cjelinu. Potom je nastavljen ciljani rad na tijelu, glasu, govoru, osvajanju prostora, osvješćivanju sebe i drugoga u ulozi, pantomimi dodira, liku, karakteru, pamćenju, propitivanju i provjeravanju svakoga dijela igre, lika, govora i pokreta. Tijekom rada, Slunjski u *Tragovima dječjih stopa piše*, kako se posebno cijeni i potiče kritička provjera, zajednička refleksija i otvorena rasprava, kako voditelja s djecom, tako i djece međusobno. Uz sve navedeno u radu sam svakodnevno provlačila vježbe opuštanja, disanja, kratke vizualizacije i male meditacije. Ova je faza rada gotova u trenutku kada djeca i voditelj zajedničkim snagama dođu do estetski privlačne, jasne i razumljive igre.

U četvrtoj, završnoj, fazi rada uslijedile bi scenske probe u kojima sam se opet služila strukturom dramskoga sata. U uvodnome dijelu radila bih kratke vježbe i igre za oslobađanje i osvješćivanje tijela, glasa, mašte, govora i lika. U drugome dijelu izvodili bismo predstavu. U trećemu dijelu razgovarali bismo o našim izvedbama i svemu što bismo trebali popraviti i usavršiti. Različitost perspektiva, znanja i razumijevanja djece, koja se sučeljavaju u raspravi, predstavlja snažan potencijal njihova zajedničkoga učenja i stvaranja, piše Slunjski (2012). Posljednji dio posvećen je igri koju djeca najviše vole igrati; kratkoj, grupnoj meditaciji ili slobodnom plesnom izričaju, ovisno o osjećajima i potrebama djece.

Faze procesa rada razlikuju se po osnovnom cilju koji se želi postići. Početak nove faze ne mora biti i najčešće nije završetak prethodne faze u stvaranju predstave. Tako, primjerice, istraživanje teme predstave, što je cilj druge faze rada, u trenutku kada se prikupi dovoljan broj informacija, doživljaja i iskustava, prestat će biti osnovnim ciljem jer će grupa ući u treću – dramsku fazu, ali se može nastaviti i u trećoj i u četvrtoj fazi, isprepletićući se s dramskim, scenskim igrama i vježbama. Jednako tako i stvaranje pozitivne mikroklime u grupi, što je jedan od osnovnih ciljeva prve faze rada, nastavit će se do kraja procesa rada u obliku održavanja i daljnjega razvijanja poticajnih, kreativnih odnosa unutar skupine.

U svim fazama rada osmišljavala sam, provodila organizirane i vođene dramske igre i improvizacije, otvarajući puteve za pronalaženje umjetničkoga, predstavljačkoga izraza koji djeci treba poslužiti kao sredstvo javnoga progovaranja o sebi i aktivnoga sudjelovanja u društvenome životu.

Slijede javni nastupi i natjecanja koji sa sobom nose nova uzbuđenja, zadovoljstva, nezadovoljstva i suočavanje s tremom. Primjenom različitih vježbi opuštanja, disanja i vizualizacije djeca pokušavaju osvijestiti, prihvatiti, iskoristiti i pozitivno usmjeriti nelagodu vezanu za javni nastup.

Pretpostavka ozbiljnoga rada s djecom bila je njihova radost, volja i htijenje za javnim progovaranjem, igranjem i usavršavanjem. U opisanome procesu našega rada, do četvrte faze, tj. do scenskih proba, mogu se otkriti elementi procesne drame. Navedeni elementi posebno su vidljivi kada je riječ o poetskom nastupu ili kratkoj dramskoj predstavi/igri, koje smo prije svega radili uživajući u *pounutarnjivanju* pjesničkih slika i traganju za vlastitom interpretacijom, kao i u građenju i igranju dramskih svjetova. Elementi procesne drame vidljivi su i u procesu rada na angažiranoj predstavi s interaktivnim elementima, iako je ona od samoga začetka, po svojoj naravi, vođena predstavljačkom željom i potrebom komuniciranja sa svijetom izvan naše igraonice/radionice, kako bi se u vanjskom svijetu dogodile pozitivne promjene. Smišljanje priča, istraživanje likova i različitih smjerova razvoja radnje, igranje s prebacivanjem radnje u drugačiji kontekst i sl., kada je riječ o predstavi temeljenoj na vlastitom iskustvu, prema autorici Ivi Gruić, neki su od načina korištenja procesne drame prilikom rada na predstavi. Također, kada je riječ o predstavi temeljenoj na gotovom tekstu ili priči, kaže Gruić, procesnom dramom mogu se analizirati likovi, proširivati razumijevanje dramskoga svijeta kojeg priča gradi i sl.

Opis procesa rada na angažiranoj predstavi s interaktivnim elementima **LJUDI UPOZNAJU PSE - TV SHOW**, u sklopu projektnih aktivnosti Petkom u Azilu za pse

Fotografija 1.

Slavica Benčik

Radi se o aktivnostima projekta *Razlog za nadu* kojima sam htjela priču o razumijevanju, toleranciji i suosjećanju iz daleke Afrike, u koju smo otputovali u našoj dramskoj predstavi *Igra*, prenijeti u našu svakodnevicu. Pitala sam se tko bi bio taj moćni, snažni, a istovremeno ranjivi i ugroženi lik iz naših života koji bi baš uvijek bio kadar inspirirati i motivirati djecu na mnogobrojne aktivnosti, akcije, prosvjede, predstave, izložbe... U neobaveznim šetnjama i slobodnim igrama u parkovima, djeca su mi otkrila da je heroj njihova vremena isti onaj koji je bio heroj moga. To su Campi, Bobi, Bleki...

To je taj omiljeni lik iz dječje svakodnevice za kojega će napraviti SVE. Dječaci nogometaši plesat će balet, djeca s teškoćama čitat će i pisati, djevojčice će izrađivati transparente i nositi ih po *kvartu* i još puno toga čime će iznenaditi svoje roditelje, nastavnike pa i sami sebe - sve će učiniti stvaralački, snažno i s lakoćom za napuštenoga psa!

Nakon praćenja naše slobodne igre, naših interesa, potreba, poticaja koji u nama izazivaju obilje radosti, jednostavno sam toga našeg Campija s ulice prebacila u projekt te je on postao središnja tema svih naših igara i aktivnosti. Nakon nekoliko godina strpljenja, rada, ne-odustajanja, Campija sam uspjela uvrstiti u školski kurikulum, dodatno se potrudivši poštivati sve zakone i propise vezane za terenske aktivnosti te sigurnost djece.

Našu sam temu nazvala ***RAZLOG ZA NADU: Petkom u Azilu za pse.*** Bila je to integracija društveno-humanističkoga, prirodoslovnoga, umjetničkoga i praktičnoga područja. Cilj je našega rada bio otkriti kvalitetu i radost suživota s Drugim, drugošću i drugačijim (čovjek/biljka/životinja – pas; drugo mišljenje/osjećaj/stav/način; drugačiji izgled/iskustvo/sposobnosti) te zajedničkim druženjem i pomaganjem psima u Azilu razvijati razumijevanje, samopouzdanje, toleranciju i suosjećanje, učiti raditi timski, oslobađati i koristiti emociju kao izvor kreacije te hrabriti i jačati istraživački, stvaralački, građanski i humanitarni duh.

Fotografija 2.

Fotografija 3.

Sve sam aktivnosti provodila u sklopu programa produženoga boravka, a radilo se o istraživačkim, socijalizacijskim i kreativnim radionicama, posjetima, susretima, praktičnome radu, javnim nastupima/istupima, prezentacijama.

Gledatelji i sudionici naših interaktivnih predstava bili su roditelji, članovi nevladinih udruga, mediji i svi dobri namjernici i *slučajnici*, koje bismo inspirirali za vrijeme naših javnih proba na otvorenome. Prikupljenim novcem, u našim akcijama, pomagali smo psima u Azilu, a prikupljenim potpisima naših sugrađana izravno smo se uključivali u borbu za prava i bolje uvjete života pasa. Djeca su rado otkrivala razloge i procese našega djelovanja u medijima, a oni redovito široj javnosti prenosili dječje poruke. Od svega me najviše radovala pozitivna klima unutar grupe, u kojoj smo se trudili njegovati individualnost svakoga člana te je stavljati u službu snažnih zajedničkih ciljeva skupine.

Fotografija 4.

Slavica Benčik

Od napuštenoga psa, kojeg u tajnosti hranimo u kotlovnici škole, do predstave s interaktivnim elementima - lak je i zabavan put. Sve navedene aktivnosti – posjeti, susreti, praktičan rad sa psima u Azilu i psima lutalicama u *kvartu*, socijalizacijske i kreativne aktivnosti bile su, kada je riječ o predstavi, potporne metode za ostvarenje uvjerljive autorske dramske igre. Paralelno s našim terenskim aktivnostima, po povratku u zatvoreni svijet naše igraonice, proigravali bismo primjenom dramskih igara, vježbi i improvizacija susrete sa psima. Nakon likovnoga oslikavanja portreta naših pasa, pokušavali smo ih dramski predstaviti. Ti su pokušaji bili spoj mašte, želja i stvarnosti. Ulazili bismo i izlazili iz karaktera pasa, stavljali ih u različite situacije, odnose i polako stvarali *Pseće monologe.*

Te bih monologe u određenom razvojnom trenutku zapisala i tada bismo počeli raditi na tekstu. Redovite dramske radionice, sastavljene od različitih dramskih, plesnih i vježbi opuštanja te zamišljanja, u središtu kojih je sada bio rad na tekstu, vodile su nas do predstave. U trenutku kada sam osjećala da djeca vladaju likom, tekstom i cijelom pričom, počele su scenske probe dijela predstave u kojemu nije bio predviđen angažman publike. Interakcija s publikom bila je predviđena za drugi dio predstave, koji smo zamišljali i o kojemu smo maštali za vrijeme proba. S velikim nestrpljenjem djeca su iščekivala dramski nastup, koji u drugom dijelu poziva publiku da u manjim skupinama pokuša osmisliti vlastita rješenja problema napuštenih pasa. U završnome dijelu predstave, publika na pozornici iznosi svoja kreativna rješenja, da bi na samom kraju svi sudionici predstave na pozornici s transparentima pjevali pripjev pjesme o psu lutalici te se rastali u nadi i dobroj vjeri kako će naša kreativna rješenja pronaći put do ostvarenja.

Predstavu je bilo lako i zanimljivo raditi jer je motivirana dječjom, snažnom željom za pozitivnom društvenom promjenom, jer su djeca glumila stvarne pse s kojima su se redovito družila, a u predstavi su ulazila u situacije koje su proživjela u stvarnosti, cijelim svojim bićem.

Fotografija 5.

Svoja predstavljačka dramska i govorna umijeća, osim u predstavi, djeca su javno izražavala putem mirnih prosvjeda i komunikacije s medijima.

Predstavu smo nazvali *Ljudi upoznaju pse – TV show* prema dramskoj vježbi Ljudi susreću ljude zabilježenoj u knjizi *100 + ideja za dramu* autora Anne Scher i Charlesa Veralla iz 2005. godine. Scenarij za predstavu zvao se *Pseći monolozi.* Tijekom projekta nastali su *Pseći monolozi I, Pseći monolozi II* i *Pseći monolozi III* te predstava *Livada* inspirirana istom temom.

Ovim putem zahvaljujem volonterima Udruge *Pobjeda*, koji su nam omogućili dragocjene i sigurne susrete sa psima u Azilu.

Prepoznavanje procesa rada u konačnome proizvodu i povezivanje rezultata rada s pedagoški smislenim procesom rada

Proces rada ogledao se u dramskim i poetskim izvedbama, koje su, u većini slučajeva, bile isprepletene višestruko korisnim i višeznačnim vježbama, igrama koje smo igrali, proigravali i uigravali za vrijeme istraživanja i stvaranja predstave, kao i u radu na osobnom razvoju. Katkada bismo cijelu priču, nastup, odnosno predstavu stvorili od dramskih i plesnih igara, vježbi opuštanja. Djeca su s razumijevanjem, lakoćom i sigurnošću igrala

sebe, druge i sve ono što su istraživala, otkrivala i *pounutarnjivala* tijekom dramskih procesa. Bilo je divno gledati kako vladaju prostorom, glasom, govorom i tijelom, kako osjećaju jedni druge i međusobno si pomažu ostvariti snažnu zajedničku igru. Njihova radost i prisutnost mogla se vidjeti, osjetiti, gotovo dodirnuti. Neka su se djeca toliko unosila u svaku pojedinu izvedbu da nisam sa sigurnošću mogla znati kako će se odigrati djelići predstave te koja će mala i jedva primjetna iznenađenja u trenutku kreirati, ostajući pri tome u okviru onoga što smo dogovorili. Svaka nova izvedba otvarala je nove prostore izvedbene slobode, a da se nije narušavala struktura predstave. Naprotiv, predstava se sa svakom novom izvedbom sve više usavršavala. Bili su to javni prikazi dječje slobodne igre pretvorene u umjetnički čin. Bili su to javni prikazi plovidbe po dječjim beskrajnim unutarnjim potencijalima u kojima su djeca gospodarila vremenom i prostorom, dajući jasno do znanja što sve mogu postići i ostvariti u budućnosti.

Budući da se radilo o projektu, osim što smo beskrajno uživali i dobro se naigrali, kraj smo morali zaključiti čvrsto opisivim ishodima. Radilo se o broju javnih nastupa, visokim rezultatima na natjecanjima, uspješno ostvarenim mirnim prosvjedima, broju udomljenih pasa, prikupljenim novcem, kojim smo školovali dvije djevojčice u Sierra Leoneu i četvero siročadi u Tanzaniji, opipljivom suradnjom s medijima, ustanovama u kulturi te nevladinim udrugama, partnerstvu s roditeljima, i na kraju sretnoj djeci čiji se broj iz godine u godinu povećavao.

Zaključak

U ovome sam radu s čitateljima podijelila djelić svoga dramsko-pedagoškog iskustva iz desetogodišnje prakse rada sa sedmogodišnjacima i osmogodišnjacima u produženom boravku u okviru odgojno-obrazovne institucije. Poseban osvrt napravila sam na aktivnost autorskoga projekta *RAZLOG ZA NADU* pod nazivom *Petkom u Azilu za pse* te na angažiranu predstavu *Ljudi upoznaju pse – TV show* nastalu prema autorskom scenariju *Pseći monolozi.*

Svoj sam dramsko-pedagoški rad smjestila u integrirani program učenja i poučavanja po načelima dramske pedagogije i pedagogije opuštanja s ciljem razvijanja cjelovite dječje ličnosti. Krenula sam od vlastitoga vrijednosnog sustava i važnosti kontinuiranoga osobnoga i profesionalnoga usavršavanja koji se odražavao u svim segmentima rada. Pisala sam o važnosti stvaranja sigurnoga, poticajnoga i transparentnoga fizičkog, mentalnoga i duhovnoga prostora u kojemu se odvija dramsko-pedagoški rad, o ispreplitanju ove tri dimenzije prostora te o važnosti kvalitete interakcije i komunikacije između sudionika i prostora te između sudionika međusobno. Pišući o voditelju, o vrijednostima, znanjima i iskustvima koje oblikuju njegovu interakciju i komunikaciju u činu stvaranja, odgajanja, učenja i poučavanja te opisujući stvaranje prostora u kojemu se svakodnevno trebaju događati stvaralački trenuci, već sam zakoračila u prostor opisivanja procesa rada na dječjoj predstavi.

Proces se temelji na otvorenosti i povjerenju u dijete, igru i stvaranje, te na znanju i hrabrosti kako od igre doći do predstave. Temelji se na vještinama i sposobnostima stvaranja klime sigurnosti, povjerenja, razumijevanja i suosjećanja koji će pomoći u slobodnom i asertivnom izražavanju sebe u grupi koja je pronašla snažni zajednički cilj stvaranja i djelovanja.

U nastavku govorim o važnosti prikupljanja dokumenata kao svojevrsnih svjedočanstava o razvoju individualne i grupne emocije, misli, ideje. Radi se o autentičnim i spontanim dječjim bilješkama te bilješkama koje će načiniti voditelj, prateći dječja stvaralačka i istraživačka kretanja kako bi se otkrio zajednički cilj, odredila tema i stvaralačko usmjerenje.

To je ujedno i prva faza u procesu stvaranja predstave, koju možemo sažeti u nekoliko ključnih riječi: mikroklima, zajednički interes i tema predstave. Druga je faza rada istraživačka faza u kojoj djeca i voditelj na različite načine prikupljaju znanja, informacije i iskustva o odabranoj temi. U trećoj fazi rada provode se pažljivo osmišljeni dramski sati u kojima se dramski proigravaju svi prikupljeni materijali o odabranoj temi te slijedi integriranje svih prikupljenih informacija u jednu cjelinu, u priču koja ima početak, sredinu i kraj. Priča je završena kada je voditelj i djeca razviju u jasnu, razumljivu i privlačnu cjelinu. Četvrta faza u procesu rada pripada scenskim probama koje također imaju strukturu dramskoga sata, a cilj im je pripremiti izvođače za scensko izvođenje priče.

Sve faze rada bile su prožete dramskim i plesnim igrama, improvizacijama te igrama i vježbama za tijelo, um i duh. Zadatci ovih igara i vježbi bili su osvijestiti, osloboditi i kreativno usmjeriti tijelo, glas, govor i maštu; osvijestiti sebe i druge u prostoru; ovladati likom i pričom te razvijati svoje mentalne i kreativne sposobnosti. Krajnji je cilj stvaranja i igranja predstave otkriti zajedničku potrebu grupe, osloboditi stvaralački potencijal djeteta i grupe te ga pretočiti u umjetnički čin. Jedan od bitnih zadataka voditelja grupe bio je otkrivanje ili stvaranje poligona za dječje javno umjetničko progovaranje o sebi i uključenje u kulturni i društveni život grada.

Proces koji sam opisala sam se otkrio, iskristalizirao i počeo ponavljati tijekom desetogodišnjega bavljenja dramsko-pedagoškim radom u okviru integriranoga programa, koji sam kontinuirano osmišljavala i razvijala. Izvor dječjega stvaralaštva u svakom trenutku bila je dječja spontana i slobodna igra. Povjerenje koje sam imala u nju temeljilo se na snazi dramske igre koja je samoniklo nicala na prostranstvima moga djetinjstva.

Cijeli proces možemo sažeti na uočavanje i podržavanje slobodne, spontane dramske igre, njeno pretakanje u vođenu i organiziranu dramsku igru te pretvaranje vođene i organizirane dramske igre u umjetnički čin sa

zadatkom javnoga progovaranja i kreiranja kulturne te društvene stvarnosti. Pomoći djetetu da izađe iz intime svoje unutarnje drame i spontane igre na svjetlo pozornice, značilo je pomoći mu da osjeti moć i sposobnost kreiranja vlastitoga života i života svijeta u kojemu živi.

Razumijevanje, sloboda i lakoća izvedbe, osjećaj pozitivne moći koji potječe od spoznaje da sam nešto samostalno i samoinicijativno stvarao i mijenjao, osjećaj ljubavi, povezanosti i zajedništva, beskrajno uživanje, zabava i radost izvođenja, sposobnost manipuliranja, neprestanoga promišljanja i usavršavanja izvedbe neki su od rezultata rada koje sam uspijevala prepoznavati gledajući probe i nastupe djece s kojom sam radila. Dobri trenutci bili su oni u kojima bi se dijete usudilo prilikom javnoga nastupa zakoračiti u improvizaciju djelića izvedbe ne narušavajući, već usavršavajući pri tome samu strukturu i smisao predstave. Snažni razvojni (pa i terapeutski) trenutci projekta bili su oni u kojima su dijete i pas uvijek iznova doživljavali radost susreta ili tugu zbog izostanka susreta radi palete životnih okolnosti, odnosa i promjena koje se mogu dogoditi psu u Azilu od petka do petka.

Razgovarati i igrati takve trenutke po povratku u zatvoreni prostor naše igraonice, značilo je kreativno usmjeriti emociju, a progovoriti javno o situacijama napuštenih pasa i boriti se za njihova prava, značilo je mijenjati svijet nabolje. *Petkom u Azilu za pse* trčali smo prema razumijevanju, toleranciji i suosjećanju. Stvarali smo svijet nenasilja. Sve je otkriveno. Ono što nam ostaje je povjerenje u neponovljivost ljudskoga bića i trenutka u kojemu svjesno biva s drugim (ljudskim) bićima pod jedinstvenim okolnostima ulazeći u jedinstveni umjetnički doživljaj i stvarajući jedinstveni umjetnički čin.

PRILOG 1: Primjer dramskoga sata za rad na angažiranoj predstavi s interaktivnim elementima *Ljudi upoznaju pse: TV – show* u trenutku kada djeca još nisu upoznata sa svojim tekstom – monologom jer smo tekstove još stvarali.

1. Odledi, zaledi uz *Valcer cvijeća* P. I. Čajkovskog (slobodan plesni pokret sa zadatcima).

2. Hodanje prostorom s različitim fizičkim, glasovnim i govornim zadatcima (traženje prirodne brzine kretanja; popunjavanje praznoga prostora; promjene brzine kretanja od 1 do 10; kretanje s fizičkim, glasovnim i govornim zadatcima – čučnuti, zamisliti kako rukama grabimo zrak od poda preko trbuha do grla, udah prati pokret od trbuha do grla te na kraju ispustiti glas, u isto vrijeme skočiti i viknuti snažno: *HO*!!!; hodati i pjevati pjesmicu *Campi* M. Kušeca koju sva djeca dobro znaju s ...na, na, na...; hodati i govoriti osnovnu kratku poruku svoga lika (ovladati prostorom, osvijestiti svoje tijelo i tijela drugih u prostoru, osvijestiti broj sudionika u prostoru, osloboditi i zagrijati tijelo, glas, govor i maštu za kreativan rad).

3. *Na livadi*, vježba opuštanja i zamišljanja (vođena vizualizacija).

4. *Pas*, imaginacija u akciji (vježba zamišljanja u akciji, fizički i mentalni ulazak u svoga omiljenog psa iz Azila, postavljanje psa na dvije noge, kretanje prostorom, ostvarivanje kontakata s drugim psima u prostoru...).

5. *Pseći monolozi*, predstavljanje pasa i razgovor s publikom (dramska vježba u kojoj nakon predstavljanja sudjeluje cijela grupa/publika svojim pitanjima).

6. *Odledi, zaledi,* psi se igraju na livadi (pokretna igra sa dramskim zadatcima).

7. *Psi su zaspali na livadi,* imaginacija u akciji (vježba zamišljanja, fizički i mentalni izlazak iz psa).

8. Razgovor.

Cilj je ove radionice rad na liku.

Zadatci:
osvijestiti, opustiti, osloboditi i kreativno se koristiti tijelom, glasom, govorom, emocijom i maštom; koristiti se iskustvima i doživljajima iz redovitih šetnji i druženja sa psima iz Azila; predstaviti svoga psa iz Azila, podijeliti intimu odnosa koja se stvara između psa i djeteta, uživati.

Metode rada:
dramska igra i vježba, slobodni plesni pokret, vizualizacija, vježba imaginacije u akciji, slušanje, gledanje i razgovor.

Socijalni oblici rada: grupni i individualni.

Literatura

Đerđ, Zdenka. 1998. *Kazalištem do cjelovitosti*. U: Zbornik radova Čakovec 1998., Dječji centar – Čakovec, Visoka Učiteljska škola Čakovec.

Đerđ, Zdenka. 2005. *Amaterska kazališna družina: školsko kazalište.* Zagreb: Centar za kulturu i informacije Maksimir, Alternativna kazališna scena.

Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet*. Zagreb: Golden marketing.

Ladika, Zvjezdana. 1970. *Dijete i scenska umjetnost*. Zagreb: Školska knjiga.

Misailović, Milenko. 1991. *Dete i pozorišna umetnost.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rasmussen, Bjorn i Peter Wright. 2001. T*he Theatre Workshop as Educational Space: How Imagined Reality is Voiced and Conceived.* U: International Journal of Education and Arts, Vol. 2(2).

Scher, Anna i Charles Verrall. 2005. *100 + ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili-poslovi d. o. o.

Slunjski, Edita. 2012. *Tragovima dječjih stopa.* Zagreb: Profil.

Slunjski, Edita. 2001. I*ntegrirani predškolski kurikulum* – rad djece na projektima. Zagreb: Mali profesor.

Škuflić-Horvat, Ines. 1998. *Radionica za odgojitelje*. U: 1. Dani predškolskog odgoja istarske županije Pula: 135. - 136.

Ross Vasta, Marshall, M. Haith i Scott A. Miller. 1998. *Dječja psihologija.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

A REASON FOR HOPE: FRIDAYS AT THE DOG SHELTER

SUMMARY

While working on free time activities with seven- and eight-year-old participants in the day care program provided at the "Mladost" Primary School in Osijek, I created an integrated program for developing children's complete personalities, based on the principles of drama and relax pedagogy. Within the program, I carried outa project entitled "Fridays at the Dog Shelter" which brings together social sciences and the humanities, natural sciences, art, and practical activities. The goal of the project is to develop aconsciousness of the connection between and the importance of all living beings on Earth (in Space), as well as of individuals' personal power and responsibility to encourage the development of tolerance and sympathy, to free their desire, will, and imagination, and transform them into artistic and humanitarian action. In this paper, I will first describe the process which directed children from games, emotions, and inner needs, to different types of performance. Then I will describe the process of working on an engaged contemporary play with interactive elements entitled "Ljudi upoznaju pse – TV show" (People meet dogs: A TV show). The aim of working on this show was to discover the quality and joy of living with Others, with difference and otherness. Interaction, helping the dogs in the shelter, playing, and putting on the play helped participants develop understanding, self-confidence, tolerance, and sympathy, learn to work in a team, free their emotions and use them as a source of creation, and enhance their spirit of exploration, creativity, citizenship, and humanitarianism. The paper is accompanied by an attachment which includes an example of our drama lessons and photographs that document the process of working on the select play.

Keywords: *abandoned dog, emotion, game, drama*

Božica Knežević / Mirsada Accad
Dječji vrtić Grigora Viteza, Zagreb
bozica.knezevic1961@gmail.com
accad.mirsada@gmail.com

Iskustvo iz prakse

OVAKO MI TO RADIMO

Sažetak

Dobro osmišljeno, poticajno okruženje, čitanje i pričanje priča omogućuju djetetu ulaz u zamišljeni svijet, mjesto gdje je sve moguće. Dramskim programom djeca doživljavaju radost, ushit, prijateljstvo, dobrotu, maštu, samopouzdanje, kritičko mišljenje i dr. Mi se igramo, stvaramo predstave i javno nastupamo. Naša se predstava zove ŽIVOT, a glumci smo naših dvadesetak mališana i mi. U radu predstavljamo primjere iz prakse nastale prema književnim djelima, dramatizacije narodnih priča i eko-teme. Kao podloga dramskome uprizorenju poslužile su i životne situacije. Stvaramo i lutkarske predstave, a koliko su djeca zavoljela žapca Froggyja (krpena lutka) - saznajte u njegovim pustolovinama. Dotaknuli smo se i procesa nastajanja predstava na engleskome jeziku. Sve naše primjere uspješne prakse potkrijepili smo jedinstvenim dječjim izjavama, koje su nastale u procesu nastajanja ili potaknute dramskim izvedbama.

Ključne riječi: *mašta, prijateljstvo, radost, stvaralaštvo, ushit*

Božica Knežević / Mirsada Accad

Uvod

Prva je pozornica s kojom se dijete susreće u vrtiću. Dramsko stvaralaštvo potičemo i njegujemo u našemu vrtiću pa ćemo svoje primjere dobre prakse u (dvije odgojne skupine duži niz godina) izložiti u ovome radu. Radimo u mješovitoj odgojnoj skupini, u dobi od 3. godine do polaska u školu, koja radi po programu ranoga učenja engleskoga jezika i u mješovitoj odgojnoj skupini u dobi od 3. godine do polaska u školu, kao i u jasličkoj odgojnoj skupini, u dobi od navršenih godinu do dvije godine života. Iako smo različiti, cilj nam je isti, a to je sretno i zadovoljno dijete.

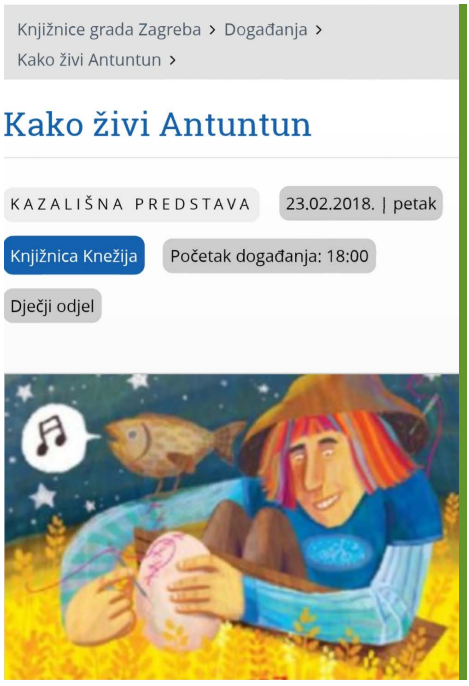
Promišljanjem stvaramo bogato poticajno materijalno okruženje koje je podloga za razvijanje kreativnosti, stvaralaštva, mašte, izražavanja i dječjega razvoja općenito. Materijali su djeci stalno dostupni, smisleno ponuđeni i kombinirani. Imamo veliku pozornicu s reflektorima i zavjesama (kao u pravome kazalištu); podne svjetiljke i reflektore za kazalište sjena; paravane za izvođenje dramskih igara; kazalište lutaka; kovčeg, sanduk iznenađenja; odjeću na stalku; slikovnice; knjige; ogledala... Sadržaj kovčega mijenja se ovisno o temi ili jednostavno dječjim interesima. U našem sanduku, kovčegu iznenađenja *Pokucaj – zaviri - pronađi* nalaze se različite kape, otmjeni šeširi, marame, uniforme, perike, smiješne velike naočale, ogrlice i drugi rekviziti... Otvarajući kovčeg, dijete ulazi u svijet mašte, beskonačnih mogućnosti, istražuje, veseli se, ushićeno je i igra počinje. Ubrzo marama postaje čudotvorni plašt, pregača, suncobran... Štap u trenu postaje mač za borbu protiv zmajeva, koplje olovka, štap za pecanje, čarobni štapić, kutije - dvorac, automobil, robot, brod... Kao što Cheshire Cat kaže Alice (Lewis Carroll, *Alice in Wonderland*): „We are all mad here“. U ovome svijetu ne vlada logika, prihvaćamo neobične situacije, mjesto gdje nemoguće postaje moguće, gdje mašta nije sputana realnošću odraslih.

Djeca rado slušaju priče, bajke, čitaju slikovnice, slikopriče u kojima je sve moguće, u kojima žive životinje koje govore, kraljevne, kraljevi, vještice, mali junaci, u kojima dobro pobjeđuje zlo. Imamo i kutiće *Pričaonica* i *Čitaj mi* u kojima se nalaze knjige, slikovnice, slikopriče i plakat *Čitaj mi.* Čim odgojitelj započne s pričanjem priče često nam se pridruže i djeca koja su do tada bila zaokupljena svojom igrom. Prilaze, prate i pozorno slušaju. Čitanje, pričanje i prepričavanje započinje na različite načine: okupljanjem djece; jednostavnim postavljanjem slikovnice ili knjige na stol; zaogrtanjem plašta; uzimanjem čarobnoga štapića; namještanjem krinke ili oznake za glavu s likom iz priče; lutkom Pričalicom, Veseljkom i Cookie. Za ugođaj primjenjujemo i instrumentalnu glazbu uz koju lutka pjeva, pleše ili govori; zamračenu prostoriju osvijetljenu svijećom; improvizirane kućice, šatore... Djeca vole gledati slike, rime, slušati naš glas, pratiti i gledati naše lice i naše reakcije. Kod čitanja zastajemo, usporimo i omogućujemo im da vide slike, uključujemo ih u pričanje priče. Naš glas prati radnju mijenjajući ritam, tonalitet, dubinu i boju glasa prilagođavajući se liku iz knjige.

.

Potičemo dijete na razgovor o slici, opisujemo, proizvodimo smiješne zvukove (grrr, šljap, buć zip, zap, frrr...). Djeca vole smijeh i šalu, zagonetke i smiješne priče. Sve ono što nas okružuje: slučajni prolaznik (može to biti i mali puž); biljke koje vidimo na livadi, parku, vrtu (visibabe, jaglaci, ljubičice...); sunce koje sja; grad u kojem živimo; edukativna ekološka predstava *Avanture Vrećka i Smećka* Ines Škulić-Horvat... zajednički pretvaramo u nove priče i stihove *Naš topli dom, Sunce koje sja, Proljeće – što radi, Četiri riječi, Najljepši grad* i *Dječji planet.*

U dogovoru s ravnateljicom vrtića imamo vrlo uspješnu suradnju s KGZ Knežija i Voltino. Naši su nastupi objavljivani na mrežnoj stranici, oglasnoj ploči knjižnice i Programu priredbi Turističke zajednice Grada Zagreba. Povodom rođenja pisca Grigora Viteza nastupali smo s predstavom *Ogledalce* i u Hrvatskome školskom muzeju. Odgojna skupina ranoga učenja engleskoga jezika dramske je izraze prikazala i videopozivom prijateljima iz Slovenije i Litve u sklopu projekta *Say Hello to the World.*



Fotografija 1.

Kako mi to radimo

Rekvizite (šešir za ježa, torba za poštara zeca, oznake na trakama i sl.) i scenografiju potrebnu za naše predstave izrađujemo sami ili u suradnji s roditeljima, oslikavamo platna, izrezujemo slova za naziv predstave, koristimo se već postojećim namještajem i dječjim igračkama... Po potrebi koristimo se vrtićkim kostimima koje je izradila naša krojačica. Razmišljamo o funkcionalnosti, razmještaju na pozornici ovisno o prostoru gdje nastupamo s ciljem izazivanja radosti i ushita kod djece. Dječja mašta vidljiva je u svakoj maloj dramatizaciji, dramskom izrazu i igri. Djeca uživaju u igri i slobodi, šire ljubav i prijateljstvo. Koristimo se različitim dramskim tehnikama. Nastaje drama u kojoj je osnovno sredstvo pokret i glas; drama koja raste (Gruić 2002). Za vrijeme dramskoga izraza ili naprosto igre, čuje se razdragan smijeh, djeca se šale, oponašaju, uživljavaju u ulogu i u trenutku mijenjaju svijet oko sebe.

Ovakve ekspresije vidljive su kod djece i svih ostalih uključenih u predstavu, dramatizaciju, igru, bilo kao aktivnoga sudionika ili gledatelja. Svaka, bajka, priča i slikopriča prenosi snažnu poruku i vrijednosti (dobrota, prijateljstvo...) koje njegujemo. Na kraju svake ispričane bajke, postavljajući pitanja: *Kako riješiti neki sukob?, Kako izraziti svoje osjećaje?* i *Kako se ponašati u društvu*? dolazimo do pouka koje nude djeci određene modele ponašanja i socijalizacijske modele (Velički 2013). Poruke priča pišemo na pozivnice, izrađujemo vesele plakate kako bismo im povećali interes za predstavu, kako njih tako i roditelja. Slikovnice, priče, bajke djeca rado dramatiziraju prepričavaju, prilagođavaju i glume.

Dramatizacije

G. Vitez: R*azbojnik sa žutom pjegom*

Dramska igra: pjesma *Kriči, kriči tiček* - djeca pjevaju i oponašaju let ptica. Na zvučni se znak (zvečka) zalede, a na slijedeći signal zvečkom nastavljaju oponašati ptice.
Zima, pada snijeg, sniježi, biramo priču *Razbojnik sa žutom pjegom* koju je napisao G. Vitez po kojem je naš vrtić dobio ime i čije priče i stihove često obrađujemo. Nakon ispričane priče, djeca organiziraju predstavu. Velike kartonske kutije koje su djeca oslikala za božićni kutak postaju kulise, scenu popunjavaju, obogaćuju, stavljaju suho cvijeće, dovlače stol, stolce, posuđe, knjige i igračke. Predstava može započeti. Scena: stolac, kutić kuhinje, paravan s otvorom - kuća, tuljci od kartona – šuma. Rekviziti: košarica s pletivom, igle, vuna, suho cvijeće, stol, stolci, posuđe, gitara, kartonski tuljci (šuma) i obruč. Likovi: mama sjenica, dvije - tri sjeničice, razbojnik i susjeda. Kostimi: mama sjenica - marama, kljun, bunda i kapa (iz kovčega u kutiću mašte); sjeničice - kljunovi (smotani kolaž), odjeća iz kutića mašte, naočale (po želji); razbojnik - rep (žuti šal), dekica (krila, plašt) i susjeda: haljina i šešir iz kutića mašte. Kartonske kutije oslikali smo motivima zime, a prozirni stolni paravan postaje prozor.

Božica Knežević / Mirsada Accad

Na improviziranu pozornicu (dio sobe), postavili smo pleteni stolac, drveni dječji štednjak, slikovnice... Djeca gledaju po sobi, traže i uzimaju sve što im može koristiti za dramatizaciju. Dogovaraju se oko uloga, biraju odjeću, kostime. Počinjemo.

Scena prva: mama sjedi na stolcu i plete (u rukama ima štapove za ražnjiće i vunu), povremeno ustaje i kuha ručak. Za to vrijeme djeca sjenice postavljaju obruče na pod i skaču. Mama se pozdravlja sa sjeničicama, upozorava ih na opasnosti i odlazi u garderobu. Odijeva se (bunda, šal i cipele), uzima voće (poklon za susjedu) i odlazi. Scena druga: sjeničice sjede na podu, igraju se slažući kocke, skaču iz obruča u obruč pa čitaju. Dječak N. C. uzima gitaru s ormara: *Jupiii, sami smo!* Pjevaju zajedno pjesmu *Ljuti se vrapčić na zimu* i plešu. Pogledaju kroz prozor i vide da pada snijeg. Radoznala sjeničica zaboravlja mami dano obećanje, izaziva drugu sjeničicu, uvjerava je da mama nikada neće saznati i izlazi van vidjeti što to bijelo pada, po tlu i drveću, za njom izjuri i druga sjeničica. Love pahuljice (od vate), skakuću, čude se, dive, brrr, hladno im je... Iza drveta pojavljuje se razbojnik i polako približava. Sjeničice se bezbrižno igraju kad odjedanput skoči razbojnik, hop i jednoj sjenici iščupa rep. Scena treća: u dijelu sobe stol, stolci, čajnik i šalice. Dvije sjenice sjede, piju čaj i razgovaraju. Mama sjenica pogledava na sat, vrijeme je za ručak. Pozdravljaju se i mama sjenica odlazi kući (suprotna strana sobe). Sjeničice mami sve redom ispričaju. Grle se i poklanja im rukavice koje je isplela. Ručaju i pjevaju pjesmu: *Istresla je baka zima.*

Izjave malih mudraca:
Jadna sjeničica, može li sad letjeti? (E. K.); *Ni mene brat ne sluša kad mama ode kratko u dućan.* (E. J.) i *Mamu treba slušati, nije lijepo što su prekršile obećanje.* (T. D.)

Fotografija 2.

Grigor Vitez: ***Kako živi Antuntun***

Dramska igra: selo - gradimo selo, kuću od velikih spužvastih kocki. Oluja - plesni pokreti uz instrumentalnu glazbu zvukova prirode, Vjetar (dijete zaogrnuto plaštem) ruši kuće.
Pjesma G. Viteza o simpatičnome čudaku inspirirala je i našu djecu u skupini. Nakon čitanja šaljive pjesme dječak N. M. uzima šešir, odijeva šareni kaput, izuva papuče i smiješno hoda po sobi. Djevojčica T. Z. na tepihu gradi kuće, odnosno selo (od oslikanih kartonskih kutija grada). Scena: veliko plavo svileno platno prebačeno preko paravana, na njemu su bijele aplikacije (kuće, Antuntun, ovce, guske, svinje, jaje, bicikl, riba, miš...); košara sa slamom (kovanice u njoj) i crno platno kao mrak. Dječak N. M. odijeva kockasti kaputić, poderane hlače, stavlja kapu naopačke, sjeda na bicikl, radi krug ispred scene i odlazi iza paravana. Pomičemo dio paravana, a Antun je nestao (zavukao se u tunel za provlačenje). Mi ga dozivamo, djeca viču, a on izlazi van. Ispred scene je selo (oslikane kuće od kutija za cipele), kojim Antuntun šeta oponašajući radnju pjesme, ribu (dječak E. V.) uči pjevati, pod krpenu lutku kvočke stavlja novce, pravi grimase, kolut naprijed-nazad, poskakuje, leži na podu i nogama oponaša vožnju bicikla. Poziva djecu iz gledališta da učine isto.

Djeca leže i oponašaju ga. Po završetku predstave svi se provlače tunelom – upoznaju svijet i selo Antuntuna.

Male mudre glavice su izjavile: *Blago njemu, ima tunel.* (T. D.); *Presmiješan je Antuntun.* (D. P.) i *Ja bi živio u tom selu sa Antnuntunom.* (M. K.)

Grigor Vitez: *Ogledalce*

Dramske igre: igre oponašanja - oponašamo glasanje, hod životinja, cvrkut ptica, zvukove prirode... Ogledalo - zec se ogledava u zamišljenom ogledalu, popravlja si uši, brkove... Pjesme: *Medo Brundo* i *U šumici zeko*. Plakat od kolaža: zec, medo, šojka i vjeverica u ogledalu. Iznad plakata naziv priče i pisac (izrezana slova od kolaža). Scena: visoki tuljci od kartona – drveće s grančicama nalijepljenim na krošnju; nacrtane ptičice na granama i niski tuljci od kartona s cvijećem i travom. Kostimi su šivani za nastupe djece, a djeca našminkana (zec s brkovima). Likovi: zec, vjeverica, šojka, medvjed, medvjedica i dva, tri, pet medvjedića (po potrebi). Ogledalce je ponekad bio poslužavnik, ponekad pravo ogledalo, aluminijska folija nalijepljena na karton ili pladanj za kolače. Nakon ispričane priče, djeca razgovaraju o likovima iz priče, radnji i ogledalcu u kojem su se ogledavali. Oponašaju životinje iz priče. Djevojčica T. D. uzima plišanoga zeca i s njim skače po sobi pa uzima ogledalce iz kutića frizera. Dječak E. K. uzima maramu i maše (krila), glumi da je šojka. Djevojčica M. K. ugljenom crta brkove i skakuće do zeca, prepiru se čija je slika. Djeca se redom ogledavaju u ogledalu. Stiže medo, dječak N. C., gega se, prekida svađu i uzima ogledalo. U kutiću kuhinje slaže medvjediće na stolce. Djevojčica N. K. stavlja pregaču i glumi mamu, postavlja stol za ručak (pribor za jelo i zdjelice). Medvjeđa obitelj ogledava se, razgovaraju i ručaju. Svaki put djeca dramatizaciju izvode drugačije, u igri izmjenjuju i uloge. Koriste se cijelom sobom pa i hodnikom.

Prilikom obilježavanja obljetnice rođenja pisca G. Viteza u Hrvatskome školskom muzeju priču smo predstavili na ovaj način. Narator (dijete) uzima slikovnicu u kojoj se nalazi štapna lutka - ogledalo, koja prilikom čitanja priče ispada na pod. Na sceni se izmjenjuju pastirica (koja čuva dvije ovčice), lovac (koji šeće šumom) i djeca (igraju gumi-gumi). Primjenom dramskoga izraza na pozornici izmjenjuju se, ogledavaju u ogledalcu i prepiru: zec, vjeverica, šojka kreštalica i medvjeđa obitelj u potrazi za vlasnikom slike izgubljena u travi.

Male mudre glave razgovaraju u Hrvatskome školskom muzeju: *Teta, hoćemo li mi i ovdje glumiti sve kao u vrtiću?* (T. D.); *Ne boj se, sve ćemo isto raditi, kaj ti je?* (N. M.); *Ipak je medo bio dobar jer je medvjedićima donio kruške u džepu i razveselio ih.* (T. D.); *Zec je brži, može medi pobjeći.* (N. C.); *Naravno, tko se gleda vidi sebe u ogledalu*. (M. K.); *Nije u redu što je medo ogledalo odnio svojoj kući, možda su ga izgubili lovac, pastirica ili djeca.* (N. B.) i *Možda medo vrati ogledalo kad se medvjedići poigraju*. (E. K.)

Ruska narodna priča: *Kaća kod medvjedića*

Dramska igra: zamrznute slike medvjedići, plešu medo i medvjedica; Kaća se probudi i zaledi; ples i *Pjesma o medi,* tata medo, pjeva i gega se.
Scena: kartonski tuljci, suncobran (improvizirana medvjeđa kućica), krevetić, stol, oslikana dva velika kartona (Kaćina kućica) i stolci.
Rekviziti: lavor, metlica, posuđe, igračke, deke, poslužavnik sa slanim kolačićima (izrađenih za Dane kruha). Likovi: Kaća i tri medvjedića.
Kostimi: Kaća u haljinici koju je sama izabrala (s vješalice iz kutića mašte), medvjedići – s oznakama za glavu, uši (kolaž-papir) ili maska.
Prva scena: tuljci drveće i dva velika oslikana kartona (ambalaža od namještaja, djeca ju slažu kao krov/šator prislanjajući uz ormar i krevete). U kuću su djeca stavila poslužavnik sa slanim kolačićima, deke, peć, posuđe i valjak.

Druga scena: kuća medvjedića - veliki suncobran koji su djeca oslikala (kruške i jabuke), krevet, peć, posuđe...; cvijeće koje je Kaća nabrala putem (kolaž-papir).

Dolazi Kaća, čisti, sprema, kuha i posprema krevetiće. Djevojčica T. D. donosi vrč s vodom, uzima brašno, mijesi i valja valjkom. Odgojitelj smješta prazan lavor, T. D. iz vrča ulijeva vodu u lavor. Medvjedići umaču vrhove prstiju u boju, mažu ruke ugljenom i zovu Kaću.
I mene umij, Kaća. (C. P.); *Prljav mi je nosić.* (D. P.) i *Operi mi šapice.* (N. C.). Na kraju smo zapjevali *Ovako se ruke miju.* Oprali smo ruke, nosiće i lice.

Mudre su glave izjavile: *Ovo mi je bila u životu najveselija igra.* (P. T.); *Teta, koliko ćeš nam još puta dati vodu i lavor da ovo glumimo?* (N. C.) i *Smiješan je bio L. V. kad se namazao bojom – brkovi, lice.* (N. K.)

Dramatizacija na stranome (engleskome) jeziku

Dramatizacija *ruši kočnice,* ohrabruje djecu na aktivno učenje stranoga jezika (engleskoga). Dramatizacijom djeca komuniciraju puno lakše, pamte riječi, rečenice i fraze na prirodan način te se pritom dobro zabavljaju. Uživljavanjem u karakterne likove i sramežljivo, nesigurno dijete lakše se opušta, priča i glumi. Dramatizacija na stranome jeziku je proces. Prije same dramatizacije upoznajemo se s ključnim riječima, rečenicama, radnjom pomoću slikovnih kartica (*flashcards*), govorom tijela, pantomimom, raznim igrama, pjesmama... Već za vrijeme čitanja/pričanja priče komuniciramo s djecom, uključujemo ih u trenutku kada dolazimo do dijela priče u kojem se ponavljaju određene rečenice ili fraze (*is just right*). Igrom i zabavom ruši se govorna blokada i djeca samopouzdano glume, improviziraju i dramatiziraju.

Robert Southey i Joseph Cundall: ***Goldilocks and the Three Bears (Zlatokosa i tri medvjedića)***

Dramske igre: u šumi - hodanje po sobi uz glasovne i govorne zadatke imenovanja i oponašanja životinja. Vesela slikovnica - podjela uloga karticama, kad dijete čuje ime svoga lika iz priče, poskoči i javi se. Scena: stol, stolci, spojeni stolci, paravan (vrata) i kartonski tuljci (šuma). Rekviziti: posuđe i uže za preskakanje. Likovi: naratori (troje), Zlatokosa, tri medvjedića i mama. Kostimi: haljina iz kofera i kupovni kostim te šivani kostimi za medvjediće. Prva scena: djeca su nacrtala likove iz priče (svatko na svoj način), izrezala i napravila štapne lutke. Paralelno, nekolicina djece izrađuju ulaznice, postavljaju stolce i zovu djecu u kazalište. Odlaze u *Wonderland Corner* (stalno prisutan) i dogovaraju se oko uloga. Lutkarska predstava počinje. U tijeku same predstave čuje se šaputanje, dogovaranje i predstava staje. Izlazi djevojčica C. M. i kaže: *Mi ćemo glumiti, čekajte malo!* Druga scena: premještaju paravan, spremaju lutke i kulise. Donose stol, tri stolca, posuđe, mali paravan i stalak (za vrata). Djevojčica M. N. iz kovčega vadi pregaču (mama), Zlatokosa odijeva Pepeljuginu haljinu, a medvjedići šivane kostime. Razmišljaju kako napraviti tri krevetića. Djevojčica Zlatokosa: *Znam, spojit ćemo stolice, samo nam treba jastuk.* Treća scena: na drugome dijelu Wonderland Cornera postavljaju šumu (kartonski tuljci na stalku). Dječak J. B. (koji tečno čita) uzima slikovnicu i započinje čitanje priče. Dramatizacija počinje.

Što su male mudre glave izjavile : *U šumi ima tri, četiri puta, pa se izgubiš. Trebala je ići s mamom jer ona jako dobro bira put*. (J. B.); *Mogli su je pojesti medvjedi*. (M. N.) i *Ma ne, A. F. je bio tako slatki medvjedić.* (S. M.). Odlaze u kutić kuhinje i kuhaju kašu pjevajući *I like porridge.*

Fotografija 3.

Braća Grimm: ***Little Red Riding Hood (Crvenkapica)***

Dramske igre: *Čarobna kutija* - izvlačimo rekvizite iz kutije pa pogađamo kome pripadaju. *Ples cvijeća* - plesni pokreti zamišljenoga cvijeća uz glazbu *Proljeće* A. Vivaldija. Scena: kartonski tuljci, izrađeno cvijeće i trava od kolaž-papira, pletena fotelja, stol, dva mala paravana, stolna lampa i krevetić. Rekviziti: klupko vune, štapići za ražnjiće, velika slikovnica i naočale. Kostimi: odjeća iz kutića mašte, kovčega, crveni plašt i šivani kostimi. Likovi: šumske životinje, Crvenkapica, vuk, lovac i bakica. Iz našega kofera iznenađenja djeca vade crveni plašt, vučje uši (aplikacije za glavu), košaricu, kaširane kolače, naočale, odnosno rekvizite za bajku *Crvenkapica.* Dječak A. M. uzima naočale i odlučuje da će on biti bakica. Djeca mu govore da bi bakica trebala biti djevojčica, ali on odmahuje rukom stavlja naočale i maramu: *Ali gledajte kako sam dobra bakica!*, sporije govori, promijenio je i ton glasa. Dječak (A. T.): *Ja ću biti vuk, on je strašan a ima i duboki glas, ovako.*

Oponaša režanje, govori kao vuk, a djeca se smiju. Djevojčica I. H. iz kovčega vadi i zaogrće crveni plašt, skakuće i pjeva. Mali glumci glume bajku, igraju se i improviziraju. Na jednom kraju pozornice postavljamo pleteni stolac, košaru s vunom i pletivom, stolnu svjetiljku, krevet, stalak za vrata (okvir), a na drugome kraju pozornice šumu - kartonske tuljce (drveće), cvijeće i grmlje (oslikani kartoni). Narator sjedi u ogromnoj fotelji izvan pozornice, čita bajku i određuje tempo predstave. U bajku se uključuju ostala djeca plesom i pjesmom o Crvenkapici, bakici, lovcu, vuku i šumi. Na kraju bajke/predstave, zadovoljna, sretna, mala glumačka družina očima traži lice svojih roditelja. Pljesak i suze radosnice djeci su potvrda da su to odlično prikazali.

Razgovaraju dvije mudre glavice: *Super je bilo kad je vuk išao auuuu, htjeo je pojesti Crvenkapicu . On ima naoštrane zube i veelike crne zločeste oči.* (N. R.); *Da, ali spasio ju je lovac Luka, pucao je bum, bum.* (J. T.). Odlaze zavijajući: *Auuu!*

Lutka i lutkarske predstave u našim odgojnim skupinama

Lutka je mazilica, tješilica, pričalica i prijatelj u igri. Posebnu pozornost poklanjamo odabiru i izradi lutke. Svaka je lutka izrađena tako da potiče dječju maštu. Kod izrade lutke pomno razmišljamo o više aspekata. Kako se lutka kreće na pozornici? Koju ćemo vrstu lutke koristiti (štapna, ginjol, zijevalica, lutke za prstiće...)? Koje su nam lutke potrebne za priču? Od čega je napravljena? Jesu li zadovoljeni estetski kriteriji? Što je lutka jednostavnija, to više potiče dječju maštu. Izrađujemo lutke koje su stilizirane, poetične, koje predstavljaju karakter lika, uloge, lutke koje pozivaju djecu na igru, prijateljstvo u komu se dobrota nagrađuje. Obraćamo pozornost i na dimenzije lutke, jer ne smije biti prevelika ili preteška za pokretanje.

Božica Knežević / Mirsada Accad

U malome kazalištu lutaka služimo se raznim vrstama paravana - viši, niži, stolni i s prozorčićima, stolne predstave i kazalište sjena. Najčešći je i djeci najzanimljiviji oblik lutkarske igre improvizacija. Kako bismo potaknuli djecu na igru s lutkama, potrebno im je pričati priče, bajke, čitati slikovnice, izvoditi lutkarske predstave u vrtiću i odvesti ih u kazalište lutaka. Za vrijeme adaptacije lutka *briše* dječje suze i stišava tužni dječji plač. Lutka djeluje umirujuće, a plač prestaje čim uzmem lutku. Djeca počinju pljeskati i vrištati od sreće. Gledaju kako manipuliram i plešem s njom. Zanimalo me kako će se ponašati s lutkom, što mogu, kako će reagirati? Dala sam djeci od godinu i pol dana lutku u ruke. Spustila sam paravan i lutke na stol. Znatiželjno su se okupili. Oni najhrabriji prilaze, manipuliraju, oponašaju odgojitelja i smiju se. Pogledavaju odgajatelja i njegovu reakciju. Pljeskala sam im i dodavala ostale lutke. Interes je bio sve veći i veći. Nastala je gužva. Spustila sam im još jedan paravan i dala im još štapnih lutaka te lutke kuhače (krušku, jabuku, psa, ježa, dječaka i djevojčicu). Djeca od tada svakodnevno rabe lutke i sve su vještiji s njima. Lutke rabe pažljivo i paze da ju ne potrgaju. Manipuliraju njima vješto, pjevuše, zabavljaju se, a njihov nerazumljiv govor sad je jasniji i razgovjetniji.

Priča o pužu (od slučajnoga prolaznika do lutke)

U šetnji naseljem djeca su pronašla puža. Promatrali smo, razgovarali i fotografirali puža. Pitali smo se kamo je krenuo. Zapjevali smo i pjesmicu *Puž, muž pušćaj roge van*. Djeca su mu na rastanku mahala i pozdravila se govoreći: *Bok, pužiću!* U šetnji smo susreli čistača lišća i pronašli veliko drvo s mnoštvom prekrasnoga jesenskog lišća. Neke smo ponijeli sa sobom u vrtić. Drugo smo jutro lišće bojili, crtali i složili kućicu za puža. Djevojčica D. V. oponašala je puža i puzala prema svojoj kućici. Skupina djece za stolom, od prikupljenoga lišća, započela su izrađivati štapne lutke puževe. Na tijelo od lišća pričvrstili su kućicu od kartona, a na njoj su flomasterima nacrtali šare kakve su vidjeli na pužu.

Od špage su napravili rogove, a od sjemenki oči. Uzimaju lišće iz eko-kutića i stavljaju u kutiju od cipela. Od svilenoga platna rade krov, kuću, prekrili su stol i ormar koji se nalazio nasuprot. Od napravljenih su lutaka djeca osmislila predstave *Dva puža prijatelja* i *Puž i jež.* Dozivali su se i smijali. Igra se nastavila i sljedeći dan. Ovaj je put puž pronašao svoju kućicu i obitelj. Kotrljaju se po tepihu i lišću. D. P. se spušta na koljena, stavlja dva prsta iznad glave (kao rogove) i puzi po sobi. Djeca igraju igru utrkivanja puževa i slušaju pjesmu *Putovanje jednog puža* (godišnjim dobima). Sjećanje na maloga slučajnog prolaznika trajalo je dugo. Nastajale su pjesme i zagonetke o pužu. Djevojčica M. F. s obitelji izradila je i prekrasnu sliku od lišća. Potaknuli smo cijelu obitelj na igru, zajedništvo i ljubav.

Nastali su i stihovi: *Puzi, puzi, puž. Žuri, žuri jež. Žuri ježu, ali pazi, malog puža ne pogazi, jer ako mu pukne kuća, gdje će spavati? Gdje se ručati? On će plakati cijeli dan, bit će jako žalostan. I zagonetka: Dijete leti i juri, al' on nikad ne žuri. Kišu voli, al' kišobran nema, nakon kiše u šetnju se sprema. Bos puzi, kućicu svoju nosi, ništa ne prosi, ali poručuje djeci: Ne hodajte, ko' ja bosi!*

Ruska narodna priča: ***Djed i repa***

Dramske igre: mačka i miš igraju lovice. Kod frizera miš frizira mačku (oponašanje radnji). Pjesma *Miš mi je polje popasel.* Scena: u pozadini je platno koje je oslikala djevojčica T. D. Rekviziti: repa od spužve, jutena vreća, šešir, marama, naočale, brkovi i dječji pribor za jelo. Kostimi: odjeća iz kutića mašte. Likovi: djed, baka, unuka, pas, mačka i miš. Narator: *Posijao djed repu...* (djed s jutenom torbom na ramenu oponaša sijanje repe). Djed (dijete s naočalama, šeširom i brkovima) odlazi iza paravana. U kući je baka (marama, naočale i sijeda kosa). Djed repu promatra, čudi se, ogromna je i od velikih listova (spužva). Djed se mrmljajući, gunđajući, fićukajući vraća po baku i zajedno čupaju repu. Umorni sjednu i razmišljaju.

Sjete se unuke, unuka psa, pas mačke, ali repu nisu mogli iščupati bez pomoći mišića. Unuka veselo trči poljem pjevajući *Draga moja bako* (dočekuje baku). Vraćaju se kući. Baka kuha repu (dječji pribor za jelo), stavlja u lonac i kuhačom miješa. Zajedno ručaju.

Male mudre glavice razgovaraju: *Kako to da mačka miša nije ulovila?* (Z. S.); *Kaj ti je, pas i mačka mogu biti prijatelji i živjeti skupa u stanu, ali za miša ne znam.* (P. T.); *U priči je sve moguće.* (N. C.) i *Vidio sam kako pas vodič pomaže čovjeku koji ne vidi.* (Š. K.)

Fotografija 4.

Branko Ćopić: *Ježeva kućica*

Dramska igra: pjesmica *Dom*. Scena: improvizirana ježeva kućica, šuma (kartonski tuljci); lijina kuća: stol, stolci i radio. Rekviziti: šešir za ježa, torba za poštara zeca i štap. Kostimi: majica s čačkalicama i odjeća iz kutića. Likovi: jež, lisica, poštar zec, lutke kuhače vuk, medvjed i svinja. Prva scena: jež – živi glumac (kostim, majica s čačkalicama na leđima, štap i šešir) šeta šumom (kartonski tuljci s krošnjama, lišćem i granama). Stiže poštar zec (živi glumac) i vadi pismo iz torbe. Druga scena: gozba kod lisice (stol, stolci, posuđe, igračke i hrana), jež odbija lisičin poziv da ostane i kreće nazad u svoj dom kroz šumu. Treća scena: šuma - lija potajno ide za ježom. Putem susreće životinje vuka, medu i svinju (lutke kuhače). Jež (živi glumac) jureći prema kući/domu preoblikuje tekst:

Kućice moja, ni zašto ja te mijenjao ne bih. Napokon Ježurka Ježić stiže u svoj dom kojega ismijavaju medo, svinja i vuk, dok lija mudro šuti. Priča završava tako da medu bodu pčele (lutke, zuje okolo), vuka tjeraju djeca pjesmom *Tko se boji vuka još,* a na kraju ih lovac traži s puškom. Priču smo dramatizirali na više načina: a) jež, lija, poštar - živi glumci, a ostalo lutke; b) jež glumac, a ostalo lutke; c) svi likovi lutke kuhače i d) svi likovi glumci u kostimima. Predstavu smo nadopunili plesom pčelica. Kraj je uvijek isti - jež se u kolibici sklupča na granju i uživa u lišću.

Male mudre glave razgovaraju, pričaju: *Najbolje mi je bilo kad sam glumio prasca.* (N. C.) *Kojeg prasca?* (mama) *Onog u Ježevoj kućici, valjao sam se u blatu, nisam se morao prati.* Mudre su se glave složile s Ježurkom Ježićem da svoj dom svatko voli, da mu je u njemu lijepo i da smo sretni. *Kad odem prijatelju lijepo mi je, ali se volim vratiti doma.* (N. C.)

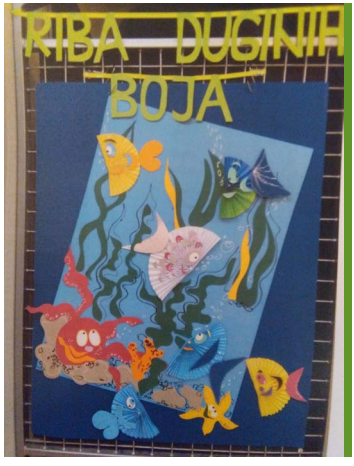
Marcus Pfister: ***Riba duginih boja***

Dramska igra: *Na pučini plavog mora* - igra ribica u moru uz glazbu. Pjevamo pjesmu *Hej, ribo ribice!* Scena: platno more i ribice (oslikala djeca), paravani (viši i niži) s prebačenim platnom preko njih. Rekviziti: baloni od sapunice i šljokaste suknjice. Kostimi: kostim ribe Srebrice i morskoga psa. Likovi: ribice, rak, meduza, hobotnica (lutke na štapu od kolaža i spužve) ukrašene špagom i šljokicama. Prva scena: instrumentalna glazba sa zvukovima mora i valova. Ispred pozornice narator puše balone od sapunice. Plakat s nazivom predstave (Srebrica i ribice – lepeze od kolaža, meduza, rak i hobotnica – lutke na štapu od kolaža). Instrumentalna glazba *Zvukovi prirode* (more i valovi). Srebrica je posebna i šljokasta. Narator priča priču. Izlaze ribice i riba Srebrica. Ribe joj se dive. Srebrica je glumac u kostimu, na koji smo čičak-trakom nalijepili srebrne ljuske (od aluminijske folije). Izlazi na pozornicu i pjeva: *Ribica sam lijepa, sjajna mala, svoje ljuske nikom ne bih dala.*

Mojoj ljepoti neka se dive rakovi, hobotnice i ribice sive.
Naposljetku ipak svakoj ribici pokloni jednu ljuskicu. Druga scena: dolazi morski pas i lovi Srebricu (brrr, grr...). Ribice prijateljice (mlađa djeca u šljokastim suknjicama) dolaze na pozornicu, tjeraju morskoga psa i spašavaju ribicu. Za dočaravanje života u moru djeca oponašaju zvukove: šljap, buć, hii... Zajedno pjevaju pjesmu o prijateljstvu. Dramatizacija se nastavljala i dalje, sve su uloge igrala djeca odjevena u kostime ili *šljokaste* suknjice. Napravili smo i krakove za raka i meduzu (papirnati tuljci za ubruse), a hobotnica je imala plašt. Narator ih je pratio dajući im slobodu u tekstu i izričaju plesom i pjesmom.

Male su mudre glavice izjavile: *Kad si umišljen nemaš prijatelje jer te izbjegavaju.* (T. D.); *Kad smo zajedno jači smo ako nas neko lovi.* (P. T.); *Lijep si kad si dobar.* (D. P.); *U našem moru nema morskih pasa.* (M. K.) i *Volim šljokaste haljine, a kad ju skinem postanem obična kao druga djeca.* (S. L.)

Djeca vole kombinaciju lutka – glumac; zaplet i rasplet; pantomima; pobjedu dobroga nad zlom i isprepletenost događaja na sceni. Prilagođavaju se brzo, a to i daje dinamičnost na sceni. Njihov angažman postaje veći, pokazuju ushit i radost kod svakoga dramskog izraza.



Fotografija 5.

Čarobne pustolovine maloga žapca (kako je lutka Froggy postala prijatelj)

Lutak Froggy nastao je nakon čitanja priče o nestašnome i radoznalom žapcu. Ispočetka zamišljen i napravljen kao štapna lutka, toliko se djeci dopao da je na njihovu zamolbu vrtićka krojačica sašila lutka Froggyja. Lutak Froggy doživio je brojne pustolovine u obiteljima djece. Ubrzo je počeo dobivati odjeću koju su mu šivali članovi uže i šire obitelji, provodio je slobodno vrijeme s njima, išao na izlete, šetao gradom, bodrio djecu na raznim natjecanjima, sudjelovao na raznim obiteljskim događajima i slično. Ubrzo je lutak Froggy dobio i svoju obitelj, mamu i tatu. Djeca iz susjedne odgojne skupine željela su ugostiti lutka pa je tako putovao i u njihove obitelji.

Froggy je krenuo i na virtualna putovanja po raznim zemljama svijeta, a djeca su zajedno s roditeljima, proučavala zemlje pomoću interneta, enciklopedija, osobnih iskustva i na taj način širila svoje vidike. Na pravo je putovanje krenuo u Dječji vrtić u Kamnik, a k nama je u goste stigla je njihova lutka Mici Znakec. Mici je prošetala našim vrtićem i upoznala se sa svima koji ovdje rade, sa specifičnostima i raznolikošću odgojnih skupina, plesala je s baletanima u Hrvatskome narodnom kazalištu, prošetala špicom našega grada... O pustolovinama Mici Znakec za naše prijatelje iz Slovenije napravili smo detaljnu prezentaciju na DVD-u i poslali u Kamnik. Lutak Froggy je u našoj odgojnoj skupini imao svoj kutak, a za njega i njegovu obitelj izradili smo krevete, dnevnu sobu, ormare, stol i stolce. Froggy, mali krpeni lutak, postao je više od lutke, prijatelj u igri i član naše male vrtićke obitelji.

Male mudre glavice su izjavile:
Froggy je spavao u mom krevetu. (G. B.); *Pomogao mi je da osvojim zlatnu medalju.* (P. Č.) i *Sad i on zna voziti bicikl.* (A. U.)

Fotografija 6.

Božica Knežević / Mirsada Accad

Pokret i ples kao način izražavanja i stvaranja

Pokret je prirodni oblik kretanja kod djece koji omogućuje neverbalno izražavanje. Ples i pokret potiču djecu na međusobnu suradnju i uvažavanje. Plesom i plesnim pokretima dijete razvija maštovitost, osjećaj za ritam, glazbu, umjetnost izražavanja u kojem se tijelom koristi kao instrumentom neverbalne konverzacije. Plesnim pokretima kreativno razmišljaju, pričaju priču i otkrivaju novu dimenziju.

„Ples je pjesma u kojoj je svaki pokret riječ."
Mata Hari

Mate Lovrić slikopriča: ***Od sadnice do voćke***

Dramska igra: *Ples lišća* - pokreti oponašanja igre lišća u zraku i padanja, uz glazbu. Slikopriča na panou (sedam slika – sadnica, kantica s vodom, škare u ruci, prskanje protiv buba, zelene jabuke, crvene jabuke i ljestve uz drvo). Ples uz instrumentalnu glazbu Luke Balvana *Glazba za bebe* (nicanje, izbijanje iz zemlje i rast). Ponuđen im je dječji alat za vrt. Oponašaju kopanje rupe za sadnju sadnice voćke. N. C. uzima sadnicu voćke (suho granje na visokom tuljku). Zalijevaju sadnicu kanticom iz kutića (šljap, buć); oponašaju vjetar (fijuču, mašu rukama), sunce i kišu (ruke iznad glave i lagano vrteći prstima spuštaju se do poda). Obrezuju grančice (štric – štric) i prskaju bube (špric – špric). Divljenje, čuđenje cvjetovima (od kolaža koje je P. T. stavila na drvo). Mirisanje, zujanje pčelica, bumbara, osa, (zzzzzzz...), let leptira (mahanje krilima), pjev i cvrkutanje ptica (živ-živ, ku-ku, ga-ga).
N. C. ide po drugu voćku sa zelenim jabukama. Sunce sja, djeca na njega stavljaju crvene jabuke od kolaž-papira. Dječak donosi drvene ljestve i prislanja ih uz stablo. Rukama beru jabuke, a one na najvišim granama tresu štapom, kupe ih i stavljaju u pletene košarice (iz kutića kuhinje). Počinje kiša, pljusak i grmljavina.

Svi se skrivaju ispod stabla i jedu jabuke. Jedno dijete jede jabuku i ogrizak nosi u koš koji je postavljen sa strane na sceni. Zajedno smo zapjevali *Jabučice crvena.* Dječak odnosi jabuke u jutenoj vreći (teško mu je), a za njim idu djeca s košaricama punim jabuka.

Mudre su glave zapazile da na svakoj slici slikopriče dječak ima drugu boju majice. *Znam zašto dječak ima drugu majicu, presvukao se jer je prošlo puno dana, možda sto da jabuke pocrvene.* (N. C.); *Sadi se u proljeće, a bere u jesen.* (D. P.) i *Sunce, kiša, pčelice i ljudi puno rade da cvijet pretvore u jabuku.* (E. K.)

Mokra čuvarica – **dramatizacija s pokretom**

Dramske igre: *Ja sam kap,* igra zaleđivanja kapljice na cvijetu. Igra oponašanja - oponašamo zvukove vode, žubor, potok, kiša, šljap, klap...
Naziv predstave (izrezana slova od kolaža). Voda (platno na kojem su lepeze - ribice i žabe – origami od kolaž-papira). Scena – fotografije vode u Hrvatskoj (rijeke, jezera i more). Glazba (zvukovi u prirodi; kiša, potok, more, valovi i pljusak). Djeca se njišu i plešu uz nju. Kostimi (plave suknje, hlače i majice). Dječak i djevojčica – kralj i kraljica vode s oznakama na glavi (kapljice). Na sceni pleše dvoje djece ispod šestinskoga kišobrana uz pjesmu *Kišobran za dvoje* Trešnjevačkih mališana. Djeca u kabanicama i s kišobranima skaču po lokvicama. U drugome dijelu pozornice djevojčica slikarica slika vodu (kist i tempera na velikom papiru). Grupa djece s kolegicom izvodi pokuse i eksperimente s vodom. Na jednom se stolu nalaze papir i čašice s bojama (nijanse plave, sive, zelene i crne tempere). U čašicama su slamčice za sok. Odgajateljica stavlja na papir nekoliko kapljica vode i puše ih slamčicom. Kapljice se prelijevaju. Nastala je zajednička slika. Oduševljenje. Dječak, kralj vode, s kapljicama vode na kruni oko glave postavlja pitanja publici o vodi: *Tko sve treba vodu, zašto, kako ju štedimo?* Na kraju izvodimo pokrete uz glazbu skladbe Voda J. Houdeka, djeca njišu plavo

platno, rade valove, a ostala djeca radnim pokretima pokazuju o čemu se u pjesmi govori. Čuje se grmljavina i svi bježe s pozornice.

Male mudre glavice su izjavile: *Moj tata s malo vode opere auto, ali samo stakla.* (N. C.); *Danas smo se super zabavili.* (T. D.); *Šteta što nas je grmljavina potjerala.* (P. T.) i *Fora je bilo plesati s kišobranima.* (E. K.)

Zelena čarobnica – **dramatizacija s pokretom**

Dramska igra: igre oponašanja - vjetar puše, nicanje trave, cvijeća i drveća. Scena – veliko plavo platno, plakat (fotografije smeća bačenoga u prirodu) i naziv predstave (kolaž-slova). Ispred paravana je rijeka složena od svile puna smeća (papir, plastika, staklene boce i limenke). Visoki papirnati tuljci – drveće s krošnjama od kartona, niži tuljci – grmlje i niski – trava i cvijeće (kolaž-papir). Smeće razbacano po šumi, livadi... Odgojitelj čita svoje stihove *Dječji planet.* Dolaze dva kamiona (velike dječje igračke s prikolicom) pune smeća (kutijice, konzerve i papirići). Dječaci guraju kamione i iskrcavaju smeće u rijeku. Iz gledališta se čuju djeca koja šapuću i komentiraju: *A joj!, Ne smije se to!* Stiže gavran (glumac s oznakom kljuna) i glasno gače pa tjera ljude s kamionima iza pozornice. Pita djecu: *Što se to dogodilo? Tko je to napravio? Je li je lijepo to što ljudi rade?.* Glumci i odgojitelji čiste rijeku, šumu i livadu. Razvrstavamo otpad. Životinje su tužne. Dolazi zeko šepajući i govori gavranu da se ozlijedio, jer je nogu porezao na konzervu. Jauče, pokušava skakutati, ali ne može. Pomaže mu narator, zamota mu nogu zavojem i počinje dramatizacija priče *Ogledalce* (na očišćenoj livadi). Svi pjevamo *Lijepa naša Hrvatska.*

Mali čuvari prirode Zemljoljupci shvatili su da svatko od nas može doprinijeti ljepoti planeta Zemlje i da nije lijepo posvuda bacati smeće. *Bio sam na izletu na nekom brdu s mamom i tatom, bilo je puno bačenih boca, a koš nisam vidio.* (P. T.); *Ja sam se isto porezala na staklo u Jarunu.* (D. P.); *Medo, jelen i strašni vuk se isto mogu porezati na konzervu.* (N. Š.) i *Mi čistimo naš vrtić, čistači ulice i parkove, ronioci more, ali ljudi opet sve nabacaju.* (K. P.)

Zaključak

Djeca u dramskome programu međusobno surađuju, imaju osjećaj zajedništva, stvaraju prijateljstva, uživaju u igri. Simbolička igra postaje složenija, bogatija, usvajaju strani jezik na njima prirodniji i pristupačniji način. U naše dvije odgojne skupine pojačano radimo na dramskome izrazu djece. Kad se djeca osjećaju sigurno, požele to i pokazati. Dogovorimo druženje, predstavu, začas se slože paravani, scena, djeca organiziraju, donose rekvizite, slažu scenu i kazalište. Katkad priređujemo predstavu iste priče na hrvatskome i engleskome jeziku i tako dramski izraz dobiva novu dimenziju. Dramska igra postaje zabavna, a djeca radosna, ushićena i ponosna. Dramski izraz upotpunjuju, osim djece i odgojitelja, i roditelji svojim aktivnim sudjelovanju u procesu nastajanja predstave ili podrškom. Nerijetko se igra nastavlja dalje i u obitelji. Mi u Dječjem vrtiću Grigora Viteza radimo po sloganu: *Posijali smo sjeme koje je spremno za daljnji rast!* Igramo se, stvaramo, učimo i dobro se zabavljamo. S pozornice našega vrtića danas smo se, fotografijama dječjega dramskog izraza i pisanih riječi, trudili pokazati dio našega dramskog stvaralaštva. Mi i naši mališani živimo dramski, nama je dramski život ljubav. Volimo to što radimo. Dok mi predstavljamo naš rad, zavjese na našoj pozornici su navučene, ali samo na tren jer već sutra palimo reflektore, penjemo se na pozornicu i nastavljamo živjeti. Na daskama koje život znače najbolje se osjećamo!

„Djeca se ne igraju, to samo odrasli tako vide. Djeca žive. “
Andrija Jonić

Božica Knežević / Mirsada Accad

THIS IS HOW WE DO IT

SUMMARY

Whether a child will become an artist, painter, actor isn't really important... What is important is that the child enjoys what it is doing, that it feels enthusiasm and satisfaction while playing. Through drama programs children experience happiness, thrill, friendship, kindness, imagination, self-confidence, critical thinking and other. We play, create plays and perform publicly. Our play is called LIFE and we and some twenty youngsters are actors.

Keywords: *friendship, happiness, imagination, kindness, thrill*

LITERATURA

Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet.* Zagreb: Golden marketing.

Škuflić-Horvat, Ines. 2002. *Maštoplov.* Zagreb: Biblioteka Tirena.

Vladimira Velički. 2013. *Pričanje priča - stvaranje priča: Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.

TEMATSKA SKUPINA

Izazovi vrednovanja

Vedrana Juroš
Osnovna škola Prečko, Zagreb
vedranapz@gmail.com

Iskustvo iz prakse

ŠTO SE SVE PROCJENJUJE U DRAMSKOME STVARALAŠTVU UČENIKA NIŽIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE?

Sažetak

U radu se bavim problematikom procjene uspješnosti školske predstave koju izvode učenici nižih razreda osnovne škole. Rad u dramskoj skupini ponekad rezultira predstavom. Voditelj dramske skupine prva je osoba koja procjenjuje uspješnost predstave. Neke školske dramske skupine svoje predstave prijavljuju na Smotru literarnoga, dramsko-scenskoga i novinarskoga stvaralaštva LiDraNo. Na LiDraNu uspješnost školske predstave procjenjuje povjerenstvo koje uglavnom čine profesionalni umjetnici. Povjerenstvo predstavu prosuđuje s umjetničkoga aspekta te su njihovi komentari najčešće vezani uz tehničku izvedbu predstave. Međutim, voditelji skupina u svome se radu vode pedagoškim ciljevima i njih stavljaju na prvo mjesto. Ponekad se nakon LiDraNa događa nezadovoljstvo voditelja koje proizlazi iz nemogućnosti da se na okruglim stolovima aktivno razgovara i o njihovim kriterijima i o specifičnim pedagoškim ciljevima koje voditelj prilagođava mogućnostima djece u skupini, budući da jedini ima uvid u cijeli proces rada i individualni napredak svakoga djeteta. Stoga se radom predlaže promjena komunikacijskoga modela na okruglom stolu kako bi se poboljšala komunikacija između povjerenstva i voditelja dramskopedagoških skupina.

Ključne riječi: *LiDraNo, pedagoški ciljevi, školska predstava, umjetnički ciljevi*

Vedrana Juroš

Uvod

Učenici nižih razreda osnovne škole često kao izvannastavnu aktivnost odabiru dramsku skupinu. Za ovu se aktivnost odlučuju jer ju povezuju s kazalištem za djecu, predstavama koje su gledali, glumom, a ponajprije igrom. Aktivnost u dramskoj skupini mnogo je više od toga. Ona se bavi dramskim odgojem čiji je sastavni dio dramsko stvaralaštvo. Dramsko stvaralaštvo podrazumijeva i sve dramske aktivnosti koje prethode nastanku predstave te samo prikazivanje predstave. Međutim, dramski je odgoj puno više od toga jer je usmjeren "na razvitak djeteta kao cjelovite osobe, njegova je svrha odgajanje za život" (Rimac Jurinović 2016: 55).

Voditelji dramskih skupina u nižim razredima škole najčešće su učitelji razredne nastave. Učitelji/voditelji su prvenstveno pedagozi koji se vode općim odgojno-obrazovnim ciljevima, poput formiranja učenika kao osobe, razvijanjem spoznaje o sebi i drugima, razvijanjem moralnih načela, kritičkoga mišljenja i dr. Oni individualno na početku svake školske godine planiraju i programiraju aktivnosti svoje dramske skupine. Pritom određuju i ciljeve koje žele ostvariti.

Ciljevi dramskopedagoškoga rada

Ciljevi rada u dramskim skupinama proizlaze iz ciljeva dramskoga odgoja i nisu propisani, već ih određuje svaki voditelj individualno. Oni uglavnom proizlaze iz dramskopedagoške literature i iskustva rada u skupini. Cilj rada dramske skupine nije samo predstava, ona je krajnji rezultat pa tako u "radu dramske družine sve što je prethodilo predstavi, jednako je važno, a za učenike i za dramskog pedagoga najčešće i važnije od samoga kraja" (Lekić i dr. 2007: 178). Cilj rada u skupini trebao bi biti razvoj učenika kao pojedinca, jačanje samopouzdanja, razvoj govornih i izražajnih sposobnosti, mašte i stvaralaštva, razvoj motoričkih sposobnosti, a slijedom toga i nadogradnja moralnih vrijednosti, društvene svijesti, (samo)kritičnosti, suradnje i dr.

Snježana Čubrilo navodi da ”postavljanje dramskog književnog teksta na pozornicu, odnosno stvaranje predstave, nije više krajnji ili jedini cilj bavljenja dramskom aktivnošću. Ciljevi su brojniji, složeniji i usmjereni obogaćivanju iskustava, razvijanju društvenih sposobnosti i vještina, kreativnosti, jačanju samopouzdanja i osobnog izražavanja” (Čubrilo 2008: 268). Autorica u istom radu nastavlja ”ciljevi su oblikovani kao nastavak i proširivanje rada na dramskom (književnom) tekstu”, a rad na tekstu podrazumijeva da se uvode “scenski zadaci kao što su zamišljanje scenografije, razumijevanje didaskalija, predočavanje likova, njihova govora, ponašanja i kretanja, uočavanje, tumačenje i stvaranje dramske radnje” (Čubrilo 2008: 267).

Voditelj je prvenstveno pedagog koji se vodi željom za razvijanjem i poboljšanjem odgojno-obrazovnoga rada. U središtu su njegova promišljanja učenici i želja da unaprijede svoje izražajne i motoričke sposobnosti primjenom raznih dramskih aktivnosti te da osvijeste govor tijela, razvijaju maštu i kreativnost, stječu sigurnost i samopouzdanje. Njemu su najvažniji pedagoški ciljevi rada u skupini. No, u stvaranju predstave voditelj je i redatelj, dramaturg, scenograf, kostimograf, lutkar i sve po potrebi pa se uz pedagoške ciljeve nameću i oni umjetnički. Voditelj treba uskladiti pedagoške i umjetničke ciljeve.

Postoji mnogo različitih teorija o tome kako bi trebalo raditi s djecom, treba li voditelj imati glavnu riječ ili bi dijete trebalo biti u središtu dramskoga stvaralaštva. Možda je najbolji odgovor na to pitanje ponuđen u knjizi *100 + ideja za dramu* u kojoj autori kažu kako je jedini odgovor ”proučiti ih sve i razviti vlastiti način rada, ne prihvaćajući nekritički sve što je pomodno ili sve što je tradicionalno, već čitajući, promatrajući i usvajajući metode drugih ljudi ne biste li otkrili što najbolje odgovara vama i djeci s kojom radite“ (Scher i Verrall 2005: 27). Pedagoški su ciljevi stoga individualni ciljevi svakoga voditelja koje prilagođava svojoj skupini.

Navedeni ciljevi neki su od onih kojima se u svome radu vodi autorica:

- prilagodba teme dobi i sposobnostima učenika
- motivacija/interes učenika za temu
- dobar osjećaj na sceni
- opuštenost na sceni
- zaigranost
- uživanje djece u radu
- razvoj potencijala djeteta i darovitosti
- njegovanje umjetničke slobode izražavanja pojedinca
- poticanje kreativnosti
- međusobno povjerenje
- poticanje suradnje i podrške
- uvažavanje individualnih razlika i sposobnosti
- prilagodba uloge pojedincu
- napredak svakog učenika
- priprema djece za *veliku scenu.*

Voditelj ne odabire učenike prema sposobnostima, nego se učenici uključuju prema vlastitim interesima. Oni se prema *Nastavnome planu i programu* (2006) uključuju prema želji jer se izvannastavna aktivnost organizira za sve učenike, kako za učenike prosječnih sposobnosti ili darovite učenike, tako i učenike koji zaostaju za očekivanom razinom učenja i učenike s teškoćama. U nižim razredima voditelji uglavnom rade s učenicima svoga odjela jer s njima imaju najveću satnicu i najviše vremena na raspolaganju, dok je mnogo teže, a često i nemoguće uključiti učenike ostalih odjela (suprotne smjene, druge slobodne aktivnosti, dodatna nastava, dopunska nastava, produženi boravak i sl.). To ima i svoje prednosti jer učitelj dobro poznaje svoje učenike i njihove interese.

Kada dobro poznajemo svoje učenike, njihovu dob i sposobnosti, lakše je odabrati temu oko koje ćemo graditi predstavu. Tema bi trebala biti aktualna, ali je važnije da je prilagođena dobi i sposobnostima učenika te

učenicima uvjerljiva kako bi se s njom mogli poistovjetiti i vjerovati u ono što rade. Kada su motivirani, učenici unose svoje ideje u radnju i osobnost lika, lakše *usvajaju* sitne sugestije i tako zajednički nastaje predstava. O važnosti teme kazuje nam i literatura "čim se počnete baviti radom na predstavi, morate uzeti u obzir svrhu i poruku. Treba imati na umu temu predstave i kako se ljudi ponašaju u stvarnom životu" (Scher i Verrall 2006: 19).

Važno je poštivati individualne razlike između učenika i podijeliti uloge prema tome kome odgovaraju. Često treba prilagoditi uloge učenicima jer nemaju svi jednake sposobnosti i na taj način stvoriti ozračje u kojem se svi osjećaju uspješno i opušteno. Važno je poticati suradnju kako ne bi došlo do pretjerano natjecateljske atmosfere. Nakon toga preduvjeta učenici se sami počinju igrati na sceni i na njima se vidi koliko uživaju u tome što rade, a "dijeleći kroz zajednički odgojno-obrazovni proces i stvaralački rad, probleme, napore te zadovoljstva zbog stjecanja znanja i postignutih učinaka, članovi skupine uzajamno se osnažuju stvarajući tako pretpostavke za sljedeći korak, a to je *drama kao javni čin, predstava, kazalište*" (Fileš i dr. 2008: 15).

Kada su učenici opušteni, učitelj im ukazuje na to da su greške tijekom predstave sasvim uobičajene i zapravo, nisu greške jer za njih nitko, osim glumaca ne zna te da se pogreške uvijek mogu *izvući* međusobnom podrškom i povjerenjem. Učenici to vrlo lako prihvaćaju. Kada su uloge podijeljene, a učenici zaigrani na sceni, naš je cilj postignut.

Osim pedagoških ciljeva koji, kako sam već spomenula, dominiraju, za uspješnost neke predstave važni su i umjetnički ciljevi jer ako su zadovoljeni svi pedagoški kriteriji, a umjetnički nisu, voditelj vjerojatno neće biti zadovoljan. Neki od umjetničkih ciljeva kojima voditelji mogu težiti su:

- aktualnost teme
- jasna dramaturška radnja
- dinamičnost predstave
- zanimljiva glazba u službi radnje

- estetski kriteriji (privlačna scenografija i rekviziti, primjereni kostimi, estetika lutke i sl.)
- tehnički kriterij (trajanje predstave).

Važan je umjetnički cilj jasna dramaturška radnja koja je možda i najvažnija, a samim time i najveći izazov za voditelje. Treba li radnja predstave biti razumljiva svakome tko ju gleda, od učenika sudionika do umjetničkoga stručnjaka koji sjedi u povjerenstvu? Kome je predstava namijenjena? Povjerenstvu ili ostatku publike? Publika je vrlo različita uzrastom i iskustvom pa njihova očekivanja nisu ista. Scher i Verarall (2006) navode da je preduvjet za dobru dramu red i da jedna od prvih stvari koju djeca moraju naučiti - biti dobra publika.

Podjela na publiku i izvođače prisutna je na LiDraNu, svatko provodi jedan dio vremena kao gledatelj i kao izvođač. Razmjenom iskustava te se dvije uloge isprepliću, a publiku se potiče da "inteligentno gleda i sluša" (Scher i Verrall 2005: 25). Slušajući i gledajući, učenici uče jedni od drugih. Oni su kao publika važni kritičari koji nemaju zadrške i svojim iskrenim reakcijama iskazuju svoje mišljenje o nekoj predstavi. Gledaju predstavu iz svoje perspektive, stavljajući naglasak na dinamiku predstave, trud učenika, uživljenost u lik i sl., ali pritom iskazujući poštovanje za svaku predstavu, što treba zahvaliti njihovim voditeljima koji su ih tome naučili.

Propisano vrijeme trajanja za skupne scenske nastupe je od 5 do 20 minuta što se ne smije zanemariti jer će predstava biti diskvalificirana. Jako je važno ne upasti u zamku duge predstave i održavati dinamičnost tijekom cijele predstave. Predstava u kojoj je radnja *razvodnjena*, često dovodi do lutanja pažnje.

Estetski su kriteriji dio umjetničkih ciljeva, oni su od početka dio pripreme svakog dramskoga sata. Smišljaju se ideje i rješenja, ali konačan rezultat dolazi tek na kraju.

U osmišljavanju scenografije voditelji su sputani prijenosnom scenografijom jer nije lako prenositi tešku scenografiju i organizirati prijevoz s obzirom da se predstava na svakoj razini izvodi na drugome mjestu. Svakako da je potpuno drugačije radimo li lutkarsku predstavu ili scensku igru. Ako se radi o lutkarskoj predstavi, lutke moraju biti gotove već u ranoj fazi pripreme predstave. Iako glumci prvo uvježbavaju tekst bez lutke, potrebno je što ranije krenuti s uvježbavanjem animacije jer je zahtjevna, pogotovo za mlađe uzraste.

Učitelji koji se bave dramskopedagoškim radom u školama ograničeni su i brojnim tehničkim i materijalnim uvjetima. Tehnički problemi s kojima se voditelji susreću najčešće su:

- Škola nema odgovarajuće uvjete i pozornicu pa se većina djece prvi puta susreće s kazališnim daskama na općinskoj smotri LiDraNa.

- Ograničeni su vremenom (35 x 45 min godišnje, ali ne za stvaranje predstave, nego sveukupno). LiDraNo počinje odmah na početku drugoga polugodišta, što znači da do tada imaju desetak redovnih proba. Je li to dovoljno vremena za stvoriti zajedništvo u skupini, smisliti ideju, razraditi ju i uvježbati predstavu? Nije. I zato je rijetkost da su predstave potpuno uigrane na općinskoj razini.

- Ne postoje financijska sredstva predviđena za školske predstave. Sve što imaju na pozornici, učitelji su sami izradili, nabavili ili kupili vlastitim novcem. Škola pomogne skromnim sredstvima, ali vrlo rijetko.

- Postavljanje scene – s obzirom da predstava putuje, scenografija mora biti praktična, lagana, ali stabilna na pozornici, po mogućnosti što manja i rasklopiva da ju voditelj

sam može nositi, da stane u osobni automobil učitelja ili javni prijevoz te autobus (državna razina). Rekviziti trebaju biti prilagođeni uvjetima u kojima se Smotra održava (oni koji su prenosivi i koje voditelj može sam dopremiti). Sve to ograničava inovativnost scenskih rješenja koja se očekuje od voditelja.

Voditelj usklađuje sve nabrojano: nedostatak vremena, novca, podrške i pomoći s pedagoškim i umjetničkim ciljevima.

Procjena predstave na LiDraNu

Predstave se uglavnom javno izvode na školskim priredbama. Jedan od najbitnijih ciljeva dramske skupine je i sudjelovanje na LiDraNu[1] jer je to prilika da predstavu vidi šira publika. Nastup na LiDraNu vrhunac je radosti u radu skupine, kako za učenike, tako i za voditelje. No, put do te radosti i dijeljenja emocija nije lagan. Voditelji se susreću s brojnim izazovima prije nego predstava dođe do LiDraNa. Većina voditelja prijavljuje svoje skupine na Smotru kako bi učenici doživjeli iskustvo nastupa na (najčešće) kazališnoj pozornici, upoznali učenike drugih škola s kojima dijele interese i ljubav prema sceni, vidjeli druge predstave i u konačnici, dobili povratnu informaciju o uspješnosti svoje predstave.

LiDraNo uvijek predstavlja sreću i uzbuđenje za učenike jer nastupaju u kazalištu pred publikom i javno prikazuju svoj rad. Ponosni su jer aktivno sudjeluju u cijelom procesu. Iako znaju da nije najvažniji uspjeh koji će se postići na Smotri, učenici ipak s nestrpljenjem iščekuju što će reći prosudbeno povjerenstvo jer "javni uspjeh predstave ujedno je i društvena potvrda dramske družine i njezina voditelja, te stoga predstavlja snažnu motivaciju za rad kako učenika tako i voditelja" (Lekić i dr. 2007: 178).

---

1 LiDraNo je hrvatska Smotra za literarno, dramsko i novinarsko stvaralaštvo učenika osnovnih i srednjih škola.

LiDraNo svojim propozicijama uvelike utječe na stvaralaštvo skupine. Najčešći je problem vrijeme održavanja. Naime, LiDraNo se održava svake školske godine odmah na početku drugoga polugodišta i zbog toga je vrlo teško u tako kratkom vremenu pripremiti predstavu. Za sve izvannastavne aktivnosti, pa tako i dramske skupine, predviđena je satnica od jednoga školskog sata tjedno, tj. 35 sati godišnje. Školska godina ima 35 tjedana, dok u prvome polugodištu ima samo 16 tjedana. Ako se želi prijaviti na LiDraNo, skupina mora imati gotovu predstavu prije Božića, odnosno do kraja prvoga polugodišta. Uzmemo li u obzir kaotičan početak svake školske godine, slaganje rasporeda zbog čega skupini treba i nekoliko tjedana da se oformi, zatim blagdane i nenastavne dane jasno nam je da se taj broj značajno smanjuje. Za pripremu predstave, uključujući sve dramske aktivnosti koje joj prethode te u konačnici uvježbavanje, učiteljima je na raspolaganju samo desetak sati. Stoga je tih desetak sati nužno što efikasnije iskoristiti i što prije prijeći na ideju i improvizacije koje vode samoj predstavi spremnoj za izvođenje na pozornici. Dakle, vremena nema dovoljno pa je, kako sam već spomenula, rijetkost da na prvoj razini LiDraNa skupina izvodi predstavu uigrano i sigurno.

Prema važećim propozicijama (LiDraNo 2018)[2], skupina može nastupiti s jednim od tri scenska izraza: dramsko-scenskom igrom, lutkarskom predstavom i recitalom (skupno govorenje teksta), a u predstavi može nastupiti do deset učenika. Često ima mnogo više zainteresiranih pa voditelj treba jačati zajedništvo u skupini kako ne bi došlo do natjecateljske atmosfere.

Smotra obuhvaća četiri razine: školsku razinu, općinsku razinu, zatim županijsku i posljednju, državnu razinu za najuspješnije predstave koje su prošle sve prethodne razine. Teško je ne zapitati se što točno znači najuspješnije i koji su kriteriji koje predstava mora zadovoljiti kako bi bila predložena za višu razinu?

---

2 http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=6374:smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralatva-lidrano-2018-&catid=294:lidrano--literarno-novinarsko-i-dramsko-scensko-stvaralatvo&Itemid=0

Vedrana Juroš

Prosudbeno je povjerenstvo na LiDraNu krajnji i stručni umjetnički procjenitelj uspješnosti pojedine školske predstave. Kvalitetu predstava na LiDraNu procjenjuje imenovano povjerenstvo za prosudbu dramsko-scenskoga stvaralaštva koje čine stručnjaci, priznati i cijenjeni umjetnici, uglavnom kazališni redatelji i akademski glumci. Njihova je zadaća da gledajući predstave stručno i objektivno procjenjuju kvalitetu i uspješnost svake predstave. U prosudbama se, dakako, vode umjetničkim ciljevima i daju pogled s umjetničkoga aspekta, iz perspektive struke. To se od njih i očekuje kako bi voditelji i učenici dobili povratnu informaciju o svome radu, saznali koje su jake strane njihove predstave, što je bilo dobro, a što bi sljedeći put moglo biti bolje, gdje je prostor za poboljšanje, ali i kako bi dobili potvrdu svoga rada što je vrlo motivirajuće, kako za djecu, tako i za njihove voditelje.

Na stranicama Agencije za odgoj i obrazovanje navedene su odrednice za prosudbu dramsko-scenskoga stvaralaštva (LiDraNo 2018), a to su:

- inovativnost teme i scenskoga pristupa, aktualnost predloška, primjerenost teksta zrelosti izvođača, primjerenost glumačkome potencijalu, iz interpretacije izvođača treba biti vidljivo razumijevanje onoga što se govori
- pravilna dikcija, artikulacija
- suigra (predstava treba biti rezultat zajedničkoga rada družine)
- inovativnost i kreativnost te funkcionalnost scenskih rješenja (scenografija, glazba, kostimografija).

Prosudbeno povjerenstvo vodi se navedenim odrednicama kada ocjenjuje cjelokupni dojam neke predstave. Svoje mišljenje potom iznosi na zajedničkom okruglom stolu s učenicima i voditeljima.

Ono što je možda nejasno iz odrednica jest kriterij prema kojem se prosuđuje veća ili manja uspješnost školske predstave. Mislim da je čast nastupiti na LiDraNu i doći u priliku da predstavu gledaju renomirani stručnjaci, jer su voditelji ipak samo amateri koji rade ono što vole, bez formalnoga obrazovanja. Povjerenstvo na okruglom stolu ima tešku i zahtjevnu zadaću jer prosuđuje predstave pred učenicima i voditeljima istovremeno. Sigurno da komunikacija nije i ne bi trebala biti ista na relaciji učenik - povjerenstvo i voditelj - povjerenstvo, a zajedničkim okruglim stolom često je baš to nemoguće izbjeći.

Prosudbeno povjerenstvo na okruglome stolu daje umjetničku kritiku predstave s naglaskom na ostvarenosti umjetničkih ciljeva, dok voditelji kritiku primaju iz perspektive dramskoga pedagoga kojem su pedagoški ciljevi prioritet. Ponekad nezadovoljstvo voditelja skupina nakon LiDraNa proizlazi iz nemogućnosti da se na okruglim stolovima razgovara i o njihovim kriterijima i specifičnim pedagoškim ciljevima koje voditelj prilagođava mogućnostima djece u skupini, budući da jedini ima uvid u cijeli proces rada i individualni napredak svakoga djeteta. Dakle, povjerenstvo u čijoj procjeni dominiraju umjetnički ciljevi prosuđuje rad voditelja skupina kojima u procjeni dominiraju pedagoški ciljevi. U tom problemu rađa se možda najviše nezadovoljstva s obje strane.

Također, često reakcije izaziva i problem kategorizacije učenika prema dobi. Učenici od 1. do 8. razreda trebali bi se procjenjivati prema istim odrednicama i kriterijima, iako je jasno da je to nemoguće. Učenici nižih razreda (od 1. do 4.) i učenici viših razreda (od 5. do 8.) teško mogu konkurirati jedni drugima.

Prijedlog unapređenja

Načela[3] LiDraNa su sloboda stvaralaštva učenika i osobno stvaralačko izražavanje te dobrovoljnost sudjelovanja. Polaznici i voditelji dramskih grupa s uzbuđenjem svake godine iščekuju početak LiDraNa. Na LiDraNu predstave prosuđuju stručnjaci kojima je najvažniji umjetnički dojam, dok se autori predstave vode pedagoškim ciljevima. Kako je već spomenuto, većina nesporazuma između povjerenstva i voditelja proizlazi iz nemogućnosti da se na okruglim stolovima razgovara o kriterijima samih voditelja i specifičnim pedagoškim ciljevima koje voditelj prilagođava mogućnostima djece u skupini.

Stoga se ovim radom predlaže promjena komunikacijskoga modela na okruglome stolu. Kada bi se okrugli stol održavao odvojeno za učenike i voditelje, povjerenstvo bi razgovorom s djecom dobilo drugačiji pogled na predstavu i saznalo jesu li oni u stvaranju predstave aktivno sudjelovali. U razgovoru s voditeljima postali bi svjesniji problema s kojima se voditelji susreću i individualnoga napretka djece.

Predstava na najbolji mogući način (nekad uspješnije, nekad manje uspješno) pomiruje pedagoške i umjetničke ciljeve stvarajući pritom bolje ljude, tolerantno društvo koje (samo)kritički promatra, stvara, ali i prosuđuje. Smisao LiDraNa jest razvoj umjetničkih sposobnosti, no ne smijemo zanemariti njegov pedagoški aspekt. Stoga je prijedlog ovoga rada veća zastupljenost dramskih pedagoga u radu prosudbenih povjerenstava na svim razinama Smotre. Dramski pedagozi imaju iskustvo rada s djecom pa predstavu promatraju kroz prizmu pedagoških ciljeva, a njihovo mišljenje moglo bi pomoći i ostalim stručnjacima u povjerenstvu da sveobuhvatnije sagledaju predstavu. Iako se, naravno, ni povjerenstvo uvijek ne slaže u prosudbi, a i vrlo je individualno što se nekome sviđa ili ne sviđa.

---

3 Dokument LiDraNo 2018.; mrežne stranice Agencije za odgoj i obrazovanje.

Također, treba ukazati i na problem trajanja Smotre. Županijska smotra u Gradu Zagrebu održava se dva dana zaredom, a zajednički okrugli stol – drugi dan. Nakon cjelodnevnoga gledanja predstava održava se okrugli stol na kojem se komentira 30-ak predstava prikazanih tijekom dva dana. O predstavama se često razgovara uglavnom jednostrano zbog nedostatka vremena.[4] Kada bi se okrugli stol održao odvojeno prvi i drugi dan, povjerenstvo, učenici i voditelji imali bi dovoljno vremena za razgovor i analizu svake predstave. S obzirom da se predstave učenika nižih razreda održavaju u pravilu prvi dan (2018. godine bilo ih je 12 od ukupno 29), taj dan mogao bi se održati okrugli stol za učenike nižih razreda. Takav model rasteretio bi i sudionike i povjerenstvo. Povjerenstvo bi imalo dovoljno vremena za međusobnu analizu i razgovor o svakoj predstavi na okruglom stolu. Tako bi se riješio i problem učenika nižih razreda koji zbog školskih obaveza često ne mogu sudjelovati na okruglom stolu jer se održava drugi dan. Prilika da razgovaraju o svojoj predstavi s profesionalcima bila bi izrazito motivirajuća za učenike i nagrada sama po sebi.

Procjena kvalitete i kriteriji vrednovanja ne bi smjeli biti jednaki za učenike 1. i 8. razreda. Jasno je da razina izvedbe i očekivanja ne mogu biti ista. Zbog toga se ponekad stvara dojam da su mlađi uzrasti predloženi za višu razinu, jer se očekuje da bude predložena i jedna predstava nižih razreda, a ne zato što su to zaslužili svojim radom i kvalitetom. Na taj se način stječe dojam da rad učenika nižih i viših razreda nije jednako vrijedan, a to je posve pogrešno. Stoga bi trebalo jasno odrediti koliko skupina nižih, a koliko skupina viših razreda može biti predloženo za višu razinu i vrednovati ih u tom kontekstu.

Mogući je prijedlog i da povjerenstva tijekom godine posjećuju dramske skupine po školama kako bi se upoznali s načinima i uvjetima rada u kojima nastaju školske predstave. Na taj način dobili bi uvid u sam proces rada, a voditeljima bi pomogli svojim stručnim savjetom.

---

4 Dokument LiDraNo 2018.; mrežne stranice Agencije za odgoj i obrazovanje.

Zaključak

”Djeca od drame dobivaju prije i iznad svega – užitak. Zatim slijedi širok spektar drugih koristi: drama im osigurava slobodu samoizražavanja i pomaže razvoju mašte i umjetničke osviještenosti, povećava socijalnu osviještenost, fluentnost govora, samoprepoznavanje, samopoštovanje, samodisciplinu i samouvjerenost” (Scher i Verrall 2005: 21). Ne smije se zaboraviti da su u cijelome procesu od stvaranja do procjene najvažnija djeca.

Iza svakog uspješnoga i sretnog učenika stoji zadovoljan učitelj. A zadovoljan učitelj je onaj koji neprestano uči kako bi mogao poučavati. Možda bi se voditeljima čije su predstave najbolje na državnoj ili županijskoj razini mogla pružiti mogućnost sudjelovanja u procesu rada na profesionalnoj predstavi, bilo kao promatračima, bilo kao sudionicima. Tada bi voditelj dobio spoznaju o tome kako nastaju profesionalne predstave i uvid u rad profesionalaca, usavršio se u onome što voli i radi te bi se otvorila suradnja između profesionalaca i voditelja dramskih skupina.

Najvažnije je u svemu da skupina napreduje, uči i uživa radeći ono što voli i bez pritiska. Uspjeh predstave na LiDraNu samo je jedan od pokazatelja vrijednosti skupine, ali ne i najvažniji. Voditelj se ne bi trebao opterećivati ako predstava nije predložena za višu razinu i/ili mu je ukazano na neke pogreške u predstavi jer na neuspjehu treba učiti, a na uspjesima graditi.

Literatura

Čubrilo, Snježana. 2009. *Dramska skupina u osnovnoj školi.* U: Hrvatski časopis za teoriju i praksu Hrvatskog jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture 6, 2: 267-278.

Fileš, Gordana i sur. 2008. *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika.* Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj – Pili poslovi d. o. o.

Nastavni plan i program za osnovne škole. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Rimac Jurinović, Maša. 2016. *Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi.* U: Hrvatski časopis za teoriju i praksu Hrvatskog jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture 14, 1: 53- 72.

Scher, Anne i Charles Verral. 2005. *100 + ideja za dramu.* Zagreb: HCDO - Pili poslovi d. o. o.

Scher, Anne i Charles Verral. 2006. *Novih 100 + ideja za dramu*. Zagreb: HCDO - Pili poslovi d. o. o.

Upute za provedbu Smotre literarnog, dramsko-scenskog i novinarskog stvaralaštva učenika osnovnih i srednjih škola LiDraNo 2018. 21.rujna 2018. http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=6374:smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralatva-lidrano-2018-&catid=294:lidrano--literarno-novinarsko-i-dramsko-scensko-stvaralatvo&Itemid=0

Vedrana Juroš

WHAT IS BEING EVALUATED IN THE DRAMATIC CREATIVITY OF CHILDREN IN LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL?

Summary

The paper deals with the problem of evaluating group stage performances put on by students in lower grades of elementary school. Pedagogical drama work with students goes through several filters. The first of these is the assessment made by the leader of the drama group, who is primarily focused on pedagogical goals. However, in addition to the pedagogical goals, aesthetic criteria, with which the leader must also be satisfied, is imperative. When the leader is satisfied with the performance, s /he moves it to the following filter: the Committee of the annual LiDraNo festival, dedicated to literature, drama, and journalism. The Committee mainly consists of professionals: artists who evaluate the submitted works from the perspective of their own art and whose comments are mostly related to technical aspects. However, drama group leaders' dissatisfaction with LiDraNo mostly arises from their in ability to participate in round table discussion where they could talk about the LiDraNo criteria and specific pedagogical goals which teachers – being the only ones who have insight into the working process as a whole, as well as the individual progress of each child – adjust to the capabilities of the children in their drama groups. This paper therefore proposes a change of the model of communication between the Committee and the drama group leaders.

Keywords: *pedagogical goals, LiDraNo, drama work*

Ines Matić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
inesamatic@gmail.com

Stručni rad

(SAMO)VREDNOVANJE RADA U DRAMSKOJ SKUPINI BEZ VODSTVA DRAMSKOGA PEDAGOGA

Sažetak

U većini dramskih studija ili kazališta, dramske skupine svih uzrasta vodi dramski pedagog. Dramski proces ujedno sadrži i rad na kazališnoj predstavi te je pedagog taj koji sudionike uči vrednovanju, samovrednovanju te kritičkome osvrtu na vlastiti rad. U kazališnoj skupini Klub Tirena sudionici su postavili autorski tekst na kazališne daske samostalno, bez vodstva dramskoga pedagoga. Nizom improvizacija, dramskih igara, pisanjem teksta, čitanja i dugih proba napravili su predstavu koja je zaigrala pet puta na sceni Male scene. No, može li skupina amaterskih glumaca procijeniti kvalitetu svoga uratka bez vodstva i na koji način? Rad govori o iskustvu vrednovanja, samovrednovanja, procjene kvalitete rada i produkta kazališne predstave amaterske skupine glumaca bez vodstva dramskoga pedagoga kako bi se istaknula važnost samovrednovanja stvaralačkoga procesa i konačnoga proizvoda. Osim toga, rad otvara nekoliko zanimljivih pitanja o procjeni kvalitete dramskoga stvaralačkog rada.

Ključne riječi: *dramski proces, dramska skupina, samovrednovanje, stvaralački proces, vrednovanje*

Ines Matić

Uvod

U dramskim grupama dramskih učilišta, osnovnim i srednjim školama te inima, dramski su sati pomno planirani i imaju svoju strukturu te određene zakonitosti. Kako bi polaznici dramskih skupina napredovali u dramskome procesu, kao dio skupine i kao pojedinci unutar skupine, oni se uče reflektirati na svoj rad i rad drugih polaznika. Tako je vrednovanje i samovrednovanje sastavni dio dramskoga procesa. Na tom ih putu vodi dramski pedagog koji je voditelj dramskoga procesa.

Vrednovanje dramskoga procesa može se očitovati u obliku samovrednovanja u kojem sudionik procesa sam vrednuje svoju izvedbu i vrednovanju ostalih sudionika, ostalih dramskih grupa i amaterskih i profesionalnih predstava. Nužno je da sudionici nauče kako vrednovati i da kontinuirano vrednuju svoj i tuđi rad te izvedbu kako bi mogli napredovati (Cash 2016). Vrednovanjem sudionici otkrivaju svoje vrline koje daljnjim radom mogu njegovati i koristiti se njima kao svojim adutima. S druge strane, otkrivanjem svojih slabosti sudionici mogu raditi na njima i time ih potpuno ili djelomično otkloniti te na taj način poboljšati svoju izvedbu.

Vrlo je lako vrednovati test iz matematike ili pravopisa određenoga jezika, jer sami po sebi isti imaju pravila te je jedino potrebno držati se istih. No, kako vrednovati kreativnost i što je uopće kreativnost? Carroll i Dodds navode definiciju Barrona koji kaže kako je ”kreativnost sposobnost donošenja nečeg novog u postojanje”, dok Brunner govori kako kreativnost zapravo ”potvrđuje nešto što smo već podsvjesno znali” (Carroll i Dodds 2016: 23). Autorice također navode kako NACCCE (National Advisory Committee on Creativity and Cultural Education), u svojemu izvještaju *Sve naše značajke: kreativnost, kultura i obrazovanje* definira kreativnost kao ”imaginativnu aktivnost oblikovanu tako da stvara ishode koji su i originalni i značajni“ (NACCCE 1999: 30).

Četiri su značajke koje odlikuju kreativnost, a one su: mašta, svrha, originalnost i vrijednost. Upravo iz ove kompleksnosti definiranja i sastavnica

definicija kreativnosti, vrlo je teško točno odrediti koje sastavnice dramskoga procesa vrednovati, kako vrednovati kreativnost u cjelini i na koji način. Iz gore navedenih definicija zaključujemo kako kreativnost jest nešto novo, no i ono mora biti značajno, dakle nije sve što je novo i inovativno ujedno i značajno, no svakako je dio procesa. Vrednovanje dramskoga procesa trebalo bi se odvijati tijekom cijeloga procesa, dakle formativno, te voditelj na taj način sudionicima daje povrat informacije o njihovome radu tijekom procesa u pravovaljano vrijeme kako bi došli do pozitivnog ishoda na kraju procesa (Carroll i Dodds 2016: 24).

Spolin ističe neke bitne sastavnice kako ona naziva evaluacije dramskoga procesa. Kao prvo, evaluacija se mora odvijati odmah nakon određene aktivnosti. Nadalje, treba odrediti objektivan rječnik kojim će se direktno komunicirati tijekom vrednovanja dramskoga procesa i razviti ne-osuđujuća okolina u kojoj će se problem moći riješiti skupno. Najvažniji aspekt jest razjašnjenje fokusa aktivnosti, razjašnjenje koji problem će aktivnost riješiti, što se točno želi aktivnošću postići, te tako na kraju i vrednovanjem upravo onoga što je bio fokus (Spolin 2011: 26). Ovim će se *sastavnicama* riješiti problem osobnoga u vrednovanju. Svi sudionici tako znaju točno što i na koji način vrednovati te se time odmiče od vjerovanja da je vrednovanje ujedno i kritiziranje.

Ponukana dugogodišnjim iskustvom rada u dramskoj skupini te rada na kazališnim predstavama uz vodstvo dramskoga pedagoga, a sada i radom u skupini bez vodstva dramskoga pedagoga odlučila sam istražiti zašto rad na predstavi bez dramskoga pedagoga te u konačnici predstava u ovome slučaju nije bila zadovoljavajuća. Nakon premijere predstave vanjski suradnici Kluba *Tirena* istaknuli su određene režijske i dramaturške nedostatke.

Želim odgovoriti na pitanje je li i kako odsutnost dramskoga pedagoga utjecala na kvalitetu samoga rada i završnoga produkta - predstave te na koje se načine sudionici dramskoga procesa samovrednuju i vrednuju u ovakvom obliku rada. Također, jedan je od razloga odabira istraživanja ove teme i nedostatak informacija i znanja o ovoj pojavi.

Ines Matić

Materijali i metode

Ovaj je rad preliminarno istraživanje u kojemu se ispituju polaznici dramske skupine Kluba *Tirena*, koja je 2018. godine napisala, režirala i postavila na kazališne daske predstavu *Mali maturalac iz pakla* bez dramskoga pedagoga te način na koji su vrednovali svoj rad polazeći od vrednovanja svoje izvedbe i izvedbe ostalih sudionika. Metoda ispitivanja u ovome istraživanju je anketa, a u istraživanju sudjeluje devet ispitanika. Ispitanici su trebali napisati kratki tekst na temelju zadanih pitanja otvorenoga tipa, a na pitanja su odgovarali e-poštom. Ispitanicima su postavljena tri pitanja:

1. Na koje se načine samovrednuješ tijekom rada na kazališnoj predstavi?

2. Kako procjenjuješ kalitetu rada ostalih sudionika? (Razmisliš li prije što ćeš točno reći? Jesi li ikada smatrao da svoj kritički osvrt ne možeš reći pred cijelom skupinom pa si pojedincu rekao nasamo? Na koji način procjenjuješ kvalitetu finalnoga proizvoda (predstave))?

3. Koliko je način rada bez dramskoga pedagoga utjecao na oblikovanje predstave? Koji su nedostatci rada bez dramskoga pedagogaga? A prednosti?

Sudionici na predstavi *Mali maturalac iz pakla* dugogodišnji su polaznici dramskih skupina pod vodstvom dramskoga pedagoga i kao stepenicu više, odabrali smo sami napisati, režirati i glumiti u predstavi. Neki od polaznika i sami su dramski pedagozi pa se time podrazumijeva određeno znanje vodstva dramskih skupina.

Unutar skupine početkom godine podijeljene su određene uloge po osobnim aspiracijama kako bi se uspostavio autoritet nad određenim zadatcima poput: organizator proba, autori teksta, redatelj, scenograf, kostimografi i ostali.

Sam je proces rada trajao šest mjeseci. Na samome početku rada jedna je od autorica teksta razvila temeljnu ideju te smo uz pomoć te ideje razvijali daljnji tekst zadanim improvizacijama. Uz pomoć improvizacija na zadane teme, autorica je dobivala nove ideje i raspisivala tekst. Kako bi dolazila do dramaturških prepreka i problema, zadala bi skupini problem i skupina bi podijeljena u manje skupine rješavala problem i tako bi ponudili više rješenja. Ponekad ni jedno rješenje nije bilo dovoljno dobro za problem, a katkad bi kombinirali više rješenja u jedno i tako bi došli do finalne inačice teksta. Nakon toga uslijedile su čitaće probe i daljnji razvoj predstave.

Vrednovanje se odvijalo tijekom i nakon improvizacija te proba kada bi svatko tko je htio izrazio svoj stav, izražavajući što mu se svidjelo, što ne, kako bi nešto promijenio, izbacio, dodao, unaprijedio itd. S obzirom da skupina već godinama zajednički radi te se razvila u prijateljstvo, gotovo svi sudionici su izražavali svoja mišljenja pred cijelom skupinom. Predstava je doživjela pet izvedbi, no nakon toga su se postavila pitanja o režijskim i dramatuškim problemima predstave. U skupinama koje vode dramski pedagozi oni su ti vanjski sudionici procesa koji ne sudjeluju u samoj predstavi, već doprinose režijom i dramaturškim rješenjima te sagledavaju predstavu kao cjelinu *izvana*. Neka rješenja u predstavi nisu zadovoljavala kriterije pa sam odlučila istražiti koji su uopće kriteriji vrednovanja i samovrednovanja izvedbe i kako sudionici dramskoga procesa samostalno razmišljaju.

Kako bi sudionici istraživanja ostali anonimni, imena su u daljnjem tekstu promijenjena.

O samovrednovanju tijekom rada na kazališnoj predstavi

Sudionici su naveli više načina samovrednovanja od kojih je naistaknutija povratna informacija i reakcije skupine. Čak pet sudionika navodi kako im je najbitnije čuti komentare i kritike članova Kluba i da je to način na koji oni potvrđuju i vrednuju svoj rad. Mnogi se ne odvajaju od skupine i zato im je teško vrednovati sebe same (bez da na sebe gledaju kao na dio kolektiva).

To je svakako i rezultat dugogodišnjega privatnog druženja sudionika i prijateljstva.

Iva navodi svoj problem: *Teško mi je ne vrednovati se na temelju reakcije i povratne informacije od grupe. Mislim da ukoliko moj rad unutar grupe koja dobro funkcionira i uspješno djeluje jest dobar utoliko je i grupni osjećaj dobar. Ako se osvrnem na sebe, svoju izvedbu i dojam koji imam o svojem radu unutar grupe, uvijek se radi o nekom osjećaju da sam nešto dobro napravila/izvela ili o osjećaju samopouzdanja tijekom i nakon rada.*

Sanjin pak samovrednovanje ne odvaja od vrednovanja i procjene ostalih sudionika i uvodi novu kategoriju, a to je publika te navodi: *Samoprocjena u kazalištu nije odvojiva od procjene drugih jer predstavu radimo za te druge. Izolirana samoprocjena je nemoguća, važno je osluškivati publiku i druge.*

Također, dvoje sudionika navode kako koriste kombinaciju introspekcije i komentara drugih sudionika unutar skupine pa tako Lovro ističe:
Ne samovrednujem vlastiti rad iz svoje perspektive, koliko iz tuđe, vanjske jer smatram da to donosi najrealniji uvid. Imam samo djelomicno formirano mišljenje o kvaliteti svoga rada iz isključivo vlastite perspektive. Do kraja se formira uz pomoć dojmova drugih, kako generalnih o konačnom produktu, procesu, suradnji, tako i specifičnih dojmova i stavom o mom načinu rada, pristupu radu, stupnju involviranosti i zainteresiranosti.

No, vrlo je bitno istaknuti kako sudionicima nije bitna samo povratna informacija, već i tko ju govori, jer npr. Sara misli kako: *Velik dio samoprocjene ovisi o reakcijama mojih kolega, pogotovo onih do čijih mi je mišljenja posebno stalo i onih za koje smatram da smo na istoj valnoj duljini.*

Nadalje, drugi način samovrednovanja kojima se koriste sudionici je introspekcija. Sudionici tijekom procesa razmišljaju što su napravili, što nisu i kako će što promijeniti. Mnogi navode kako je to unutarnji vlastiti osjećaj pa tako Sanjin kaže: *Vlastiti osjećaj u trbuhu, dok se krećeš scenom i u ušima, dok se slušaš su kriteriji samoprocjene.*

No, jedna sudionica (Sara) navodi i vlastite kriterije po kojima ona sama sebe vrednuje, a to su: *Jesam li zadovoljna kako sam izvela zadatak, jesam li znala tekst, jesam li se snašla u improvizaciji, jesam li izašla iz svojih okvira, poboljšala izvedbu u odnosu na neku prošlu, uspjela se opustiti, izraziti osjećaje i slično.*

Jedna sudionica priznaje kako sama traži pomoć od ostalih kolega ako joj je potrebna: *Razgovaram s ostalima o tome što me muči nakon probe ukoliko nečime nisam bila zadovoljna, prvo se s njima savjetujem, a nakon toga pokušam sama doći do onoga što sam si zamislila. No bitno je savjetovati se jer ipak oni mene vide na sceni, a ja sebe ne.*

Samo je jedan od sudionika izravno naveo kako se nikada ne vrednuje. Matej izjavljuje: *Ne vrednujem samog sebe. Znam što radim i što se zahtijeva od mene tako da sam uvijek zadovoljan sa svojom izvedbom i produktom.*

PROCJENA KVALITETE RADA SUDIONIKA TIJEKOM PROCESA RADA

Kvalitetu rada ostalih sudionika dramskoga procesa sudionici procjenjuju prvenstveno subjektivnim dojmom, no neki imaju i vlastite kriterije i strategije po kojima vrednuju. Dvoje sudionika navodi kako dijele kriterije na organizacijske ili formalne i umjetničke ili glumačke. U organizacijske Lovro ubraja: *redovitost dolazaka na probe, plaćanje članarine, izvršavanje ne-umjetničkih zadataka, predlaganje logističkih rješenja za probleme, prisutnost u diskusijama vezanim za ne-umjetnički/ne-glumački dio rada. U umjetničke ubraja: Moj osobni dojam o tome poznaje li osoba ideju kojom se grupa bavi i promišlja li o njoj, razumije li tekst i neizravne implikacije toga što likovi govore i rade, zna li tekst na probi, trudi li se na sceni eksperimentirati i improvizirati, sluša li i prihvaća li glumačku/režijsku uputu, primjenjuje li upute/dogovore izrečene na prošlim probama i sl.*
No, iako vrlo jasno razlučuju ove vrste kriterija, sudionica Ana jasno ističe kako o glumačkome aspektu vrednovanja ostalih sudionika ne razmišlja aktivno, već samo uživa gledajući ih kako igraju.

Sudionica Dora pak govori kako vrednuje ostale sudionike, ali nikada svoje mišljenje ne izgovara pred skupinom. Sloboda otvorenoga i izravnoga razgovora jedan je od temelja jasnoga vrednovanja dramskoga procesa u dramskim skupinama jer upravo time se postiže daljnji napredak i otklanjaju sve najasnoće.

Vođena iskustvom dramske skupine s dramskim pedagogom u kojoj smo nakon svake aktivnosti svi u skupini jasno definirali što nam se svidjelo, a što ne, ovdje to nije bio slučaj. Prepušteni radu u kojem su svi sudionici imali slobodu (ne)vrednovanja ostalih u skupini ili rada, neki sudionici nisu bili primorani javno izgovarati svoj kritički osvrt. No, iako neki od sudionika nisu imali želju uvijek iskazivati mišljenje pred skupinom, katkad bi to napravili nasamo.

Sara ističe: *Obično sve što imam za reći, kažem pred svima, međutim, postoje ljudi za koje smatram da ponekad loše prime kritiku pa njima kažem nasamo. Isto tako, ponekad se ne osjećam kompetentno izraziti svoj stav, nego ga radije prokomentiram s kolegama s kojima sam bliskija te, ako vidim da ima još ljudi koji dijele moj stav, tek onda nešto kažem (kada sam koliko toliko sigurna da sam ipak u pravu).* Također, dvoje sudionika navodi kako je presudna kemija između ljudi koji rade zajedno kako bi se mogli otvoreno izražavati. Samo je jedan sudionik jasno izrazio kako svoj kritički osvrt nikada ne izgovara pred cijelom skupinom, već ga uvijek podijeli nasamo s pojedincem.

Odgovori na pitanje o procjenjivanju kvalitete finalnoga proizvoda odnosno predstave jasno se razlikuju po *ulogama* unutar skupine. Iva koja je bila u ulozi autorice uspoređuje finalni proizvod s izvornom idejom, traži odstupanja te navodi *najčešće kvalitetu finalnog proizvoda, ukoliko se radi o predstavi koju sam radila unutar grupe, sa grupom, procjenjujem prema tome koliko smo odstupali od početne ideje i jesu li ta odstupanja pomogla i pridonijela inovativnosti, kreativnosti, sadržaju i izvedbi predstave. Ne trebamo sa uvijek držati strogih okvira da bi predstava bila dobra – proces, improvizacija i spremnost na promjene i izazove čine krajnji produkt sadržajnijim i boljim.*

Ovdje se vidi njezino razlikovanje između vrednovanja predstave u kojoj i sama sudjeluje i predstave u kojoj je isključivo gledatelj, jer ističe *u predstavama koje smatram kvalitetnim volim vidjeti dobra režijska rješenja, užitak na licima izvođača i zanimljiv sadržaj. Ukoliko gledam i slušam reciklirane parole, patetičnu adaptaciju ili lošu i nezainteresiranu glumačku postavu, neću moći reći da je takva predstava kvalitetna.* Uloga osobe, bila ona dio skupine kao glumac ili kao glumac i autor nije jednaka jer osoba tada vrednuje različite aspekte predstave. Ovdje vidimo kako Iva kao autorica predstave uspoređuje svoju primarnu zamisao i završni produkt - predstavu i tako vrednuje cjeloukupni proces, dok kao gledateljica predstave na kojoj nije radila ima različite kriterije.

PREDNOSTI I NEDOSTACI OBLIKOVANJA PREDSTAVE BEZ DRAMSKOGA PEDAGOGA

Sudionici, čak njih pet, kao glavnu prednost rada bez dramskoga pedagoga ističu slobodu, no također i navode kako je ona dvosjekli mač. Razna su objašnjenja elemenata slobode koje su naveli, pa tako Iva navodi kako je sloboda *donijela fokus pri oblikovanju predstave jer se svake godine odlučimo baviti nečime, ispričati neku priču koja nam se sviđa ili koja nam predstavlja izazov i maksimalno smo se trudili ići upravo u smjeru koji smo si zadali. Sara govori kako je prednost definitivno to što nismo ograničeni ukusom, metodologijom i okvirima pojedinoga pedagoga i smjernicama koje on mora pratiti kao dio dramskoga studija.* Marin pak ističe kako je rad bez dramskoga pedagoga *omogućio više improvizacije i sudjelovanje svakog pojedinca u stvaranju predstave*. Iz ovih izvora vidimo kako je neograničenost idejama i metodologijom rada dramskih pedagoga način rada u kojem sudionici uživaju jer se uspijevaju više opustiti, imaju veću kreativnu slobodu i generalno više sudjeluju u kreativnome dramskom procesu.

No, kao što sam na početku istaknula, sloboda ima i drugu stranu. Dora ističe kako je *način rada bez pedagoga (je) ipak teži pošto prisutnost pedagoga ipak više nameće osjećaj obaveze i autoriteta.*

U ovome su slučaju svi sudionici glumci obavljali i sve ostale uloge u radu na predstavi. Rad na promidžbi, kostimografija i scenografija uz glumački rad pokazao se kao ne previše zahtjevan, koliko režiserski u skupini bez dramskoga pedagoga. Većina sudionika je istaknula kako upravo uloga režisera koji je i ujedno glumac u predstavi predstavlja problem jer time u procesu nema *vanjskoga* objektivnog promatrača koji uz objektivnost i režiju nudi i autoritet.

Iva ističe kako rad bez dramskoga pedagoga *često ima i neke negativne posljedice poput nedostatka objektivnosti, previđanja ideja koje izlaze iz zadanih okvira, a dobro bi funkcionirale.* To nadopunjuje i Sara *koja govori da nedostatak metodologije ponekad ide nama na uštrb, jer nemamo toliko znanja i iskustva koliko ima jedan dramski pedagog. Mislim da nam ponekad treba netko tko i sam ne glumi u predstavi kako bi nam ukazao na pojedine mane i propuste. Često se dogodi da jedni drugima popuštamo jer smo svi međusobno prijatelji i nitko zapravo nema stopostotni autoritet nad svima (kao što bi ga imao dramski pedagog).*

Iako većina sudionika ima dugogodišnje iskustvo polaženja dramskih skupina, dvoje ispitanika ističe nedostatak upravo znanja i iskustva u vođenju dramskoga procesa te u tome vide nedostatak tijekom rada na predstavi. Iznenađuje kako dvoje sudionika smatra kako im je dramski pedagog u svakome slučaju u potpunosti nepotreban, a Ivana tvrdi: *Svi članovi su dugi niz godina pohađali dramsku, neki od njih su i sami dramski pedagozi, tako da bi rekla da su svi slijedili ono što su naučili na dramskoj i primjenjivali su u našem radu i na probama. Tako da dramski pedagog nije bio ni potreban, ali kako nikada ne možeš znati sve uvijek je dobro bilo imati ga pri ruci. Tako da se i dalje savjetujemo oko nekih nedoumicama sa svojim bivšim dramskim pedagozima i dalje nastavljamo učiti i raditi.* Dapače, Matej ističe *kako prednosti dramskog pedagoga najviše mislim da dolaze do izražaja kod nekreativnih dramskih ansambala kojima treba vodstvo. Ako si kreativan i talentiran, ne treba ti dramski pedagog. Pogotovo ne dramski pedagog koji će gurati svoju viziju.*

Zaključak

Nakon jedinstvenoga iskustva rada na predstavi u dramskoj skupini bez dramskoga pedagoga te odgovora iz ankete, zaključujem kako vrlo malo sudionika dramskoga procesa, koji su bili dugogodišnji polaznici polaznici dramskih skupina, ima točno određene kriterije po kojima se samovrednuju i vrednuju rad ostalih.

Sudionici koji se samovrednuju to čine povratnom informacijom ostalih sudionika i reakcijama cijele skupine te introspekcijom bez određenih kriterija, već po osobnome osjećaju. Pri vrednovanju rada ostalih sudionika razlikuju organizacijsku i glumačku kvalitetu, no većinom se koriste svojim subjektivnim dojmom. Prednosti su rada bez dramskoga pedagoga, koje navode sudionici, sloboda te neograničenost idejama i metodologijom dramskoga pedagoga, dok kao nedostatke navode neobjektivnost i popuštanje uzrokovano dugogodišnjim prijateljstvom.

Iako se vrednovanje i samovrednovanje odvijalo formativno, prije aktivnosti nije bio zadan točan fokus na koji bi se sudionici mogli osvrnuti na kraju aktivnosti te uz pomoć njega vrednovati aktivnost. Također u radu nije određen objektivan rječnik kojim bi sudionici komunicirali, već je svatko izrekao svoje osobno mišljenje vođeno unutarnjim osjećajem kada bi htio. Većina je sudionika predložila neki oblik objektivne uloge u budućnosti koji će samo kao dramski pedagog, mentor ili režiser biti van predstave, odnosno neće i glumiti u predstavi.

Nedostatak objektivnosti doveo je do popuštanja što je rezultiralo režijskim i dramaturškim nedostatcima predstave. Upravo se u ovakvim situacijama ističe važnost uloge dramskoga pedagoga, koji izuzev vođenja dramskoga procesa uči sudionike vrednovanju i samovrednovanju, ističe fokuse u aktivnostima i objektivno sagledava završni produkt aktivnosti. Namjera ovog rada nije dati preporuke ni konkretne zaključke, već otvoriti važna pitanja o vrednovanju i samovrednovanju jer to može biti ključno za ostvarivanje kvalitete u svim segmentima predstave (režija, dramaturgija, gluma itd.).

Literatura

Carroll, Prerna i Emma Dodds. 2016. *Taking risks and being creative:Assessment in Drama and Theatre.* Research Matters: A Cambridge Assessment Publication, 21: 23-28.

Cash, Justin. 2016. *Informal Assessment in Drama. http://www.thedramateacher.com/informal-assessment-in-drama/ 5. srpnja 2018.*

National Advisory Committe on Creative and Cultural Education.1999. *All Our Features: Creativity, Culture and Education.*

Spolin, Viola. 2011. *Improvisation for Theater.* Illinois: Northwestern University Press.

(SELF)EVALUATION OF WORK IN DRAMA GROUP WITHOUT THE LEADERSHIP OF DRAMA PEDAGOGUE

Summary

Drama pedagogues generally lead the drama process in most drama studios or theaters, drama groups of all ages. Their work includes activities related to theatrical performance, and the drama pedagogue is the one who teaches participants about evaluation, self-evaluation and critical review of their own work. In the theater group Club Tirena, the participants placed their own text on the stage independently, without the guidance of a drama pedagogue. Through improvisations, writing, reading, and long rehearsals, the group created a play that played five times the Mala Scena theatre. But can a group of amateur actors evaluate the quality of their work without leadership and in what way?
The paper deals with the experience of evaluation, self-evaluation, quality assessment and theater performance of an amateur group of actors without the leadership of a drama pedagogue to emphasize the importance of self-evaluation of the creative process and the final product. In addition, the paper opens several interesting questions about assessing the quality of creative drama work.

Keywords: *creative process, drama group, drama process, evaluation, self-evaluation*

Katja Petrović
Osnovna škola Josipa Jurja Strossmayera, Zagreb
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
katja.petrovic5@gmail.com

Stručni rad

ZA KOGA SE IZVODE ŠKOLSKE PREDSTAVE

Sažetak

Rad pokušava odgonetnuti koja je ciljana publika školskih predstava i za koga se one zapravo stvaraju te kome ih sama djeca izvođači žele prikazati. Školske priredbe i natjecanja postaju jedina mjesta gdje se školske predstave izvode, ali je upitna spontanost i sloboda izražavanja na takvim događajima. Pred voditeljima školskih dramskih skupina velika je odgovornost u odgajanju kako budućih gledatelja tako i samosvjesnih, izražajnih i društveno osjetljivih izvođača. Nadalje će članak pokazati što dobivaju djeca gledatelji dramskim odgojem, a što djeca izvođači. Daje se prikaz istraživanja prevedenoga na ispitanicima, učenicima viših razreda četiriju osnovnih škola i dviju gimnazija o njihovom viđenju ciljane i poželjne publike te o njima samima kao publici. Dobiveni rezultati otvaraju puno pitanja te zahtijevaju evaluaciju rada školskih dramskih skupina, kao i provjeru njihovih ciljeva i ishoda. Konačno pitanje jest – jesu li djeca subjekti dramskih skupina ili su samo marionete u rukama odraslih voditelja i publike?

Ključne riječi: *djeca gledatelji, djeca izvođači, dramska skupina, publika dječjih predstava, školska predstava*

Katja Petrović

Uvod

Već godinama pedagozi i metodičari stavljaju učenike u središte odgojno-obrazovnoga rada, tako oni prestaju biti objektom, a postaju subjektom istoga (Sekulić- Majurec 2007), stoga frontalne nastavne oblike zamjenjuju individualni, rad u paru i rad u skupinama. No, čini li to zbilja učenike subjektima kada im nije dopušteno kreiranje vlastitoga kurikuluma i uplitanje u nastavne sadržaje (Sekulić-Majurec 2007)? U hrvatskome školstvu do tako velikih promjena i sloboda još nije došlo niti se čini da ćemo do njih tako skoro i stići. Ipak, ono čemu ti suradnički tipovi učenja pridonose jesu socijalni odnosi, sudjelovanje u nastavnom procesu te lakše uključivanje u samo društvo, poticanje samopouzdanja i ekspresivnosti. U kolikoj mjeri to učitelji uspijevaju činiti u redovnoj nastavi nije tema ovoga rada i teško bi se moglo općenito govoriti o tome, ali ono što jest specifičnije rad je u izvannastavnim aktivnostima.

Izvannastavne su aktivnosti tu kako bi zadovoljile učeničke interese, razvijale njihove specifične sposobnosti te ih poticale na stvaranje, ali i kako bi popularizirale određenu školu u kojoj se odvijaju, učinile je reprezentativnom i prepoznatljivom te općenito obogatile život zajednice (Pejić Papak; Vidulin 2016). One su tu i kako bi razvijale stvaralaštvo te je ”rad u njima: slobodan, spontan, dinamičan, raznovrstan, elastično organiziran, da polazi od interesa učenika, njihovih želja, sklonosti i nadarenosti. Nesputan strogim pravilima, radom za ocjenu, strahom zbog neuspjeha, kazne ili prestiža” (Previšić 1987: 28). Istina jest da *Nastavnim planom i programom* nije strogo određen program rada izvannastavnih aktivnosti, ali plan ipak stvara svaki učitelj za sebe, tj. za svoju skupinu, trudi se prilagođavati ga skupini s kojom radi, njihovim željama i idejama, ali strah od neuspjeha ne izostaje kada postoji potreba za prezentacijom škole u lokalnoj zajednici.

Pitanje je imaju li školske priredbe zbilja „naglašenu odgojnu komponentu“ (Vrcelj 2000: 71 prema Pejić Papak; Vidulin 2016: 97) i daju li učenicima mogućnost pokazivanja vlastita rada te rada na sebi kao pojedincu ili je to učeničko odrađivanje koje će biti nagrađeno ocjenom, kaznom ili prestižem. Odgojna komponenta školskih priredbi zanimljiva je u teoriji, ali se u praksi čini da izostaje najviše zbog hiperprodukcije različitih školskih priredba i natjecanja koja ne dopuštaju učenicima potpuno uživanje u procesu i izražavanju, već ih tjeraju na stvaranje produkta koji je rijetko slobodan i nesputan budući da radovi tematski moraju odgovarati priredbama.[1] Ako pak odgojem smatramo isključivo pripremu za život u današnjem hrvatskom društvu, katolički obojenom s ostatcima socijalističkoga poretka, onda teza o odgojnoj komponenti školskih priredba ipak stoji.

Idući problem u organizaciji izvannastavnih aktivnosti jest što se one organiziraju prema učiteljskim zaduženjima, a ne prema afinitetu učenika (Pejić Papak; Vidulin 2016) niti prema afinitetu učitelja, stoga se podrazumijeva da učitelj Hrvatskoga jezika ili razredne nastave mora voljeti pa tako i voditi dramsku skupinu. Sve veća opterećenost kako učenika, tako i učitelja smanjuje elan i zainteresiranost za bilo kakav izvannastavni rad, što postaje problem kojim bi se svakako stručnjaci trebali pozabaviti. No sudjelovanje učitelja u izvannastavnim aktivnostima njihova je zakonska obveza (Pejić Papak; Vidulin 2016), kao i organiziranje priredba te zahtijeva od njih entuzijazam, motiviranje učenika i odgojiteljsko ponašanje. Bez afiniteta i talenata mala je vjerojatnost da će se takvo što dogoditi, zato pate i učenici i izvannastavne aktivnosti. Stavimo ipak i taj problem po strani i sagledajmo rad dramskih skupina koje vode učitelji puni ljubavi i zanimanja za dramski izričaj.

---

1 Učenici ne mogu crtati mrtvu prirodu za Božić niti pjevati ili recitirati tužne ljubavne pjesme, niti izvoditi predstave o prvoj ljubavi, isto kako za Uskrs ne mogu izvoditi horor predstave ili komedije te crtati stripove.

Katja Petrović

Djeca gledatelji i djeca izvođači

Dramskim je skupinama zadatak ulazak "u problem estetsko-etičkoga odgoja i razvijanje kreativnosti" (Ladika 1970: 14), upoznavanje s različitim dramskim oblicima te procjenjivanje istih. Jedan od značajnijih ciljeva je i – nastup na smotri LiDraNo čije propozicije diktiraju program rada dramskih skupina (Čubrilo 2008). Prema tome se od dramskoga pedagoga, najčešće učitelja Hrvatskoga jezika, očekuje da radom u dramskoj skupini oblikuje i gledatelje i izvođače.

Kazalište je služilo odgajanju svojih gledatelja još od samih početaka (Krušić 2018), ali i kasnije 1960-ih godina u novome žanru odgojnoga kazališta (Krušić 2018), no prije svega potrebno je odgojiti gledatelje kako bi uopće mogli gledati kazališne predstave. "U odgoju djeteta silno je važno da od najmanjih nogu stekne naviku posjećivanja glumišta. Poglavito da bi mu se probudio užitak sudjelovanja i stvorila potreba za vlastitim stvaralačkim izričajem" (Mrduljaš 2007: 9). Potrebno je razviti kulturu odlaska u kazalište te primanje doživljaja i emocija predstave/likova, ali i kritičkoga promišljanja te poticanje na rasprave i razgovore o temama predstava ili moralnim dvojbama u njoj, izražavanje vlastitoga stava, postavljanje pitanje o vezi predstave i stvarnoga svijeta te na koncu i uživljavanje u uloge (što bi učenik učinio u takvoj situaciji i zašto).

Gledanje predstava ne bi trebalo biti samo puko primanje bez promišljanja te prihvaćanja ili odbijanja, tada umjetnost ne ispunjava svoju odgojnu svrhu koja je posebno naglašena u kazalištu za djecu. Djeca su zahvalni gledatelji jer "dijete se raduje kazalištu: ono ga prima srcem i emocijama, a tek iza toga dolazi razumska analiza problema. Ono voli sve: i bajku i suvremenu priču" (Ladika 1970: 14), no to ipak ne znači da ne treba biti selektivan prema temama i načinima na koje se one prikazuju djeci. Kazalište za djecu i mlade danas je zagovaratelj istine, nije tu da bi djeci davalo pretjeranu zaštitu i vrijeđalo njihovu inteligenciju, već ima tendenciju približavanja stvarnosti, ozbiljnoga rješavanja problema te teži vjerodostojnosti, zbog čega bi moglo biti prosuđivano i u vrijednosnome i u estetskome smislu kao kazalište za odrasle (Gruić 2011).

No, izbor dobre i društveno važne teme ne jamči i ozbiljnost u osmišljanju predstave i komunikaciji s publikom jer današnje potrošačko društvo ne cijeni kvalitetu već samo vanjštinu (Gruić 2011) te se postavlja pitanje kako djecu pripremiti i naučiti da prepoznaju nekvalitetu i zaštititi ih od vlastite zbunjenosti i neriješenosti problema u predstavama. To bi trebalo činiti razgovorima i radionicama nakon izvedba ili u samome kazalištu s dramskim pedagozima ili u školama s učiteljima te kasnije i s roditeljima.

Prilično je opasno poslati djecu kući nakon predstave koja obrađuje tešku temu, a koju ono nije u potpunosti razumjelo jer "scenski doživljaj djeteta ne završava se predstavom, on traje i dalje" (Ladika 1970: 144), dijete bi moglo donijeti zaključke koji nisu planirani predstavom ili početi razvijati otpor prema samome kazalištu. Također je važno pitanje što se zapravo djeci sviđa (daje im se puno različitih tema jer odrasli smatraju da oni najbolje znaju što djeca vole, žele i trebaju) i rade li se predstave prema željama i potrebama djece same.

Upravo takve bi trebale biti predstave koje izvode djeca, jer njih odabiru djeca kako bi ih prikazala drugoj djeci i/ili odraslima. Školska je predstava ona koju su potaknuli, oblikovali i izveli sami učenici koji na taj način ovladavaju izražajnim sredstvima kazališta, razvijaju vlastite kriterije vrednovanja predstava, ali i prenose svoje ideje, misli i stavove (Krušić 2018). Izvedba kao krajnji cilj dramskoga procesa pojavila se u isusovačkim školama 16. i 17. stoljeća gdje su se predstave izvodile na crkvene blagdane ili za kraj školske godine (Krušić 2018). Danas, međutim, znamo kako je dramski proces vrlo važan u oblikovanju mlade osobe, kako joj pomaže razvijati i izražavati osjećaje, stavove i vještine, kako razvija sposobnosti govorenja i izražavanja, maštu i kreativnost, potiče sigurnost, samopouzdanje i empatiju, i to sve uz igru i zabavu. Ipak se tendencija javnih nastupa i dramskih natjecanja[2] nije izgubila, naprotiv, ona raste

2 Iako se LiDraNo naziva smotrom, svima je jasno da se radi o natjecanju jer nije samo javno prikazivanje rada i djelovanja, već se biraju *pobjednici*, tj. *oni koji idu dalje*, dok se ostali osjećaju neuspješnima u svojemu radu i izričaju te se tako sve blagodati dramskoga procesa gube.

brojem priredba i natjecanja nameću ći tako učenicima dodatan stres, čime gube iz vida i publiku, tj. za koga i zbog koga prave predstavu.

Publika dječjih predstava

Školska produkcija nikada nije jedna godišnje, jedna se pravi za LiDraNo, druga za Dan zahvalnosti za plodove zemlje, treća za božićnu priredbu, četvrta za Posljednji dan osmaša, peta za Dan škole itd., stoga je nemoguće pomisliti da su sve teme ovih produkcija odabrali učenici i da baš svakom od njih žele nešto poručiti i da se svakom od njih osobno razvijaju. Neke su diktirane tematikom priredbe, a neke modom, tj. onim što je sada popularno među učenicima ili dramskim pedagozima. Dakako da učenike treba usmjeravati u njihovu odabiru tema i načina obrade istih, ali ne samo usmjeravajući njihove afinitete, već ih okrećući i prema publici. Da bi to bilo moguće, potrebno je procijeniti tko je zapravo publika dječjih predstava, tj. za koga se stvaraju i kome se žele izvoditi školske predstave.

Istraživanje za potrebe ovoga rada provedeno je online anketom tijekom mjeseca srpnja 2018. godine (dakle, tijekom školskih praznika što je doprinijelo slabom odazivu učenika) u četirima osnovnim školama Grada Zagreba (Osnovna škola Josipa Jurja Strossmayera, Osnovna škola Jure Kaštelana, Osnovna škola Borovje i Osnovna škola Petra Zrinskoga) te dvjema srednjim školama (Privatna klasična gimnazija Zagreb i Bjelovarska gimnazija) na uzorku od 22 učenika viših razreda osnovne škole (7. i 8.) i učenika gimnazija (1. i 2. razred) koji su dio školske dramske skupine od 1 (45 %) do 4 (27 %) godine.

Upitnik se sastojao od 10 pitanja: ime škole, koliko dugo ideš u dramsku skupinu, zašto ideš u dramsku skupinu (odgovori su bili zadani, a oni su mogli odabrati nekoliko odgovora), voliš li glumiti u predstavama, gdje najčešće izvodite predstave (odgovori su bili zadani, a oni su mogli odabrati

samo jedan ili ponuditi svoj), za koga izvodite predstave (odgovori su bili zadani, a oni su mogli odabrati samo jedan ili ponuditi svoj), što misliš – za koga su pisane školske predstave (moraju odabrati jedan od dva ponuđena odgovora – odrasli (roditelji, žiri, profesori) ili djeca (drugi učenici)), zbog čega tako misliš (odgovor esejskoga tipa), za koga želiš izvoditi predstave (odgovori su bili zadani, a oni su mogli odabrati samo jedan ili ponuditi svoj), jesi li gledao/gledala predstave drugih škola i sviđaju li ti se (odgovor esejskoga tipa). Iako je broj učenika relativno malen i definitivno nedovoljan za donošenje induktivnoga zaključaka, ipak može poslužiti kao model za šire istraživanje ili čak samostalno istraživanje dramskoga pedagoga u svojoj dramskoj skupini.

Na pitanje zašto su se pridružili dramskoj skupini velika većina (68 %) odgovorila je *volim glumiti*, nadalje su slijedili odgovori *volim nastupe i natjecanja* (36 %), *volim se igrati i improvizirati* (32 %), *idu i moji prijatelji* (23 %), *osjećam se prihvaćeno* (14 %), dok nijedan učenik nije odabrao odgovor *predstavom mogu pomoći drugoj djeci.* Može se zaključiti da djeca svoj dramski rad ne doživljavaju kao način utjecanja na društvo te ljude koji ih okružuju, već uživaju u vlastitoj igri i improvizacijama ili im nitko nije predstavio da njihov rad može služiti i kao pomoć i potpora drugima. Dakako da to nije nužno loše, ali bi trebalo poticati djecu da svoj rad okrenu zajednici, da procijene publiku i bave se njome, sagledaju svijet oko sebe, probleme u njemu i vide kako i sami mogu utjecati na njih, samo će tako umjetnost biti angažirana, a njihova građanska odgovornost osviještena.

Ako učenici sami počnu raditi predstave u kojima stavljaju naglasak na probleme u društvu i svojemu okruženju, onda će i kao gledatelji tražiti i vidjeti puno više. Vrlo se visoko rangirala i ljubav prema nastupima, što iznenađuje samo ako gledamo zajedno s *nezanimanjem* za druge ljude / gledatelje predstave, jer tada nastupi postaju samo predstavljanje i

pokazivanje vlastitih sposobnosti, a angažiranost i poučnost kazališta u potpunosti se gubi (barem u tome kako oni vide svoje izvedbe ili kako ih ne gledaju). Na ovo se pitanje nadovezuje i iduće *Voliš li glumiti u predstavama?* na kojemu je samo 5 % ispitanika odgovorilo da ne voli te je tako ponovno dokazano da su javni nastupi djeci potrebni i da ih žele.

Prema odgovorima učenika predstave se najčešće prikazuju na priredbama (59 %), na LiDraNu (39 %) te na nastavi (5 %) i u školi na priredbama (5 %).[3] Zanimljivo je da je LiDraNo jednom godišnje, a ipak mnogi učenici smatraju čestim izvođenje svojih predstava baš na ovoj smotri, što je možebitan pokazatelj da učenici ipak ne prikazuju svoje predstave dovoljno često te su željni javnih nastupa. Postavlja se još jedno pitanje, moraju li školske predstave biti uvijek dio škole ili bi se mogle izvoditi na drugim gradskim manifestacijama, u nevladinim udrugama, vrtićima, staračkim domovima, na fakultetima, u bolnicama i koliko je to uopće izvedivo.

Najrelevantnije pitanje *Za koga se izvode predstave?* dobilo je gotovo najviše različitih odgovora koje su učenici sami ponudili. Najčešći su odgovori bili (po 27 %) *za djecu* (*druge učenike*) i *za žiri* (*na natjecanju*), slijedi ih *za roditelje* (18 %) te su ostali dobili po 5 %, a to su: *za sve, za sve ljude koji dođu, za sve zainteresirane roditelje i djecu, za sve koji gledaju, ovisi gdje nastupamo i sve gore navedeno*, dočim odgovor *za profesore* nije dobio nijedan glas. Zacijelo učenici koji vole izvoditi predstave vole i da ih gledaju *zainteresirani,* ali je tužno što procjenjuju zainteresiranijima žiri, nego svoje roditelje (moglo bi se tako zaključiti budući da je više njih odgovorilo da predstave izvode za žiri, nego za roditelje ili ih samo roditelji nedovoljno često gledaju).

---

3 Ovaj je odgovor ponudio jedan učenik, stoga ostaje nejasno koje su to priredbe izvan škole.

Predstave koje se podjednako žele prikazati djeci kao i ocjenjivačima nikako ne mogu biti odigrane na isti način i teško se mogu baviti istim temama. Predstave koje djeca prikazuju djeci zaigranije su, bave se temama koje zabavljaju same izvođače pa tako i publiku dok se predstave prikazane ocjenjivačima bave temama za koje se misli da će zanimati i fascinirati same ocjenjivače, strukture su im kruće, a prikazivanje prati veća trema, što je jasno vidljivo ako uspoređujemo učenike koji glume na nastavi, u svojemu razredu i te iste učenike kada to čine na natjecanju. Stres od ocjenjivanja naspram radosti prikazivanja, zatvaranje pred seciranjem naspram otvaranju zbog dijeljenja osjećaja i vrijednosti – sto lica jedne predstave, ali i izvođača. Iako učenike nigdje nije upitano jesu li im stresne situacije izvođenja predstava na natjecanjima, takav je zaključak donesen u usporedbi sa stresom u situacijama školskoga ocjenjivanja. Velik se izazov time stavlja i pred predstavu i pred učenika, koliko god se trudili, ne mogu zadovoljiti sve, što donosi kao nužnost dogovor unutar dramske skupine o važnosti određivanja publike i usmjeravanja prema njoj.

Školske dramske skupine katkada uzimaju gotove dramske tekstove te ih prerađuju, katkada voditelji ili učenici pišu tekstove za skupinu ili tekstovi nastaju improvizacijama unutar skupine, ipak ostaje pitanje za koga su napisani ti testovi, za koga trebaju biti izvedeni. Na to je pitanje većina odgovorila za djecu (82 %), ali određeni broj učenika (18 %) ipak smatra da su predstave stvarane i pisane za odrasle. Učenici misle da su predstave usmjerene odraslima jer:

- *Trebaju pregledati tekst kakav je.*
- *Najčešće zbog toga zato što ima djece koja neće razumjeti neka ozbiljnija djela.*
- *Jer ih moraju ocjenjivati.*
- *Zato što za razliku od djece imaju drugačiji pogled na predstavu, odnosno izvođenje iste.*
- Itd.

Moglo bi se reći da se tim odgovorima prikazuje odrasle kao mjerilo vrijednosti, one koji ne uživaju u njihovom radu, napretku i izvedbi, već ga ocjenjuju, razumiju i gledaju kako djeca ne bi bila u stanju. Tako djeca i izvannastavnim aktivnostima zapravo pokušavaju zadovoljiti svijet odraslih i fascinirati ga svojim ozbiljnim djelima. Iako se ne radi o velikom broju učenika, on nije zanemariv i svakako bi se trebalo dalje pozabaviti ovim pitanjem, barem pojedinačno.

Oni koji misle da su predstave stvarane za djecu potkrepljuju to argumentima:

• *Jer se odvijaju u školi.*
• *Nikad nema ozbiljnih tema te je rječnik namijenjen dječjoj dobi.*
• *Jer bi svi trebali razumjeti predstavu.*[4]
• *Kako bi naučili djecu nešto novo kroz igru, zabavu i smijeh.*
• *Jer su predstave koje glume djeca najviše da se zabave djeca i da im se da nekakva pouka iz njih.*
• *Jer se djeci dok gledaju kako glumimo gradi samopouzdanje.*
• *Mislim da su školske predstave pisane za učenike jer to pomaže u navođenju drugih učenika da se pridruže dramskoj skupini.*
• Itd.

Odgovori, dakle, variraju od onih praktičnih (predstave se izvode u školi, a djeca su već tu pa su vjerojatno za njih i stvorene) preko podcjenjivanja djece koja ne razumiju ozbiljne teme pa su stoga i dječje predstave

4 Čak i sama djeca, sudeći prema ovome odgovoru, sumnjaju u to da mogu sve razumjeti, za njih nisu, kažu, *ozbiljne teme.* Škola i drugi odrasli trebali bi podizati i izgrađivati samopouzdanje djeci, a ne činiti da se oni osjećaju neznalicama i manje vrijednima. Nadajmo se da su ovih nekoliko odgovora samo usamljeni primjeri toga.

jednostavne, šaljive i lepršave do društveno angažiranoga kazališta kojim i djeca izvođači žele prenijeti nekakvu poruku, zabaviti i naučiti nečemu druge učenike, izgraditi im samopouzdanje ili ih (vlastitom reklamom) potaknuti da se pridruže dramskoj skupini. Moguće je donijeti zaključak da djeca ipak vide odjeke svojega rada te poučnost i važnost vlastitih predstava drugim učenicima, iako im to možda nije bila početna intencija.

Dosad su učenici odgovarali za koga izvode predstavu i za koga je stvaraju, iduće je pitanje njihove želje, tj. za koga oni zapravo žele izvesti svoju predstavu, a najčešći je odgovor *za žiri (na natjecanju)* (36 %), potom *za djecu (druge učenike)* (24 %), *za sve koji žele gledati* (10 %), dok su ostali odgovori po 5 %: *za profesore, za roditelje, za sve ljude, nemam za koga posebno, za sve zainteresirane, za sebe i svoje kolege s dramske, ali naravno i za sve koji žele gledati i za bilo koga.* Spojimo li nekoliko odgovora, ipak najviše učenika želi igrati predstave svima zainteresiranima, svima koji ih žele gledati, svima i bilo kome. Ne zna se govori li to o njihovoj želji za izvođenjem ili o tome koliko im publika i njihova zanimanja nisu bitni. Ako se pak strogo statistički gleda, onda prevladava želja za igranjem na natjecanjima pred žirijem kako ne bi samo oni i zainteresirana publika uživali u plodovima njihova rada, već, moglo bi se pretpostaviti, da bi dobili procjenu je li to što su napravili zbilja dobro (na stranu dobrobiti koje su za sebe izvukli iz procesa, kreativnost, izražajnost i samopouzdanje) jer bez ocjene oni su zapravo izgubljeni.

Posljednje pitanje stavlja djecu izvođače u publiku, gdje 38 % njih uopće nije gledalo predstave drugih škola, dok ih je 62 % gledalo te daju različite komentare:

- *Smatram da su predstave drugih škola u redu, ali nisu sve jednako dobre i kvalitetne.*
- *Da, gledala sam ih, kada smo bili na LiDraNu.*
- *Jesam, kreativne i zabavne.*
- *Meni su odlične i gledao sam ih.*

- *Dobre su, ali mi smo najbolji.*
- *Nisam pretjerano obraćao pozornost, ali predstave koje sam gledao su bile zanimljive i malo možda bolje pisane i zamišljene od naših predstava, ali mi nismo imali toliko vremena za probe kao druge škole i u nekim trenutcima nismo imali dovoljno učenika za probe ili za nove predstave.*
- *Volim gledati njihove predstave i različite ideje koje smišljaju.*
- *Gledala sam ih puno na Lidranu. Volim gledati predstave i uvijek uživam u njima.*
- Itd.

Nameće se zaključak da učenici ne samo da najčešće izvode svoje predstave na LiDraNu, već ih tamo najčešće i gledaju, ali da ni sudionici dramskih skupina nisu česti gledatelji drugih školskih predstava te da ih procjenjuju najčešće uspoređujući ih sa svojim predstavama.

Zaključak

Učenici u hrvatskome školstvu ne mogu kreirati vlastiti kurikul, iako su oni subjekti istoga, ali su izvannastavne aktivnosti otvoreniji oblici nastave, spontaniji i posve podređeni učenicima, samo ako izuzmemo školske priredbe čije teme određuje škola i natjecanja u čijim žirijima sjede odrasli, a ne djeca. Danas je djeci gledateljima ponuđen puno širi spektar tema te su predstavljene na otvoreniji način nego je to bio slučaj prije 50-ak godina, ali razgovor s njima o tim temama ipak izostaje, a tako se ne odgajaju budući zaljubljenici u kazalište niti pojedinci skloni kritičkome promišljanju.

Djeca izvođači u nešto su povlaštenijem položaju budući da im dramski proces omogućuje i rad na sebi, razvijanje govornih i izražajnih vještina, samosvjesnosti, ali je pitanje zadovoljava li ih samo to ili ipak imaju potrebu i za ocjenjivanjem i procjenjivanjem. Možda je školski sustav doveo do toga da učenici ne mogu uživati u plodovima svojega rada ako on nije izvanjski vrednovan, pa je takav slučaj i s dramskim skupinama. Istraživanje pokazuje da učenici najviše žele glumiti za žiri na natjecanjima, vjerojatno misleći da njihove izvedbe imaju vrijednost tek kada ih ocijene odrasli koji *bolje znaju i razumiju.* Djeca žele prikazivati svoje predstave publici i uopće im nije važno tko će ih gledati pa zašto se onda ograničavati na školu i natjecanja, kazalište je odavno prestalo biti samo zgrada (Lukić 2010). Ista ona djeca koja bi sama trebala odabirati teme i obrađivati ih u dramskim skupinama trebala bi odabirati i svoju publiku te glumiti i izvoditi gdje god je to moguće i potrebno, tada im neće biti potrebno vrednovanje jer će sami vidjeti da čine promjenu. Ako damo učenicima dovoljno veliku slobodu, možda bi zbilja mogli postati subjekti dramskoga procesa, a u nekoj budućnosti i nastavnoga.

Literatura

Čubrilo, Snježana. *Dramska skupina u osnovnoj školi*. U: Hrvatski, god. VI, br. 2, Zagreb. file:///D:/Katja/Downloads/Dramska_skupina_u_osnovnoj_skoli%20(1).pdf. 15. srpnja 2018.

Gruić, Iva. 2011. *Društveno-aktualne i teške teme u kazalištu za djecu i mlade.* U: Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete. Ur. Bežen, Ante i Berislav Majhut. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Europski centar za napredna i sustavna istraživanja: 119-131.

Krušić, Vladimir. 2018. *Kazalište i pedagogija. Ideje, koncepti i shvaćanja odgojnih funkcija kazališnog/dramskog medija u hrvatskoj kulturi i pedagogiji 19. i 20. stoljeća do završetka Drugoga svjetskog rata*. Zagreb: Disput i Hrvatski centar za dramski odgoj.

Ladika, Zvjezdana. 1970. *Dijete i scenska umjetnost (priručnik za dramski odgoj djece i omladine)*. Zagreb: Školska knjiga.

Lukić, Darko. 2010. *Kazalište u svom okruženju, knjiga 1. Kazališni identiteti.* Zagreb: Leykam international.

Mrduljaš, Igor. 2007. *Odgojna sastavnica kazališta za djecu.* U: Odgoj kazalištem. Ur. Javor, Ranka. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba: 7-18.

Pejić Papak, Petra i Sabina Vidulin. 2016. *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, Vlatko. 1987. *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo.* Zagreb: Školske novine.

Sekulić-Majurec, Ana. 2007. *Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma.* U: Kurikulum (teorije – metodologija – sadržaj – struktura). Ur. Previšić, Vlatko. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga: 305-331.

FOR WHOM ARE SCHOOL PLAYS CREATED

Summary

Who is the target audience at school plays? Who are these plays created for? What would student actors' replies be if asked who they want to perform for? School events and competitions are the only opportunities for these plays to be performed, but the spontaneity and freedom of expression remain questionable. Furthermore, the educating responsibility of drama section teachers is immense; both in the part of influencing audience members, as well as in working with performers who are self-aware, expressive, and socially sensitive. Theatre in education offers benefits to student performers, as well as to student audience, and this paper shall demonstrate those benefits. The research was conducted in four elementary schools and in two high schools with the objective to show the students' perspective of the targeted and preferable audience, as well as of themselves as the audience. The collected results raise numerous questions, thus showing the need for the evaluation of active drama sections in schools, as well as the examination of their objectives and outcomes. The final question remains – is the students' role in drama sections to be their subjects, or merely puppets, while the strings are being pulled by the grown-up directors (teachers) and the audience?

Keywords: *child audience, child performers, child performance audience, drama group, school performance*

Goran Smoljanović
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru
goransmoljanovic@gmail.com

Stručni rad

IGROM DO LIDRANA

Sažetak

U ovome radu autor polazi od činjenice kako u stvaranju predstave treba krenuti od igre. Prema Cailloisu razlikuju se četiri kategorije igre, od koji se dvije spajaju u smotri LiDraNo, konkretno u segmentu dramsko-scenskoga stvaralaštva. Radi se o kategoriji agon (natjecanje) i mimicry (gluma). Budući da je smotra LiDraNo značajna manifestacija, koja pruža svoj doseg od slobodne volje najmlađeg sudionika/sudionice pa sve do najviših tijela države i državnih institucija, radom će se potvrditi vrijednost održavanja LiDraNa, u nadi da će analiza odnosa unutar igre agon i mimicry, odnosno kazališta, pridonijeti daljnjem razvoju dramsko-scenskoga stvaralaštva učenika/učenica osnovnih i srednjih škola te njihovih voditelja/voditeljica. Autor će navesti svoja iskustva u radu kao član povjerenstva na LiDraNu.

Ključne riječi: *agon, igra, LiDraNo, mimicry*

Goran Smoljanović

Uvod

Igra je osnovna potreba svakog živoga bića pa tako i čovjeka. Igrom učimo i ostvarujemo svoju osobnost. Putem igre razvijamo potencijal, koji će odrediti tijek naših života. ”Igra je dobrovoljna radnja ili djelatnost, koja se odvija unutar nekih utvrđenih vremenskih ili prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim, ali i beziznimno obaveznim pravilima, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona *nešto drugo* nego *obični život*” (Huizinga 1992: 31).

Roger Caillois u eseju *Igre i ljudi* (1979) donosi klasifikaciju igara u četiri kategorije koje označava grčkim i latinskim terminima: *agon* (natjecanje), *mimicry* (gluma), *alea* (kocka) i *ilinx* (vrtoglavica). LiDraNo, smotra literarnoga, dramsko-scenskoga i novinarskoga stvaralaštva učenika/učenica osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske, spaja u segmentu dramsko-scenskoga stvaralaštva *agon* i *mimicry*. Priprema dramsko-scenskoga uprizorenja za natjecanje na smotri LiDraNo i sam nastup na LiDraNu spadaju u dvije različite kategorije igre. Prema svojoj prirodi te dvije kategorije igre u jednome bitnom segmentu jedna drugu pobijaju, dok se u ostalim segmentima dopunjuju. Usporedbom načela u kojima se te dvije vrste igre pobijaju te principa u kojima se nadopunjuju, specificira se razgraničenje djelovanja tih kategorija igre.

”Natjecanje i pretvaranje mogu stvoriti i zaista stvaraju, kulturne forme kojima se rado priznaje obrazovna, ili estetska vrijednost. Iz njih proizlaze stabilne, vrsne, česte, skoro neizbježne institucije. Ustvari propisno natjecanje nije ništa drugo do sport, prerušavanje zamišljeno kao igra, ništa drugo do kazalište” (Caillois 1979: 102).

Uzimajući u obzir pravila i protokol manifestacije LiDraNo, može se označiti mjesto i vrijeme u kojem jedna igra (*mimicry*) završava, a druga (*agon*) počinje.

Mimicry i priprema za nastup na smotri LiDraNo

”Izuzev jedne, mimicry pokazuje sve ostale osobine igre, slobodu, dogovor, isključenje realnosti, ograničeno vrijeme i mjesto. Pa ipak kod nje se ne može ustanoviti podčinjavanje neprikosnovenim i preciznim pravilima. A vidjeli smo da prikrivanje stvarnosti i privid druge realnosti kod nje postoji. Mimicry je neprestano izmišljanje. Pravilo igre je jedno jedino i sastoji se u tome da igrač općini gledaoca, brinući se da ovaj zbog neke greške ne odbaci iluziju; za gledaoca se to pravilo sastoji u predavanju iluziji ne negirajući na prvi pogled dekor, masku, izvještačenost koje treba na određeno vrijeme prihvatiti kao stvarnost stvarniju od same stvarnosti” (Caillois 1979: 51).

Gledano iz perspektive kazališta, priprema scensko-dramskoga uprizorenja za nastup na smotri LiDraNo nije bitno drugačija od rada na predstavi u profesionalnome kazalištu. Ipak, jedna značajna razlika postoji. Budući da su profesionalni glumci, redatelji, scenografi i ostali članovi ansambla, zaposleni, a samim time i plaćeni za igru (zanat), rad na predstavi za njih postaje dužnost kojom ostvaruju svoju funkciju. Iako je riječ o profesionalcima, zapošljavanjem ih se obavezuje na igru čime se, u najmanju ruku, tijekom vremena dovodi u pitanje igra kao dobrovoljna radnja ili djelatnost.

S druge su strane, učenici/učenice u igru ušli dobrovoljno iz potrebe za afirmiranjem osobnosti, stoga za njih taj čin ostaje na nivou igre kategorije *mimicry*, dok su voditelji/voditeljice, vodeći se propisanim pravilima LiDraNa uz *mimicry* i pod utjecajem *agona*. Igra je počela i prije početka samih proba u školskim prostorijama uspostavom odnosa i podjelom uloga prema funkcijama.

Učenici i učenice najčešće su glumci i glumice, a voditelji su redatelji, organizatori i ako je potrebno scenografi. S pretpostavkom da su za glumce/glumice izabrali one koje prema riječima K. S. Stanislavskog krasi ”mašta s inicijativom, koja radi samostalno. Ona se razvija bez naročitog truda i radit će uporno, neprestano na javi i u snu” (Stanislavski 1989: 74) sebi su, kao

odraslim osobama naviklim na pravila igre kategorije *agon*, dali ogroman redateljski zadatak neprekidnoga upravljanja tom maštom.

Smatram da bi u odnosu s takvom neobuzdanom maštom i profesionalni redatelj morao uložiti izuzetan trud za ostvarenje predstave. Ipak to ne umanjuje odgovornost voditelja kao suigrača, jer su prihvaćanjem uloge redatelja prihvatili i dužnost u kojoj je nužno da prepoznaju nameću li pravila, prema navici iz svijeta odraslih, tamo gdje im nije mjesto ili podržavaju maštu (svoju i glumčevu/glumičinu) stvaranjem fiktivnih okolnosti s obzirom na dramu. Razlikovanje pravila od fikcije svakako će usmjeriti proces rada prema stvaralaštvu.

"Redateljeva je zadaća velika, ali ona mora biti takva, jer renesansa kazališne umjetnosti ovisi o renesansi redatelja. Kad shvati pravilnu upotrebu glumaca, scene, kostima, svjetla, plesa i posredstvom njih svlada zanat interpretiranja; potpuno će zagospodariti akcijom, linijom, bojom, ritmom i riječju i tek tada će se moći reći da je kazališna umjetnost ponovo izborila svoja prava i postala sebi dovoljnom, postala kreativnom umjetnošću, da je prestala biti zanat interpretiranja" (Craig 1990: 205).

AGON I NASTUP NA SMOTRI LiDraNo

"Agon - čitava jedna grupa igara javlja se kao natjecanje, to jest kao borba u kojoj su umjetno stvoreni jednaki izgledi da bi se protivnici sreli u idealnim uvjetima, za koje se smatra da trijumfu pobjednika mogu pružiti preciznu i neopozivu vrijednost" (Caillois 1979: 42).

Sljedeći je korak nastojanja, kako učenika i voditelja tako i organizatora, smotra LiDraNo koja se odvija u točno određenome vremenu na točno određenim mjestima prema propisanim pravilima. Sam čin smotre LiDraNo u potpunosti je organiziran kao natjecanje, odnosno u duhu igre kategorije *agon*.

Iako postoji jedna bitna razlika, a to je da za jednu vrijedi pravilo, a za drugu fikcija, što ove dvije kategorije igre odvaja jednu od druge, u ostalim segmentima one su srodne te podržavaju i nadopunjuju jedna drugu. Jedna i druga podražavaju kod igrača svijest o osobnoj volji, organiziranost i viziju, angažiranje osobnih sposobnosti te su obje kategorije istinski stvaralačke.

”Mnoge igre nemaju pravila. Tako ne postoje, barem ne utvrđena i kruta, pravila za igru lutaka, vojnika, žandara i lopova, konja, lokomotive, aviona uopće igara koje podrazumijevaju slobodu improvizacije i čija glavna privlačnost leži u zadovoljstvu što se igra neka uloga, što se ponaša kao kada bi bili neko drugi ili čak nešto drugo, na primjer mašina... Usprkos paradoksalnom karakteru tvrdnje, ja bih rekao da ovdje fikcija, osjećaj *kao kada bi* zamjenjuje pravilo i potpuno vrši njegovu funkciju... Igre prema tome nisu regulirane i fiktivne. One su ili regulirane ili fiktivne” (Caillois 1979: 36).

Svjedoci smo da se natjecateljske igre *(agon)* koje podliježu pravilima mijenjaju, odnosno mijenjanjem pravila usavršavaju. Tako je u nogometu, najvažnijoj sporednoj stvari na svijetu, krovna organizacija FIFA, na Svjetskom nogometnom prvenstvu 2018. u Rusiji, uvela novo pravilo upotrebe VAR-a, elektroničkoga sustava za praćenje događanja unutar šesnaest metara kaznenoga prostora pomoću kojeg glavni sudac može donijeti odluku o slijedu utakmice. Pravila se mijenjaju kako bi natjecateljska utakmica bila pravednija, čime se povećava napetost i neizvjesnost ishoda.

Budući da smo prema istraživanjima Rogera Cailloisa i Johana Huizinge te ostalih utvrdili da u oponašateljskim igrama (*mimicry*) postoji samo jedno pravilo, a to je da se općini gledatelja i da se to pravilo do sad nije nikad promijenilo, nameće se zaključak da se upravo u odnosu pravilo - fikcija nalazi ravnoteža *mimicryja* koja vodi u napetost, neizvjesnost i radost. Fikciju, koja u potpunosti zamjenjuje funkciju pravila podržava svaki pojedini igrač svojom maštom. Moglo bi se reći da u *mimicryju* svaki pojedini igrač stvara svoja *pravila*. Ta se pravila, za razliku od pravila u natjecateljskim igrama agona u kojima se ona povremeno mijenjaju, u *mimicryju* toliko brzo mijenjaju, što

doslovno znači da ispadamo iz igre ako ih svojom aktivnom maštom nismo sposobni pratiti.

”Ima mašte s inicijativom, koja radi samostalno. Ona se razvija bez naročitog truda i radit će uporno, neprestano na javi i u snu. Ima mašte bez inicijative, ali koja zato lako prihvaća ono što joj se sugerira, a potom, nastavlja samostalno razvijati sugestiju. S takvom maštom relativno je lako raditi. Ako mašta prihvaća, ali ne razvija sugestiju, onda se već teže radi. Ali ima ljudi koji niti sami stvaraju niti prihvaćaju što im se pruža. Ako glumac usvaja od pokazanog samo izvanjsku, formalnu stranu - to je znak odsustva mašte, bez koje nema glumca“ (Stanislavski 1989: 74).

Potreba za igrom

”Težnja biti cijenjen i hvaljen s vlastitih vrlina pokazuje se najmoćnijim poticajem za usavršavanjem i pojedinca i njegove skupine, kako u životu djeteta tako i u najvišim kulturnim djelatnostima” (Huizinga 1992: 62). Prema toj težnji isti smo s djecom, ali mi smo odrasli tijekom života u nekim područjima djelomično ostvarili *težnju da budemo cijenjeni i hvaljeni s vlastitih vještina.* Završili smo osnovnu i srednju školu i time zaslužili pisanu potvrdu kojom dokazujemo da smo *cijenjeni i hvaljeni s vlastitih vještina*. Zaposlili smo se te svaki mjesec zaslužujemo materijalno dobro u obliku novca, na temelju vlastitih vještina. Pisane i materijalne *potvrde* dokazuju da smo odrastanjem, prije ili kasnije, prihvatili pravila prema kojima je uređen svijet odraslih i egzistiramo unutar tih pravila. Stvarni svijet odraslih obiluje pravilima. Sjetimo li se samo da su strukture svih država na svijetu određene pravilima koja se povremeno mijenjaju, možemo zaključiti da je to ustrojeno sa ciljem ravnopravnosti svih ljudi. Na primjer, pred zakonom smo svi jednaki. Generalno govoreći, možda smo odrastanjem izgubili motiv za usavršavanjem sebe kao pojedinca.

”Platon: Treba dakle da svatko što dulje i što bolje provede svoj život u miru. Što je onda točno? Svatko mora da provodi život baveći se nekim igrama,

žrtvujući, pjevajući i plešući, tako da može sebi stjecati naklonost bogova, a neprijatelje odbijati i u borbi pobjeđivati" (Huizinga 1992: 24).

Gledano iz perspektive igre, svijetom odraslih dominira *agon*. Od sudskih rasprava do kapitalizma, trgovine i tržišnih utakmica, pa čak i ratova. "Takmičenje je zakon svakodnevnog života. Ni slučaj ne poriče realnost" (Caillois 1979: 78). Život provodimo u natjecanju tko će više sakupiti materijalnih dobara i to je oduvijek tako. Sve to ukazuje na činjenicu da se odrastanjem zaboravljamo igrati *mimicryjem*, barem u odnosu na djetinjstvo. Ipak jednako tako oduvijek postoji i potreba za *mimicryjem* što potvrđuju djela njemačkoga sociologa i filozofa Ericha Fromma koji se zalaže za prevlast modusa bivanja nad modusom imanja.

"(...) igra je odraslu i razboritu čovjeku funkcija koje se on može lako odreći. Igra je suvišna. Samo koliko izvire iz zadovoljstva, postat će ona i potrebom. Igru se svakog časa može prekinuti, pa čak i potpuno potisnuti. Ona se ne nameće kao fizička nužda, a još daleko manje kao uobičajena obaveza. Ona nije nikakva dužnost. Igra se *u slobodno vrijeme*" (Huizinga 1992: 15).

OSOBNO ISKUSTVO

Prije nekoliko godina sudjelovao sam, kao član povjerenstva na općinskoj smotri LiDraNo u Velikom Grđevcu. Uzet ću za primjer nastup jednoga sedmogodišnjaka koji je govorio stihove jedne pjesme u ukupnom trajanju otprilike pet minuta. Dječak je izašao suvereno na pozornicu i pokazao nam kako je bez greške svladao ogromnu količinu teksta, koji je pratio isto tako naučenim pokretima ruku i glave. Pokretima ruku i glave imao je zadatak upotpuniti scenski iskaz. Iz izvedbe je bilo jasno da mu je sve to zadano, a on je zadatak vrlo uspješno savladao. Međutim, postavlja se pitanje je li svrha dramske umjetnosti izgovaranje velike količine teksta napamet uz semantičko pokazivanje namjera i osjećaja ili je svrha nešto drugo, odnosno dramska igra?

Smatram da u ovome slučaju voditelj/voditeljica nije prepoznala kategoriju igre te je nametnula način interpretacije. Iako je mališan i ta pravila, zbog svojih godina, mašte i volje uspio pretvoriti u igru ipak je bilo očigledno da su pravila nametnuta.

”Kakvi ste vi to glumci kad ne možete ni sada pokrenuti svoju maštu? Dajte mi ovamo desetero djece da im kažem da je ovo njihov dom i oni će vas zapanjiti svojom maštom. Oni će izmisliti takvu igru koja se nikad ne bi završila. Budite kao djeca” (Stanislavski 1989: 59). Drugi su primjer sa iste smotre LiDraNo troje šestogodišnjaka koji su izveli autorski scenski iskaz s temom pisanja prve zadaće. Njih su troje tumačili uloge sobnih patuljaka koji, čuvši za problem pisanja prve zadaće šestogodišnjega vlasnika sobe, odlučuju pomoći. Skovali su plan da će tijekom noći napisati zadaću umjesto dječaka. Tijekom radnje susreću se s osnovama aritmetike te abecedom, odnosno nastavnim planom i programom početka školovanja. Dakle, ovaj scenski iskaz višestruko je primjeren uzrastu izvođača. U kasnijem razgovoru s voditeljicom, potvrdio sam pretpostavku da je ona dramatizirala ono što su učenici maštom ponudili.

Prema pravilima zanata scenske umjetnosti nužno je zadržati nivo igre na bilo kojem nastupu. Glumački zanat sastoji se od radnje, mašte i percepcije te je za bilo koji uspješni scenski iskaz tijekom proba potrebno postići sinergiju redatelja i izvođača. Upravo se u toj ravnoteži javlja katarza. ”Ljudima je naime od djetinjstva prirođen nagon za oponašanjem i čovjek se od ostalih životinja razlikuje time što je najvećma vješt oponašanju te što prve svoje spoznaje stječe putem oponašanja. A prirođeno mu je i to da se raduje svakom oponašanju” (Aristotel 2005: 12).

ZAKLJUČAK

Ovaj rad usmjerava pozornost na dvije različite kategorije igre prema čijim je načelima osmišljena smotra LiDraNo, s naglaskom na dramsko-scensko stvaralaštvo. Iako su ove kategorije igre obje stvaralačkoga karaktera te se dopunjavaju i podržavaju i u ostalim segmentima, postoji među njima jedna razlika. Prema pristupu pojedinoj igri LiDraNo je podijeljen na dva dijela. *Mimicry* - gluma zastupljena je u prvome dijelu, odnosno u pripremi dramsko-scenskoga uprizorenja. *Agon* - natjecanje zastupljen je u drugome dijelu, odnosno u samom činu odvijanja smotre LiDraNo. Obilježje *mimicryja* je fikcija koja kod igrača budi maštu i improvizaciju neophodnu za kreiranje, a obilježje *agona* je pravilo koje ustrojava i uvodi red te time suzbija slobodu improvizacije. U odnosu s članovima stručnoga povjerenstva, prijelazom iz fikcije u pravilo, nadograđuje se igra i kolektivna mašta. Ako bi voditelji u suradnji s učenicima svjesno razlikovali pravilo od fikcije te u procesu stvaranja primjenjivali fikciju, tada bi potpuno u duhu *mimicryja* bio i njihov scenski iskaz. Smotra LiDraNo organizirana je s ciljem poticanja izvrsnosti i kvalitete, a utemeljena je na kategorijama igre koje imaju odlike stvaralaštva pa sudjelovanjem na bilo koji način svake godine postajemo bolji igrači LiDraNa.

Goran Smoljanović

LITERATURA

Aristotel. 2005. *O pjesničkom umijeću*. Zagreb: Školska knjiga.

Caillos, Roger. 1979. *Igre i ljudi.* Beograd: Nolit.

Craig, Edward Gordon. 1980. *O umjetnosti kazališta.* Zagreb: Centar za kulturnu djelatnost SSO Zagreba.

Huizinga, Johan. 1992. *Homo ludens - o podrijetlu kulture igri.* Zagreb: Naprijed.

Stanislavski, Konstantin Sergejevič. 1989. *Rad glumca na sebi.* Zagreb: Cekade.

FROM GAMES TO LIDRANO

SUMMARY

In this paper, the author begins with the fact that creating a play should start from game. According to Caillois, four categories of games are distinguished, of which two are merged into the LiDraNo series, specifically in the segment of dramatic-stage creativity. We refer to the category of agon (competition) and mimicry (acting). Since LiDraNo is a significant event with the scope that reaches to the free will of the youngest participant up to the highest state bodies and state institutions, the work will confirm the value of LiDraNo, in hope that analysis of the relationship between agon and mimicry theaters will contribute to the further development of the drama-stage creativity of elementary and high school students and their leaders. In this paper, the author will present his experiences in work as a member of the LiDraNo committee.

Keywords: *agon, game, LiDraNo, mimicry*

Milan Mađarev
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Kikinda
mmadjarev@gmail.com

Stručni rad

VREDNOVANJE U DRAMSKOME STVARALAŠTVU ZA DJECU I MLADE

Sažetak

U uvodnome dijelu definirao sam pojam dramskoga stvaralaštva za djecu i mlade. U razradi predstavljam način na koji se vrednuje predstava za djecu i mlade. Izdvojio sam nekoliko kritičara starije generacije koji su pisali o kazalištu za djecu i mlade i o svome radu kritičara srednje generacije, koji se s vremenom razvio kontinuiranim radom na sebi. Saznanja do kojih sam došao pomogla su mi da shvatim kako funkcionira performans u alternativnome teatru i kako se ta saznanja mogu primijeniti u kreativnoj drami i drugim pojavnim oblicima primijenjenoga kazališta. Izdvojio sam i nekoliko predstava za djecu i mlade koje su svojim jedinstvenim kreativnim procesom našle put i do festivala za odraslu publiku. Svetlana Sretenović, Marina Milivojević Mađarev i Saša Volić su putem ankete definirali svoje kriterije vrednovanja predstava za djecu i mlade. U zaključku ukazujem na izumiranje kazališne kritike koja gubi svoje nekada istaknuto društveno mjesto i značaj pa čak i kod samih protagonista kazališta.

Ključne riječi: *dramsko stvaralaštvo, kreativna drama, kritičar, performans, vrednovanje*

Milan Mađarev

Uvod

Dramsko se stvaralaštvo za djecu i mlade može odrediti dvojako: 1. autorski dramski tekstovi ili dramatizacije i adaptacije bajki, priča, romana ili slikovnica koje su namijenjene za predstave za djecu i mlade i 2. predstave za djecu i mlade koje nastaju na fiksiranome tekstu - dječji teatar ili tekst predstave nastaje kreativnim procesom tijekom pripreme predstave - kreativna drama(tika). Dječji teatar prikazuje komade koje se izvode uživo za dječju publiku. Glumci mogu biti odrasli, djeca ili jedni i drugi zajedno. Tekst je predstave fiksiran, dramska je radnja režirana i rabi se scenografija te kostim. Redatelj angažira najbolje glumce i suradnike te zahtijeva radnu disciplinu kao obavezu izvođača da bi kvaliteta premijere i reprize bila na što višoj razini.

Kreativna drama(tika) je dramska aktivnost u kojoj djeca vođena maštovitim pedagozima ili voditeljima stvaraju scene ili predstave i prikazuju ih s tekstom ili radnjom koja se improvizira. Tijekom probe u prvome je planu osobni razvoj glumaca, a u drugome je planu zadovoljstvo igranja pred publikom (obitelj, prijatelji i prijateljice sudionika).

U svojoj je knjizi *Scenska ekspresija i psihoanaliza* Staniša Nikolić definirao razliku između glume i scenske ekspresije i kazališta i scenske igre: ”Može se reći da scenska ekspresija kao edukativna tehnika predstavlja logički produžetak kazališne igre, budući da izražavanje kretnjama i govorom omogućava udaljavanje od vlastitih želja i zahtjeva zajednice kojima pojedinac postiže osobni sklad i uspješno se prilagođava društvu. Mnogi vide u učenju tehnike izražavanja putem scenske igre posebnu podršku mašti a time i svim ostalim vrstama umjetničkoga izražavanja, mimici, pismu itd.“ (Nikolić 1983: 15).

Način vrednovanja predstava za djecu i mlade

S jedne strane vrednuje se uz pomoć čuvenoga izraza *visibility*, što znači da predstava mora privući pozornost i prije premijere svojom temom, podjelom uloga i redateljskim konceptom. Tijekom života predstave važno je da predstava dobije premijernu kritiku, da sudjeluje i, zašto ne, da dobije neke nagrade na festivalima u zemlji i optimalno u inozemstvu. Odabir predstave i sudjelovanje na festivalima dovode do stručne recepcije – vrednovanja predstava za djecu i mlade od strane izbornika, kritičara i ponekad teatrologa.

Što se tiče vrednovanja dramskoga stvaralaštva za djecu i mlade u amaterskim kazalištima *na cijeni* su bili i jesu, kao izbornici i članovi povjerenstava, afirmirani glumci, pisci, dramaturzi, kritičari i redatelji. Broj se potencijalnih ocjenjivača radikalno smanjuje kada se usklađuju njihove profesionalne obaveze s terminima selekcija za festivale ili za članstvo u žiriju. Zbog selekcija predstava koje su morale biti obavljene najkasnije do ožujka i termina festivala koji su se obično održavali u svibnju i lipnju optimalni popis željenih pretvarao se u stalnu i nepromjenjivu listu suradnika Saveza amatera Srbije i Saveza kulturno-umetničkih društava Beograda, koji se nisu mijenjali godinama pa i desetljećima.

Vrednovanje kazališta za odrasle, za djecu i mlade mogu provoditi *kazalištarci* različitih profila, ali to najčešće rade kazališni kritičari. Vodeći kritičari starije generacije (Jovan Hristić, Vladimir Stamenković i Slobodan Selenić) svladavali su kritičarski zanat u hodu gledajući predstave i poučavajući kasnije nove generacije uglavnom na Katedri dramaturgije na Fakultetu dramskih umetnosti u Beogradu ili svojim tekstovima u časopisu, tiskanim medijima i na valovima Radio Beograda (Muharem Pervić, Jovan Ćirilov i Dejan Penčić Poljanski). U međuvremenu su stasale nove generacije kritičara, koje su uglavnom završile dramaturgiju na FDU (Ksenija Radulović, Maša Jeremić, Boško Milin, Ivan Medenica i Marina Milivojević Mađarev).

U posebnoj su skupini kritičari koji su kombinirali taj posao s novinarskim (Feliks Pašić, Aleksandra Glovacki i Aleksandar Saša Milosavljević).

O dramskome stvaralaštvu za djecu i mlade u profesionalnim kazalištima predstavnici starije generacije obično nisu pisali jer ili nisu bili zainteresirani zbog redakcijske politike ili su čak iskreno i bez zadrške govorili da sigurno znaju samo da ne bi trebalo raditi predstave za djecu: ,,Moram priznati da ne znam kako bi trebalo režirati i igrati za djecu; ali iako osobnosti jedne bajke moraju biti donekle tipske, one sigurno ne smiju biti otužno tipske kao što su nam ih prikazali glumci koji su igrali u Stanisavljevićevom komadu. Osim duhovitih konja Vukice Nikolin i odličnoga kostima Džina Božane Jovanović, sve je već poznato, viđeno i pomalo dosadno. Nije baš najbolji put da se djeca nauče tome šta je kazalište. Jedina je utjeha što će dobar broj njih – kad odrastu – prestati ići u kazalište; a oni koji nastave, neće imati puno prilika da primijete kako je naše kazalište za odrasle nešto bolje" (Hristić 1977: 156).

Međutim, spremnost da se stalno usavršava i upija nova saznanja dovela je Hristića do toga da sve bolje razumije predstave za djecu tijekom prve polovine 80-ih što se vidi u njegovim odabranim tekstovima u knjizi *Pozorišni referati.* I ne samo to, već je s vremenom pronašao i mogućnost kako se mogu postavljati tragedije u suvremenim okolnostima zahvaljujući predstavama *Car Edip* koju je režirao Rahim Burhan u izvođenju alternativnoga amaterskog kazališta Teatra Roma Pralipe iz Skoplja i Sofoklovoj *Antigoni* u režiji Ljuboslava Majere u izvođenju Narodnoga pozorišta *Toša Jovanović.*

Neophodno je podsjetiti na kritičarsku djelatnost Dejana Penčića Poljanskoga kao najposvećenijega i najstudioznijega *kazališnog kroničara*, kako je on to definirao. Školovan na Pravnome fakultetu i na Katedri za režiju na FDU, Penčić je prvo režirao nekoliko predstava u području alternativnoga teatra u amaterizmu Srbije, omogućio je osnivanje BRAMS-a prema zagrebačkome IFSK-u, a onda je počeo pisati o kazalištu za Drugi

program Radio Beograda. Penčić je jedini kritičar koji je pratio apsolutno čitavu kazališnu produkciju u Srbiji i koliko mu je to vrijeme dozvoljavalo na prostoru (sada) bivše Jugoslavije. Uz pisanje o predstavama institucionalnih i alternativnih kazališta, pratio je i predstave amaterskih kazališta (po statusu). O predstavama je pisao dan kasnije kratko, lucidno i (ne)namjerno duhovito.

Redakcija kulture Drugoga programa Radio Beograda zalagala se za sveobuhvatno praćenje kulturnih zbivanja koje su komentirali pored Dejana Penčića Poljanskog (kazalište) i Bata Milanović (književnost), Marina Đurašković (film) te Bata Ljubišić (likovna umjetnost). Radio Beograd je desetljećima pokrivao putne troškove, dnevnice i smještaj svojih kritičara i novinara da bi tijekom 90-ih godina prošloga stoljeća došlo do velike redukcije takvih troškova. Danas, smještaj pa čak i putne troškove osigurava festival ili kazalište koje ima premijeru, što je nekada bilo nezamislivo.

Na Drugome programu Radio Beograda počeo sam raditi kao kritičar u svibnju 1994. godine paralelno s Dejanom Penčićem Poljanskim. Nisam ni znao da Penčić već dvije godine prati moju kritičarsku djelatnost u tek osnovanome Radio INDEX-u i u Radio Novostima. U redakciji sam napisao jednu kritiku koju sam pročitao u Studiju 10 (provjera radiofoničnosti glasa) pred povjerenstvom od dva člana (Dejan Pančić Poljanski i Bata Milanović) te sam nakon toga primljen. Novosti koje sam uveo su: sustavno praćenje protagonista antropološkoga kazališta (Dah teatar i Plavo pozorište) te amaterskih i profesionalnih kazališta koja se bave procesnim načinom rada. Od velike je koristi bilo moje dugogodišnje redateljsko/dramaturško/izvođačko iskustvo u alternativnome teatru u amaterizmu i spoznaje koje sam stekao tijekom pripreme magistarskoga rada na FDU na temu *Kreativna drama u Škozorištu.*

Također, u sezoni 1995./1996. radio sam kao stručni suradnik Saveza amatera Srbije za scensko stvaralaštvo (kasnije honorarno), gdje sam odabirao izbornike i povjerenstva koja će vrednovati sve oblike scenskoga stvaralaštva uključujući i recitiranje. U to je vrijeme najčešća pohvala za predstave za djecu i mlade bila da glume kao veliki i da je njihova predstava na profesionalnoj razini.

Milan Mađarev

Tada sam smatrao, a i sada to mislim, da djeca i mladi nikako ne trebaju igrati kao odrasli i kao profesionalci, već naprotiv da u radu s pedagozima i redateljima trebaju otkrivati svoj svjež i neponovljiv način izvođenja.

S druge strane, imao sam prilike gledati predstave pedagoga koji su radili s djecom po načelima kreativne drame i koji su se deklarativno zalagali za poticanje spontanosti, kreativnosti i razvojnoga potencijala sudionika svojih projekata. Obavezna replika koja se mogla čuti poslije izvođenja bila je *imali smo sjajan kreativni proces koji je nama vrjedniji od kvalitete izvedbe.* Ovaj je stav vjerojatno nastao na teorijskome promišljanju, koji su svesrdno podržavali alternativni stvaraoci, da su svi umjetnici te se onda prenio i u rad s djecom i mladima.

Međutim, što je s onim predstavama gdje djeca ili mladi samo deklamiraju tekstove i ne razumiju što govore i zašto govore? Je li u takvim slučajevima prisutna kriza koncepta, da ne kažemo kriza kreativnoga procesa? S druge strane, kada gledate predstave koje postavlja redatelj i dramski pedagog Petar Pejaković od 90-ih godina 20. stoljeća do danas možete sagledati zanimljive procese i ništa manje zanimljive izvođačke kvalitete. Kako njemu uspijeva ono za šta se drugi stvaraoci u radu s djecom i mladima deklarativno zalažu a tako rijetko postižu?

Na temelju istraživanja performansa, koje sam proveo tijekom pripreme doktorske disertacije, uvidio sam da se sličan pristup može primijeniti i na dramsko stvaralaštvo za djecu i mlade. Dakle, ako istražimo etimologiju riječi *performance,* vidjet ćemo da se ona ne odnosi na formu, već na starofrancusku riječ *parfournir*, u značenju dovršiti ili zaokružiti (Turner 1989: 21). Prema tome, predstava (za djecu ili odrasle) zaokruženi je otisak određenoga iskustva. I tu dolazimo do ključne stavke - samo artikulirani kreativni proces dovodi do zaokružene cjeline (predstave Petra Pejakovića), a u suprotnome nastaje nerazumijevanje u recepciji ako je hermetična predstava ili do povremene konfuzije. Izjava *kazalištaraca* da postoji onoliko načina gledanja koliko i gledatelja jednostavno nije točna.

”Međutim, to je samo oblik umjetničke mistifikacije. Kad bi tumačenja predstave bilo bezbroj, onda bi gledanje i tumačenje podsjećalo na kazališnu Rorschachovu mrlju. Kao što se poslije određenoga procesa ne može pojaviti bilo koja predstava, tako je i s recepcijom publike. Redatelji i koreografi (ne)svjesno ostavljaju tragove u svojim predstavama, a na gledateljima i tumačima je pokušati ih na pravi način odgonetnuti. Naravno, pravi tumači su posvećeni obični i stručni gledatelji” (Mađarev 2011: 22).

U posebnu skupinu pripadaju predstave za djecu i mlade koje su zbog jedinstvenoga kreativnog procesa uspjele stići i do natjecateljskoga ili pratećega programa festivala predstava za odraslu publiku. Takav presedan napravio je monoškez[1] *Ja iz Begiša* Zorana Stanojevića (člana Dječjega dramskog studija *Škozorište*), koji je Feliks Pašić, izbornik 7. Festivala monodrame i pantomime u Zemunu 1979. stavio u inovativni programski blok koji bi se mogao nazvati *kazalište jednoga glumca za dječju publiku*. Pašić je to ovako obrazložio: ”Osjećao sam se obaveznim, a uvjeren sam da je to i u obvezi Festivala, da upozorim na neka zanimljiva istraživanja u kazalištu koje se ostvaruje u jednom živom novom, suradničkom kontaktu glumca s najmlađom publikom. Dvije predložene predstave su iz takvoga teatra. Pridružujem im kao zanimljivu informaciju, pokušaj jednog dječaka da sam stvori svoje kazalište; ono što se podrazumijeva pod glumom posljednje je što je odlučivalo u tome izboru” (Pašić 1979: 8-9).

Velika medijska pozornost koja je pratila nastup dječaka Zorana Stanojevića dovela je i do usporedbe njegovoga izvođačkog umijeća s profesionalnim glumcima koji su bili u konkurenciji što se kosi s razlozima izbornika Pašića da uvrsti ovu predstavu u program renomiranoga festivala. Za povijest ostaje da je *Škozorište* uz Mimu Janković i Branka Milićevića Kockicu bilo rodonačelnik kazališta participacije kod nas.

---

1 Monoškez je uvjetno rečeno dječja monodrama koja se razlikuje od drugih *Škozorišnih* igara koje su bile kolektivno stvaralaštvo Ljubice Beljanski-Ristić i članova *Škozorišta*. Škezovi su *Škozorišne* kratke ekspres zamislice (ili stručno: improvizacije) po ideji Gordane Marjanović (Mađarev 2009: 36).

Milan Mađarev

Lucidni Dejan Penčić Poljanski u svome kritičkom osvrtu na Festival piše "U stvari, Festival su spasile one predstave koje ranijih godina, kada su se strogo poštivale propozicije, vjerojatno ne bi ni bile prikazane u Zemunu.
Prije svega tri namijenjene djeci. I *Pevanjac* Branka Milićevića, i *Pričam ti priču* Mime Janković iz Niša i *Ja iz Begiša,* trinaestogodišnjega Zorana Stanojevića, člana *Škozorišta* Narodnoga univerziteta *Stari Grad,* programi su koji animiraju gledatelja i aktivno ga uključuju u igru.
Zamjerke da se kontakt ostvaruje kroz imitacije /Milićević/, uz povremeno primjetno podilaženje, udvaranje publici /Janković/, da se sadržaj iscrpljuje u pukoj zabavi, da je prava spontanost zamijenjena glumljenjem, čak kada je riječ i o malome Zoranu, vjerojatno stoje, ali usprkos tim nedostacima, ovi programi ostvaruju zadatak koji su sebi postavili, što s najvećim brojem monodrama nije slučaj" (Penčić Poljanski 1979: 14).

Sudjelovanje *Dečje Hamlet radionice za odrasle* na 26. BRAMS-u 1991. u Malom pozorištu *Duško Radović* na prvi je pogled djelovalo kao hrabar, ali logičan iskorak u domeni ovoga festivala koji je njegovao alternativni teatar u amaterizmu. Naime, Ljubica Beljanski-Ristić je s Klubom dramskih komunikacija (*škozorištanci* srednjoškolci) tijekom 80-ih godina 20. stoljeća organizirala prateći program radionica tako da je bilo samo pitanje kada će se pojaviti i u natjecateljskome programu. Ana Marjanović-Šejn, psihologinja s filadelfijskoga sveučilišta u SAD-u je s temom ovoga projekta pisala znanstveno-istraživački projekt *Komunikacija između realnoga i fiktivnoga plana u vođenoj sociodramskoj igri.*

Početne radionice imale su za cilj otkriti što je to što škozorištance zanima u kazalištu, a onda se izdvojio lik Hamleta kao djeci najzanimljiviji lik. *Dečja Hamlet radionica za odrasle* bila je tako postavljena da je publika već na ulazu u dvoranu Malog pozorišta *Duško Radović* (nedjelja, 23. lipnja 1991.) postavljena pred dilemu rečenicom *Što biste željeli vidjeti jad ili čudo?* a odgovor je određivao način sudjelovanja publike u predstavi. Oni koji su birali čudo odlazili su na pozornicu koja je zastorom odvojena od publike u

dvorani koja je izabrala jad. Međutim, kada je došlo vrijeme za predstavljanje rada podignuta je zavjesa pred publikom koja je do tada gledala projekciju događanja iza zavjese.

Impresivnu predstavu *Ispod neba* Kluba dramskih komunikacija Centra za kulturu *Stari grad* gledali smo na renomiranome alternativnom festivalu INFANT 1999. O ovoj sam predstavi pisao u svojoj kritici: "Klub dramskih komunikacija Centra za kulturu *Stari grad* izveo je Ispod neba na ruševinama Varadinskoga mosta. Predstava se žanrovski može okarakterizirati kao teatar pokreta s plesnim elementima i ambijentalnom glazbom Vedrana Vučića. Djeca uzrasta od 12. do 18. godina predstavila su svoje životne priče za vrijeme rata. Odjeveni u pidžame djelovali su krhko i nezaštićeno na sablasnome prostoru mosta. Boris Čakširan i Vedran Vučić su vrlo maštovito razigrali mizanscen i upotrebu rekvizita u ovoj predstavi. Stolice obilježene imenima izvođača dobile su personaliziranu dimenziju gradeći scenski prostor s tijelima djece. Glazba Vedrana Vučića bila je žanrovski različita s ironijskim odnosom prema Americi i njezinom medijskome utjecaju. U završnoj sceni djeca preskaču zaštitnu traku i odlaze ka završetku mosta u neizvjesnost i sjećanje gledatelja" (Mađarev 1999).

U želji da provjerim kriterije odabira i vrednovanja kazališta za djecu i mlade zamolio sam Sašu Volića, Marinu Milivojević Mađarev i Svetlanu Sretenović da definiraju svoje kriterije vrednovanja u zajedničkoj anketi.

Svojom studioznošću, ljubavlju prema kazalištu i pedagogiji izdvaja se glumica Svetlana Sretenović koja 15-ak godina radi ne samo kao suradnik Prijatelja dece Beograda, već i njihovih općinskih organizacija (Zvezdara, Zemun, Rakovice i Čukarice) kao članica žirija ili izbornica. Ona je također stalni član festivala Pozorišne igre za decu i mlade Beograda i Kratke dramske forme za decu i mlade - Memorijal Dragoslav Simić, koji njeguju male forme dramskoga stvaralaštva za djecu i mlade. Svetlana Sretenović u anketi (30. srpnja 2018.) kaže: *Ono što je vodilja pri ocjenjivanju jest cjelovitost same predstave, jasna ideja vodilja koja je prebacila rampu i publici kao i žiriju pokazala se kao jasna (a preduvjet je da bude jasna i samim sudionicima).*

Milan Mađarev

Kada su dramske predstave u pitanju kao uspješnije su se pokazivale one predstave gdje je dramski pedagog obraćao pozornost na pojašnjavanje djeci glumcima dramskoga teksta, međusobne odnose (među likovima) i dramsku radnju. Dakle, ni atraktivna režija ukoliko bi dolazilo do deklamiranja teksta od strane sudionika nije mogla učiniti dramsku radnju aktivnom. Dakle, primjetno je da kada djeca razumiju govornu radnju iz nje proizlazi dramska radnja i dramski tekst oživljava na sceni. Što se tiče pedagoškoga pristupa on je naravno neophodan i poželjno je da predstava ima edukativni karakter. Ove su se godine jedna srednja škola, odnosno profesorica i njezina dramska skupina predstavili s gotovo političkim pamfletom. Ovo je bilo iz više razloga pogrešno, a prije svega zato što je došlo do mehaničkoga deklamiranja teksta, a bez suštinskoga razumijevanja, a samim time i bez odnosa ka onome o čemu su govorili.

Dr. sc. Marina Milivojević Mađarev profesorica na Akademiji umetnosti Novi Sad, dramaturginja, teatrologinja i dramska pedagoginja u anketi od 3. kolovoza 2018. navodi: *Više puta imala sam priliku biti izbornica ili članica žirija različitih smotri i natjecanja kazališta za djecu i mlade u organizaciji Saveza amatera Srbije i Saveza kudova Beograda. Ono što je bila moja glavna vodilja to je radost igre a ne uvježbanost, osjećanje da u stvaranju predstave sudjeluje čitav ansambl ili čitavo odjeljenje, osjećanje zajedništva, radosti i ljepote koju samo kazalište može dati!*

Saša Volić, redatelj i dramski pedagog, u anketi (4. kolovoza 2018.) o svome vrednovanju dramskoga stvaralaštva za djecu i mlade kaže: *Iskustvo dramskog pedagoga i edukacija iz kazališne režije na FDU, iskustvo glumačke igre i asistentura i suradnja sa značajnim redateljima odredila je moju estetiku teatra, kazališni ukus. Četrdeset godina iskustva gledanja i analiziranja relevantnih teatarskih događaja na festivalima BRAMS, BITEF, Sterijino pozorje, MES, Dani teatra mladih u Mostaru, Festival festivala u Trebinju, TREMA FEST u Rumi, Teatarska internacionalna beogradska avantura (TIBA), Pozorišne igre dece Beograda, Festival mladih Srbije, Gimnazijada, Omladinski festival AP Vojvodine. Moji kriteriji (vrednovanja, prim. M. M.) su:*

- *razlog inscenacije komada*
- *dramaturške vrijednosti teksta*
- *redateljska koncepcija izabranoga autora - teksta*
- *tema, ideja, dramski sukob, fabula, događaj, dramske situacije, junaci, likovi*
- *glumačka podjela*
- *glazba u predstavi - koreografija, songovi - zvučni efekti*
- *scenski pokret, scenski govor*
- *scenski prostor, kostimi, šminka, dizajn svjetla.*

Također, pionirski pothvat Ljubice Beljanski-Ristić u *Škozorištu* i *Školigrici* s participativnim kazalištem danas nije više tako usamljen, naprotiv. Kada sam pisao o *Škozorištu* u svome magistarskom radu i kasnije u knjizi *Kreativna drama u Škozorištu* bilo je teško definirati što je to *Škozorište* koje je u svojim *škozorišnim* igrama sadržavalo sintezu kazališne, likovne i glazbene umjetnosti. *Škozorišna* je igra imala elemente improvizacije, *happeninga*, kazališta u smislu definicije Petera Brooka, kazališta participacije, eksperimentalnoga studija, uličnoga kazališta... (Mađarev 2009).

Enigma je riješena nedavno kada se pojavila znanstveno utemeljena knjiga Darka Lukića (2016) o primijenjenome kazalištu koje u sebi objedinjava različite pojavne oblike: kazalište za obrazovanje (*Theatre in Education*), forum-teatar, kazalište za razvoj ili razvojno kazalište, kazalište u zatvoru, muzejsko kazalište, kreativnu dramu, kazalište uspomena/sjećanja za pripadnike treće dobi, psihodramu, impro-teatar, *play back* teatar itd. Patris Pavis u svom rječniku navodi da stvaranje teksta u primijenjenom kazalištu nastaje stvaranjem u skupini koje se kod drugih autora pretvorilo u grupno izmišljanje, odnosno grupno osmišljavanje (*devising*).

Milena Dragićević Šešić kaže: ”Sudjelovanje publike u stvaranju umjetničkih djela predstavlja jedan od oblika umjetničke animacije, koji danas ima sasvim novi značaj i kvalitetu, budući da umjetnici nastoje osigurati aktivno doživljavanje procesa svoga rada i rezultata svoga rada (umjetničkoga djela). Tako se stvara novi odnos umjetnika i publike, između kojih više ne posreduje

završeno umjetničko djelo, već sam **proces** umjetničkoga stvaranja (podebljao M. M.). Umjetnik postaje inovator, istraživač, kako u sferi umjetnosti, tako i u sferi društvenih odnosa, a gledatelj prestaje biti pasivni promatrač ili aktivni *doživljavalac*, već također postaje stvaralac i sudionik u procesu nastanka umjetničkoga djela" (Dragićević Šešić i Stojković 2011: 213).

Zaključak

U vremenu kada je relativiziran pojam umjetnosti, kada komentar i komentar komentara postaje važniji od umjetničkoga djela i kada kazališna kritika o predstavama za odrasle dobiva sve manji prostor u medijima, kritike o predstavama kazališta za djecu i mlade mogu biti samo rjeđe s tendencijom opadanja. Ako se taj zabrinjavajući trend nastavi, kazališna kritika i posao kazališnoga kritičara uskoro će otići u povijest, a pisanje o kazalištu svest će se na razinu (ne)pouzdanih informacija. Ako je kazališna kritika manje ili više vjeran odraz kazališne predstave, postavlja se pitanje što će kazalište bez svoga odraza?

Literatura

Dragićević Šešić, Milena i Branimir Stojković. 2011. *Kultura, menadžment, animacija, marketing.* Beograd: Clio.

Hristić, Jovan. 1977. *Pozorište, pozorište.* Beograd: Prosveta.

Hristić, Jovan. 1992. *Pozorišni referati.* Beograd: Nolit.

Lukić, Darko. 2016. *Uvod u primijenjeno kazalište. Čije je kazalište?* Zagreb: Leykam.

Mađarev, Milan. 2009. *Kreativna drama u Škozorištu.* Zemun: Mostart.

Mađarev, Milan. 2011. *Teatar pokreta Jožefa Nađa.* Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine.

Nikolić, Staniša. 1983. *Scenska ekspresija i psihoanaliza.* Zagreb: Naprijed.

Penčić Poljanski, Dejan. 1992. *Otišlo u (v)etar.* Novi Sad: Prometej.

Turner, Victor. 1989. *Od rituala do teatra.* Zagreb: August Cesarec

Milan Mađarev

Kritički osvrti

Mađarev, Milan. 1999. V. INFANT. *Putevima kulture* (Drugi program Radio Beograda, emitirano 29. lipnja 1999.).

Pašić Feliks. 1979. *Monodrama.* U: Bilten 7. Festivala 0: 8-9.

Penčić Poljanski, Dejan. 1979. VII. *Festival monodrame i pantomime.* Radio Beograd, Kulturni dnevnik (11. travnja 1979.); EKSPRES, Beograd, 9. travnja 1979. str. 14.

sudionici ankete o vrednovanju dramskoga stvaralaštva za djecu i mlade

Milivojević Mađarev, Marina (razgovor obavljen 3. kolovoza 2018. u Beogradu)
Sretenović, Svetlana (razgovor obavljen 30. srpnja 2018. u Beogradu)
Volić, Saša (4. kolovoza 2018. u Beogradu)

EVALUATING DRAMATIC CREATIVITY FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS

SUMMARY

In the introduction, I define the term dramatic creativity for children and young adults. Then, I present the way in which performances for children and young adults are evaluated. I have selected several critics of the older generation who wrote about children's and youth theatre, as well as my own work as a critic of the middle generation who has eventually come to continuously work on himself. The knowledge I gathered helped me understand how performance works in an alternative theatre, and how this knowledge can be implemented in creative drama and other forms of applied theatre. I also highlight several plays for children and young adults which, thanks to their unique creative processes, found their way to an adult audience. With the help of a survey, Svetlana Sretenović, Marina Milivojević Mađarev, and Saša Volić defined their criteria for evaluating performances for children and young adults. In conclusion, I point to the extinction of theatre criticism, which is losing its once prominent social position and importance, even among theatre protagonists.

Keywords: *creative drama, critic, dramatic creativity, evaluation, performance*

Tanja Novak
novatanja@gmail.com

Prethodno priopćenje

STAVOVI KAZALIŠNIH UMJETNIKA PREMA TABU-TEMAMA U KAZALIŠTU ZA DJECU I MLADE

Sažetak

Cilj ovog rada bio je utvrditi kakvo je recentno stanje u hrvatskim kazalištima za djecu i mlade s obzirom na problematiziranje tabu-tema, utvrditi zastupljenost uprizorenja tabu-tema, ispitati utječu li ravnatelji kazališta zabranama na (vjerojatni) manjak zastupljenosti takvih tema te postoje li mehanizmi cenzure i autocenzure. Pregledom popisa hrvatskih kazališta za djecu i mlade te objavljenih repertoara predstava u sezonama 2015./2016. i 2016./2017. sastavljen je popis kazališta, a ravnatelji i redatelji koji su producirali i režirali predstave za djecu i mlade tijekom te dvije sezone bili su pozvani na sudjelovanje u istraživanju. Njihovi stavovi ispitani su anketnim listom za redatelje i anketnim listom za ravnatelje. Zaključni dio rada odnosi se na istraživanje konteksta vezano za stavove ispitanika, tko utječe na odabir repertoara za djecu i mlade, kakav je utjecaj školskoga okruženja na odabir repertoara te tko ima stvarnu moć prilikom donošenja odluka o repertoarnoj politici u kazalištima za djecu i mlade.

Ključne riječi: *djeca, Hrvatska, kazalište, mladi, tabu-teme*

Tanja Novak

Uvod

Cilj ovoga rada bio je utvrditi kakvo je recentno stanje u hrvatskim kazalištima za djecu i mlade s obzirom na problematiziranje tabu-tema, utvrditi zastupljenost uprizorenja tabu-tema, ispitati uvjerenja i stavove kazališnih redatelja i ravnatelja o tabu-temama, ispitati utječu li ravnatelji kazališta zabranama na manjak zastupljenosti takvih tema te postoje li mehanizmi cenzure i autocenzure.

Tematska skupina tabua preuzeta je iz svjetske književnosti za mlade, kako ih je u zborniku radova *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež* (2002: 21) pobrojala Darja Lavrenčič Vrabec: narkomanija, spolnost, tinejdžerska trudnoća, spolno iskorištavanje, silovanje, homoseksualnost, nasilje, smrt, bolest (sida), religija, ekologija – nuklearna katastrofa, beskućništvo, neonacizam, strah, rastava roditelja, kazna i osveta. Jedna je od glavnih teza spomenutoga zbornika da problemski sadržaji za najmlađe (koji se dotiču upravo tabuiziranih tema) "pomažu djeci i njihovim roditeljima u prepoznavanju i olakšavanju problemskih situacija u vlastitom životu" te se smatraju "lijekom za dječje srce i dušu" (Čičko 2002: 39). Slično razmišljaju i stručnjaci koji se bave kazalištem za djecu i mlade kad tvrde da je "donošenje tabua na otvoreno u kazalištima za djecu i mlade katarzično za dječju publiku kada ih provode umjetnici koji su predani i odgovorni, te stvara jedinstveno iskustvo" (Dubatti i Sormani cit. prema Water 2012: 70).

Prema riječima izraelske teoretičarke Shifre Schonmann, kazalište za djecu je još uvijek "vođeno poznatim mitom o nevinom djetetu koje kontroliraju odrasli" (Schonmann 2006: 48). Do nedavno su, tvrdi autorica, u kazalištu za djecu i mlade među zanemarivanijim temama bile one koje se bave seksualnošću, zlostavljanjem, bolešću i smrti. Dok se danas, ukazuje, još uvijek u predstavama previše stavlja naglasak na didaktički aspekt tema kojima se bave, kao da je namjera da umovi djece i mladih ostanu nedirnuti sve dok ne sazriju dovoljno da bi se mogli nositi s kompleksnim prilikama iz realnoga života.

Schonmann zauzimanje takvoga stava naziva patetičnim, posebice u današnjem svijetu u kojem su društva podvrgnuta velikim promjenama te postavlja izazovna pitanja kao što je primjerice: ”Kako možemo osloboditi kazalište za mlade od dominacije odraslih i otvoriti kazalište za mlade prema temama koje su u njihovom interesu?” (Schonmann 2006: 48).

Stručnjaci, dakle, podržavaju prisutnost tabuiziranih tema u sadržajima za djecu i mlade, podjednako i u literaturi i u kazalištu. Međutim, teme koje su u literaturi za djecu i mlade već općeprihvaćene, čini se da sporo i na mala vrata ulaze u hrvatska kazališta za djecu i mlade.

Postavlja se pitanje zašto u kazalištu za djecu i mlade još nije prisutno (ili dopušteno) ono što se u književnosti za djecu i mlade smatra prihvatljivim – baviti se temama koje se izravno tiču publike kojoj su namijenjene, problematizirati podjednako i tabu-teme s kojima se djeca i mladi ionako susreću u životu i u literaturi i kada će se uvriježiti mišljenje da kazalište ima pravo na estetsku komponentu, bez da je ista istovremeno podjarmljena odgojno-pedagoškoj?

Gruić i Škuflić-Horvat problem vide u dominantnim ideologijama kojima je obrazovni sustav u velikoj mjeri podložan jer brojna istraživanja ”pokazuju da su osnivači i financijeri kazališta za djecu i mlade oni koji zapravo imaju moć: od kazališta i danas očekuju da funkcionira na pedagoškoj osnovi (Omasta 2009), a budući da su kazališta financijski ovisna o školskoj publici (i organiziranom posjetu), prisiljena su djelovati u okviru i u funkciji školske ideologije, koja je pak ovisna o prevladavajućoj društvenoj ideologiji (Bedard 2003)” (Gruić i Škuflić-Horvat 2014: 223). Autorice zatim zaključuju kako je ”granica tabua drugačije trenutačno zacrtana u kazalištu, nego u književnosti – teme koje je književnost za djecu i mlade već *osvojila*, u kazalištu još nisu došle na red. Zato se i za predstave koje (samo) odustaju od (pre)zaštićujućeg stava, može reći da propituju granice tabua. To s jedne strane govori o *zaostajanju* kazališta za književnošću, a s druge ukazuje na veću ovisnost kazališta o

institucionalnoj podršci. Indirektno se time potvrđuje teza o snazi utjecaja društvenoga pogleda na djetinjstvo: kazalište je bitno skuplja umjetnost od književnosti, svaka predstava javno prozvana zbog neprikladnosti u najkraćem se roku skida s repertoara, a jednako brzo *umiru* i predstave koje obrazovni sustav odbije prihvatiti. Ako društvo misli da mora zaštititi svoju djecu, jedino kazalište koje u njemu može postojati je ono koje se tom diktatu pokorava. Logično je, dakle, da je ispitivanje granice tabua u kazalištu puno mekše od onoga u književnosti" (Gruić i Škuflić-Horvat 2014: 230).

O tome kakvi su stavovi domaćih ravnatelja i redatelja kazališta za djecu i mlade, u odnosu na problematiziranje tabu-tema s kojima se djeca i mladi ionako i u literaturi i u životu susreću, bit će riječ u razradi glavne teme ovoga rada.

Uzorak

Pregledom popisa hrvatskih kazališta za djecu i mlade u sezonama 2015./2016. i 2016./2017. sastavljen je popis kazališta, N = 31. Pregledom objavljenih repertoara u tim kazalištima u dvije spomenute sezone, od preko 130 predstava nađeno je samo šest predstava koje su problematizirale neki vid tabu-teme. Riječ je o sljedećim predstavama: *D(n)o dna* Teatra *Tirena*; *Pola – pola* Teatra *Exit*; *PocoLoco* K. D. *Pinklec*; *2:14 h (Susret i(li) pucanj)* Kazališta Virovitica; *Disco svinje* Teatra *Exit*; *Dica* Gradskoga kazališta mladih Split i *Preko sedam mora, preko sedam gora* K. D. *Pinklec*. Posljednja je jedina bila namijenjena za djecu u dobi od šest godina, dok su sve druge bile namijenjene mladima. Od pobrojanih predstava, dvije su (*2:14 h (Susret i(li) pucanj)* i *Disco svinje*) ubrzo skinute s repertoara, budući da se nisu, prema riječima ravnatelja oba kazališta, dobro prodavale.

Ravnatelji i redatelji koji su producirali i režirali predstave za djecu i mlade tijekom te dvije sezone bili su pozvani da sudjeluju u istraživanju. U uzorku su bila četiri mala nezavisna kazališta pa je njihovim ravnateljima poslana anketa za redatelje (Prilog 1) s obzirom da su se oni bavili i režiranjem predstava, a ravnateljima ostalih 27 kazališta poslane su ankete za ravnatelje (Prilog 2). Od 27 ravnatelja kojima su poslane ankete, njih 12 (44,44 %) vratilo je popunjene ankete. Od 55 redatelja kojima su ankete poslane, njih 21 (38,18 %) vratilo je popunjene ankete. Budući da je manje od polovine ispitanika dalo odgovor, rezultati se nisu mogli lako generalizirati, ali se moglo ustvrditi da su indikativni.

Prikupljanje podataka

Stavovi i uvjerenja redatelja i ravnatelja kazališta o tabu-temama i utjecajima na prikazivanje predstava koje problematiziraju takve teme ispitani su pomoću anketnih listova za redatelje i anketnih listova za ravnatelje hrvatskih kazališta za djecu i mlade.

Obrada podataka

Podatci prikupljeni pregledom repertoara i anketama obrađeni su deskriptivnom statistikom i interpretativnom metodom. Odgovori na pitanja otvorenoga tipa obrađeni su tematskom analizom odgovora ispitanika, a procedura analize sastoji se od dva koraka (Creswell 2013). U prvome koraku obrade podataka označene su značajne izjave ispitanika u kojima oni izražavaju svoja uvjerenja vezana uz prikazivanje tabu-tema u kazalištima za djecu i mlade. U drugome koraku njihove izjave grupirane su u kategorije koje odražavaju ključna uvjerenja ispitanika o tabu-temama u kazalištima za djecu i mlade.

Rezultati i diskusija

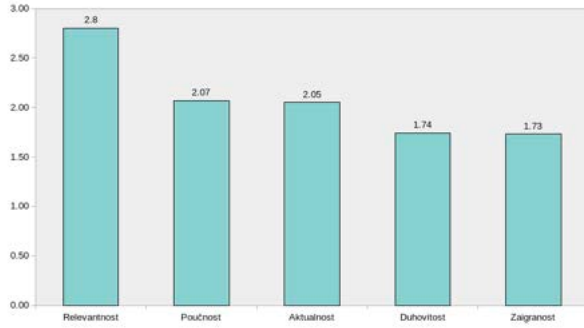
Budući da je prva analiza podataka pokazala da su stavovi ravnatelja i redatelja vrlo slični, nije rađena statistička usporedba između tih dviju grupa u svim pitanjima koja su bila jednaka u obje skupine, nego su rezultati tretirani kao jedna skupina.

Obilježja odabira repertoara

Većina redatelja tvrdi da uvijek sami biraju tekstove koje će režirati (47,62 %) ili da imaju podjednaku ulogu u odabiru tekstova kao i ravnatelji (28,57 %). Samo dvoje redatelja (9,52 %) tvrdi da ravnatelji imaju veći utjecaj od njih u odabiru tekstova za predstave, a niti jedan redatelj nije naveo ravnatelja kao jedinu osobu koja bira tekstove, što bi prema njihovim odgovorima značilo da imaju veliku slobodu prilikom odabira tekstova koje će režirati u kazalištima za djecu i mlade.

Ispitanicima je kod odabira dramskih tekstova najvažnije da budu relevantni, zatim poučni, potom aktualni, zatim duhoviti i na kraju zaigrani, kao što je vidljivo u Grafikonu 1. Od karakteristika koje nisu bile ponuđene, uglavnom su se navodile maštovitost, atraktivnost, popularnost naslova, estetika, umjetnička vrijednosti i sl. Samo dvoje ispitanika dotaknulo se tabu-tema u tom dijelu upitnika. Jedan je ispitanik izjavio da su problemi vezani uz odrastanje važan element u odabiru tekstova koje će režirati, a drugi da smatra da se u Hrvatskoj nedovoljno obrađuju tabu-teme koje su zastupljene u stranim kazalištima za djecu i mlade. Neki od navedenih primjera takvih tema su, prema njegovom mišljenju rastava, smrt, *mobbing* i odnos prema posebnim kategorijama djece.

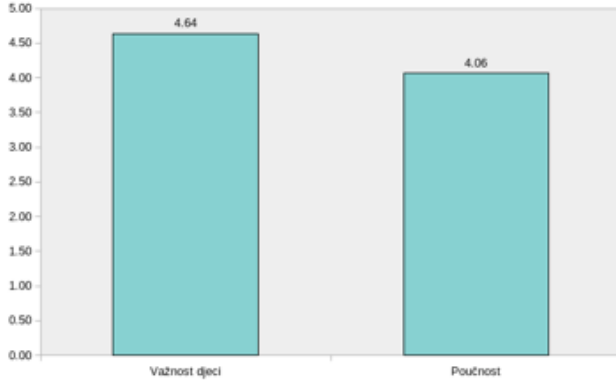
Grafikon 1. Aritmetičke sredine rangova važnosti karakteristika za odabir dramskih tekstova



Važnost tema djeci

Većina ispitanika smatra da je jako važno (N = 24; 72,73 %) ili važno (N = 6; 18,18 %) da predstave za djecu budu važne samoj djeci. Po pitanju poučnosti, većina ispitanika smatra da je jako važno (N = 12; 36,36 %) ili važno (N = 12; 36,36 %) da teme predstava budu poučne, a dva ispitanika (6,06 %) smatraju da poučnost tema nije važna. U komparaciji tih dviju karakteristika ispitanici veću prednost daju važnosti, što je prikazano u Grafikonu 2.

Grafikon 2. Prosječne procjene važnosti i poučnosti tema predstava za djecu i mlade



Najpouzdaniji način da se utvrdi koje su teme djeci i mladima doista važne je ispitivanje njihovih stavova, npr. anketiranjem, ali većina ravnatelja (N = 4; 33,33 %) ili nije nikada provela anketu među mladima starijima od 12 godina o njihovim interesima ili tek planira to učiniti (N = 3; 25,00 %). Dvoje ravnatelja izjavilo je da ne igraju predstave za starije od 12 godina pa im takva anketa ne bi pomogla oko kreiranja repertoara. Samo je jedan ispitanik izjavio da su u kazalištu proveli takvu anketu, a jedan ispitanik nije znao dati odgovor, s obzirom da je na poziciji ravnatelja kratko vrijeme. Redatelji uglavnom podržavaju ideju da se djecu u dobi od 12 godina naviše anketira kako bi se utvrdili njihovi interesi, njih 16 (76,19 %) iznosi stav da se anketa svakako mora provesti. Samo je jedan ispitanik protiv toga da se provede anketa među mladima sa spomenutim ciljem. Rezultati tematske analize odgovora ispitanika na pitanja otvorenoga tipa u kojima navode teme za koje misle da su djeci i mladima važne prikazani su u Tablici 1. U tematskoj se analizi izjave grupiraju u kategorije koje sadrže slične izjave, odnosno teme predstava koje ispitanici navode kao važne djeci i mladima.

Tablica 1. Učestalost važnosti pojedinih kategorija ovisno o godinama djece i mladih

Kategorija	Godine		
	< 7	7 - 12	12 - 16
Odnosi i okolina	33	28	22
Etika	14	13	5
Mašta	9	11	3
Zabava	11	7	7
Ljubav	6	8	10
Problemi	6	11	27
Obrazovanje	1	8	7
Odrastanje i razvoj	-	8	17
Tehnologija	-	7	7
Ravnopravnost	-	5	7
Spolnost	-	2	5
Apstraktne teme	1	-	2

Ispitanici smatraju da sve uzraste podjednako zanimaju teme koje se mogu grupirati u kategorije *Odnosi i okolina*, *Zabava* i *Ljubav.*
Kategorija *Odnosi i okolina* za djecu do sedme godine objedinjuju sljedeće teme: prijateljstvo, obitelj, zajedništvo, odnosi s okolinom, upoznavanje svijeta u kojem žive, odnosi u grupi, emocionalni odnosi te kakvo je što i zašto – mala znanost. Za djecu od 7 do 12 godina uglavnom se ističu slične izjave u odgovorima ispitanika, ali počinju se javljati i sljedeće teme: suradnja, odnosi s roditeljima, osjećaj pripadnosti, socijalizacija, promjene u vršnjačkim odnosima, međuljudski odnosi i aktualne teme. Za mlade koji imaju 12 ili više godina, ispitanici i dalje smatraju da su prijateljstvo i aktualne teme važne, ali za tu dob ističu i važnost problematiziranja odnosa s drugim ljudima i okolinom, što se vidi prema sljedećim izjavama: traženje svoga mjesta u svijetu, komunikacija, sramota roditelja i obitelji, snalaženje u društvu, otkrivanje svijeta i svoje okoline te integriranje pojedinca u društvo.

U kategoriju *Zabava* svrstane su teme poput sreće, zabave, humora i igre. Navedene teme su prema mišljenju ispitanika, važne za sve uzraste, a kod starijih od 12 godina ispitanici navode i glazbu, izlaske te modu kao važne teme u ovoj kategoriji. *Ljubav* se uglavnom navodi kao važna tema općenito uzevši, ili kao ljubav prema svijetu za sve uzraste, a za starije od 12 godina neki ispitanici navode i ljubavne veze i prve ljubavi kao važne teme.

Predstave koje se bave temama vezanim uz *Etiku* su, prema izražavanju stavova ispitanika najvažnije u dobi do 7 godina, a uključuju pravednost, ekologiju, suosjećanje, poštovanje, dobrotu, brigu za druge, dijeljenje, pobjedu dobra nad zlim, prihvaćanje drugačijih, odnos prema životinjama, laž te pitanje ispravnosti postupaka. S obzirom da u dobi od sedam godina djeca započinju integraciju u društvo putem škole, jedan ispitanik ističe da je potrebno obraditi materijalizam: *U tom uzrastu krene u školu i vidi različitost – zašto drugi nešto imaju, a ja (mi) nemamo.* Drugi ispitanik navodi da je potrebno problematizirati pitanje predrasuda vezanih za fizički izgled: *Materijalno, vanjski izgled i uspjeh u školi nije kriterij nečije ljudske i duhovne vrijednosti i veličine.* Ispitanici smatraju da djeci i mladima nakon sedme godine života,

postaju važnije etičke teme, kao što su: životne vrijednosti, empatija, tolerancija, odnos prema životinjama, hrabrost i promjene u moralnom rasuđivanju.

Teme predstava kojima je zajednička kategorija *Mašta* češće se spominju do sedme godine u odnosu na ostale dobne skupine, a ta kategorija obuhvaća sljedeće teme: mašta općenito, bajke, mitologija, popularni junaci, identifikacija s junakom i likovima te pustolovine. Jedan ispitanik ističe da je u toj dobi važno problematizirati odnos stvarnosti i mašte. Nakon sedme godine javljaju se i teme: neobične životinje i čudovišta. *Mašta* je prema stavovima ispitanika najmanje važna mladima nakon dvanaeste godine života.

Problemi su, govore rezultati, važnija kategorija tema za djecu i mlade u starijim dobnim skupinama. Samo četiri teme koje se tiču problema u životu navedene su do sedme godine, a to su: ekologija, dječji strahovi, smrt i tuga. U dobi od 7 do 12 godina, ispitanici navode i više problema kao važnih tema: strahovi, psihičko i fizičko nasilje, razvod, mržnja, samoća, smrt, bolest, problemi koji ih muče tokom odrastanja, ekologija i problemi u obitelji. Od tema važnih mladima nakon dvanaeste godine ispitanici navode: nasilje, smrt, samoću, bolest, trudnoću, strah, gubitak, narkomaniju, ali i mnoge druge probleme specifične za tu dob, kao što su nošenje s težim životnim situacijama, načini rješavanja problemskih situacija karakterističnih za dob, problemi tijekom odrastanja, intimni problemi te angažirani odnos prema problemima s kojima se suočavaju kao socijalna bića.

Od tema koje su važne djeci starijoj od sedam godina, ispitanici navode teme vezane uz *Ravnopravnost, Odrastanje i razvoj, Obrazovanje, Tehnologiju, Spolnost* i *Apstraktne teme.* Teme vezane uz *Odrastanje i razvoj* odnose se na: novac, materijalno, sport kao primjer uspjeha, ustrajnosti i volje, samoopažanje i samoprepoznavanje te upoznavanje sebe i drugih.

Nakon dvanaeste godine, uz navedene teme javljaju se i teme poput želja mladih da budu odrasli, individualnost i identitet, vlastito mišljenje i izbor.

Od tema vezanih za *Obrazovanje,* osim školskih tema javljaju se sljedeći odgovori: učenje od drugih koji nisu dio sustava škole, edukacija putem drame, upoznavanje grana umjetnosti, pametna razonoda kojom se može progovoriti o odgoju, važnost edukacije, učenje igrom, važnost maštanja i kreativan razvoj, prednosti razumijevanja prirode i boravka u njoj te vrste umjetnosti i izražavanje putem njih.

Od važnih tema na području *Tehnologije* spominju se futurističke teme i budućnost, mobilne aplikacije, igrice, društvene mreže, virtualna stvarnost i mediji. Ispitanici smatraju da teme vezane uz *Spolnost* postaju važne tek nakon sedme godine, a teme vezane uz seksualnost i spolnost, prema mišljenju ispitanika, najvažnije su mladima nakon dvanaeste godine.

Samo jedan ispitanik smatra da se su *Apstraktne teme* važne mladima do sedme godine života. Apstraktne teme smatraju se relevantnima od dvanaeste godine života, a specifično se navode koncept i smisao života.

Dvoje ispitanika nije navelo neke specifične teme u svojim odgovorima. Jedan smatra da su za djecu i mlade važne teme *sve s kojima se u životu susreću, neovisno o njihovoj dobi*. Drugi pak objašnjava razlike između tema iz odgojnoga kazališta i umjetničkoga kazališta, a od odgojnih tema navodi sljedeće: *Tematski okviri koji prate dječje odrastanje, školski kurikulum i svakodnevne situacije s kojima se suočavaju djeca i mladi, u svojoj lokalnoj zajednici i šire globalno, ovisno o kojoj se lokalnoj zajednici radi. Ukoliko se postavljaju angažirane predstave ili iz polja odgojnoga kazališta, ovi su tematski okviri ključni.*

Nismo naišli na službeni stav razvojne psihologije o tome koje su teme značajne za djecu pojedine dobi, ni u kazališnim, niti u književnim sadržajima. No, s obzirom da rezultate studija „o čitateljskim interesima i preferencijama možemo shvatiti kao putokaz za razumijevanje gledateljskih

interesa i preferencija“, kako navode Gruić, Velički i Štvanek u radu naziva *Utjecaj teme na pobuđivanje interesa,* korisno je pogledati kako čitateljske interese i preferencije u razvojnim fazama definira jedan od najutjecajnijih modela kojega su razvili Maier i Beinlich (Maier 1993 cit. prema Gruić i dr. 2010):

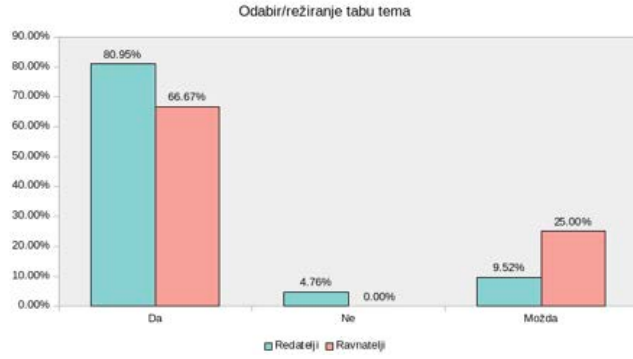
1. Literarna faza (oko 2. – 5. godine starosti)
2. Magijsko-realistična faza (oko 5. – 8. godine starosti)
3. Realistična faza (oko 8. – 11. godine starosti)
4. Avanturistička faza (oko 11. – 14. godine starosti)
5. Faza literarnog sazrijevanja (14. – 17. godine starosti).

Premda se, kako navode autorice, ”vjerodostojnost i ovog modela može dovesti u pitanje (Groeben i dr. 1988: 65), s praktičnog je stanovišta jasno da u određenim slučajevima ovakvi opisi i perspektive imaju vrijednost i relevantnost” (Gruić i dr. 2010: 6), raspoznaje se tek blaga korelacija između razmišljanja redatelja i ravnatelja u našem kazalištu za djecu i mlade i ovakvih promišljanja.

Tabu-teme

I redatelji (80,95 %) i ravnatelji (66,67 %) uglavnom žele režirati predstave koje propituju (i) tabu-teme ili ih postavljati na repertoar, s time da je troje (25,00 %) ravnatelja, ipak, neodlučno po tom pitanju, a jedan se ravnatelj nije izjasnio. Samo jedan redatelj nije zainteresiran za režiranje predstava koje se bave tabu-temama, dok je jedan redatelj na to pitanje odgovorio riječima: *Izbor tabu-teme je rezultat slične ravnateljske strategije kao i izbor lektirnih naslova.* Njihovi odgovori prikazani su u Grafikonu 3.

Grafikon 3. Stavovi redatelja i ravnatelja o režiranju predstava koje obrađuju tabu-teme i postavljanju takvih predstava na repertoar



Po pitanju odabira tabu-tema ovisno o uzrastu, redatelji imaju slobodnija uvjerenja u odnosu na ravnatelje kada je riječ o prikazivanju tabu-tema djeci do 12 godina (Tablica 2). Većina redatelja, više od 50 %, izjasnilo se da nasilje, smrt, bolest, ekologiju (nuklearnu katastrofu), beskućništvo, strah, rastavu, kaznu i osvetu smatraju prikladnim temama za prikazivanje djeci do 12 godina starosti. Ostale teme većina njih je uglavnom smatrala neprikladnima za djecu do 12 godina. Najmanje prikladnima smatrali su tinejdžersku trudnoću, silovanje te neonacizam. Manje od 30 % ispitanika smatra da su to prikladne teme.

Tablica 2. Tabu-teme primjerene za djecu ovisno o dobi

Tabu tema	Do 12 godina		Od 12 godina	
	N	%	N	%
Narkomanija	11	33,33	33	100,00
Spolnost	14	42,42	33	100,00
Tinejdžerska trudnoća	9	27,27	33	100,00
Spolno iskorištavanje	10	30,30	31	93,94
Silovanje	8	24,24	28	84,85
Homoseksualnost	12	36,36	31	93,94
Nasilje	23	69,70	33	100,00
Smrt	26	78,79	31	93,94
Bolest	27	81,82	32	96,97
Religija	16	48,48	32	96,97
Ekologija (nuklearna katastrofa)	30	90,91	33	100,00
Beskućništvo	30	90,91	32	96,97
Neonacizam	8	24,24	25	75,76
Strah	28	84,85	33	100,00
Rastava	31	93,94	33	100,00
Kazna	23	69,70	30	90,91
Osveta	23	69,70	30	90,91

Svi se ispitanici slažu da se teme narkomanije, spolnosti, tinejdžerske trudnoće, nasilja, ekologije (nuklearna katastrofa), straha i rastave mogu prikazivati mladima nakon dvanaeste godine. Neki ispitanici, ipak, smatraju da određene teme ne bi trebalo prikazivati djeci i mladima pa su u njihovim odgovorima najmanje zastupljene teme neonacizma i silovanja.

Osim ponuđenih tabu-tema, ispitanici su imali priliku i odgovoriti na pitanje otvorenoga tipa kako bi naveli teme koje, prema njihovom mišljenju, ne bi trebalo obrađivati u kazalištu za djecu i mlade, odnosno da izraze svoja mišljenja vezana uz tabu-teme (Tablica 3).

Ispitanici uglavnom smatraju da ne postoje teme koje se djeci i mladima ne mogu prikazati (N = 16), a veći dio ispitanika smatra da je važan način na koji se takve teme prikazuju (N = 11). Jedan ravnatelj postavlja pitanje posjeta predstavi s obzirom na ono što javnost smatra da je primjereno: *Takva tema ne postoji, pitanje je za profesore, hoće li voditi djecu na predstavu o određenoj temi, odnosno na spremnosti društva na određena sadržaje.*

Jedan redatelj ističe važnost tabu-tema u pripremi djece i mladih za odrastanje: *Smatram da ne postoje teme koje se ne bi trebalo obrađivati, već da je samo način pristupa temi ono što je upitno. Danas se djecu drži pod staklenim zvonom i onda se dio njih ne zna suočiti sa stvarnim svijetom. Nekad se djecu odgajalo na klasičnim bajkama koje sadrže i smrt i nasilje i tako ih se pripremalo za odrastanje. Naravno, to ne znači da treba prikazivati samo depresivne i teške teme, ali od njih ne treba zazirati.*

Tablica 3. Stavovi ispitanika o temama koje ne bi trebalo obrađivati u kazalištima za djecu i mlade

Tema koju ne bi trebalo obrađivati	Ispitanici	
	N	%
Nema takvih	16	48,48
Ideologija	12	36,36
Način prikazivanja	11	33,33
Spolne teme	7	21,21
Religija	5	15,15
Narkomanija	4	12,12
Nasilne teme	4	12,12
Relevantne teme godinama	2	6,06
Materijalizam	1	3,03
Negativne teme	1	3,03
Pesimizam	1	3,03
Aktivizam	1	3,03
Beskućništvo	1	3,03
Bolest	1	3,03

Od ostalih tema koje ravnatelji i redatelji smatraju neprikladnima za djecu i mlade, najviše se ističu teme koje promoviraju ili propituju ideologiju (N = 12), bilo da je riječ o svakodnevnoj politici ili o temama poput neonacizma. Jedan redatelj takav stav podupire tvrdnjom da kazališta *ne bi trebala služiti za svjetonazorske manipulacije.*

Relevantnost tabu-tema djeci spominju samo dva ispitanika. Jedan tumači relevantnost kao važnu karakteristiku tabu-tema: *Smatram, da djeci mlađoj od 12 godina se ne bi trebale nuditi priče koje nisu dio njihovog svijeta i njima nisu zanimljive te na njih ne mogu reagirati.*

Tabu-teme imaju važnu ulogu u kazalištima za djecu i mlade jer ih upoznaju s važnim problemima društva i pojedinca pa tako utječu i na njihov odgoj i sazrijevanje u procesu odrastanja. Međutim, mnogi čimbenici kao što su javno mišljenje ili osobna uvjerenja mogu utjecati na prikaz tabu-tema i utjecaj ravnatelja na režiranje takvih predstava pa su u okviru ankete za redatelje ispitana mišljenja o utjecaju ravnatelja na njihov rad općenito i na prikaz tabu-tema u predstavama.

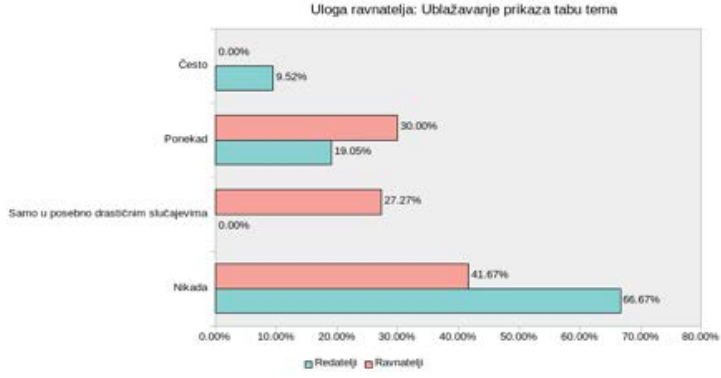
Utjecaj ravnatelja na rad redatelja i pitanje cenzure

Redatelji u načelu navode ili da ravnatelji nikako ne utječu ili da rijetko utječu na njihov rad što se tiče kreativnoga procesa (N = 8), a neki redatelji navode utjecaj ravnatelja na njihov rad određivanjem budžeta (N = 3) i honorara (N = 2). Redatelji uglavnom smatraju da je njihov odnos s ravnateljima zbog dijaloga i dogovora oko zajedničkih ciljeva suradnički (N = 5). Iako neki ravnatelji prema riječima jednoga redatelja žele potpunu kontrolu, sam rad ostaje njihova odgovornost bez značajnoga utjecaja ravnatelja: *Neki pokušavaju imati potpunu kontrolu nad procesom, ali uglavnom se ne miješaju u sam rad, već kao producenti imaju vlastitu viziju ciljane publike i relevantnosti projekta koju izlažu u inicijalnom dogovoru.*

U jednome se slučaju navodi da ravnatelji mogu utjecati na rad iskorištavanjem svoga autoriteta onda kada ih nešto može osobno ili politički ugroziti. Moguće je da se ravnatelji ne upliću u rad dok god su predstave uspješne i ostvaruju zadane ciljeve, odnosno kako jedan ispitanik u funkciji redatelja tvrdi za ravnatelje: *U načelu žele dobar proizvod koji će što lakše i češće prodavati.*

Redatelji uglavnom tvrde da imaju kontrolu nad kreativnim procesom, a u pitanju o uprizorenju priča i bajki koje bi se mogle smatrati okrutnima, njih 66,67 % potvrdilo je da ravnatelji nisu od njih nikada tražili da cenzuriraju određene scene (Grafikon 4).

Grafikon 4. Ublažavanje prikaza tabu-tema u kazalištu prema mišljenju redatelja i ravnatelja



Ipak, prema iskustvu nekih redatelja, ravnatelji ponekad i/ili često traže od redatelja da ublaže scene koje bi se mogle smatrati neprimjerenima. Ravnatelji uglavnom ne prikrivaju tu činjenicu (manje od pola ravnatelja (41,67 %) tvrdi da nikada nisu to učinili). Uglavnom, ponekad traže od redatelja da ublaže takve scene, a neki tvrde da su to tražili samo u posebno drastičnim slučajevima.

Tanja Novak

Diskrepancija stavova ispitanika s realnim stanjem repertoara

Dok su redatelji (80,95 %) i ravnatelji (66,67 %) za to da se u kazalištima problematiziraju tabu-teme (žele ih režirati i postavljati na repertoar, te su stavova da se djeci svih dobnih skupina mogu plasirati predstave s određenim tabu-temama (od ponuđenih tabu-tema, redatelji smatraju da se 64,15 % tabu-tema mogu prikazivati djeci do dvanaeste godine života, a ravnatelji 49,02 % tabu-tema, dok se djeci starijoj od 12 godina prema mišljenju redatelja mogu prikazivati 94,96 % ponuđenih tabu-tema, a prema mišljenju ravnatelja 95,10 %), stvarni broj uprizorenih predstava s takvom tematikom izrazito je malen. Svega je šest predstava problematiziralo tabu-teme u kazalištima za djecu i mlade u sezonama 2015./2016. i 2016./2017. Upravo upada u oči diskrepancija stavova ispitanika s realnim stanjem repertoara.

U čemu je problem? Kako to da se u praksi malo koje kazalište doista i odluči na postavljanje predstave s problematikom tabu-tema?

Jedan bi se odgovor mogao odnositi na pitanje dosljednosti prikupljenih podataka u istraživanju stavova redatelja i ravnatelja. Naime, jedno anketno pitanje *Što mislite o lektirnim naslovima u kazalištu za djecu i mlade?* postavljeno je u svrhu procjene legitimnosti odgovora ispitanika. Budući da je općepoznato da su lektirni naslovi sveprisutni i neizostavni dio repertoara u kazalištima za djecu i mlade, željeli smo ispitati kakav je stav redatelja i ravnatelja prema njima. Većina ispitanika smatra da su takvi naslovi samo ponekad dobar izbor za predstavu (N = 26; 78,79 %). Manji broj ispitanika smatra da su lektirni naslovi često dobar izbor (N = 3; 9,09 %). Budući da se stavovi ispitanika o tom pitanju ne podudaraju s realnim stanjem na repertoarima kazališta, iz toga proizlazi ili da je izravnost (odnosno iskrenost) ispitanika dvojbena (što se posljedično može odnositi i na ostale odgovore ispitanika), odnosno da su mehanizmi autocenzure prisutni već kod izražavanja stavova. Ili da to zaista misle, a ne rade.

Možemo li na temelju ove usporedbe zaključiti da ni redatelji predstava za djecu i mlade, kao niti ravnatelji nemaju autonomnu slobodu prilikom odabira tekstova, već da odabir repertoara ovisi o diktatu mehanizma ponude i potražnje? Ako je tako, a znamo da su daleko najveći kupci predstava za djecu i mlade upravo odgojno-obrazovne institucije i znamo da o odabiru predstava u ime djece i mladih odlučuju njihovi učitelji/nastavnici/profesori, onda možemo bez zadrške zaključiti da zahtjevi odgojno-obrazovnih institucija diktiraju ili su dobrim dijelom odgovorni za repertoar.

O mehanizmima autocenzure možemo govoriti na dvije razine. Prva razina tiče se isključivo ovoga istraživačkoga rada i možebitno se javlja na razini davanja iskaza redatelja i ravnatelja prilikom popunjavanja anketa (ispitanici vjerojatno korigiraju svoje stavove s obzirom na ono što smatraju da stručnjaci u tom području drže poželjnim). Druga razina možebitne svjesne autocenzure može se pretpostaviti da postoji kod redatelja i ravnatelja kod odabira repertoara, njezin je krajnji cilj osigurati predstavi uspjeh kojemu je najvažniji parametar puno gledalište i dobra prodaja.

Redatelji i ravnatelji u kazalištima za djecu i mlade drže da je važno da postavljaju teme koje su njihovoj publici (djeci i mladima) važne, međutim, među svim ispitanicima je samo ravnatelj jednoga kazališta proveo anketu među djecom i mladima kako bi utvrdio koje su to teme doista važne toj populaciji.

Zaključak

I redatelji (80,95 %) i ravnatelji (66,67 %) uglavnom žele, tvrde, režirati predstave koje se dotiču tabu-tema ili ih postavljati na repertoar. Ni jedan redatelj od svih ispitanih nije naveo ravnatelja kao jedinu osobu koja bira tekstove za repertoar za djecu i mlade. Ravnatelji kao i redatelji najčešće smatraju da ne postoje teme koje se djeci ne mogu prikazati, ali važan je način na koji se takve teme prikazuju. Ipak, u praksi je takvih predstava malo.

Redatelji izjavljuju da ravnatelji rijetko ili nikako ne utječu na njihov rad tijekom kreativnoga procesa. Odnos opisuju kao suradnički. Iz dobivenih podataka može se zaključiti da se ravnatelji ne upliću u rad sve dok su predstave uspješne i ostvaruju zadane ciljeve, prije svega dobru popunjenost gledališta. Tu vjerojatno leži odgovor na pitanje zašto je malo predstava koje se bave težim i tabuiziranim temama, usprkos načelnoj podršci i ravnatelja i redatelja.

Jer, sve dok su škole glavni kupci predstava za djecu i mlade, bez obzira na iskazana napredna mišljenja i stavove većine redatelja i ravnatelja o tabu-temama, primat će imati predstave koje garantiraju posjećenost školske djece: tabu-teme predstavljaju financijski rizik. Nije rijetkost da se ravnatelji kazališta na to otvoreno žale, primjerice, Ivica Šimić, tadašnji umjetnički ravnatelj kazališta Mala scena piše kako kazalište za djecu mora „lagati i prikazivati iskrivljenu sliku svijeta, izbjegavati teške teme jer svi pokušaji da se s mladom publikom komunicira preko drugačijih sadržaja i drugačijih normi, svi pokušaji da se o svijetu govori iskreno i otvoreno, doživljavaju katastrofalne rezultate" (Šimić 2008: 49, citirano prema Gruić i dr. 2010).

Predstavljeni rezultati sugeriraju da kazališta za djecu i mlade odgovornost za vlastiti repertoar prebacuju na utjecaj škola. Umjesto da se ograđuju od odgovornosti i zaobilaze tabu-teme posredno se pozivajući

na tržišni zakon ponude i potražnje, ne bi li upravo ravnatelji i redatelji trebali preuzeti odgovornost u odabiru repertoara, a svoju moć iskoristiti promovirajući i naglašavajući važnost težih i tabuiziranih tema predstavnicima odgojno-obrazovnih institucija? Ne bi li upravo iz redova redatelja i ravnatelja kazališta morale krenuti inicijative o podizanju svijesti vezano za problematiziranje tabu-tema, te, ako postoje rigidni stavovi odgojno-obrazovnih struktura, inicijative o senzibiliziranju za nužnost zastupljenosti (i) ovakvih tema u kazalištima za djecu i mlade?

Literatura

Bedard, Roger. L. 2003. *Negotiating Marginalization*: TYA and the Schools. U: Youth Theatre Yournal 17(1): 90-101.

Creswell, John W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design Chosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, London. New Delhi: Sage Publications.

Čičko, Hela. 2002. *Knjiga kao lijek.* U: Tabu teme u književnosti za djecu i mladež. Ur. Javor, R. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba: Hrvatski centar za dječju knjigu, Hrvatska sekcija IBBY–a: 45-65.

Dubatti, Jorge i Nora Lia Sormani. 2012. *Los temas tabú enelteatro para niños y jóvenes*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Gruić, Iva; Vladimira Velički i Željka Štvanek. 2010. *Utjecaj teme na pobuđivanje interesa*. U: Društvo i jezik – višejezičnost i višekulturalnost / Society and Language – multilingualism and multiculturalism. Ur. Bežen, Ante i Dunja Pavličević–Franić. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna i sustavna istraživanja: 87 – 99.

Groeben, Norbert i Peter Vorderer. 1988. Leserpsychologie: *Lesemotivation – Lektürewirkung. Münster: Aschendorf Verlag.*

Gruić, Iva i Ines Škuflić-Horvat. 2014. *Tabu-teme u kazalištu za djecu i mlade.* U: Zbornik radova: Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja. Ur. Jerković, Berislav i Tihana Škojo. Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku: 219-233.

Lavrenčič Vrabec, Darja. 2002. *Bol odrastanja: droge, seks i...* U: Tabu teme u književnosti za djecu i mladež. Ur. Javor, Ranka. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, Hrvatski centar za dječju knjigu, Hrvatska sekcija IBBY–a: 7-22, 45-65.

Maier, Karl-Ernst. 1993. *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagigische Bedeutun. Bad Heilbrunn.* Obb: Klinkhardt.

Omasta, Matt. 2009. *The TYA Contract: A Social Contractarian Approach to Obligations Between Theatre for Young Audiences (TYA) Companies and Their Constituents.* Youth Theatre Journal, 23 (2): 103-115.

Schonmann, Shifra. 2006. T*heatre as a Medium for Children and Young People.* Dordrecht: Springer.

Šimić, Ivica. 2009. *Dijete i politika (angažirano kazalište za djecu)* - u povodu premijere *Superspasiteljica* u kazalištu Mala scena. http://www.mala-scena.hr/home/arhiva-predstava/superspasiteljice.aspx?tab=za-pedagoge. 3. ožujka 2018.

Van de Water, Manon. 2012. *Theatre, Youth, and Culture/A Critical and Historical Exploration.* New York: Palgrave Macmillan.

THEATRE ARTISTS' ATTITUDES TOWARDS TABOO TOPICS IN CHILDREN'S AND YOUTH THEATRE

Summary

The aim of this paper is to determine the recent state of Croatian children's and youth theatre. The focus is four-fold: 1) the problematization of taboo topics; 2) the presence of taboo topics; 3) the degree to which theatre directors are potentially preventing the representation of such themes; and 4) mechanisms of (self-)censorship. A list of Croatian children's and young adult plays for the 2015/16 and 2016/17 seasons was made. Theatre managers and stage directors who produced/directed children's and youth plays during these two seasons were invited to participate in the study. The concluding part of the paper discusses the context related to respondents' attitudes, determines who influences the choice of repertoire for children and young adults and the nature of the influence of school environments on the repertoire, and discusses who has the power to make choices regarding repertoire policies in children's and youth theatres.

Keywords: *children, Croatia, taboo, theatre, young adults*

Prilog 1. Anketni list za redatelje

IME I PREZIME:

1. Koliko ste predstava postavili u kazalištu za djecu i mlade u posljednje tri godine?

2. Što mislite, koje su teme djeci važne?

U dobi do 7 godina: _____

Od 7 do 12 godina: _____

Od 12 do 16 godina: _____

3. Što mislite, je li važno da teme predstava koje igrate budu djeci važne? (Na skali između dva izbora odaberite onaj koji najviše odgovara vašem mišljenju.)

jako je važno 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nije važno

4. Što mislite, je li važno da predstave za djecu i mlade budu poučne? (Na skali između dva izbora odaberite onaj koji najviše odgovara vašem mišljenju.)

jako je važno 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nije važno

5. Tko bira tekstove kad režirate u kazalištu za djecu? (Na skali između dva izbora odaberite onaj koji najviše odgovara vašem iskustvu.)

uvijek ja 5 – 4 – 3 – 2 – 1 uvijek ravnatelj/ravnateljica kazališta

6. Kako birate dramske tekstove za igranje u kazalištu? Poredajte karakteristike prema važnosti: aktualnost, relevantnost, poučnost, duhovitost, zaigranost (možete dodati i karakteristike koje smatrate da su važne a nisu navedene):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

7. Koje su, po vašem mišljenju, teme koje kazalište za djecu do 12 godina ne bi trebalo obrađivati?

_____

_____

8. Za koje od ovih tema smatrate da se mogu problematizirati u kazalištu za djecu do 12 godina (zaokružite):

narkomanija, spolnost, tinejdžerska trudnoća, spolno iskorištavanje, silovanje, homoseksualnost, nasilje, smrt, bolest, religija, ekologija – nuklearna katastrofa, beskućništvo, neonacizam, strah, rastava roditelja, kazna i osveta.

9. Za koje od ovih tema smatrate da se mogu problematizirati u kazalištu za mlade starije od 12 godina (zaokružite):

narkomanija, spolnost, tinejdžerska trudnoća, spolno iskorištavanje, silovanje, homoseksualnost, nasilje, smrt, bolest, religija, ekologija – nuklearna katastrofa, beskućništvo, neonacizam, strah, rastava roditelja, kazna i osveta.

10. Jesu li ravnatelji kazališta tražili od vas da kod uprizorenja pojedinih priča i bajki ublažite ili izbacite dijelove koji se mogu smatrati okrutnima (npr. *Crvenkapica* – lovac vuku raspori trbuh)?

nikada – samo u posebno drastičnim slučajevima – ponekad – često

11. Smatrate li da bi kazalište trebalo provesti anketu među mladima (12. – 18. godina) s pitanjem koje bi oni teme voljeli vidjeti u kazalištu? (Na skali između dva izbora odaberite onaj koji najviše odgovara vašem mišljenju.)

da 5 – 4 – 3 – 2 – 1 ne

12. Na koji način ravnatelji kazališta utječu na vaš rad?

13. Što mislite o lektirnim naslovima u kazalištu za djecu i mlade? (Zaokružite slovo ispred odgovora s kojim se slažete.)

a) Ne treba ih igrati.
b) Oni su nužno zlo.
c) Oni su ponekad dobar izbor.
d) Oni su često dobar izbor.
e) Oni su najbolji izbor.

14. Biste li voljeli režirati predstave za djecu i mlade koje se bave tabu-temama?

da - možda - ne

Prilog 2. Anketni list za ravnatelje kazališta

IME I PREZIME:

KAZALIŠTE:

1. Što mislite, koje su teme djeci važne?

U dobi do 7 godina: _____

Od 7 do 12 godina: _____

Od 12 do 16 godina: _____

2. Što mislite, je li važno da teme predstava koje igrate budu djeci važne? (Na skali između dva izbora odaberite onaj koji najviše odgovara vašem mišljenju.)

jako je važno 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nije važno

3. Što mislite, je li važno da predstave za djecu i mlade budu poučne? (Na skali između dva izbora odaberite onaj koji najviše odgovara vašem mišljenju.)

jako je važno 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nije važno

4. Kako birate dramske tekstove za igranje u kazalištu? Poredajte karakteristike prema važnosti: aktualnost, relevantnost, poučnost, duhovitost, zaigranost (možete dodati i karakteristike koje smatrate da su važne a nisu navedene):

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

5. Koje su, po vašem mišljenju, teme koje kazalište za djecu do 12 godina ne bi trebalo obrađivati?

_____

6. Za koje od ovih tema smatrate da se mogu problematizirati u kazalištu za djecu do 12 godina (zaokružite):

narkomanija, spolnost, tinejdžerska trudnoća, spolno iskorištavanje, silovanje, homoseksualnost, nasilje, smrt, bolest, religija, ekologija – nuklearna katastrofa, beskućništvo, neonacizam, strah, rastava roditelja, kazna i osveta.

7. Za koje od ovih tema smatrate da se mogu problematizirati u kazalištu za mlade starije od 12 godina (zaokružite):

narkomanija, spolnost, tinejdžerska trudnoća, spolno iskorištavanje, silovanje, homoseksualnost, nasilje, smrt, bolest, religija, ekologija – nuklearna katastrofa, beskućništvo, neonacizam, strah, rastava roditelja, kazna i osveta.

8. Jeste li tražili od redatelja da kod uprizorenja pojedinih priča i bajki ublaže ili izbace dijelove koji se mogu smatrati okrutnima (npr. *Crvenkapica* – lovac vuku raspori trbuh)?

nikada – samo u posebno drastičnim slučajevima – ponekad – često

9. Je li vaše kazalište ikada provelo anketu među mladima (12. – 18. godina) s pitanjem koje bi oni teme voljeli vidjeti u kazalištu?

da – planiramo to učiniti – ne – ne igramo predstave za starije od 12 godina

10. Što mislite o lektirnim naslovima u kazalištu za djecu i mlade? (Zaokružite slovo ispred odgovora s kojim se slažete.)

a) Ne treba ih igrati.
b) Oni su nužno zlo.
c) Oni su ponekad dobar izbor.
d) Oni su često dobar izbor.
e) Oni su najbolji izbor.

11. Jeste li za to da se na repertoar stavljaju predstave za djecu i mlade koje se bave tabu-temama?

da – možda – ne

TEMATSKA SKUPINA

Procesna drama

Iva Nemec

Udruga Kaleido, Lendava
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedgogije
ivanemecc@gmail.com

Prethodno priopćenje

PRILAGODLJIVOST ZADANOGA MODELA PROCESNE DRAME U RAZLIČITIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM UVJETIMA

Sažetak

Suvremena nastava književnosti trebala bi učeniku omogućiti doživljaj i spoznaju književnoga djela te ga dovesti u situacije da stvaralački reagira. Uvođenje dramskih metoda u nastavu književnosti i jezika pokazalo se kao kreativniji pristup nastavi, koji učenici rado prihvaćaju. Jedan od takvih pristupa je i procesna drama. Njezino je svojstvo otvaranje mogućnosti ulaženja u različite dramske svjetove. Ako interpretaciju književnoga lika uspijemo strukturirati tako da učeniku te moguće svjetove otvorimo, sa sigurnošću smo pokrenuli učenikovu emocionalnu, intelektualnu i stvaralačku aktivnost. U ovome radu predstavljaju se rezultati ankete i razgovora s učiteljima/nastavnicima, kojima se ispitivala prilagodljivost jednoga modela procesne drame kao dramskopedagoškoga sredstva u školskoj interpretaciji književnoga lika. Procesnu dramu provelo je te anketu ispunilo 20 učitelja i nastavnika osnovne i srednje škole, koji su na 24 različita književna lika proveli isti model procesne drame.

Ključne riječi: *dramski odgoj, procesna drama, recepcija književnoga lika, stvaralačka nastava književnosti, suvremene metode poučavanja*

Iva Nemec

Uvod

Od mnoštva raznovrsnih dramskih tehnika koje se uspješno mogu upotrijebiti u nastavnome procesu interpretacije književnoga djela/lika, predmet je ovoga rada ispitati koliko je zadani model procesne drame kao strukturirane dramskopedagoške metode prilagodljiv različitim odgojno-obrazovnim uvjetima, odnosno različitim uzrastima učenika. Isti model procesne drame prilagodila sam različitim lektirnim djelima, odnosno likovima i na taj način dobila uvid kako model funkcionira u razrednoj nastavi, višim razredima osnovne škole, odnosno u srednjoškolskome obrazovanju (strukovnom i četverogodišnjem, gimnazijskom).

Procesne drame koje sam promatrala provodili su učitelji i nastavnici Hrvatskoga jezika, odnosno učitelji razredne nastave u razrednim odjeljenjima kojima i inače predaju. Uvid u tijek rada te ispunjene ankete i razgovori s voditeljima nakon održanih procesnih drama, pomogli su mi da iz različitih perspektiva sagledam temu o kojoj pišem i time produbim saznanja o primjenjivosti procesne drame u nastavi književnosti i prilagodljivosti jednoga modela različitim uzrastima učenika.
Razlog zbog kojega sam jedan model procesne drame odabrala za šire istraživanje jest njezin kompleksan karakter, koji u sebi ima potencijal za ostvarivanje najrazličitijih ishoda koje učitelj može postaviti u nastavnome procesu.

Približavanje učenika književnome liku

Istraživanja pokazuju da u interpretaciji književnoga djela učenici najradije pristupaju analizi lika.[1]
Moje je iskustvo istovjetno te upućuje da je približavanje učenika književnome liku u svoj njegovoj sveobuhvatnosti uspješan model, koji učenika može zaintrigirati te ga potaknuti na promišljanje o liku i o njegovim motivacijama te na avanturu usmjerenoga čitanja književnoga djela, a posljedično i na ostvarivanje komunikacije sa samim djelom.

To približavanje književnome liku od učitelja zahtijeva kreativnost u pristupu te promišljanje načina i metoda koje će upotrijebiti u postizanju ciljeva svakog pojedinog sata. S obzirom na to da je nastava organizirani proces usmjeren određenim ciljevima, učitelj se ne može oslanjati samo na učenikovu spontanost i intuiciju u komunikaciji s djelom, već to mora biti unaprijed osmišljen i strukturiran proces. Upotreba dramskih postupaka i metoda u strukturiranju toga procesa u interpretaciju unosi fleksibilnost i motivaciju, koje učenika mogu dovesti u situacije da stvaralački reagira, otvori svoje *ja* novim iskustvima i doživljajima te na taj način započne komunikaciju s likom, odnosno s književnim djelom.

Postoji više razina interpretacije književnoga lika. One se za svaku razinu obrazovanja prilagođavaju recepcijskim i spoznajnim mogućnostima učenika. *Nastavni plan i program* za svaki razred propisuje razine znanstvenoga sadržaja koje učenik treba svladati.

---

1 Redoslijed elemenata književnoga djela kojima učenici rado pristupaju u interpretaciji (Diklić 1990: 47):

1. analiza lika (70 % anketiranih nastavnika)
2. analiza fabule (50 % anketiranih nastavnika)
3. analiza opisa
4. analiza kompozicije
5. analiza jezika i stila (74 % anketiranih nastavnika tvrdi da učenici nerado pristupaju toj analizi).

Iva Nemec

Književnih tekstova je mnogo, a mnogo je i lektirnih djela koje učenici tijekom svojega obrazovanja trebaju pročitati i na određenoj razini interpretirati. Upravo ta raznolikost tekstova dobro organiziranome učitelju dopušta da svakom književnom djelu pristupi na odgovarajući način te da u svakom lektirnom djelu na odabranome liku provede osmišljenu interpretaciju (parcijalnu, cjelovitu ili komparativnu).

Ako se odabranim dramskim metodama učenika uspije osposobiti da odabrani književni lik doživi kao biće kraj kojega svakodnevno prolazi, a čiji je skroviti univerzum interpretacijom sada uspio naslutiti, čije je probleme sada uvidio iz nekoga očišta koje može razumjeti te spoznao izvor motivacija koje ga navode na određene radnje, smatra se da je svaki učitelj uspio u nakani da interpretira književni lik. I ne samo to, približio je učeniku jedan mogući način postojanja, kretanja, ponašanja, govorenja, mišljenja i djelovanja te mu ga je urezao u živo sjećanje. Dotad *papirnatome* liku, satkanom od jednoličnih slova i praznih redaka, udahnuo je život. „Ono najvažnije što učenici stječu kroz dramsko iskustvo jest bolje razumijevanje ljudskoga ponašanja, sebe samih i svijeta u kojem žive. Taj rast razumijevanja, koji uključuje i promjene uhodanih načina razmišljanja i osjećanja, čini se glavnim ciljem dramskoga odgojnog rada“ (O'Neill i Lambert 1982: 13).

Upotreba dramskopedagoških metoda u interpretaciji književnoga lika

Dramske metode otvaraju mogućnost ulaženja u različite dramske svjetove. Ti svjetovi ponekad možda nemaju izravne veze sa stvarnošću kako je djeca doživljavaju, ali su živa uprizorenja mogućih svjetova u kojima bi rado živjeli ili pak onih u kojima se nikako ne bi voljeli zateći.
Ako interpretaciju književnoga lika uspijemo strukturirati tako da učeniku te moguće svjetove otvorimo, sa sigurnošću smo pokrenuli učenikovu

emocionalnu, intelektualnu i stvaralačku aktivnost.

Aktualna metodika nastave književnosti pored metode rada na tekstu, heurističke/dijaloške metode, metode usmenoga izlaganja, metode istraživanja i metode demonstracije predlaže i dramskopedagoške metode kojima se učitelji u interpretaciji književnoga lika mogu koristiti zasebno ili ih po potrebi kombinirati (Rosandić 2005).

Osnovna je zamisao ovoga rada ispitati u kojoj mjeri jedan model procesne drame može funkcionirati u različitim uzrastima i razrednim odjeljenjima na satu školske interpretacije književnoga djela. Takav je pristup podrazumijevao izradu artikulacije nastavnoga sata koji uvažava zakonitosti nastavnoga procesa, vremenski okvir dvosata te je metodički strukturiran tako da učenika dovodi u situacije da stvaralački reagira, preobražava i sređuje ranije stečena iskustva, razvije analogije, djeluje u suradnji s ostalim učenicama te se s povjerenjem otvori prema novim iskustvima i doživljajima.

Čitajući literaturu vodećih teoretičara dramskoga odgoja, koji teorijski i praktično promišljaju različitost procesnih drama (Gavin Bolton, Cecily O'Neill, John O'Toole i Jonothan Neelands) te inzistiraju na izgrađivanju dramske vrijednosti odgojno-obrazovnoga rada, postalo je jasno da se takvim strukturiranim procesom i duboko proživljenim iskustvom koje pruža procesna drama može dubinski prodrijeti u zamagljene strukture unutarnjih svjetova i osjećaja lika te mu se na taj način sveobuhvatno približiti pa tako „Rabeći ključne elemente dramskog medija, voditelj i sudionici u procesnoj drami postižu istovremeno i autentično dramsko iskustvo i dublje razumijevanje događaja o kojem je riječ“ (O'Neill 1995, cit. prema Gruić 2002: 18).

Iva Nemec

Procesna drama Muzej bajke kao zadani model

Procesna drama kojom sam se koristila kao osnovnim modelom nosi naziv *Muzej bajke*. Naziv u sebi sadrži riječ bajka jer je osnovni model izrađen prema liku iz bajke, Pepeljugi. Taj sam model u radu prilagođavala svakom književnom djelu koje se na satu lektire obrađivalo u pojedinom razrednom odjeljenju. Na taj je način *Muzej bajke* po potrebi postajao *Muzej priče* ili *Muzej pripovijetke*. Na taj sam način izradila 20 različitih priprema ne bih li ispitala prilagodljivost toga modela u različitim školskim uvjetima. Književna djela prilagođena osnovnome modelu su: *Ivica i Marica* (1. razred OŠ); *Maca Papučarica* (2. razred OŠ); *Pepeljuga* (2. razred OŠ); *Pinokio* (2. razred OŠ); *Šuma Striborova* (4. razred OŠ); *Vlak u snijegu* (4. razred OŠ); *Charlie i tvornica čokolade* (5. razred OŠ); *Veli Jože* (6. razred); *Waitapu* (6. razred OŠ); *Djevojčica iz Afganistana* (7. razred OŠ); *Duga* (7. razred OŠ); *Iz velegradskog podzemlja* (7. razred OŠ); *Breza* (8. razred OŠ); *Trči, ne čekaj me!* (8. razred OŠ); *Dnevnik Ane Frank* (8. razred OŠ); *Ilijada* (1. razred SŠ); *Fedra* (2. razred SŠ); *Lutkina kuća* (3. razred SŠ); *Duga* (3. razred SŠ) i *Preobražaj* (3. razred SŠ).

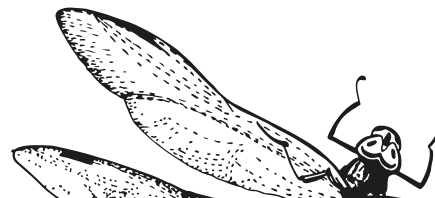
Opsi procesne drame Muzej bajke

Procesna drama kojom sam se poslužila kao osnovnim modelom napravljena je prema ideji istoimenoga predloška koji se nalazi u knjizi *Prolaz u zamišljeni svijet* (Gruić 2002: 77). Struktura ove procesne drame funkcionira po načelu uokviravanja jednoga dramskog svijeta drugim dramskim svijetom (svijet priče uokviren je pričom o gradnji muzeja koji mora izgraditi Velika Sanjalica). S obzirom na to da ova procesna drama mora funkcionirati podjednako dobro u 1. razredu osnovne škole kao i u višim razredima srednje škole, bitno je bilo odabrati strukturu čiji su zadatci u osnovi jednostavni, a načine izvedbe učenici ionako sami dogovaraju i osmišljavaju.

Procesna drama *Muzej bajke* satkana je od niza jednostavnih zadataka, koje učenicima zadaje učitelj u ulozi Velike Sanjalice, koja nije odradila svoj posao (razredna nastava) ili Kustosa Nepostojećega Muzeja, koji ima najavljenu grupu posjetitelja muzeja (viši razredi osnovne škole i srednja škola). Učitelj u ulozi moli učenike za pomoć u izgradnji muzeja. Učenici su u procesnoj drami postavljeni u uloge graditelja muzeja, koji nisu prisustvovali centralnome događaju (osnovna radnja pojedine bajke/priče), ali pokušavaju sagledati što više aspekata toga događaja. Njihov je zadatak izgraditi tematske sobe u muzeju: *sobu likova, sobu životnih slika*, *sobu predmeta*, *sobu konstelacija* i *emotivno obojenu sobu*. Tematske sobe grade se postepeno i svi učenici sudjeluju u izgradnji svake zasebne prostorije. Upute o izgradnji soba zadaje učitelj (sada izvan uloge).

Analiza zapažanja i rezultati anketa

Zbog dobivanja dubljega uvida u mogućnosti prilagođavanja inicijalnoga modela procesne drame različitim školskim uvjetima, odabrala sam istraživački pristup koji kombinira različite načine prikupljanja podataka. U nastavku ću analizirati zapažanja, odnosno bilješke kolegica voditeljica priređenih procesnih drama; ankete ispunjene neposredno nakon održanih procesnih drama (u prilogu); vlastita zapažanja o učiteljima i nastavnicima tijekom promatranja razvoja nekolicine nastavnih sati u kojima se izvodila procesna drama i videozapise vježbi koje su učenici izvodili (a koje su mi neki od kolega ustupili). Ankete, razgovori s učiteljima i moje bilješke analizirani su prema slijedu zadataka u procesnoj drami, počevši od nižih prema višim razredima. Nakon opisa reakcija na svaki od zadataka, u radu ću opisati zapažanja o reakcijama učenika i učitelja o provedenoj procesnoj drami.



Iva Nemec

Predaktivnost – opis i zapažanja

opis aktivnosti:
Učenici sami sjede u razredu. Učitelj u ulozi Velike Sanjalice (razredna nastava) ili Kustosa Nepostojećega Muzeja (predmetna nastava) ulazi u razred i zadihano staje pred učenike.

Velika Sanjalica požali se učenicima i ispriča im svoj problem: zaspala je i zakasnila izvršiti zadatke koje je dobila od Čuvara Priča. Imala je vremena, kazuje učenicima, dva zimska sna, a sutra ujutro Čuvar Priča dolazi vidjeti što je napravila. U velikoj je nevolji. Treba joj pomoći. Zapomaže. U trenutku uviđa da je oko nje razred pun djece. Pita ih tko su, što ovdje rade i kada su već tu bi li joj pomogli. Velika Sanjalica iz torbe vadi zgužvano pismo u kojemu je zapisan zadatak koji je dobila, mora se prisjetiti pa ga nanovo čita naglas. Zadatak je izgraditi muzej lika iz bajke. Velika Sanjalica učenicima zadaje ulogu graditelja Muzeja bajke. Vratit će se sutra ujutro da vidi što su napravili. Izlazi iz uloge.

Kustosa Nepostojećega Muzeja požali se učenicima i ispriča im svoj problem: novi je u poslu i želi se dokazati svojim nadređenima, ali ima jedan problem. Organizirao je velik broj grupa i unaprijed prodao karte za posjet muzeju, ali mu nedostaje jedna stvar - muzej. U velikoj je nevolji. Treba mu pomoći. Pita učenike jesu li mu voljni pomoći. Trebaju do sutra izgraditi muzej lika iz priče. Pita ih koju su priču zadnju pročitali. Kustos učenicima zadaje ulogu **graditelja Muzeja priče.** Vratit će se sutra ujutro da vidi što su napravili. Izlazi iz uloge. Da bi građenje muzeja moglo započeti, prvo se svi moraju odvesti na mjesto gdje će izgraditi muzej. Ali gdje je to? Učiteljica i učenici zajedno osmišljavaju mjesto za građenje muzeja i prijevozno sredstvo kojim će se tamo odvesti.

Zapažanja:

Učitelj u ulozi Velike Sanjalice funkcionira u razrednoj nastavi. Učenici ovaj lik prihvaćaju s veseljem i ne preispituju razlog njegovoga postojanja. Učenici razredne nastave s lakoćom ulaze u komunikaciju s Velikom Sanjalicom i prihvaćaju njezin poziv za pomoć te postaju graditelji muzeja. U prvome razredu (*Ivica i Marica*) muzej se nalazi na drugom kraju šume, oblijepljen je slatkišima i čokoladnim perecima i do njega se dolazi veselim vlakom; u drugome se razredu (*Pepeljuga*) nalazi iza sedam mora i sedam gora a ima oblik staklene cipele i do njega se, naravno, dolazi čarobnom kočijom koja leti zrakom. U četvrtom se razredu (*Vlak u snijegu*) muzej nalazi u velikom gradu i do njega se dolazi vlakom.

Učenici izgled muzeja vežu uz priču s kojom se bave. Maštovitost učenika u izgradnji muzeja u pravilu potiču učitelji, a njegova su lokacija i izgled definirani s onoliko detalja koliko to potencira učitelj koji vodi procesnu dramu. Stoga su pojedini muzeji tek zgrade na određenoj lokaciji, a pojedinima je smišljen cijeli sustav ulaženja u muzej, određene tajne šifre za ulazak u pojedine sobe muzeja, kao i geste koje posjetitelju omogućuju izlazak iz muzeja.

Muzeji izgrađeni u predmetnoj nastavi vezani su uz književna djela, ali su istovremeno modernizirani i redovito su opremljen najnovijim dometima suvremene tehnologije ili svjetova koji podsjećaju na razine neke videoigre. U toj se maniri do Muzeja Gregora Samse može doći samo vlakom koji kreće u zoru s mjesta gdje se izjutra čuje zvuk violine, a kad se do Muzeja stigne on svoje posjetitelje proguta jer se, naravno, u međuvremenu preobrazio u kukca koji hoda i nikada ne znate gdje se točno nalazi. Kukac zna tko je posjetitelj jer ima telepatske sposobnosti i može očitati namjere svojih posjetitelja.
Norin muzej, predvidivo, ima oblik lutkine kuće, no za ulazak u njega mora se izgovoriti tajna šifra *Ti si ljepota koja pripada meni i isključivo meni.*

Iva Nemec

Nakon što pojedinac uđe, na njega se spusti stakleno zvono koje lebdi muzejem te iz njega svaki pojedinac razgledava postavu u Muzeju – pri tome zamagljeno vidi i jedva čuje.

Procesne drame koje su se izvodile u višim razredima osnovne škole te onima u srednjoj školi, nisu podrazumijevale učiteljevo ulaženje u ulogu Velike Sanjalice, već u lik Kustosa Muzeja. Lik Velike Sanjalice puno je zaigraniji i puno slobodniji: nosi ispod ruke veliki jastuk i dok priča, svako toliko zaspe. Učenici ga s veseljem prihvaćaju. Lik Kustosa Muzeja je puno rezerviraniji, ali i njegova *pomaknutost* varira od učitelja do učitelja. To *igranje* Kustosa ovisi o njihovome iskustvu u vođenju procesnih drama, odnosu koji inače imaju s razredom i samopouzdanju u autoritet koji imaju pred razredom. Njegovi su rekviziti tek šal ili neobične naočale. Učitelji u ulozi Kustosa najčešće bi promijenili držanje i način govora, često obogaćujući govor pretjeranom elokvencijom ili bi potpuno usporili tempo govorenja.

Učenici su u većini slučajeva sa znatiželjom slušali što im učitelj u ulozi govori. Učenici naviknuti na dramskopedagoški pristup radu, bez zadrške bi pristajali na komunikaciju s Kustosom i prihvaćali svoje uloge graditelja muzeja. U razredima u kojima se ovakav oblik rada po prvi puta odvio, događalo se da su neki učenici bili poprilično zbunjeni nastupom učitelja te im je trebalo vremena da shvate što se događa. Reakcije koje su se mogle opaziti u razredima bile su različitih intenziteta i naboja. Od onih prikrivenih poput ogledanja po razredu i stvaranje kontakta očima s ostalim učenicima, a zatim prikrivenoga smijeha (osnovna i srednja škola), do onih u kojima učitelji prekidaju proces rada i korigiraju ponašanje učenika poput: pljeskanje učitelju na *odigranoj* ulozi; propitivanje *Je li ovo skrivena kamera?* te traženje da učitelj nanovo uđe u ulogu i propitivanje o tome što bi oni sada trebali raditi i je li njihov angažman podložan ocjenjivanju (srednja škola).

Prva aktivnost – opis i zapažanja: SLIKE IZ ŽIVOTA

U ovoj se sobi nalaze slike važnih događaja iz života lika. Koristeći se dramskom tehnikom zamrznuti prizor svaka skupina uprizoruje jedan događaj.

ZAPAŽANJA:
U razrednoj nastavi učiteljica s učenicima dogovara koji su to događaji i koliko slika treba biti u sobi. Ne prepušta učenicima samostalno dogovaranje prizora jer se na to onda potroši previše vremena. U nekim procesnim dramama učiteljica ne zadaje prizor koji će se prikazati (*Vlak u snijegu*), već svakoj od skupina daje kratak dio teksta iz knjige koji opisuje događaj koji moraju detektirati te onda prikazati u svom zamrznutom prizoru (*Učitelj predlaže da se organizira zadruga; Učenici u gradu na izletu; Ljuban čita učiteljevo pismo; Mali zadrugari rukama i nogama odgrću snijeg od lokomotive*).

U višim razredima osnovne škole učenici samostalno dogovaraju prizore koje će utjeloviti. Učenicima u srednjoj školi u ovome zadatku također je potrebno vodstvo, ali ne zato što su nesamostalni, već zbog toga što počinju postavljati previše pitanja ne bi li zadane zadatke definirali do detalja poput: *Je li potrebno da na svakoj slici budu isti likovi? Trebaju li slike slijediti fabulativnu kronologiju? Trebaju li slike prikazivati glavne slike uvoda, zapleta, vrhunca i raspleta i kraja priče? Treba li slika biti vezana samo uz glavni lik ili može biti bitna za cjelokupno djelo?* i sl.

Ovaj zadatak učenici s veseljem prihvaćaju i vrlo uspješno izvode. U većini slučajeva učenici prikazuju slike koje zrcale bitne događaje u djelu. Svaki od zamrznutih prizora može se nakratko pokrenuti i u njemu iščitati ozračje. Učitelj s lakoćom ispituje unutarnji monolog ili intervjuira likove u prizorima. Učenici koji promatraju zamrznute prizore s veseljem pogađaju o kojim se prizorima radi te se natječu u odgonetavanju likova.

Iva Nemec

Druga aktivnost – opis i zapažanja: SOBA LIKOVA

Posvećena je (glavnim i sporednim) likovima iz bajke/priče. U ovoj je sobi zadatak prikazati osnovni izgled lika uz pomoć radnje koju repetitivno obavlja te utjeloviti jednu njegovu karakternu osobinu. Prije izvođenja zadatka učiteljica s razredom piše popis likova (koje treba utjeloviti) i ispod njih učenici ispisuju cijeli niz osobina pojedinoga lika. Na taj je način i sama vježba učenicima olakšana, a nenametljivo je odrađena i osnovna karakterizacija. Ovisno o uzrastu učenika i kompleksnosti likova iz djela, učiteljica se zadržava na analizi pojedinoga lika. Nakon što je jasno kojim se likovima treba baviti, učenici stupaju u *njihove cipele* i prikazuju ih.

ZAPAŽANJA:

Ovoj vježbi s podjednakim entuzijazmom pristupaju učenici svih dobnih skupina. Naročito je zanimljivo promatrati učenike koji nisu elokventni, kako s veseljem pristupaju zadatku u kojem trebaju opisati lik koristeći se samo tijelom i facijalnom ekspresijom. Zanimljivo je primijetiti kako ovakvim načinom prikazivanja likova možemo dobiti cijelu lepezu osobina koje pojedini lik može posjedovati. Još je važnije da je ovim načinom prikazivanja napravljena i fizička i govorna karakterizacija lika jer za odrađivanje određene karakterne osobine učenik mora odabrani lik fizički utjeloviti, koristeći se ilustrativnom impostacijom tijela i facijalnom ekspresijom ne bi li dočarao karakter lika. Rečenicu koju će izgovoriti modulirat će glasom tako da iz njegove boje možemo saznati radi li se o starom ili o mladom liku, dobrom ili zločestom te je li nekim prepoznatljivim naglaskom ili govornom manom obojen njegov govor. Učenici tvrde da im je ovakav način prikaza lika beskrajno zabavan dok ga izvode, kao i kada gledaju svoje kolege a u poziciji su da moraju odgonetnuti likove koje oni prikazuju. U trenutku kada se na satu lektire ili pisanja eseja učenicima postavi pitanje o fizičkoj/govornoj karakterizaciji lika, primjećuju srednjoškolci, moći će s lakoćom u sjećanje prizvati ovu vježbu i prisjetiti se nekih osobina pojedinoga lika.

Treća aktivnost – opis i zapažanja: SOBA PREDMETA

Posvećena je predmetima iz bajke koji su vezani uz glavni lik. To su predmeti s kojima je došao u doticaj – što nam oni o njemu govore? Sudionici u malim skupinama smišljaju koji bi to predmeti mogli biti. Crtaju predmete te ispod crteža ispisuju važne podatke o predmetima. Zajednički raspoređuju crteže i objašnjenja po prostoru tražeći logiku u redoslijedu.

ZAPAŽANJA:

Ovaj je zadatak učenicima jako zanimljiv. Svaki uzrast pristupa mu na drugačiji način. Učenici razredne nastave najviše pozornosti i vremena posvećuju likovnome izražaju te se u ovome zadatku nerijetko odradi korelacija s predmetom Likovni odgoj. Zadatak je dobar jer se na taj način još jednom prisjete radnje djela, koju vezuju uz odabrane predmete. Učenici se viših razreda osnove škole u pravilu ne zamaraju detaljnim crtanjem predmeta, već su posvećeni tome da u sjećanje dozovu čim više predmeta vezanih uz lik ili likove kojim se bave. Pored predmeta koji imaju uporabnu vrijednost (Parvana, *Djevojčica iz Afganistana* – muška odjeća) učenicima je izazov pronaći predmete, koji zbog neke uspomene vezuju pojedini lik s nekom drugom osobom (bomboni – *Iz velegradskog podzemlja*).

Učenicima srednje škole ovaj zadatak nije izazov, sve dok se u njega ne uvede kategorija predmeta sa simboličkim ili prenesenim značenjem koje onda moraju i pojasniti. To se, primjerice, dogodilo u sobi predmeta Gregora Samse u kojoj se pored stolca, violine i novina koje je čitao njegov otac pronašla i slika na zidu te jabuka (jednom simbol ljubavi, a nakon što je postao kukac i ubojito oružje kojim ga otac gađa.)

Iva Nemec

Četvrta aktivnost – opis i zapažanja: SOBA KONSTELACIJA

Posvećena je odnosima među likovima iz djela. Učenici se dogovaraju tko će utjeloviti glavne likove u priči. Treba utvrditi prostor među likovima koji simbolizira njihovu vrstu povezanosti. Tko je blizak kome? Tko se osjeća daleko i odvojeno? Koja je priroda odnosa? Pišući na dugačke trake, koje na podu spajaju likove, učenici trebaju imenovati veze među likovima (obitelj, prijatelji, poznanici, neprijatelji, ljubavnici i sl.) te imenovati razdaljine među likovima: ljubav, poštovanje, izdaja, ljutnja, nepovjerenje... U višim razredima treba navesti koje su se promjene u odnosima dogodile tijekom vremena, tko se zbližio, a tko udaljio? Svaka skupina predstavlja jedan odnos, komentira što je napisala i objašnjava promjene u odnosu koje su se dogodile od početka do kraja priče.

ZAPAŽANJA: Ovaj je zadatak učenicima u pravilu bio težak. Ono što je u ovom zadatku bilo važno, a što se dogodilo u svim razrednim odjeljenjima jest da je većina učenika sudjelovala u stvaranju konstelacija i razgovarala o osnovnim odnosima iznesenima u djelu. U razrednoj je nastavi u ovoj vježbi dovoljno učenike rasporediti u prostoru ne bi li osvijestili da fizička bliskost (oca i maćehe) ne znači da je netko nekomu blizak i s njime emocionalno povezan. Ove je odnose u pravilu cijeli razred prikazivao tako da su formirali male skupine likova i svojim tijelima prikazivali sliku/razmještaj po načelu bliskosti.
U višim se razredima osnovne škole i u srednjoj školi ova vježba u pravilu oduljila, štoviše i udvostručila zadano vrijeme za izvođenje zadatka te se time protegla skoro na cijeli sat. U njezino su se izvođenje učenici aktivno uključivali. Posebice je bilo zanimljivo slušati komentiranje odnosa i njihove promjene tijekom uzročno-posljedičnih događaja u samome djelu. Učitelji viših razreda srednje škole u pravilu su bili iznenađeni sudjelovanjem učenika u ovome zadatku te njihovim angažmanom da s trakama na kojima bi definirali odnose koji spajaju određene likove objasne što se u djelu dogodilo. Iz toga su razloga, navode, puštali vježbu da traje ne bi li uživali u toj uključenosti učenika i njihovom naporu da predstave svoja saznanja.

Peta aktivnost – opis i zapažanja: EMOTIVNO OBOJENA SOBA

Posvećena je emotivnim stanjima likova kojima se bavimo. Svrha je ovoga zadatka pokazivanje ljestvice raspoloženja kojima lik u djelu prolazi. Procesna drama daje mogućnost da se ovaj zadatak izvede tako da svaka skupina za sebe promišlja i dogovara najprikladniji način na koji će prikazati vanjsku manifestaciju zadane emocije (emotivno obojen napjev ili glasovno-ekspresivni stroj).

ZAPAŽANJA:
Ovo je zadatak koji su učitelji u razrednoj nastavi, gotovo bez iznimke, izostavljali. Proveden je modificiran u prvome razredu (*Ivica i Marica*), kada je učiteljica zadatak preoblikovala te ga iskoristila kao svojevrsnu evaluaciju rada jer je od učenika zatražila da prikažu emociju koju su oni osjećali prilikom izvođenja vježbi u procesnoj drami, te u četvrtome razredu (*Vlak u snijegu*) kada je procesna drama bila postavljena tako da učenici detektiraju najzabavniji, najuzbudljiviji i najtužniji događaj u djelu. Taj su zadatak učenici s lakoćom odradili. Ostali učitelji tvrde da za ovaj zadatak nisu imali vremena ili da je bio pretežak za objašnjavanje i izvedbu. U višim su razredima ovaj zadatak učitelji objeručke prihvatili te su se vrlo ugodno iznenadili s lepezom izražaja koje su dobili od pojedinih učenika. S ovom su vježbom uspjeli, navode dvije učiteljice 7. razreda, postići osvješćivanje intenziteta osjećaja povezanoga s unutarnjim stanjem lika, onoga što se u njemu događa, a što se ne mora nužno prikazati riječima, već pokretom, zvukom ili stihom. U višim bi razredima osnovne škole učitelji redovito učenicima zadali određene trenutke u djelu za koje učenici ovim zadatkom moraju napraviti *emotivnu* kulisu.

U srednjoj su školi reakcije na ovaj zadatak dvojake. U većini slučajeva učenici se ne uspijevaju osloboditi i upustiti u izvođenje ove vježbe. Neki je nastavnici smatraju infantilnom i previše zaigranom za dob učenika. Ako bi ju i izveli, više su se njome zabavljali, nego ulazili promišljeno u prikazivanje pojedine emocije.

Umjesto produbljivanja razumijevanja, ova je vježba tim nastavnicima u srednjoj školi služila kao vježba opuštanja i razonode. Jedna nastavnica vjeruje da bi ovaj zadatak mogao uspjeti i ispuniti cilj nakon niza provedenih procesnih drama u kojima bi učenici dobili potrebno samopouzdanje i opuštenost u izvođenju zadataka.

Zaključci o implementiranju zadanoga modela procesne drame

Procesne drame izvodile su se u različitim razrednim odjeljenjima. Većinu procesnih drama izvodili su dramski pedagozi koji su upoznati s vježbama te načinom na koji aktivnosti treba provoditi među učenicima. Samo neki od voditelja su u svojim razredima i prije provodili dramske aktivnosti te su učenici kojima predaju u nekoj mjeri navikli na dramskopedagoške metode. Budući da je broj provedenih procesnih drama bio relativno malen i nejednako raspoređen između osnovne i srednje škole, zaključci koji proizlaze iz ove analize ne mogu se generalizirati, ali mogu biti sugestivan materijal za promišljanje i implementaciju ove dramske metode.

Analizirajući i tražeći dodirne točke između podataka skupljenih na različite načine (promatranjem, bilješkama i anketama učitelja i nastavnika te individualnim razgovorima s učiteljima i nastavnicima), došla sam do sljedećih preliminarnih zaključaka:

- Prije svega, velika je i vidljiva razlika kada se procesna drama izvodi u razredu koji je naviknut na implementaciju dramskopedagoških metoda u nastavni proces. Ponajprije je to zbog kraćega vremena koji voditelj troši u objašnjavanju pojedinih aktivnosti i dramskih vježbi. Čak i onda kada su zadatci koji su zadani nepoznati, učenici koji su naviknuti na upotrebu dramskih metoda opušteniji su u izvođenju vježbi i u manjoj mjeri postavljaju potpitanja o detaljima izvedbe pojedinoga zadatka.

Također, učenici koji su se susreli s dramskim tehnikama, u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi s većom ozbiljnošću pristupaju zadatcima. Učenici koji se po prvi puta susreću s dramskim tehnikama, često osjećaju nepovjerenje i nelagodu pri izvođenju zadataka te nisu sigurni u kojoj se mjeri smiju uživjeti u njihovo izvođenje.

• Sudjelovanje u zadanim aktivnostima učenicima predstavlja izazov i taj ih izazov zabavlja ako su aktivnosti prilagođene uzrastu. Stoga je vrlo bitno da svaki učitelj/nastavnik, prije ulaska u razred, prilagodi procesnu dramu uzrastu i razredu.

• Procesna drama u nastavi potiče suradničko učenje i timski rad učenika. Procesna drama koju su učenici izveli napisana je tako da pretpostavlja rad u manjim skupinama. Upravo priroda zadatka učenike postavlja u situacije u kojima moraju zajednički dolaziti do rješenja.

• Uključivanje u dogovaranje, kreiranje i izvedbu ovisi od razreda do razreda. Uzrast nije ključni faktor. Neki su razredi po svojoj prirodi aktivni, spremni na sudjelovanje i promptno reagiraju na izazov, dok su neki uspavani i letargični te im je potrebno stalno poticanje voditelja. Učenici u osnovnoj školi u pravilu s većim entuzijazmom pristupaju zadatcima.

• Kada je riječ o komentiranju viđenoga, analizi i diskusiji, učenici se u te aktivnosti uključuju bez stalnoga poticanja. Učitelji i nastavnici primjećuju da se u navedene aktivnosti također uključuju i učenici koji inače slabo sudjeluju u interpretaciji i analizi književnih djela.

• Zadatci koji u svojim opisima predlažu neverbalnu refleksiju učenicima omogućavaju detaljniju interpretaciju situacije ili lika. Na taj se način učenicima dala mogućnost da se osim verbalno, izraze i na druge načine što je posebno važno za učenike nesklone verbalnome izlaganju.

• Učitelji i nastavnici iznenađeni su spoznajama o svojim učenicima, koje su u aktivnostima procesne drame izašle na vidjelo, a u koje do sada nisu imali uvid. Prije svega, istaknule su se vođe timova, zatim učenici koji imaju afiniteta prema pjevanju, glazbi, plesanju, sviranju nekoga instrumenta ili crtanju. Učiteljica drugoga razreda osnovne škole ističe kako je učenik kojega je na svakom satu opominjala zbog discipline, sada konačno dobio svoj prostor jer je u sceni u kojoj treba uprizoriti ples na dvoru (*Pepeljuga*) on inzistirao da se taj ples osuvremeni i razredu po prvi put otkrio nešto o sebi demonstrirajući svoju *brakedance* točku te time, po prvi puta, zadobio simpatije razreda.

• Primjenom procesne drame mijenja se ozračje u razredu i tradicionalni odnos učenik - učitelj. Pri izvođenju svih procesnih drama u razredu postignuto je dobro raspoloženje i pozitivno ozračje za rad. Ponekad, posebice u nižim razredima, učenici bi se toliko oslobodili da bi učitelji tu razigranost trebali smirivati.

• Provođenjem ove procesne drame može se uspješno ostvariti međupredmetna korelacija s predmetima: Glazbena i Likovna kultura te Povijest (i ostalim predmetima, ovisi o vrsti književnoga djela kojemu se pristupa).

• Provođenjem ove procesne drame može se vrednovati prema više kriterija, nego što je to moguće u procesu klasične interpretacije. Posebice se to odnosi na kategorije koje su klasičnim interpretativnim postupkom do sada bile nemjerljive poput: učenik aktivno sudjeluje u

nastavi književnosti; učenik se samoinicijativno uključuje u interpretaciju teksta, učenik je originalan u rješavanju zadataka potaknutih interpretacijom teksta, učenik je kreativan u razradi novih ideja, učenik je izrazitih stvaralačkih sposobnosti, učenik prima zadatke s radošću i u njih unosi vlastite ideje.

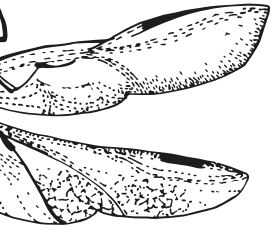
• Provođenjem procesne drame u postupku školske interpretacije književnoga lika/djela mogu se postići i mnogi specifični ciljevi poput: razvijanje sposobnosti zamišljanja i slušanja; razvijanje sposobnosti pažnje i koncentracije; razvijanje sposobnosti apstraktnoga mišljenja; razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja; osvješćivanje mogućnosti neverbalne komunikacije; razvijanje mašte i kreativnosti; razvijanje sposobnosti izražavanja doživljenoga; razvijanje sposobnosti suradnje u grupi; razvijanje tolerancije i prihvaćanje tuđih ideja; razvijanje zanimanja za scensku umjetnost...

• Učitelji razredne nastave su primjetno opušteniji u ulaženju u različite uloge i u komunikaciji s učenicima. Uzimaju si više slobode u izvedbi i u većoj mjeri improviziraju predviđene zadatke prilagođavajući ih na taj način učenicima, odnosno svome razrednom odjeljenju. Učitelji predmetne nastave puno su oprezniji i nesigurniji u vođenju procesnih drama, mogla bih čak zaključiti da je to zbog burnijih reakcija učenika na pristup nastavnome procesu na koji nisu navikli. Profesori predmetne nastave gotovo u pravilu čitaju s papira upute za izvođenje zadataka te sa strahom ulaze u ulogu Kustosa Muzeja, tek nekolicina improvizira te upute na papiru shvaća samo kao smjernice. Zanimljiva je pojava nastavnice srednje škole koja na početku sata zauzima vidljiv stav kako je ova procesna drama neprimjerena uzrastu njezinih učenika te time djeluje i na učeničko samopouzdanje u izvođenju zadataka. Na učeničku nezainteresiranost reagira kao da je ona posljedica neprimjerenosti zadatka, umjesto da im zadatke pokuša prilagoditi i postaviti na način koji bi njima bio izazovan.

Upute čita s papira i vlastitu nelagodu ulaska u ulogu Kustosa prenosi na učenike koji, posljedično, ne dopuštaju sebi igru i prepuštanje u ulozi graditelja već sve zadatke odrađuju *jer moraju.* U razgovoru koji sam kasnije vodila s nastavnicom, postalo je jasno njezino uvjerenje da bi ulaskom u ulogu, ona kod učenika izazvala podsmjeh i izgubila autoritet. Ista nastavnica vodi dramsku skupinu u svojoj školi, ali smatra da je nastavnik voditelj nastavnoga procesa te u njemu mora zadržati svoj autoritet.

• Veliki problem ovakvome pristupu književnome djelu očituje se kod onih učenika koji nisu upoznati s književnim djelom i koji a priori ne žele sudjelovati u ovakvom obliku aktivnosti. U osnovnoj školi učenici koji nisu pročitali djelo bar u nekoj mjeri pokušavaju sudjelovati i promatrati nastavni proces, dok se u srednjoj školi u potpunosti isključuju iz procesa zauzimajući stav da im to *igranje* ionako ničemu ne koristi.

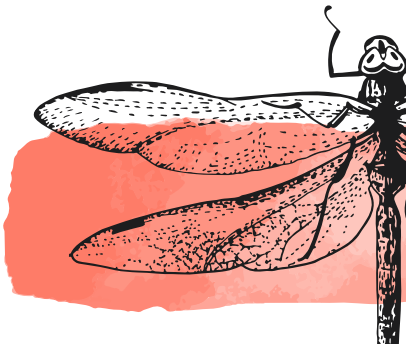
• Promatrajući način na koji učenici pristupaju izvođenju zadataka, mogu zaključiti da se kod njih učestalo javljaju dva straha: strah od toga da nisu dovoljno dobro razumjeli zadatak, odnosno strah od *pogrešnoga* odgovora te strah da će ih ostali učenici u razredu ismijati.



Zaključak

Implementacija procesne drame kao složene dramske tehnike u nastavni proces školske interpretacije književnoga lika može pomoći učenicima da bolje kognitivno i emocionalno razumiju lik te da mu se na taj način još više približe. To je pokazala uspješna provedba jednoga modela procesne drame prilagođene različitim književnim likovima, u trajanju blok-sata, kao i anketa koju su ispunjavali voditelji procesne drame te razgovor koji su neposredno nakon svake procesne drame učitelji/nastavnici proveli s učenicima.

Uspješna implementacija procesne drame u nastavni proces prije svega jest – proces. Prva provedba procesne drame u razredu koji se nikada nije susreo s dramskim tehnikama posve je drugačija od procesne drame koja se izvodi s učenicima naviklima na implementaciju dramskopedagoških metoda u nastavni proces. Taj proces upoznavanja s ovom složenom dramskopedagoškom aktivnošću, kojom prolaze i učenici i voditelji (učitelji/nastavnici), važan je faktor kada govorimo o mjerljivim ishodima koje želimo postići u nastavnome procesu. Iz toga razloga, rezultati provedbe ove ankete i razgovora s učiteljima ne mogu iznjedriti neki konačan stav, ali mogu biti indikativne u prikazu raspona problema, kao i pozitivnih učinaka koji se mogu susresti pri provedbi jednoga modela u različitim nastavnim uvjetima.



Literatura

Bolton, Gavin. 1998. *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis.* London: Trentham Books in association with the University of Central England.

Dragović, Spomenka i Dinka Balić. 2013. *Dramski odgoj - način iskustvenoga, djelatnog učenja.* U: Croatian Journal of Education, 15(1), 191-209.

Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju.* Zagreb: Golden marketing.

Krušić, Vlado. 2006. *Što sve može drama?* U: Dramski odgoj 12-13, 7: 23-25. Mrežne stranice HCDO-a. 1. listopada 2017.

Nastavni plan i program za osnovnu školu. 2006. https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_skolu_-_MZOS_2006_.pdf. 1. travnja 2018.

O'Neill, Cecily i Alan Lambert. 1982. *Drama Structures. A practical handbook for teachers.* London: Hutchinson Education.

O'Neill, Cecily. 1995. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama.* Portsmouth: Heinemann.

O'Toole, John. 1992. *Process of Drama - Negotiating Art and Meaning.* London and New York: Routledge.

Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja.* Zagreb: Školska knjiga.

ADAPTABILITY OF THE SET MODEL IN PROCESS DRAMA IN DIVERSE EDUCATIONAL SETTINGS

Summary

Contemporary literature class should provide pupils with the experience and comprehension of the literary text and offer situations for creative reactions. The introduction of drama techniques into literature class has proven to be a more creative approach to teaching, which pupils are gladly accepting. One of these approaches is process drama. The characteristic of this complex drama technique is that it makes possible to enter into various dramatic worlds. If we manage to structure the interpretation of a literary character in a way that it has power to open those possible worlds to pupils, we have, with certainty, initiated the pupil's emotional, intellectual and creative activity. This paper presents the results of a survey examining the adaptability of a process drama model as a tool in the school interpretation of literary characters. The process drama was carried out by a total of 20 primary and secondary school teachers who performed the same model of process drama on 24 different literary characters.

Keywords: *contemporary teaching methods, creative literary instruction, drama in education, process drama, reception of literary character*

Prilog 1. ANKETA ZA VODITELJE PROCESNE DRAME

1.Potiče li ova procesna drama suradničko učenje i timski rad učenika?

- ☐ DA
- ☐ NE

2. U kojoj mjeri učenici sudjeluju u dogovaranju, kreiranju i izvedbi?

- ☐ Učenici nedovoljno sudjeluju, potrebno im je stalno poticanje.
- ☐ Učenici sudjeluju u radu bez stalnoga poticanja voditelja.
- ☐ Učenici s velikim entuzijazmom pristupaju dogovaranju, rješavanju zadataka i njihovoj izvedbi.

3. U kojoj se mjeri učenici uključuju u komentiranje viđenoga, analizu i diskusiju?

- ☐ Učenici se nedovoljno uključuju, potrebno im je stalno poticanje.
- ☐ Učenici sudjeluju u radu bez stalnoga poticanja voditelja.
- ☐ Učenici se s velikim entuzijazmom uključuju u komentiranje, analizu i diskusiju.

4. Jeste li primijetili promjenu u sudjelovanju kod učenika koji inače slabo sudjeluju u interpretaciji i analizi književnih djela?

- ☐ DA
- ☐ NE

Ako jeste, koje su ih aktivnosti u najvećoj mjeri potaknule na sudjelovanje?

---

5. Omogućava li neverbalna refleksija detaljniju interpretaciju situacije ili lika (zamrznuti prizor, žive slike, neverbalno pojašnjavanje apstraktnih pojmova, osjećaja, ozračja...)?

- ☐ DA
- ☐ NE

6. Je li vam sudjelovanje i angažman učenika u ovoj procesnoj drami otkrilo neke od njihovih potencijala za koje do sada možda niste znali ili nikada nisu došli do izražaja. Ako jeste, koji su to?

- ☐ DA
- ☐ NE

---

7. Jeste li tijekom provedbe procesne drame primijetili promjenu ozračja u razredu?

- ☐ DA
- ☐ NE

Ako jeste, kakvo ozračje vlada u razredu tijekom provedbe procesne drame?

- ☐ Vlada kaos i nastavni je proces ometen činjenicom da učenici ne sjede na svojim mjestima.
- ☐ Učenici izražavaju nezadovoljstvo jer nisu navikli na promjene, koje donosi novi pristup interpretaciji lika.
- ☐ U razredu vlada nezainteresiranost i teško je ostvariti zadane ishode sata.
- ☐ U razredu je postignuto dobro raspoloženje i pozitivno ozračje za rad.

8. Smatrate li da je ovakav pristup školskoj interpretaciji književnoga lika usmjeren prema razvijanju stvaralačkih mogućnosti učenika?

- ☐ DA
- ☐ NE

Ako ste odgovorili s NE, obrazložite odgovor.

_____

9. Biste li ovom procesnom dramom uspjeli ostvariti međupredmetnu korelaciju? S kojim predmetima?

_____

10. Smatrate li da je ova procesna drama uspjela produbiti učenikovo razumijevanje lika?

- ☐ DA
- ☐ NE
- ☐ djelomično (u nekim segmentima)
- ☐ djelomično (neki zadatci)
- ☐ ova metoda rada puko je zabavljanje, nema utjecaja na proces učenja, spoznavanja i razumijevanja kod učenika.

11. Može li se ovakvu školsku interpretaciju književnoga lika vrednovati ocjenama?

- ☐ DA
- ☐ NE

Obrazložite odgovor.

---

12. Smatrate li da bi nakon provedbe procesne drame bilo dobro učenicima dati i kratku pisanu provjeru interpretacije književnoga lika?

- ☐ DA
- ☐ NE

Obrazložite odgovor.

---

13. Koje od sljedećih kriterija možete vrednovati u klasičnoj školskoj interpretaciji književnoga lika? Upišite križić.

- ☐ Učenik pokazuje izrazito zanimanje za književno-umjetničko područje.
- ☐ Učenik aktivno sudjeluje u nastavi književnosti.
- ☐ Učenik se samoinicijativno uključuje u interpretaciju teksta.
- ☐ Učenik je originalan u rješavanju zadataka potaknutih interpretacijom teksta.
- ☐ Učenik je kreativan u razradi novih ideja.
- ☐ Učenik samostalno izvodi zaključke.
- ☐ Učenik je izrazitih stvaralačkih sposobnosti.
- ☐ Učenik prima zadatke s radošću i u njih unosi vlastite ideje.

14. Koje od sljedećih kriterija ocjenjivanja možete vrednovati u ovoj procesnoj drami? Upišite križić.

- ☐ Učenik pokazuje izrazito zanimanje za književno-umjetničko područje.
- ☐ Učenik aktivno sudjeluje u nastavi književnosti.
- ☐ Učenik se samoinicijativno uključuje u interpretaciju teksta.
- ☐ Učenik je originalan u rješavanju zadataka potaknutih interpretacijom teksta.
- ☐ Učenik je kreativan u razradi novih ideja.
- ☐ Učenik samostalno izvodi zaključke.
- ☐ Učenik je izrazitih stvaralačkih sposobnosti.
- ☐ Učenik prima zadatke s radošću i u njih unosi vlastite ideje.

15. U kakvom se odnosu tijekom nastavnoga procesa nalaze učitelj i učenik? Upišite križić.

- ☐ Učitelj je u superiornom odnosu naspram učenika.
- ☐ Učitelj je voditelj nastavnoga procesa (suorganizator), a učenik stvaralački sudionik i ravnopravni subjekt.

16. U kojoj mjeri smatrate da je važno od učenika tražiti neposrednu povratnu informaciju o pojedinome zadatku, njegovoj težini; mišljenje o viđenom ili učinjenom?

- ☐ Učenikova povratna informacija nije bitna za proces spoznavanja i učenja.
- ☐ Učenikova povratna informacija o doživljenome ponekad je bitna.
- ☐ Učenikova povratna informacija vrlo je bitna za proces učenja i spoznavanja.
- ☐ Učenikova povratna informacija, odnosno refleksija o procesu jedan je od krucijalnih ciljeva nastavnoga procesa.

Obrazložite odgovor.

_____

17. Koji su sljedeći specifični ciljevi ostvareni ovom procesnom dramom tijekom održanoga nastavnog sata? Upišite križić:

- ☐ razvijanje sposobnosti zamišljanja i slušanja
- ☐ razvijanje sposobnosti pažnje i koncentracije
- ☐ razvijanje sposobnosti analize i sinteze
- ☐ razvijanje sposobnosti logičkoga mišljenja i zaključivanja

- razvijanje sposobnosti apstraktnoga mišljenja
- razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja
- razvijanje sposobnosti verbalne komunikacije
- osvješćivanje mogućnosti neverbalne komunikacije
- razvijanje mašte i kreativnosti
- razvijanje sposobnosti izražavanja doživljenoga
- razvijanje samostalnosti i samopouzdanja
- razvijanje sposobnosti suradnje u skupini
- razvijanje povjerenja u skupini
- razvijanje humanih moralnih uvjerenja
- razvijanje sposobnosti uočavanja tuđih emocija
- razvijanje svijesti o postojanju bogatoga unutrašnjeg svijeta svake osobe
- osvješćivanje vlastitih i tuđih stavova, potreba i želja

- razumijevanje i prihvaćanje svoje i tuđe osobnosti / prihvaćanje različitosti
- razvijanje tolerancije i prihvaćanje tuđih ideja
- razvijanje svijesti o nužnosti uzajamnoga pomaganja
- razvijanje empatije
- prihvaćanje dogovorenih pravila
- razvijanje spoznaja o mogućnostima rješavanja životnih problema i snalaženja u novim situacijama
- razvijanje svijesti o važnosti ostvarivanja govornih vrednota (rečenične intonacije, naglaska, akcenta, boje, visine i jačine glasa, brzine govorenja)
- razvijanje zanimanja za scensku umjetnost.

Ivana Krilčić / Viktorija Lovrinčević
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
i.krilcic@gmail.com
viktorija.lovrincevic.b10@gmail.com

Iskustvo iz prakse

PRIMJENA PROCESNE DRAME U ODGOJNO-OBRAZOVNOME RADU U SVRHU DJELOVANJA NA ODGOJNI ASPEKT

Sažetak

Cilj je rada predstaviti procesnu dramu kao učinkovit pristup odgoju. S tom namjerom osmišljena je procesna drama koja tematizira ljutnju i njezino iskazivanje nasiljem kod djece predškolske i školske dobi. Procesna drama održana je na Učiteljskom fakultetu, a sudionici su bili studenti koji su pokazali interes za proučavanje takvoga načina rada s djecom te želju da i sami provode procesne drame u svome radu kao jedan od alata za odgojno djelovanje. U radu se predstavljaju rezultati ankete koju su ispunili studenti sudionici, a koja je ispitivala stav studenata o dramskim igrama i tehnikama korištenim u radionicama, o aktualnosti tematike te mogućnosti provođenja procesne drame u vrtićima i školama. Dobiveni rezultati potvrđuju mišljenje da se procesnom dramom može utjecati na odgoj te da su studenti spremni organizirati i provoditi procesne drame u svome budućem radu.

Ključne riječi: *odgoj, procesna drama, studenti*

Ivana Krilčić / Viktorija Lovrinčević

Uvod

Na procesnu dramu može se gledati kao na "dramu u nastajanju, dramu koja raste, izrasta jer ona istovremeno obuhvaća nastajanje, igranje, doživljavanje i promišljanje dramskog svijeta i događaja u njemu" (Gruić 2002: 18). S ciljem poticanja kolega s Učiteljskog fakulteta na primjenu procesne drame u svome budućem radu, ali i drugih oblika dramskoga stvaralaštva, osmišljena je procesna drama i provedena na STUDIKONU.[1] Svrha provedbe procesne drame bila je prikazati tek jedan oblik problemske situacije u odgoju koja se može dramskopedagoški proraditi i na taj način potaknuti sudionike da promisle i o brojnim drugim odgojno-obrazovnim sadržajima koji se mogu obraditi dramskim aktivnostima tijekom izvedbe procesne drame.

Procesna drama kao nastavna metoda jest proces koji označava: "osmišljeno, vođeno i za sudionike smisleno događanje organizirano u etape koje su oblikovane od: a) dramskih aktivnosti i situacija u kojima sudionici u ulogama proigravaju različite životne/odgojne / obrazovne sadržaje; b) refleksivnih ili intelektualno-spoznajnih odsječaka u kojima sudionici, unutar ili izvan uloga, aktivno promišljaju, utvrđuju i (samo)vrednuju ono što su tijekom procesa rada proradili, naučili i doživjeli" (Čubrilo i dr. 2017: 20). Upravo o tome govori ovaj rad opisujući prvu etapu provedbe dramske aktivnosti, a zatim donoseći rezultate aktivnoga promišljanja sudionika o samome procesu.

1 Studentska konferencija znanosti i umjetnosti Učiteljskog fakulteta

Tijek procesne drame

Procesna drama o ljutnji osmišljena je za potrebe kolegija Lutkarstvo i scenska kultura na Učiteljskom fakultetu, a zatim je predstavljena studentima na STUDIKONU – Studentskoj konferenciji znanosti i umjetnosti s ciljem upoznavanja kolega s provođenjem ovog dramskopedagoškoga načina te s ciljem podizanja kvalitete provođenja procesne drame.

Sama procesna drama govori o emociji ljutnje te njezinom iskazivanju na neprimjeren način u obliku nasilja među djecom, a njezin naslov je *Nevolje u Šumskom Kraljevstvu.* Cilj je ove procesne drame definirati međuodnos likova u situaciji u kojoj su se zatekli i promisliti o načinima reagiranja u takvim situacijama te o zadovoljavajućim načinima rješavanja takvih problema. Odgojno-obrazovne zadaće procesne drame su upoznavanje s emocijom ljutnje i načinima iskazivanja te emocije, pokazivanje interesa za razvijanje empatije, poticanje zajedništva u traženju rješenja problema i prihvatljivoga načina iskazivanja i nošenja s ljutnjom te razvijanje tolerancije i međusobnoga uvažavanja.

Prije samoga početka procesne drame, za uvođenje sudionika u šumsko ozračje korištena je tehnika dozivanje zvukom na način da svaki sudionik dobije papirić na kojem piše naziv životinje (sova, zmija ili divlja svinja), a zatim zažmiri i počne se glasati poput te životinje sve dok ne pronađe životinju svoje vrste. Sudionici su tehnikom uvedeni u životinjski svijet, a služi i za opuštanje te kao motivacija za daljnje dramske aktivnosti. Nakon što su otvorili oči sudionici se nalaze u Šumskom Kraljevstvu u ulozi bilo koje šumske životinje te imaju priliku vidjeti što se zbiva u šumskom dvorcu. Voditeljice su u ulogama Kraljice Šume i Vilinske Kume te u dvorcu vode dijalog o problemu koji se javio u Kraljevstvu - medvjed ne može kontrolirati ljutnju i iskazuje ju udaranjem drugih te trga i lomi sve što mu se nađe na putu. Kraljica Šume, zabrinuta nastalom situacijom, naređuje Vilinskoj Kumi da pozove životinje na sastanak kako bi istražila

što se događa u Šumskom Kraljevstvu. Ovaj prizor služi kao pokretač dramske radnje i uvođenje sudionika u priču.

Slijedi tehnika zamrznuti prizor gdje sudionici podijeljeni u skupine, trima zamrznutim slikama prikazuju nepovoljne događaje s medvjedom i njegovo ponašanje. Dodirom na rame određenoga sudionika on iznosi unutrašnji monolog i osjećaje koji su se javili u toj situaciji. Na znak *Akcija!* zamrznuti prizor oživljava i prikazuje se događaj. Ovom tehnikom prikazuje se problem koji se želi obraditi u drami i potiče se sudionike na promišljanje o problemu. Nakon odigranih prizora, sudionici izlaze iz uloga i potiče ih se na promišljanje o nasilju među djecom te na razgovor o aktualnosti toga problema kod djece predškolske i školske dobi. Sudionici se slažu o pretjeranoj učestalosti takvoga ponašanja u odgojno-obrazovnome okruženju i potaknuti tim promišljanjima osmišljavaju TV reportažu.

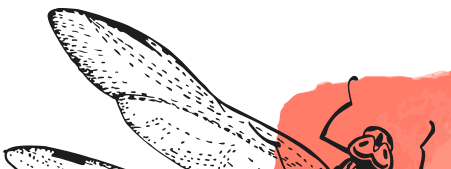
Tijekom ove aktivnosti sudionici imaju zadatak osmisliti TV reportažu na temu nasilja među djecom, a mogu biti u ulogama poput voditelja emisije, novinara s terena, žrtve, svjedoka, psihologa, pravobraniteljice za djecu i sl. Tehnikom TV reportaže želi se potaknuti sudionike na dublje promišljanje o temi i na stvaranje vlastitih stavova. Sudionici reportažom *Šuma TV* prikazuju školu u kojoj se javilo međuvršnjačko nasilje te reakcije stručnjaka unutar škole na problem koje većinom iskazuju neprihvaćanja problema te nezainteresiranost za traženjem rješenja.

Nakon reportaže, sudionici se vraćaju u uloge, a Šumsko Kraljevstvo usmjerava snage na izvođenje interaktivne izložbe jer u Kraljevstvo pristiže visoka delegacija klokana iz daleke Australije. Interaktivna je izložba tehnika u kojoj sudionici trebaju osmisliti izložbu šumskih životinja u kojoj će se one predstaviti posjetiteljima i reći ponešto o svome karakteru. Primjenom ove tehnike sudionici imaju priliku na zabavan način stvoriti likove po svojoj mjeri te se istovremeno opustiti i odmaknuti misli od negativnih osjećaja koji su se možda javili radi problemskih situacija koje su obrađene do tad.

Sudionici se u ulozi šumskih životinja trude da sve prođe u redu i nadaju se da medvjed neće pokvariti izložbu svojim ponašanjem. Voditeljice procesne drame su u ulozi posjetitelja iz Australije, jedan od sudionika je voditelj izložbe, a ostali su životinje koje su posjetitelji iz Australije došli upoznati. Voditelj izložbe vodi dužnosnike po muzeju od životinje do životinje, a kada položi ruku na životinju, ona oživljava i počinje govoriti o svojim karakteristikama i osjećajima. Po završetku izložbe Kraljica Šume zahvaljuje životinjama što je izložba prošla odlično jer su dužnosnici iz Australije pokazali veliko zadovoljstvo izložbom.

No, Kraljica svejedno ne može niti želi zaboraviti problem u šumi i pod hitno treba pronaći rješenje pa predlaže da se pozove medvjed i sasluša njegova perspektiva i način razmišljanja. Među sudionicima odabire se jedna osoba koja će biti medvjed te još jedna koja će također biti medvjed, ali s drugačijim pogledom na stvari, odnosno njegova savjest. Njih dvoje razgovaraju o medvjedovu načinu razmišljanja, vode raspravu treba li biti dobar ili ne, odnosno, treba li medvjed mijenjati svoje ponašanje ili ne. Ova tehnika služi za uvid u perspektivu pojedinca na kojeg se negativno gleda i osuđuje. Medvjed i njegova savjest sjede tako da se dodiruju leđima, a svatko iznosi svoje misli i osjećaje, osvrćući se na uzroke ružnog ponašanja. Medvjed pokušava opravdati svoje ponašanje, a savjest mu pokušava pokazati da njegovo ponašanje nije bilo opravdano i da ne bi bio isključen kada ne bi tako naglo reagirao i iskazivao svoje nezadovoljstvo agresivnim ponašanjem.

Nakon što su životinje stekle uvid u medvjedov način razmišljanja, poziva ih se na vrući stolac. Vrući je stolac tehnika u kojoj se stolac stavi pred sve sudionike/životinje i svaka životinjica, odnosno sudionik dolazi sjesti na njega. Dok životinja sjedi na njemu, svi joj ostali stanovnici mogu postavljati različita pitanja vezana uz problemsku situaciju u šumi. Dok sjede na stolcu, životinje imaju priliku iznijeti svoje osjećaje i razmišljanja o medvjedu, ljutnji i nasilju te kako to utječe na zajednicu. Na samom kraju, na vrući stolac sjeda medvjed.



Nakon što je imao prilike čuti što su njegovi šumski sustanari rekli o tome kako se osjećaju radi njegovoga ponašanja, počinje uviđati da njegovo ponašanje ipak nije bilo u redu i da je pogrešno tući, udarati ili lomiti stvari i druge samo zato što se loše osjećaš, već da je puno bolje otvoreno razgovarati ako dođe do problema kako bi ga se odmah riješilo.

Tijekom razgovora na vrućem stolcu jedna od životinja spomenula je kako medvjed sigurno ima kameno srce s obzirom da se tako ponaša, stoga na medvjedovo obećanje da će se potruditi i da će se promijeniti, Vilinska Kuma donosi zlatno srce kao simbol dobroga ponašanja prema sustanarima. Kraljica Šume naglašava važnost zlatnoga srca za medvjeda i kako će mu ono pomoći pri kontroliranju ljutnje jer će i njegove šape učiniti zlatnima.

S obzirom na to da su životinje zajedničkim snagama došle do rješenja problema, svim stanovnicima šume daje se nagrada u obliku čokoladnoga srca. Sudionike se zamoli da zatvore oči i uživaju u okusu koji predstavlja zajedništvo i jakost koju su pokazali u rješavanju ove nevolje u Šumskom Kraljevstvu te da još malo uživaju na šumskoj zabavi. Nakon što otvore oči sudionike se obavještava da su sada ponovno u učionici i taj čin označava izlazak iz uloga te povratak u stvarnost.

Promišljanje i vrednovanje kvalitete procesne drame

Nakon provedene procesne drame sudionici su zamoljeni da ispune kratku anketu s ciljem promišljanja o provedenoj procesnoj drami i njihovom dojmu o kvaliteti procesne drame, ali i s ciljem da voditeljice dobiju uvid u samoprocjenu sudionika o njihovom doprinosu provedbi. Upravo te stavke problemi su i strahovi koji se javljaju kod onih koji se žele okušati u planiranju i provođenju procesne drame. Makroplaniranje procesne drame daje tek strukturu, dok sama izvedba i mikroplaniranje tijekom procesa donosi kvalitetu procesnoj drami.

Upravo je iz toga razloga promišljanje i vrednovanje zadnji korak koji zahtijeva sudjelovanje svih sudionika kako bi osvijestili fikcionalne događaje koje su proigravali i iznesli osobne i skupne spoznaje i dojmove o odgojno-obrazovnim sadržajima te ocijenili doživljeno iskustvo (Čubrilo i dr. 2017).

Vrednovanje procesne drame ostvareno je tehnikom prikupljanja podataka anonimnom online anketom koja je obuhvaćala 19 pitanja. Ispitanici su imali mogućnost višestrukih odgovora te na tri pitanja mogućnost opisnoga odgovora. U procesnoj drami sudjelovalo je šestero sudionika uz dvije voditeljice procesne drame. Kratka anketa bila je ponuđena isključivo sudionicima procesne drame bez voditeljica, a anketu je ispunilo njih petero. U ispunjavanju upitnika o procesnoj drami sudjelovalo je 80 % osoba ženskoga spola i 20 % muškoga spola, a svi ispitanici studenti su Učiteljskoga studija na Učiteljskom fakultetu.

Podatci prikupljeni ispunjenim anketama prikazuju da svi sudionici procesne drame nisu imali prijašnjih iskustava vezanih uz dramu i dramski odgoj i da dosad nisu sudjelovali u procesnoj drami. Procesna drama tematizirala je ljutnju i nasilje među djecom predškolske i školske dobi, a rezultati ankete pokazuju da 80 % ispitanika temu smatra aktualnom kod djece predškolske i školske dobi u Republici Hrvatskoj, dok 20 % ispitanika temu nasilja ne smatra aktualnom.

Istovremeno, svi ispitanici smatraju izvođenje procesne drame primjerenim načinom promišljanja o toj temi. Također, svi ispitanici smatraju da izvedena procesna drama sadrži odgovarajuće dramske tehnike za prikazivanje ove problemske tematike i da su zadane upute bile dovoljno jasne. Čak 100 % ispitanika tvrdi da su imali dovoljno vremena na raspolaganju za osmišljavanje i izvođenje dramskih aktivnosti tijekom procesne drame.

Sudionici su zatraženi da na skali od 1 do 5 procijene koliko prema njihovom mišljenju dramsko stvaralaštvo sudionika utječe na kvalitetu procesne drame, pri čemu 1 označava *Uopće ne utječe, dramsko stvaralaštvo sudionika nije presudno za procesnu dramu*, a 5 označava *Utječe u potpunosti, procesna drama ovisi o kvaliteti dramskoga stvaralaštva.* Prema dobivenim podatcima 20 % ispitanika odabralo je vrijednost 3, zatim 40 % ispitanika odabralo je vrijednost 4, a 40 % ispitanika označilo je vrijednost 5 slažući se s tvrdnjom da dramsko stvaralaštvo sudionika u potpunosti utječe na procesnu dramu.

Ispitanike se molilo da ocjenom od 1 do 5 ocijene vlastiti doprinos izvedbi procesne drame s obzirom na stvaralačku komponentu, a rezultati su sljedeći: 60 % ispitanika ocijenilo je vlastiti doprinos ocjenom 4, a 40 % ispitanika ocijenilo je vlastiti doprinos ocjenom 5 tvrdeći time da su u potpunosti zadovoljni te da smatraju kako je njihovo stvaralaštvo uvelike doprinijelo tijeku procesne drame.

Na pitanje o trajanju procesne drame ispitanicima su bili ponuđeni odgovori *prekratko, optimalno i predugo*, a svi ispitanici odgovorili su da je trajanje procesne drame bilo optimalno. Na pitanje o tome kako su se sudionici osjećali tijekom procesne drame i jesu li se mogli uživjeti u ulogu, ispitanici su mogli dati opisni odgovor, a ovo su neki od njih:

- *Mogla sam se uživjeti, osjećaj je bio fenomenalan.*
- *Kao sastavni dio. Da, mogla sam.*
- *Na početku malo izgubljeno, ali kako je vrijeme prolazilo osjećao sam se slobodniji i sve sam se više mogao uživjeti u ulogu.*

Na pitanje bi li što dodali ili promijenili u procesnoj drami, svi su ispitanici odgovorili negativno. Na zahtjev da ocijene sveukupnu izvedbu procesne drame ocjenom od 1 do 5, svi su je ispitanici ocijenili odličnom ocjenom tvrdeći kako im se izvedba u potpunosti svidjela.

Posljednja tri pitanja bila su namijenjena procjeni stavova ispitanika o korištenju procesne drame u budućem radu. Svih 100 % ispitanika odgovorilo je da im se sviđa procesna drama kao način rada s djecom te na pitanje smatraju li da se procesnom dramom može utjecati na odgojni aspekt razvoja svi su ispitanici odgovorili potvrdno. Sukladno tome, na pitanje bi li bili spremni organizirati i provesti procesnu dramu s djecom u vrtiću/školi svi su ispitanici odgovorili potvrdno.

Zaključak

Nakon cjelokupne pripreme procesne drame, provedbe i analize podataka, došle smo do spoznaje i potvrde da je procesna drama primjerena metoda kojom se može i treba pristupiti djeci. Prema našim spoznajama, procesne nam drame omogućuju da s djecom obradimo različita osjetljiva pitanja i pobudimo senzibilitet ili ponudimo rješenja za određene probleme koji se mogu javiti u različitim životnim situacijama. Primjenom procesne drame djeci dajemo mogućnost da sagledaju situaciju i iz tuđe perspektive i lakše emocionalno procesuiraju sve što im se događa.

Prema rezultatima ankete možemo zaključiti da smo postigle naš cilj, a to je da smo potaknule studente, buduće učitelje, na kvalitetno promišljanje o integriranju procesne drame u odgojno-obrazovni rad u svojoj karijeri te smo im pomogle uvidjeti da procesne drame uistinu mogu imati veliki značaj za djecu ako se kvalitetno pripreme i obrade. Ovakvim pristupom procesnoj drami i njezinim korištenjem u svrhu učinkovitoga odgoja, djeci dajemo mogućnosti da promisle o promijeni određenoga ponašanja ili drugim mogućim rješenjima, a da istovremeno ne namećemo vlastito mišljenje, već da indirektnim djelovanjem pomažemo pri izgradnji njihovoga samopouzdanja i pružanju zadovoljstva pri samostalnom donošenju odluka i uviđanju potrebnih promjena.

Nama i dalje ostaje misija širiti i prikazivati pozitivne učinke procesne drame u radu s djecom predškolske i školske dobi te motivirati odgojno-obrazovne djelatnike na uključivanje procesne drame u svoj rad te ih poticati na naknadno promišljanje i analiziranje provedenih procesnih drama čime se osigurava jačanje same kvalitete dramskoga stvaralaštva.

Literatura

Čubrilo, Snježana i dr. 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse.* Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj i Školska knjiga. http://www.hcdo.hr/wpcontent/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_gradanstvo.pdf. 23. srpnja 2018.

Gruić, Iva. 2002. *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju: priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima*. Zagreb: Golden marketing.

APPLYING PROCESS DRAMA IN THE EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT WITH THE AIM OF INFLUENCING ITS PEDAGOGICAL ASPECT

Summary

The goal of this paper is to present process drama as an effective approach to education. Created with that intention in mind, process drama centres on anger among pre-school and school-age children, and its expression through violence. Workshops on process drama were held at the Faculty of Teacher Education in Zagreb. The participants were students of the Faculty who are interested in using process drama as a tool in their future educational work. The paper presents the results of a survey given to the participants at the end of the workshop. In the survey, the participants were asked about their opinions on games and techniques used in the workshop, the topicality of the theme, and the possibility of performing process drama in schools and kindergartens. The results confirm our hypothesis about the existence of a positive attitude towards process drama among students and their willingness to use it in their future work.

Keywords: *education, process drama, students*

PRILOG 1. Primjer ankete: PROCESNA DRAMA

Poštovani, pred Vama se nalazi kratki upitnik o provedenoj radionici procesne drame. Ova je anketa u potpunosti anonimna, a podatci dobiveni anketom koristit će se isključivo za pisanje rada u znanstvene svrhe s ciljem poticanja kvalitete dramskoga stvaralaštva. Ispunjavanje ankete traje otprilike 4 minute.

1. Spol

- ❑ M
- ❑ Ž

2. Smjer

- ❑ Učiteljski studij
- ❑ Odgojiteljski studij

3. Imate li prijašnjih iskustava vezanih uz dramu i dramski odgoj?

- ❑ Da
- ❑ Ne

4. Ako da, kakvih?

_____

5. Jeste li dosad sudjelovali u procesnoj drami?

- ❑ Da
- ❑ Ne

6. Smatrate li temu nasilja među djecom aktualnom kod djece predškolske i školske dobi u Republici Hrvatskoj?

- ❑ Da
- ❑ Ne

7. Smatrate li izvođenje procesne drame primjerenim načinom promišljanja o toj temi?

- ❑ Da
- ❑ Ne

8. Smatrate li da izvedena procesna drama sadrži odgovarajuće dramske tehnike za prikazivanje ove problemske tematike?

- ❑ Da
- ❑ Ne

9. Jesu li Vam tijekom procesne drame zadane upute bile dovoljno jasne?

- ❑ Da
- ❑ Ne

10. Jeste li imali dovoljno vremena na raspolaganju za osmišljavanje i izvođenje dramskih zadataka tijekom procesne drame?

- ❑ Da
- ❑ Ne

11. Koliko, prema Vašem mišljenju, dramsko stvaralaštvo sudionika utječe na kvalitetu procesne drame? (Pri čemu 1 označava *Uopće ne utječe, dramsko stvaralaštvo sudionika nije presudno za procesnu dramu.*, a 5 označava *Utječe u potpunosti, procesna drama ovisi o kvaliteti dramskoga stvaralaštva.*)

1 2 3 4 5

12. Ocjenom od 1 do 5 procijenite vlastiti doprinos izvedbi procesne drame s obzirom na stvaralačku komponentu. (Pri čemu 1 označava *Uopće nisam zadovoljan/zadovoljna, moje stvaralaštvo nije utjecalo na tijek procesne drame.*, a 5 označava *U potpunosti sam zadovoljan/zadovoljna, moje stvaralaštvo je uvelike doprinijelo tijeku procesne drame.*)

1 2 3 4 5

13. Trajanje procesne drame ocjenjujete kao:

- ❑ Prekratko
- ❑ Optimalno
- ❑ Predugo

14. Kako ste se osjećali tijekom procesne drame i jeste li se mogli uživjeti u ulogu?

15. Biste li što dodali ili promijenili u procesnoj drami?

16. Ocijenite sveukupnu izvedbu procesne drame ocjenom od 1 do 5. (Pri čemu 1 označava *Uopće mi se nije svidjela izvedba.*, a 5 označava *Izvedba mi se svidjela u potpunosti.*)

1 2 3 4 5

17. Sviđa li vam se procesna drama kao način rada s djecom?

- ❑ Da
- ❑ Ne

18. Smatrate li da se procesnom dramom može utjecati na odgojni aspekt razvoja?

- ❑ Da
- ❑ Ne

19. Biste li bili spremni organizirati i provesti procesnu dramu s djecom u vrtiću/školi?

- ❑ Da
- ❑ Ne

Dorijan Strnad
Učiteljski Fakultet Sveučilišta u Zagrebu
strnad.dorijan@gmail.com

Stručni rad

LARP - IGRE ULOGA KAO ALAT U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak

U ovome će radu biti predstavljene igre uživljavanja u uloge u stvarnome vremenu i prostoru, inače poznate pod engleskom kraticom LARP (live action role playing). To su igre koje omogućuju ulazak u zamišljene svjetove i likove u njima. Sama igra nalik je predstavi bez scenarija i nije namijenjena publici, već onima koji ju izvode. Primarna je svrha igara zabava, no kao i sve igre mogu biti alat kojim se razvijaju različita znanja, sposobnosti i vještine. U prvome će se dijelu rada obraditi sam koncept LARP-a i njegove značajke. U nastavku će se osvrnuti na već postojeće prakse korištenja LARP-a u odgoju i obrazovanju, kako u Hrvatskoj tako i u svijetu. Na kraju će se raspravljati o mogućim primjenama ovih igara u odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: *igre uloga, LARP, odgoj i obrazovanje*

Dorijan Strnad

Uvod

U odgoju i obrazovanju postoji stalna potraga za novim metodama koje će djeci omogućiti da uče i da se razvijaju na način koji je njima najprirodniji – igrom. LARP je vrsta igara koju su odrasli izmislili kako bi se mogli igrati kao djeca, uživljavati se u svoje najdraže svjetove i likove. Iako originalno namijenjen odraslima, LARP bi se, uz neke preinake ovisno o uzrastu, mogao pokazati kao odlična vrsta igara za primjenu u radu s djecom. Sam naziv i koncept LARP-a su vrlo malo poznati u krugovima izvan *geek* kulture, no sve se više radi da na tome da postane poznatiji i široj publici. Štoviše, LARP-om se već uspješno koristi u svrhu turizma, *team-buildinga*, rođendanskih zabava i slično. No, već se neko vrijeme uspješno koristi i u obrazovnim svrhama za rad s tinejdžerima. U nastavku rada detaljnije će biti prikazani primjeri uspješne prakse te će se raspraviti o prednostima LARP-a i njegovim potencijalnim primjenama.

Što je to LARP i kako funkcionira?

LARP je kratica za *live action role playing*, što bi se najbolje moglo prevesti kao igre uloga u stvarnome vremenu. Odrasli već dugo igraju takve vrste igara, a u ovome će se radu raspravljati o tome kako bi se te vrste igara mogle približiti djeci i iskoristiti kao alat u odgoju i obrazovanju. No, kako bi se moglo raspravljati o korištenju LARP-a za potrebe odgojno-obrazovnih djelatnosti, prvo treba pobliže odrediti o čemu se točno radi.

Nekom tko nije upoznat s ovim oblikom igre, LARP je najlakše opisati kao kazališnu predstavu bez scenarija i publike ili kao dječju simboličku igru u kojoj se, mašući štapom po zraku, djeca pretvaraju u hrabre vitezove u borbi sa zmajevima ili vatrogasce koji spašavaju ljude iz gorućega nebodera.

LARP funkcionira tako da organizatori igre okupe određen broj ljudi, koji se može kretati od dvoje ili troje igrača pa do nekoliko tisuća, upoznaju ih sa svijetom u koji je igra smještena i pravilima igre te im podijele njihove likove ili im objasne kako da likove osmisle sami.
Nakon te pripremne faze igra počinje i svi igrači *glume* svoje likove, odnosno igraju igru uživljeni u njih. Svjetovi u kojima se igre odvijaju mogu biti vrlo različiti. Igrači mogu biti mafijaši u prošlome stoljeću, fantastična stvorenja u fantastičnim bajkama, likovi iz svojih omiljenih filmova, knjiga ili videoigara, a mogu biti i sasvim obični ljudi stavljeni u neku neobičnu situaciju. U LARP-u se često rabe kostimi i scenografija kako bi se pojačao dojam svijeta u kojem se igra odvija i olakšalo uživljavanje, međutim ni jedno ni drugo nije neophodno za kvalitetnu i zabavnu igru.

Glavna svrha LARP-a je da se svi sudionici zabave. Kako bi se to postiglo, i kako bi svi igrači znali da će tijekom sudjelovanja u igri biti sigurni i da će im biti ugodno, koriste se sigurnosni znakovi i riječi kojima bilo tko može provjeriti jesu li njegovi suigrači spremni odigrati neku intenzivniju ili intimniju scenu i kojima se drugim igračima može dati do znanja da nam neka scena ne odgovara i da želimo da se intenzitet smanji ili scena potpuno prekine. Riječima i znakovima može se učiniti i suprotno; drugome igraču dati do znanja da slobodno nastavi ili čak pojača intenzitet scene. Svaki igrač ima pravo postaviti svoje granice gdje želi, a drugi su ih igrači dužni poštivati. Slijedi primjer kako bi ovaj sustav sigurnosnih riječi i znakova bio jasniji.

Igrač A je u ulozi kapetana broda, dok igrač B utjelovljuje lik člana posade. Lik igrača B učinio je nešto pogrešno i isprovocirao kapetanov gnjev. Igrač A vrlo glasno viče na igrača B te ga vrijeđa. Igrač B izgleda uplašeno i potišteno. Igrač A nije siguran doživljava li igrač B te emocije ili samo njegov lik, stoga igrač A prstima pokazuje dogovoreni znak kojim igrača B pita je li on dobro. Igrač B odgovara pozitivno, što znači da je uživao u

sceni te samo smatra da bi njegov lik trebao biti uplašen i potišten nakon takvoga problema s kapetanom broda.

Na kratkom se primjeru vidjelo kako u LARP-u postoje mehanike koje će osigurati uživanje svih igrača bez da se jako narušava imerzija. Postoje različiti sustavi znakova koji se rabe, ovisno o potrebama igre. S vremenom se razvije sve više sustava, što omogućava igračima da odigravaju različite scene bez neugode. Postoje i sustavi intimnosti koji dozvoljavaju likovima bliskost, maženje pa čak i vođenje ljubavi minimalnim kontaktom igrača. ArsAmandi, jedan od najpoznatijih sustava za intimnost, omogućava različite razine bliskosti koje se ostvaruju isključivo kontaktom ruka na ruku (Wieslander 2014).

Još je jedna značajka LARP-a načelo s ciljem da zabava i uživanje u igri budu u prvome planu: *play to lose.* Prevedeno, to bi značilo igraj kako bi izgubio, no u LARP-u ova sintagma ima malo drugačije značenje. Zabava i uživanje su u ovakvim igrama na prvome mjestu i primjenom *play to lose* načela, igrače se ohrabruje da ulaze u scene i čine stvari koje možda neće imati najpovoljniji ishod za njihove likove, ali će zato kreirati zanimljive scene i učiniti sebi i drugima igru zabavnijom. Nije rijetkost da netko s velikim osmjehom i mnogo entuzijazma govori o svojoj smrti (odnosno smrti njegovoga lika u igri), jer iako to nije bio pozitivan ishod za njegov lik, igračima je bilo zabavno.

Na kraju svake igre praksa je da igrači zajedno popričaju o svome iskustvu u igri, podijele najdraže trenutke i scene koje su vidjeli ili u njima sudjelovali, podijele svoje osjećaje te daju organizatorima povratnu informaciju o igri.

Sad kad je ukratko objašnjeno što je to LARP i neki njegovi oblici te mogućnosti, vrijeme je da se sagleda može li se takav oblik igre iskoristiti u odgojno-obrazovnome radu s djecom.

Zašto LARP u odgoju i obrazovanju?

Poznato je kako djeca najbolje uče igrom, a LARP je jedna od mogućih vrsta igara za ponuditi djeci. Odrasli koji osmišljava, a zatim i vodi igru može ju prilagoditi skupini djece koja će igrati. Tako stručnjaci koji rade s djecom mogu identificirati na kojim bi vještinama ili znanjima djeca trebala raditi i tome prilagoditi igru. Uzmemo li, na primjer, matematičke vještine, voditelj igre može djeci dati uloge znanstvenika, koji moraju dešifrirati poruku koju su poslali vanzemaljci, a za čije su dešifriranje potrebna određena matematička znanja. Ovaj primjer pokazuje i kako ista igra može biti namijenjena različitim uzrastima ako voditelj promijeni težinu zadataka. Uz dovoljno kreativnosti, voditelj može pronaći način da u igru ubaci zadatke za razvoj bilo koje vještine i da ih stavi u svijet zanimljiv djeci s kojom radi.
S druge strane, osim zadavanja zadataka djeci u svjetovima koji su im zanimljivi, možemo djeci približiti i neke svjetove u koje se možda ne bi sama tako rado upuštala. Najbolji primjer za to bila bi lektira. Nekad su lektirni naslovi učenicima teško probavljivi ili na prvi pogled nezanimljivi. No, ako ih se u svijet određene knjige *uvuče* LARP-om, možemo pretpostaviti kako će se za taj svijet više zainteresirati i biti skloniji pročitati knjigu, raspravljati o njoj, a LARP će im omogućiti da ju i bolje razumiju.

Osim spomenutih zadataka, koji ciljano mogu djelovati na specifične vještine i približavanje djeci svjetova koji im možda na prvi pogled nisu toliko zanimljivi, svaki LARP ima nužnu socijalnu komponentu koja je dio igre čak i kad je igra kreirana isključivo za zabavu, bez namjere da se sudionike nešto posebno nauči. Tijekom LARP-a igrači će morati surađivati i pregovarati s drugim igračima kako bi postigli cilj koji je njihovom liku zadan ili koji su si sami zadali. Osim toga, ostali će igrači zahtijevati komunikaciju kako bi napredovali prema ciljevima svojih likova. To su situacije izravne komunikacije s drugima, komunikacije kojom se želi postići neki cilj.

Kako bi njihovi likovi u igri bili uspješni, djeca će morati primjenjivati i razvijati socijalne vještine.

Još je jedna odlika LARP-a to što dozvoljava isprobavanje različitih ponašanja i njihovih posljedica u sigurnome okruženju. Djeca mogu naučiti kako neka ponašanja nisu prihvatljiva ili djelotvorna, a da njihove posljedice ne snose sama, već ih snose njihovi likovi. Ovdje na kreatorima i voditeljima igre stoji odgovornost da ponašanja koja nisu prihvatljiva i djelotvorna u stvarnome životu učine takvima i u igri.

Prilikom uživljavanja u uloge djeca mogu na površinu pustiti misli i osjećaje koje inače drže u sebi. Vrlo je dobar primjer iskustvo kolege odgajatelja Gorana Dimića koji mi je prepričao jednu situaciju, koja se pojavila u skupini tijekom vođenja procesne drame. Iako je u ovome primjeru riječ o procesnoj drami, a ne LARP-u, radi se o uživljavanju u uloge, a osim toga, kao što će kasnije u radu biti detaljnije raspravljeno, postavlja se pitanje može li LARP za djecu predškolske dobi biti znatno drugačiji od procesne drame.

U primjeru koji mi je kolega Dimić prepričao radi se o procesnoj drami u kojoj su djeca ulazila u uloge patuljaka, a jedan je dječak jako htio biti patuljak zaštitnik. Taj je dječak često izražavao želju da bude zaštitnik, a kad je Goran proučio što se iza toga nalazi, ispostavilo se da je dječak nedavno dobio mlađega brata i da vjeruje kako je njegova uloga da ga zaštiti.

Kad djeca na ovaj način pokazuju što im je u životu važno i što ih muči, oni koji s njima rade to mogu primijetiti i, ako je potrebno, reagirati. Ponekad će djeca pokazati ponašanja koja su vrlo neprilagođena i neprimjerena njihovoj dobi. To nam može pomoći da otkrijemo potencijalne probleme ili teškoće i na vrijeme na njih odgovorimo. Naravno, LARP nije dijagnostički alat (iako bi uz kreativnost i stručnost možda imao i taj

potencijal), no može nam dati naznake kada je potrebno reagirati i dalje istražiti problem.

Kao što je to praksa s odraslim igračima, i s djecom se na kraju igre može sjesti i porazgovarati o njihovome iskustvu. To im dozvoljava da osvijeste i s drugima podjele emocije i iskustva iz igre. Uz razvoj emocionalnih kompetencija, ova nam faza igre omogućava da s djecom izravno razgovaramo o scenama u igri koje su ih se posebno dojmile, propitamo akcije nekih likova, razmislimo o alternativnim tijekovima igre koji su se mogli dogoditi i slično. Tako se može djelovati na moralni razvoj, razvoj apstraktnoga mišljenja i komunikacijskih vještina.

Potencijalne mane

Uz sve navedene vrijednosti koje LARP može imati u odgoju i obrazovanju, bitno je razmisliti i o potencijalnim nedostatcima. Za početak, postavlja se pitanje može li se LARP primjenjivati sa svim dječjim uzrastima. Za tinejdžere već postoji obrazovna praksa koja se vrlo uspješno provodi primjenom LARP-a, no što je s djecom predškolske i ranije školske dobi? Po dosadašnjem saznanju ne postoji LARP praksa koja se koristi u radu s djecom navedenoga uzrasta. Tu se otvara mogućnost za testiranje i istraživanje, kako bi se djeci i te dobi mogao približiti LARP. Osobno sam imao priliku testirati LARP s djecom predškolske dobi i to će iskustvo biti opisano u sljedećem poglavlju.
Osim potencijalnih teškoća kod približavanja LARP-a mlađoj djeci, može se izraziti zabrinutost oko pretjeranoga uživljavanja u uloge. Što ako se djeca previše užive u igru te prestanu razlikovati igru i likove iz igre od stvarnih ljudi, odnosno drugih igrača? Odrasli ljudi ponekad prenesu previše onoga iz igre u stvarni svijet pa možemo pretpostaviti da se to može dogoditi i djeci. Zbog toga je vrlo važno da odrasli voditelj igre takve slučajeve zna prepoznati i na njih pravilno reagirati kako bi se spriječile moguće negativne posljedice za djecu.

Ono što se još može napomenuti jest mogućnost fizičkih ozljeda tijekom igre, pogotovo ako igra zahtjeva više kretanja, no takve ozljede događaju se u svim dječjim igrama i važno je samo da se, kao i kad se igraju odrasli, prioritet stavi na sigurnost pojedinca iznad same igre te se odmah reagira na ozljedu i osigura da je igrač dobro prije nastavka igre.

Provođenje larpa s predškolcima

S obzirom na to da nisam našao primjere provođenje LARP-a s djecom predškolskoga uzrasta, odlučio sam sam to isprobati. Uz pomoć kolegice Viktorije Lovrinčević osmislio sam LARP za petero djece starosti od 6 godina na više. Igra djecu stavlja u uloge nekoliko pustolova u fantastičnome svijetu koji su se našli u nezgodnoj situaciji i moraju surađivati kako bi se iz nje izvukli. Ja kao voditelj igre ulazim u ulogu čarobnjaka koji će im u tome pomoći. Glavna je pretpostavka igre da su likovi zapeli u špilji a da bi se spasili moraju otvoriti čarobni portal. No, mogu otvoriti portal samo jedne boje i kako bi ga otvorili svi se moraju složiti u koju zemlju putuju portalom, odnosno koju boju portala žele otvoriti. Osim toga postoji još nekoliko zadataka koje djeca moraju riješiti kako bi portal otvorila.

Igru sam do sad imao prilike provesti dva puta, jednom s cijelom grupom od 6 godina i jednom s grupom u kojoj su sudjelovala i nešto starija djeca (između 6 i 10 godina) i u kojoj je sudjelovalo šestero djece pa je zahtijevala malo moje improvizacije s obzirom da je namijenjena za pet igrača pa je samo pet likova bilo spremno. Tijek obje igre bio je vrlo sličan. Djeca su se zabavljala i rješavala zadatke, no nisu se baš uživjela u likove. Bilo im je važnije da riješe zadatak, nego da njihov lik dobije što je htio pa su likovi vrlo brzo odbačeni. Tako je uspjeh bio mješovit jer su se djeca zabavila i uživala, no nisu se jako uživjela u uloge.

Na kraju svake igre kratko smo razgovarali o iskustvu i glavne povratne informacije bile su da je igra prekratka i da bi se lakše uživjeli u likove da su imali kostime tih likova. Igra je namjerno zamišljena da bude kratka jer je cilj bio isprobati ju s djecom predškolskoga uzrasta, no trajanje igre dodatno je skratio nedostatak uživljavanja u uloge. Kostimi koje su djeca spominjala sigurno bi donekle pomogli, ali mislim da ne bi bili rješenje nedostatka uživljavanja.

Sljedeći je korak koji planiram za unaprjeđenje igre pretvaranje igre u stolnu igru uloga i ubacivanje elemenata LARP-a kao zadataka. Stolne igre uloga već su se pokazale kao uspješni oblik igara uloga s predškolskom djecom te zadavanje zadataka u kojima djeca izlaze iz stolne igre uloga i stvarno rješavaju zadatak kao da su oni svoji likovi, odnosno prelaze iz *tabletopa* u LARP. Zadatci koje tako rješavaju obično su neki praktični zadatci koji zahtijevaju motoričke ili intelektualne sposobnosti. Moj je cilj osmisliti zadatke koji će više zahtijevati međusobno pregovaranje i dogovaranje, odnosno komunikacijske i socijalne vještine.

Kako bi čitatelji lakše shvatili o čemu se radi, slijedi kratki opis stolnih igara uloga. Stolne igre uloga prethodile su LARP-u u igrama koje su odrasli izmišljali kako bi se mogli igrati u svojim najdražim svjetovima. Poznate pod engleskim nazivima *tabletop* ili *penandpaper RPG* (*role playing game*), to su igre za koje je kao što im ime govori bio potreban samo stol za koji će igrači sjesti te papiri i olovke kojima bi pratili razvoj svojih likova i ono što se u igri događa. Takve igre, osim igrača najčešće imaju i jednoga voditelja igre, poznatijega pod engleskim nazivom *game master*.

Voditelj u igri kontrolira sva događanja, osim akcija samih igrača te akcije svih likova koji nisu likovi igrača. Akcije se u igri uglavnom odvijaju tako da igrači odluče što njihovi likovi rade te bacaju kockice kako bi vidjeli hoće li im to uspjeti. Jednostavan primjer bio bi da igrač odluči kako njegov lik želi pomaknuti velik i težak kamen i ući u špilju iza njega. Ako je njegov lik slabašan (ima malo bodova u karakteristici snage), igrač će

morati dobiti vrlo visok broj na kockici da bi lik bio uspješan. No, taj slabašan lik možda je vrlo vješt u magiji pa igrač odlučuje da njegov lik ne pokušava pomaknuti kamen rukama, već koristi magiju telekineze kako bi ga pomaknuo umom. Kako bi lik bio uspješan u tome, potrebno je da igrač dobije znatno manji broj na kockici, nego kad je pokušavao pomaknuti kamen koristeći fizičku snagu.

Za sada i dalje ne postoji praksa LARP-a u ranijoj dobi, no ono što se provodi s tom djecom i što je vrlo slično LARP-u je procesna drama. Procesna drama ima snažnije određene granice i tijek priče, nego LARP, no možda je baš to ono što je djeci potrebno kako bi se uspješno uživljavala u zadane uloge.

Prikaz jednoga istraživanja

Michal Mochocki (2014) proveo je istraživanja u kojima je iskoristio LARP kao metodu ponavljanja za ispit iz povijesti kod učenika srednje škole. U pilot-istraživanju 2010. godine eksperimentalne skupine i kontrolne skupine pisale su ispit tjedan dana nakon ponavljanja i mjesec dana nakon ponavljanja. U oba su slučaja eksperimentalne skupine, s kojima se za ponavljanje koristilo LARP-om, imale značajno bolje rezultate od kontrolnih skupina. U istraživanju 2012. godine jedna eksperimentalna i tri kontrolne skupine pisale su ispit tjedan i mjesec dana nakon ponavljanja. Tjedan dana nakon ponavljanja rezultati su bili vrlo slični (oko 70 %) za sve skupine, no razlike se pokazuju u ispitima mjesec dana nakon ponavljanja. Eksperimentalna skupina koja je ponavljala primjenom LARP-a imala je nešto bolje rezultate nakon mjesec dana, dok je kontrolna skupina 1 imala nešto lošije rezultate. Rezultati za kontrolnu skupinu 2 nikad nisu dostavljeni, a kontrolna skupina 3 pokazala je najveći napredak. Profesor povijesti kontrolne skupine 3 napomenuo je kako su učenici te grupe uvijek najuspješniji i kako za njih to nije neobično.

U trećemu istraživanju 2013. godine sedam je skupina pisalo eksperimentalne testove za koje su ponavljale primjenom LARP-a i kontrolne testove za koje nisu. Na žalost, samo za jednu skupinu postoje potpuni podatci koji pokazuju kako je uz ponavljanje LARP-om zadržavanje znanja duže. Naime, skupina 4 je u eksperimentalnom testu nakon tjedan dana imala niži rezultat, nego na kontrolnom testu, ali je zato nakon mjesec dana imala znatno viši rezultat na eksperimentalnom i niži na kontrolnom.

Zbog nepotpunih podataka i maloga uzorka, autor istraživanja zaključuje kako se ne mogu donijeti općeniti zaključci, ali kako ovi preliminarni rezultati ohrabruju daljnje istraživanje.

Østerskov Efterskole – škola primjenom LARP-a

Od 2006. godine u Danskoj postoji škola koja svu svoju nastavu provodi primjenom LARP-a. Riječ je o Østerskov Efterskole, internatu koji su osnovali Malik Hyltoft i Mads Lunau. Informacije koje će biti predstavljene o školi dolaze s mrežnih stranica škole (https://osterskov.dk/in-english/) te predavanja koje je o školi održao ravnatelj Mads Lunau na konferenciji Portal 5 u ožujku 2017. godine u Zagrebu.

U školi žive učenici između 14 i 18 godina starosti i najčešće ostaju godinu dana, no neki odlučuju ostati i dvije godine. Sadržaj nastave u školi proizlazi iz danskoga kurikuluma i učenici se pripremaju za nacionalne ispite, no oblik u kojem se odvija nastava vrlo je nekonvencionalan. Nastavnici su podijeljeni u dvije skupine i svaka skupina provodi nastavu tijekom jednoga tjedna, dok se druga skupina priprema za sljedeći tjedan. Svaki tjedan ima svoju temu i vodi učenike u novi svijet.
Primjer koji je ravnatelj Lunau dao na svojem predavanju bilo je Rimsko Carstvo. Matematika se učila izgradnjom akvadukata i rasprave s grčkim matematičarima.

Strani se jezik učio trgovanjem s robljem sa stranim trgovcima (robovi nisu postojali kao igrači, već samo kao mehanika igre, a tko bi uspio biti vješt u stranome jeziku i kupiti bolje robove, njegovo bi imanje brže napredovalo). Uživljavanje u svijet Rimskog Carstva služi kao odlična lekcija iz povijesti. Sudjelovanjem u Senatu bave se socijalnim problemima i vježbaju govorništvo.

Ovakav se način rada pokazao vrlo uspješnim. Učenici uživaju u školi i stječu nova iskustva, a postižu jednako dobar uspjeh na nacionalnim ispitima kao i učenici redovnih škola. Posebno je zanimljiva činjenica koju je Mads Lunau iznio na svome predavanju da učenici s teškoćama postižu znatno bolje rezultate na nacionalnim ispitima, nego učenici s teškoćama iz redovnih škola. Iako još nije provedeno istraživanje koje bi to potkrijepilo, poznato je kako standardni školski sustav često nije prilagođen učenicima s teškoćama i nije teško vjerovati kako ovakav, potpuno drugačiji oblik nastave može njima približiti gradivo na način na koji će ga lakše usvojiti.

Singularnost – igra tolerancije

Tvrtka Terrible Creations, koja se bavi korištenjem LARP-a kao alata na raznim područjima kao što su turizam i *team building*, osmislila je i jedan LARP namijenjen tinejdžerima sa svrhom razvijanja tolerancije. Od njih je dobivena dozvola da se u radu ukratko opiše igra te neke povratne informacije koje su od igrača dobili.

Igra je smještena u svemirskom brodu u budućnosti kada je postignuta singularnost – svijest umjetne inteligencije dostigla je ljudsku. Doduše, androidi su i dalje građani drugoga reda i često su diskriminirani. Posadu broda zadesila je nevolja, a uz to dolaze vijesti da je na nekim planetima počela pobuna androida zbog nepravednoga tretiranja.

Članovi posade nisu sigurni nalazi li se i među njima neki android jer ih više nije moguće razlikovati od običnih ljudi. Ako se nalazi, hoće li se pridružiti revoluciji i napasti ih?

Povratne informacije na igre odigrane s tinejdžerima bile su vrlo pozitivne te su igrači uglavnom shvatili problematiku ravnopravnosti i tolerancije koja stoji u pozadini igre. Otkrili su i da trebaju unaprijediti igru tako početak igre učine intenzivnijim, kako bi igrači što prije i što lakše izašli iz tinejdžerske neugode i uživjeli se u svoje likove i radnju.

Kako dalje s LARP-om?

Nakon predstavljenih već provjerenih praksi, postavlja se pitanje što se s LARP-om još može napraviti. Unatoč tome što su se dosadašnji pokušaji s djecom predškolskoga uzrasta bili samo djelomično uspješni, treba imati na umu da je uzorak vrlo malen te da su uglavnom sudjelovala djeca bez iskustva uživljavanja u uloge. Odgajatelji i učitelji koji imaju prilike raditi s istom skupinom djece dugo vremena mogli bi biti mnogo uspješniji u LARP igrama s djecom s kojom postupno i od početka rade na tom obliku učenja. LARP ima neograničen potencijal za iskoristiti kreativnost odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja koji žele djeci omogućiti učenje igrom. LARP-om bi se moglo naučiti i iskusiti sve, izazov je u idejama kako će se koje *gradivo* implementirati u igru. Uz to, važno je imati na umu kako će uz igru u kojoj djeca uživaju, iako sama po sebi nije namijenjena poučavanju, ona uz zabavu za sebe *izvući* i nešto korisno.

Dorijan Strnad

Zaključak

Moje upoznavanje s LARP-om bilo je jako lijepo iskustvo i ubrzo sam počeo razmišljati kako to iskustvo pružiti djeci. Počeo sam tako da sam, zajedno s kolegom Dimićem, u stolne igre uloga, koje se već pokazale kao prikladne za djecu predškolske dobi, počeo dodavati elemente LARP-a. No, u meni i dalje postoji velika želja da se djeci omogući pravi LARP, što bliži onakvom kakav igraju odrasli. Prakse Østerskov Efterskole, Terrible Creationsa te istraživanje Michala Mochockia, daju nam nade kako bi se LARP stvarno mogao koristiti za davanje prekrasnih i poučnih iskustva djeci. Moji pokušaji igranja LARP-a s djecom predškolskoga uzrasta pokazuju kako je potrebno još rada i kreativnosti da bi LARP bio pristupačan svima. Prednosti LARP-a su mnoge, ali postoje i mane na koje svakako treba pripaziti kako ne bi postigli učinak suprotan željenome. Svojim radom pozivam ostale praktičare u odgoju i obrazovanju da se okušaju u LARP-u kako bi zajedno pronašli način da ga se uspješno s njima odigra.

Literatura

Mochocki, Michal. 2014. *Larping the Past: Research Report on High-School Edu-Larp.* Wyrd Con Companion Book. Ur. Bowman, S. L. Los Angeles. 132-149.

Østerskov Efterskole. https://osterskov.dk/in-english/. 26. srpnja 2018.

Wieslander, Emma i sur. 2004. *Beyond Role and Play – Tools Toys and Theory for Harnessing the Imagination.* Helsinki: Ropeconry.

LARP – ROLE PLAYING AS AN EDUCATIONAL TOOL

Summary

This paper will present role playing games in real time and space known under the English acronym LARP (live action role playing). These are games that allow entering imaginary worlds and playing imaginary characters. The game itself is like a theatre play that is not performed for an audience but for actors themselves. The main purpose is to have fun but, like any other games, LARPS can be tools for learning and developing skills and abilities. The first part of the paper will introduce the concept of LARP and its characteristics. The second part will present existing practices of LARP used in education, both in Croatia and in some other parts of the world. In the final part, there will be a discussion of possible further use of LARP in education.

Keywords: *education, LARP, role playing*

TEMATSKA SKUPINA

Pričam ti priču

Vladimira Velički
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
vladimira.velicki@ufzg.hr

Stručni rad

ZAŠTO PRIČATI PRIČE I ŠTO MOŽEMO NAUČITI OD TRADICIONALNIH PRIPOVJEDAČA?

Sažetak

Pripovjedačke tradicije različite su u različitim dijelovima svijeta, no ipak imaju mnogo toga zajedničkoga. U radu će se, polazeći od poznatijih pripovjedačkih tradicija (srednjovjekovnih trubadura i bardova, preko manje poznatih tradicija poput npr. polinezijskih Hula plesača, zajalske tradicije iz arapskih zemalja, zapadnoafričkih pripovjedača zvanih Griot i dr.) nastojati odgovoriti na pitanje što danas možemo naučiti od tradicionalnih pripovjedača, odnosno mogu li nam umijeća i znanja koja su prenosili i danas biti dobrodošla u radu s djecom i mladima. Polazeći od specifičnosti pripovijedanja, u radu će se potražiti odgovor na pitanje zašto je danas potrebno djeci pričati priče, što pričanje razlikuje od čitanja te koji su preduvjeti za dobro pripovijedanje. Također, posebna će se pozornost pridati odabiru priča za pričanje (primjerenost dobi, vremenu, mjestu itd.), načinima kako priču za čitanje možemo pretvoriti u priču za pričanje, komunikaciji s djecom tijekom i nakon pričanja te samoj pripovjedačkoj izvedbi.

Ključne riječi: *djeca, priča, pripovjedači, pripovijedanje, tradicija*

Vladimira Velički

Uvodna razmatranja ili zašto su nam potrebne priče

Priče unose red u kaos suvremenoga života, daruju nam predvidljivost umjesto neizvjesnosti, ritam i strukturu. Moć koju metafora ima te njezin utjecaj na razumijevanje svijeta, poznata je od davnina. Ljekovitost priča, pomoć koju nam one pružaju u olakšavanju snalaženja u životu, vrijednost je koju odrasli ne bi smjeli zaboraviti, umijeće koje je postojalo u prošlosti, tradicija koju valja poštovati.

Priče nam nude korijene i sigurnost. Razmatrajući i analizirajući različite priče i načine njihova prenošenja, znanstvene radove i relevantna istraživanja, dolazimo do zaključka da, usprkos suvremenim medijima, pričanje, naracija, neće nestati. Ne može se poreći da računala i internet, pojava hiperteksta i multimedijske fikcije odnosno hiperfikcije, ugrožavaju ideju kontinuiranoga iskustva kakva je bila posredovana tradicionalnom linearnom naracijom. Međutim, to još uvijek ne znači da smo došli do kraja priče i pričanja. Kad bi priče nestale, nestalo bi ono bitno ljudsko, onaj trenutak kad kažemo: *Pričaj mi... o svemu*. Trenutak empatičnosti i zajedništva, pozornoga slušanja, razumijevanja i utjehe koji nas čini blagima u ljudskosti i daruje nam snagu za lakše podnošenje težine života. Posredovano iskustvo govora u svim njegovim nijansama također bi, nestankom priče i pričanja, bilo izgubljeno. Ne bismo sebi mogli više objasniti niti svijet, a ni sebe same. Stoga priče traju i dalje, unatoč slutnji da pripovijedanje nestaje pred naletom površnosti i konzumerizma kojega zastupaju teoretičari poput W. Benjamina, R. Barthesa i J. Baudrillarda. Oni govore kako razni oblici ekskluzivne vulgarizacije intimnosti i privatnosti u popularnoj kulturi kao da iscrpljuju temeljnu ljudsku potrebu da se kaže nešto smisleno i pripovjedački strukturirano (Kearney 2002: 20).

Suprotno ovome mišljenju, istovremeno se javlja stav da nove tehnologije virtualiziranoga i digitaliziranoga zamišljanja nipošto ne iskorjenjuju naraciju, nego da zapravo mogu otkriti nove načine pripovijedanja, nepojmljive u prethodnim kulturama (Kearney 2002: 21).

Istovremeno se uočava porast interesa za pripovijedanje, sve veći broj festivala i događanja te ponovno vraćanje usmenoj riječi, izravnom kontaktu.

Priča je uvijek upućena nekome. Naracija je bitno komunikacijski čin koji nam omogućuje da zajednički svijet etički podijelimo s drugima. Uvijek postoji pripovjedač, priča, nešto o čemu se pripovijeda i netko kome se pripovijeda. Različiti pristupi naraciji naglašavaju neku od tih uloga, katkad isključujući ostale. Dakle, priče žive u zajedništvu. Pripovijedanje ima svoje zakonitosti. U djelu *O pjesničkom umijeću* (2004) Aristotel, čija je poetika prvi pokušaj u zapadnoj filozofiji da se formulira model za pripovijedanje, ustvrdio je da umijeću pripovijedanja – definiranom kao dramatsko oponašanje i unošenje zapleta u ljudsko djelovanje – dugujemo "doživljaj da ovaj svijet dijelimo s drugima" (Velički 2013).

U tom dijeljenju susrećemo djecu. Djeca posebno trebaju priče, a priče, isto tako, trebaju djecu. Posebno djeca današnjice koja žive u rastrzanom svijetu, koji često ne razumiju, u njegovoj užurbanosti i nepredvidljivosti, trebaju linearno strukturirane priče uz pomoć kojih će svijet objasniti sebi, ali i sami sebe bolje razumjeti. Djetinjstvo bogato lijepim slikama davat će snagu i stabilnost tijekom odrastanja i dalje u budućnosti. Priče koje pričamo djeci trebale bi ih ne samo zabavljati, već i oplemeniti. Djeca nam se, na sreću, vrlo često obraćaju sa željom da im pričamo. Na taj način izražavaju svoju potrebu za kontaktom, za pripovijedanjem o onome što se tijekom dana dogodilo te za ponovnim proživljavanjem onoga što su doživjela. Ona žele čuti o stvarima i odnosima koje sama još ne mogu istražiti i razumjeti (Velički 2013).

Mnogi autori razmatrali su važnost priče kako u odgoju i obrazovanju, tako i u mnogim drugim područjima. Među ostalima možemo spomenuti Stephena D. Krashena koji je u svojoj knjizi *The Power of Reading: Insights from the Research* (Krashen 2004) sakupio i analizirao recentna istraživanja vezana uz značenje priče i čitanja, te Kendalla Havena koji u knjizi *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story* (Haven 2007) analizira istraživanja iste tematike te na temelju neuropsiholoških istraživanja ističe važnost koju priča ima u razvoju ljudskoga mozga. Navedeni autor sakupio je iskaze preko stotinu profesionalnih pripovjedača, 1 800 praktičara (najviše učitelja) koji u radu koriste priče. Analizirao je preko 150 kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih studija s temom priče i pripovijedanja te efikasnost njihovoga uključivanja u odgoj i obrazovanje, poslovni svijet, medicinsku i narativnu terapiju i dr. Budući da je i sam pripovjedač, koji je pričao pred ukupno više od 4 milijuna ljudi, te vodio radionice s oko 20 000 studenata i 40 000 učitelja, u knjizi je opisano i njegovo iskustvo, s nedvojbenim zaključkom o važnosti priče i pričanja za razvoj ljudskoga mozga i obrazovanje djece i odraslih. Detaljan prikaz istraživanja premašio bi opseg ovoga rada, a i njegov cilj, no smatramo bitnim spomenuti ovako obiman znanstveni korpus vezan uz značaj priče i pripovijedanja.

Dakle, kao što je iz istraživanja vidljivo, priče (narativni tekstovi) posebno su dobro motivacijsko sredstvo, kako za sveukupno učenje, tako i za učenje jezika. Ako se posreduju višeosjetilno tada ostaju duboko u pamćenju, potiču empatiju i djeluju na sveukupni razvoj. Osim toga, poznato je da se "jezik uči slušajući, govoreći i promatrajući" (Agazzi 1950: 58-60) i da je jedan od temeljnih zadataka odgoja u predškolskom i ranom školskom razdoblju, naučiti djecu razumjeti i govoriti materinski jezik, koji će na taj način postati temelj kasnijega učenja, komuniciranja i doživljavanja svijeta i odnosa prema njemu. Kao posljedicu čestoga rekonstruiranja priča možemo uočiti velik tekstno-gramatički senzibilitet kod djece. Ona razvijaju *osjećaj* za unutarnje međuovisnosti jednoga teksta, a to je temelj za povećanje sposobnosti u narativnom području, dakle, za povećanje

sposobnosti prepričavanja, pričanja te samostalnoga stvaranja teksta, kao i sveopće usmene komunikacije, izražavanja i razumijevanja sebe i svijeta, odnosno ljudi oko nas. Pričanje priča bitno je za usvajanje i razumijevanje slikovnoga govora. Slikovni govor stvara se isključivo govorom, a služi za prenošenje onoga bitno ljudskoga, duševnoga. Danas, kad se s djecom sve manje razgovara i kad se opravdano upozorava na sve veće probleme u usvajanju govora djece i mladih, pričanje priča dolazi nam kao dragocjeno sredstvo i pomoć u povratku izgubljenim ljepotama govornoga izražavanja i govoru samom. Jer dijete ne usvaja govor samo razgovarajući, odnosno govoreći, već i slušajući (Velički 2013).

O pričanju tradicionalnih pripovjedača

U dubini priča, a posebno bajki, jednako kao i u dubini ljudskih života, postoji raspon između života i smrti, straha i ljubavi, a život sam potiče nas na traženje vlastitoga puta. I upravo to ljudsko iskustvo umjetnički je prikazano u pričama o onome što nas čini sretnima ili tužnima, sjetnima ili zasanjanima, u bajkama koje prikazuju nas i postavljaju bitna i velika pitanja, kao u bajci *Put k Suncu:* Odakle dolaziš? Što tražiš? Kamo ideš? (Wenzig 2011). Kao što su pokazali antropolozi Levi-Strauss i Mircea Eliade, jedna od prvih uloga šamana ili mudraca bila je da pripovijeda priče koje nude simbolička rješenja proturječjima koja se nisu dala riješiti empirijski. Tijekom toga sama bi se stvarnost čudesno preobrazila. Priroda oponaša pripovijedanje.

Od samoga početka ljudi su izmišljali priče kako bi ispunili rupu što je zjapila u njima, kako bi ublažili strah i strepnju, kako bi pokušali odgovoriti na spomenuta velika pitanja bez odgovora, ovdje samo malo modificirana s istim značenjem: Tko smo? Odakle dolazimo? Je li nam narav životinjska ili božanska? Jesmo li stranci, bogovi ili čudovišta? Jesmo li djeca jedne majke Zemlje ili dvoje ljudskih roditelja? Jesmo li proizvod prirode ili kulture?

Nastojeći naći odgovore na ta komplicirana pitanja – iz sfere fizičkoga i metafizičkoga – velike priče i legende nisu donosile samo olakšanje u mračnoj svakodnevici, nego i užitak i čaroliju: imale su moć da utišaju svaki glas u prostoriji, znale su kako oduzeti dah i natjerati znatiželjno srce da poskoči kad čuje onih nekoliko jednostavnih riječi: „Bilo jednom davno…" (Kearney 2009: 16 cit. prema Velički 2013: 21).

Kako bi jedna priča bila kvalitetno ispričana, pripovjedač mora posjedovati određene osnovne kompetencije. Tako je bilo još u vrijeme oralne kulture. Pripovjedač nije mogao biti bilo tko, morao je imati određeni talent i svladati umijeće kako bi stekao vještinu pripovijedanja. Dobri pripovjedači bili su radosno dočekivani i slavljeni poput junaka. U prošlosti su pripovjedači priča putovali iz mjesta u mjesto i imali su vrlo važnu funkciju. Oni su pričali o životnim istinama i o životu samom u svim njegovim nijansama. Bili su čuvari životnih mudrosti. Znali su da u životu postoji i dobro i zlo, i svjetlo i tama, dan i noć, plima i oseka, ljeto i zima… Kao pripovjedači i kao znalci ostajali su u neutralnoj poziciji (Günther 2007). Čak i kad su govorili o čudima, ostali bi neutralni: čuda se ponekad događaju, i to je poznata stvar. Na taj su ih način slušatelji doživljavali vjerodostojnima. Zadaća im je bila slušateljima prenijeti poruku da se teškoće i izazovi u životu mogu svladati, zajedno sa slušateljima prolazili bi put prepun izazova sve do sretnoga kraja. Osobnost pripovjedača nije stajala u prvome planu, nego priča sama.

Pripovjedačke tradicije u cijelome svijetu imaju nešto zajedničko. Cilj im je uvijek pobuditi interes kod slušatelja, a načini na koje se to postiže razlikuju se u različitim tradicijama. Ponekad je priča bila prenošena samo riječima, a ponekad je bila ispričana plesom, glasom/glazbom ili kombinacijom navedenih načina uz upotrebu određenih sredstava. Navest ćemo u nastavku rada samo neke od pripovjedačkih tradicija (Read MacDonald 1999), odabrane između ostaloga i zbog svoje različitosti, te razmotriti čemu nas one danas mogu podučiti, te kako na temelju njih možemo obogatiti svoje pripovijedanje. Jer kad pričamo priču, mi dijelom

postajemo poput tih pripovjedača, priča koju donosimo postaje nam najvažnija i predajemo ju dalje.

Narod *Yupika,* Eskima, živi na zapadu i središnjem jugu Aljaske te na sjeveroistoku Rusije, u Sibiru. Jezik im spada u skupinu eskimsko-aleutskih jezika te se spominje kao zaseban jezik, odvojen od inuitskoga. Na području oko rijeke Togiak na jugozapadnom dijelu Aljaske, pripovjedačka je tradicija još uvijek živa te se u okviru nje spominje *Thestoryknife*, tradicionalna igračka koja je obično napravljena od kosti ili drva, a koristi se za crtanje skica/crteža na zemlji ili snijegu, kako bi se djeci pojasnio svijet koji ih okružuje. Koristi se kod pripovijedanja, posebno za interakciju sa slušateljima. Uz pomoć njega također su se igrale igre pogađanja, tako što je publika trebala pogoditi što je pripovjedač nacrtao i o čemu će govoriti. Suvremeni pripovjedači ideju interaktivnosti svakako mogu upotrijebiti u svom pripovijedanju, prisjećajući se pritom ovoga ili sličnih alata. Čini se da ni danas ta ideja nije zamrla (počevši od igre *Pictionary*, kocaka za pripovijedanje *Storycubes*, kamenčića *Tellingstones*, kartica *Storytellingcards*, različitih proizvođača te izrade).

Hula, varijanta polinezijskoga plesa, pripovijeda o havajskoj povijesti i kulturi. Taj ples ne služi samo za zabavu, već ima i funkciju jezika: mnogi pokreti ruku predstavljaju pojedine riječi u pjesmi ili napjevu. Na primjer, pokreti ruku mogu označavati zbivanja u prirodi – povijanje drveća na vjetru, morske valove, ili pak mogu izražavati osjećaje, kao npr. naklonost ili odbijanje. To je oblik *vizualnoga plesa,* kojim se pripovijeda o stvaranju, mitologiji te mnogim značajnim događajima i ljudima. Geste, glazba, pokret i vizualno prikazivanje i kod današnjih pripovjedača ostaje i treba ostati bitan dio njihovoga nastupa. Upravo poput Hula plesača, kod pričanja priča moramo razmišljati čime svoje pripovijedanje možemo obogatiti, ne bježeći pritom ni od suvremenih medija, slika, videa i sl. kako bismo privukli pozornost slušatelja.

Vladimira Velički

Zajal je tradicionalni stil oralne poezije podrijetlom iz arapskih zemalja. Posebnu popularnost uživa na Bliskom Istoku. Istovremeno sadrži improvizaciju i napjeve, može biti obogaćen instrumentalnom glazbom. Pjesnici prilikom izvođenja ulaze u debatu te zajedno stvaraju priču. Njihovi različiti glasovi dodaju priči različite, svježe nijanse i različite perspektive. Različitost perspektiva u svako pripovijedanje unosi svježinu, isto kao i uvođenje različitih glasova u pripovijedanje. Suradnja i dijalog prilikom pripovijedanja odlikuje se promišljenošću, ali i brzinom reakcije, vještim odgovorima koji kombiniraju rimovane stihove, pripovijedanje i napjeve. Sve navedeno potrebno je i moguće uvrstiti i u suvremenu pripovjedačku izvedbu.

Cunto je drevni sicilijanski oblik pripovijedanja koji ujedinjuje aspekte grčkoga kazališta i improvizacije. Najčešće pripovjedač priča neku herojsku pripovijest, uključujući i uspjeh i patnju. Najčešće se izvodi na maloj pozornici, a pripovjedači pričaju priče koristeći kombinaciju pjevanja i riječi. Pričanje s pozornice, okupljanje zbog priče te pretvaranje pripovijedanja u svečanost, povezat će nas više nego što to mogu novi mediji. Nakon pripovijedanje ne samo da smo čuli novu priču, već smo upoznali i jednoga čovjeka, pripovjedača, a osjećaj zajedništva u otkrivanju tajne priče također je, nekad kao i danas, bitan dio atmosfere kod pripovijedanja.

Rakugo je varijanta usmenoga pripovijedanja, koje su osmislili budistički svećenici u 9. i 10. stoljeću. Prvotno je ovome obliku pripovijedanja cilj bio učiniti religiozne ceremonije interesantnima i zabavnima, da bi kasnije zabava postala sve bitnija. Pripovjedač sam sjedi na pozornici (u ovoj tradiciji nikada ne stoji i ne pomiče se iz tradicinalnoj japanskoga *seiza* sjedenja na petama, s podvijenim nogama) i pripovjeda dugu, često intrigantnu i komičnu priču. Poput današnjih komičara, izvođač, znan kao *hanashika*, upotrebljava humor kao svoju prednost i transformira svakodnevne priče u predstavu. Humor je, dakle, jedna od bitnih odrednica ove tradicije, a i mi ga u pripovijedanju ne bismo smjeli zaboraviti.

Grioti su zapadnoafrički pripovjedači, *naratori kulture*. Tradicijske priče prikazuju pjesmom, pjevanjem različitih napjeva i poezijom. Često svoje pripovijedanje prate korom, popularnim afričkim instrumentom s 21 žicom. Mješavina strasti i jezika svrstava ove pripovjedače u istinske glasnike povijesti. Prisutni su na svim važnim proslavama i obljetnicama. Osim njihovog umijeća, valja zapamtiti i uvažavanje kojim pristupaju pričama i važnim događajima (Pellowski 1991).

I druge tradicije priču su pričale ne samo riječima, nego i glazbom i pokretom. Na primjer *Bharatanatyam* je oblik indijskoga klasičnog plesa kojega, osim karakterističnoga položaja savinutih koljena, odlikuje uporaba gesti, gotovo znakovnoga jezika kojim se priča pripovijeda. Geste i pokreti vrlo su precizni i detaljno osmišljeni tako da se priča u potpunosti prenosi i bez riječi (Lord: 2000). Gestovno i mimičko prikazivanje, uz govornu interpretaciji priče, treba biti unaprijed pripremljeno i domišljeno.

Tradicionalno pripovijedanje u našim krajevima ograničeno je na pojedinačne pripovjedače koji u pojedinim dijelovima naše zemlje još uvijek postoje. Zbornik radova *O pričama i pričanju danas,* autorice Jelene Marković, donosi nam radove koji su vrijedan prilog proučavanju postojećih tradicija (Marković 2015). Razmišljajući o tradicionalnim pripovjedačkim tradicijama u našem podneblju, osim pripovjedača koji su pripovijedali u svojim zajednicama, kao živu tradiciju koja još uvijek uz pjesmu pripovijeda o životu i događajima, valja spomenuti gangu. Jasno je da ganga nije pripovijedanje, pa čak ni pripovijedanju u širem obliku, ali svojim kratkim stihovima koji se katkad uspoređuju s haiku poezijom, donosi poruku, priču o životu, povijesti; ganga podučava, ponekad ismijava, tumači i uči životu. Ganga prenosi duh naroda sa svom boli, tjeskobom, nadanjima i patnjama na slušatelja. Svojim dolaskom na ova područja Hrvati su preuzeli gangu od Ilira, da bi se ona održala sve do danas u Dalmatinskoj zagori i susjednoj jugozapadnoj Bosni te zapadnoj Hercegovini (samo kod Hrvata). Posljednjih godina ulažu se veliki napori da se ova tradicija i dalje održi u nasljeđu mlađih naraštaja.

Akademik Ivan Cvitković u knjizi *Ganga – pjesma o životu u Hercegovini: Sociologijske marginalije o gangi* koncentrira se na dekonstrukciju gangaških poruka o životu u Hercegovini, dakle, na priču te navodi teme iz oblasti kulture, obrazovanja, mode, odlazaka u pečalbu i dr. Sve je to opisano u gangi, kao i životu u mnogim mjestima (Cvitković 2007).

Navedena se tradicija još uvijek, zahvaljujući festivalima i kulturno-umjetničkim društvima, uspijeva bar donekle održati. Njezinu snagu i izravnost u prenošenju poruke, možemo imati na umu i kod suvremenoga pripovijedanja.

Zaključak

Kao što smo vidjeli, pričanje priča danas više nije samorazumljivo, ali doživljava svoj povratak u obliku različitih događanja, festivala i sve veće popularnosti *žive riječi*. Nakon razmatranja različitih pripovjedačkih tradicija, možemo zaključiti da pričanje priča može uspjeti jedino ako pripovjedač poznaje, osjeća, razumije i voli odabranu priču, ako je ona postala dio njega, njegovo duševno blago. Tek tada on priču može predati/prenijeti publici, odnosno djeci.

Osnovni problem koji se nameće odnosi se na odabir priče. Danas nema putujućih pripovjedača koji bi nam mogli prenijeti priču. Stoga je jedno od ključnih pitanja: kako ćemo odabrati priču te kako ćemo napisanu priču pretvoriti u priču za pričanje?

Prvi je korak, dakle, biranje predloška, teksta, odnosno priče. Tradicionalni pripovjedači čuli bi priču i pričali bi je dalje. Nama to uspijeva još jedino s pričanjem/prepričavanjem kratkih, svakodnevnih događaja ili viceva. Čak i priče koje potječu iz usmene tradicije, bajke, mi tražimo u tiskanim zbirkama priča. Tekstovi bajki su literarne prerade i u njima je najčešće zabilježen samo tekst. Na taj način mi zapravo dobivamo nečitljivu priču, nedostaje intonacija, gestovno i neverbalno prikazivanje koji prate svako usmeno izražavanje.

Ima i zbirki priča, najčešće bajki koje uvažavaju usmenu predaju i nastoje takvim stilom zapisati tekst (npr. Grimmove bajke u izvorniku), međutim i njima nedostaju neverbalna obilježja i često se, nažalost, pretvaraju u recitaciju. Dakle, tko danas želi pričati bajku ili priču, nužno je upućen na tekstovni predložak. Prvo pitanje koje sebi postavlja je: Koju bajku ili priču želim pričati? Pronalaženje odgovarajuće priče zadatak je svakoga pripovjedača i nitko ga ne može umjesto njega obaviti. Osnovno pravilo pritom je vrlo jednostavno: Nikada ne treba pričati priču koja nas nije oduševila, bez obzira koliko ona bila dobra i u skladu s pedagoškim, psihološkim i ostalim stajalištima.

Problem koji se kod napisanih literarnih predložaka nameće je i taj što slabost jedne priče, koja će se u usmenom pričanju pokazati, često zna biti skrivena vještim stilom tj. načinom pisanja. Da bi jedna priča mogla biti usmeno ispričana, ona mora sadržavati jasnu, zaokruženu i zatvorenu radnju, moramo voditi brigu o stajalištu pripovjedača te mijenja li se ono u pisanome tekstu (jer se u usmenom pričanju ne bi trebalo mijenjati).

To je također u vezi s *prirodnim* tijekom vremena jer se u pisanome tekstu vremenske perspektive često miješaju, a usmeno pričanje bliže je stvarnom vremenskom tijeku. Takav tijek odgovara shemi priče (o kojoj ćemo govoriti nešto kasnije) i upravo ga stoga slušatelj najlakše prihvaća. Priča u pisanom obliku također se pripovijeda iz gledišta raznih likova, dok usmeni pripovjedač ili preuzima gledište samo jednoga lika, ili sveznajućega pripovjedača, ili priča u prvom licu, jer jedino takav način pričanja omogućava slušno primanje priče. Kod literarnih predložaka, dakle, moramo razmisliti u kojoj ćemo mjeri mi preuzeti zadane perspektive pripovijedanja, ili možemo promijeniti tekst tako da ga pričamo iz jedne perspektive (npr. sveznajući pripovjedač, ili prvo lice, ili, eventualno, kombinacija navedenoga kod upravnoga govora) i jednostavnim, kronološkim slijedom.

Na osnovi iznesenoga mogli bismo navesti neka od pravila koja bi dobar pripovjedač priča morao uvažiti, odnosno kompetencije koje bi morao posjedovati:

- *vjerovati* u priču kako bi njezina poruka bila snažna i jasna
- kad je god moguće pričati bez predloška tako da napamet znamo *shemu priče*, odnosno tijek radnje, tzv. *kostur* priče i ključne rečenice
- često uklopiti ponavljanja (formule)
- s publikom održavati kontakt očima
- kad god je to moguće pričati u krugu kako bismo postigli prisno ozračje
- upotrebljavati geste i mimiku kako bismo potpomogli radnju i njezin tijek
- ako je potrebno, osim gesta i mimike, umetnuti pokret (ovisno o priči, to mogu biti i plesni koraci)
- ponekad upotrijebiti određena odabrana sredstva
- uvažavati vrednote govorenoga jezika: (intonaciju, ritam, tempo, stanku, intenzitet)
- ne pričati prebrzo, ako smo u dvojbi, radije primijeniti polaganiji tempo
- eventualno upotrijebiti različitu boju glasa za različite uloge

- igrati se glasom (jačina, ritam, brzina, intonacija – silazna, uzlazna...)
- ako se priča pred dječjom publikom, upotrebljavati jezik koji djeca razumiju, ali istovremeno ga obogatiti kako bismo bili dobar govorni uzor
- uključiti djecu/publiku u priču, poticati interaktivnost (npr. tako da oponašaju određene pokrete koje mi izvodimo ili tako da dopuštamo njihova pitanja)
- umetnuti glazbu, pjesme, napjeve
- ako je potrebno, nepoznate riječi objasniti unaprijed
- eventualno nastaviti ili naknadno preraditi priču – uz pomoć igara uloga ili lutkarske/stolne predstave, odnosno stihova na temelju priče (Velički 2013).

Ono što još valja napomenuti je da cilj usmenoga pričanja nije nadomjestiti čitanje, već nadopuniti ga i obogatiti te potaknuti na kasnije čitanje. Pričanje omogućava da se jedna priča predstavi takvim jezikom koji je pristupačniji od literarno stiliziranoga jezika, a može pobuditi interes za čitanje/slušanje izvornika. Tradicionalne pripovjedačke tehnike u sebi sadrže elemente koje suvremeni pripovjedači (pri čemu prije svega mislimo na one koji pripovijedaju mlađoj publici) već u velikoj mjeri koriste, a njihovo proučavanje zasigurno bi im moglo biti od koristi te nadopuniti i osvježiti njihove izvedbe.

Literatura

Agazzi, Rosa. 1950. *Guidad elle educatrici dell'infanzia.* Brescia: LaScuola.

Aristotel. 2004. *O pjesničkom umijeću.* Zagreb: Školska knjiga.

Cvitković, Ivan. 2017. *GANGA - Pjesma o životu u Hercegovini (Sociologijske marginalije o gangi).* Zagreb: Plejada.

Günther, Sybille. 2007. *Willkommen im Kinder-Märchenland! Märchen werden lebendig durch Erzählen, Hören, Spielen und Gestalten.* Münster: ÖkotopiaVerlag.

Haven, Kendall. 2007. *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story.* Santa Barbara CA: Libraries Unlimited.

Kearney, Richard. 2009. *O pričama.* Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Krashen, Stephen. 2004. *The Power of Reading: Insights from the Research.* Santa Barbara CA: Libraries Unlimited.

Lord, Albert Bates. 2000. *The Singer of Tales.* Cambridge: Harvard University Press.

Marković, Jelena. 2015. *O pričama i pričanju danas.* Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.

Pellowski, Anne. 1991. *The World of Storytelling. Thepractical Guide to the Origins, Development and Application of Storatelling.* New York: Hw Wilson CoHackensack.

Read Mac Donald, Margaret. 1999. *Traditional Storytelling Today.* Chicago. London: Fitzroy Dearborn Publishers.

Velički, Vladimira. 2013. *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru.* Zagreb: Alfa.

Wenzig, Joseph. 2011. Westslawischer Märchenschatz. http://maerchenbasar.de/die-reise-zur- sonne-4200.html 09.01.2011. 29. srpnja 2018.

WHY TELL STORIES AND WHAT CAN WE LEARN FROM TRADITIONAL STORYTELLERS?

Summary

Although storytelling traditions are different in different parts of the world, they still have a lot in common. Discussing more familiar storytelling traditions such as medieval troubadours and bards, as well as lesser known traditions such as Polynesian Hula dancers, African traditions from Arab countries, West African storytellers called Griot, and others, this paper will try to answer the question what we can learn from traditional story tellers, that is, can their skills and knowledges be a welcome addition to our work with children and young people. Starting with the specificity of narrative, the paper will look for an answer to the question why children need to be told stories today, what is the difference between reading and telling stories, and what are the prerequisites for good storytelling. Special attention will also be given to the choice of stories for telling (appropriateness in terms of age, time, place, etc.), means of transforming a written story into one that can be told, the possibilities of communicating with children during and after the storytelling, as well as the storytelling performance itself.

Keywords: *storytelling, tradition, storytellers, stories, children*

Maša Rimac Jurinović / Ana Škaro
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
masa.rimacjurinovic@ufzg.hr

Osnovna škola Zmajevac, Područna škola Novi Bezdan
Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije
ana.skaro@net.hr

Stručni rad

ZAŠTO ODGOJITELJI I UČITELJI RAZREDNE NASTAVE (NE) PRIČAJU PRIČE?

Sažetak

U radu kritički razmatramo tezu da odgojitelji, a posebice učitelji razredne nastave nedovoljno pričaju priče (stroytelling) svojim odgajanicima/učenicima. Na pitanje zašto djeci trebaju priče davno je odgovoreno i suvremenim istraživanjima potvrđeno: pričanje priča pridonosi cjelokupnome razvoju osobnosti djeteta i potiče kognitivni, emocionalni, socijalni, etički i govorni razvoj, pričanje priča utječe na školski uspjeh, ali i kasniji razvoj pisanja. No, unatoč iskustvenim i znanstvenim spoznajama, u vrtićima, a posebice u školama premalo se pričaju priče. Razloge pronalazimo u zahtjevnosti pripreme, ali i u nedovoljnom poznavanju zakonitosti ove izvedbene forme. Hipotezu provjeravamo anketnim upitnikom kojim ispitujemo odnos odgojitelja i učitelja razredne nastave prema pričanju priča. Cilj je rada osvijestiti potrebu za što češćim pričanjem priča djeci vrtićke i osnovnoškolske dobi.

Ključne riječi: *izvedba, pričanje priča (storytelling), škola, vrtić*

Maša Rimac Jurinović / Ana Škaro

Uvod

Ljudi oduvijek pričaju priče. Katkad je ljepota priče i izvedbe spašavala život (prisjetimo se Šeherezade), a katkad su priče tako očito davale smisao životu (a tu bismo mogle navesti mnoge). Upravo radi prenošenja znanja i vjerovanja, radi zabave, ali i smislenoga organiziranja života, ljudi pričaju priče i svojim najmlađima. Priče se pričaju u krugu obitelji, ali i u organiziranome odgojno-obrazovnome radu. Zanimljivo je da se razlozi tijekom povijesti čovječanstva nisu mijenjali, već da su se samo nadograđivali i proširivali novim odgovorima na pitanje *Zašto pričati priče?*.

U davna smo vremena pričali priče kako bismo si objasnili neobjašnjivo, kako bismo prenijeli znanja važna za nas osobno ili za našu zajednicu mlađim naraštajima ili kako bismo se zabavili i skratili duge večeri. Danas su nam priče možda potrebnije nego ikad jer živimo u svijetu koji djeca često ne razumiju pa "u njegovoj užurbanosti i nepredvidljivosti, trebaju linearno strukturirane priče uz pomoć kojih će svijet objasniti sebi, ali i sami sebe bolje razumjeti" (Velički 2013: 13-14).

Štoviše, pričanje priča potiče kognitivni, emocionalni, socijalni, etički i govorni razvoj a doprinosi i cjelokupnome razvoju djeteta (Velički 2013) i usko je povezano s jačanjem kompetencija prijeko potrebnih za školski uspjeh (Snow 1983; Geva i Olson 1983; Wells 2009 itd.).

Međutim, pričanje priča, odnosno *storytelling* ima svoju izvedbenu stranu. Pričanjem priča govorimo u slikama, a tu je veza s kazalištem i više nego očita. Štoviše, upravo je pričanje priča iz kojega izrastaju neverbalni i mimski dijelovi koji na kraju postaju dijalozi, karakteri pa i drama, obilježje metode rada istaknute američke dramske pedagoginje V. Spolin (1986).

Neosporno, pričanje priče je izvedba, a iako dobar pripovjedač mora biti talentiran i/ili uvježban, u prvome je planu uvijek – priča i emotivni odnos izvođača prema priči. Tek tada pričanje može uspjeti i tek tada on priču može predati djeci (Velički 2013). Imajući na umu važnost priča za dječji razvoj i odgovornost koju prema pričama moraju imati odgojitelji i učitelji, osmislile smo i provele istraživanje, koje ćemo u nastavku rada i izložiti.

Rezultati i rasprava

Prije opisa istraživanja, voljele bismo jasno naglasiti razliku između nekih termina kojima smo se koristile u radu. U svakodnevnome razgovoru, često termine pripovijedanje i pričanje koristimo kao sinonime. Međutim, teorija ta dva pojma jasno razlikuje i sukladno tomu definira. Prema Težak (1998) pripovijedanje razumijevamo kao širi pojam koji podrazumijeva pričanje i prepričavanje. Termin pričanje odnosi se samo na živo usmeno izlaganje izvornoga sadržaja, dok je prepričavanje usmena interpretacija pročitanoga sadržaja ili onoga što smo čuli ili pročitali. Osim toga, ”za pričanje priča treba više pripovjedačkoga umijeća nego za prepričavanje, odlikuje ga stvaralački pristup pripovjednome tekstu” (Pavličević-Franić 2005). Suglasna je i dramskopedagoška teorija prema kojoj termin pripovijedanja ”valja razlikovati od pričanja priča (eng. *storytelling*)” (Čubrilo i dr. 2017: 40).

Istraživanje smo provele online anketom. Od 231 ispitanika 134 je odgojitelja, a 97 učitelja razredne nastave. Ispitanici su iz cijele Hrvatske, najviše iz Zagreba, a zatim Rijeke, Osijeka, Slavonskoga Broda te ostalih gradova i mjesta.

Prije samoga ispitivanja postavile smo tezu da odgojitelji i učitelji nedovoljno pričaju priče svojim odgajanicima/učenicima. Analizom rezultata doznajemo da je situacija mnogo bolja od pretpostavljenoga te se samim time postavljena teza nije potvrdila. Samo 1 % ispitanika ne priča priče, dok 78 % odgojitelja i 63 % učitelja to čine, pritom dio ispitanika navodi kako svojim odgajanicima/učenicima priče pričaju ponekad

(odgojitelji 21 %, učitelji 36 %). Većina odgojitelja (62 %) priče priča svakodnevno, a 29 % jednom tjedno. Ispitani učitelji u znatno manjem postotku (11 %) pričaju priče svakodnevno, dok ih 39 % to čini jednom tjedno. Da učitelji rjeđe pričaju priče, dokazuju i njihovi odgovori na sljedeće pitanje *Koliko često pričate priče?*. Naime, tek 24 % učitelja priča priča jednom mjesečno, 15 % prigodno (za Božić, Majčin dan i slično) te 9 % jednom u tri mjeseca. Kod odgojitelja je u sve tri spomenute kategorije zabilježena samo 1 % onih koji pričaju priče u navedenim intervalima. Daljnjom obradom došle smo do podataka kako ispitanici koji rade duže od 10 godina, u nešto većem postotku (68 %) od ispitanika koji rade manje od 10 godina (50 %), prije izvedbe priče pripremaju prostor u kojem će pričati priču. Također, njih 74 % rabi rekvizite tijekom pričanja, dok ih oni koji rade manje od 10 godina rabe u nešto manjem postotku (67 %).[1]

Teoretičari pričanja priča navode da priče i bajke trebaju ozračje i svoj prostor u kojem se djeca smiruju i slušajući stvaraju vlastite unutarnje slike (Velički 2013). Vjerujemo da su ispitanici čitajući literaturu pronalazili uporište svojoj praksi pa na pitanje otvorenoga tipa, da ukratko opišu kako pripremaju prostor za pričanje priče, mnogi odgovaraju kako su u učionici uredili kutić za pričanje u kojemu se nalazi poseban stolac ili baldahin ispod kojega sjedi osoba koja priča. Također, neki ispitanici navode kako prije pričanja djeca sjedaju u krug ili polukrug na jastučiće, deke, strunjače i sl. što je idealna formacija za pričanje jer su "u krugu svi ravnopravni i svatko svakoga može vidjeti" (Velički 2013: 76).
Kako bi se njihovi učenici bolje koncentrirali, učitelji označavaju sredinu prostora raznim simbolima.

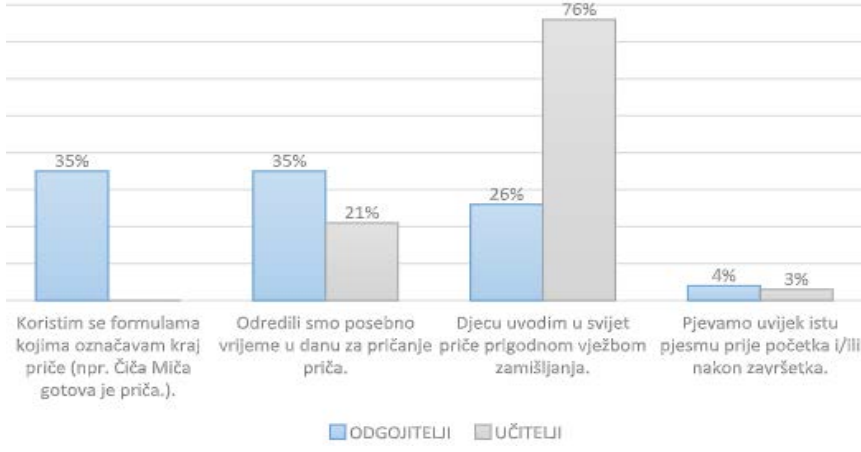
---

1 Ti su nas rezultati ponukali da provedemo dodatnu analizu. Koristeći Hi-kvadrat test za dva neovisna uzorka ispitivale smo postoje li značajne razlike između godina radnoga iskustva i vremena utrošenoga u pripremu izvedbe priče. Uspoređivale smo ispitanike koji imaju više od 10 godina radnoga iskustva i manje od 10 godina radnoga iskustva s vremenom koje koriste na pripremu izvedbe (priprema < 2 h i priprema > 2 h). Test je pokazao da statistički značajna razlika na razini $p < 0.5$ i $p < 0.01$ ne postoji. Samo se 13 % ispitanika koji imaju više od 10 godina radnoga iskustva za izvedbu pripremaju duže od dva sata, dok se njih 93 % s manje od 10 godina radnoga iskustva pripremaju manje od dva sata.

Neki u sredinu stavljaju upaljenu svijeću, koja "pojačava osjećaj svečanosti" (Velički 2013: 77), a nekima za stvaranje ozračja pomažu i razne svjetiljke (fenjeri), zamračen prostor, instrumentalna glazba ili udaraljke. Jedna odgojiteljica objašnjava kako prostor priprema prema temi priče ili bajke koju priča. Svoju tvrdnju oprimjeruje pripremom za pričanje priče o zvjezdici prilikom koje je na strop zalijepila stiropor na kojemu su bile zvijezde, a po podu je prosula bijele kuglice od vate koje su simbolizirale svijet snova.

Osim ugodnoga i opuštajućega ozračja, dobiveni rezultati upućuju na to da su ispitanicima važna i sredstva koja upotrebljavaju. Čak 64 % ispitanika kao glavno sredstvo za približavanje priče djeci rabi razne lutke (ginjol lutke, štapne lutke, ručne lutke) koje simboliziraju likove iz bajke ili priče. A kako u kreiranju i uporabi rekvizita nema granica mašti (Velički 2013), osim lutaka, ispitanici upotrebljavaju i slikovne aplikacije (14 %), kostime (6 %), razne vrste tkanina (4 %), a nekolicina (1 %) kutiju, škrinju ili vrećicu u kojoj su sredstva za postavljanje scene. Kako su okruženi konstantnim vizualnim podražajima, bukom i užurbanim načinom života, neosporno je da djeci treba poticajni kutak u kojem se mogu odmaknuti od svega i u tišini i miru razvijati vlastito mišljenje, maštu i aktivno slušanje. Zbog toga su važni i rituali koje sa sobom nosi pričanje priča.

Grafikon 1. Rituali kojim se koriste odgojitelji i učitelji prilikom pričanja priče



U našem se istraživanju, kako je iz Grafikona 1 vidljivo, pokazalo da se ritualima češće koriste odgojitelji. Ritual koji kod učitelja u potpunosti izostaje, a kod odgojitelja se javlja čak u 35 % slučajeva jest formula koja nam je svima dobro znana, a označava kraj priče (npr. *Čiča Miča, gotova je priča.*).

Rituali podjednako zastupljeni u vrtiću i školi su određivanje posebnoga vremena u danu za pričanje priče te pjevanje uvijek iste pjesme na početku i na kraju priče. Posebno zanimljiv ritual za naše istraživanje, kojega rabi čak 76 % učitelja i 26 % odgojitelja, jest uvođenje djece u svijet priče prigodnom vježbom zamišljanja, odnosno dramskom vježbom vođena mašta, koju učenici "u pravilu izvode zatvorenih očiju, udobno smješteni u prostoru i od njih se očekuje da živo zamišljaju i da u duhu predočavaju ono što voditelj pripovijeda" (Čubrilo i dr. 2017: 34). Ispitanici u svojim odgovorima često spominju kako svoje izvedbe priča, osim već navedenim, nadopunjuju raznim pokretima tijela, mimikom i gestama.

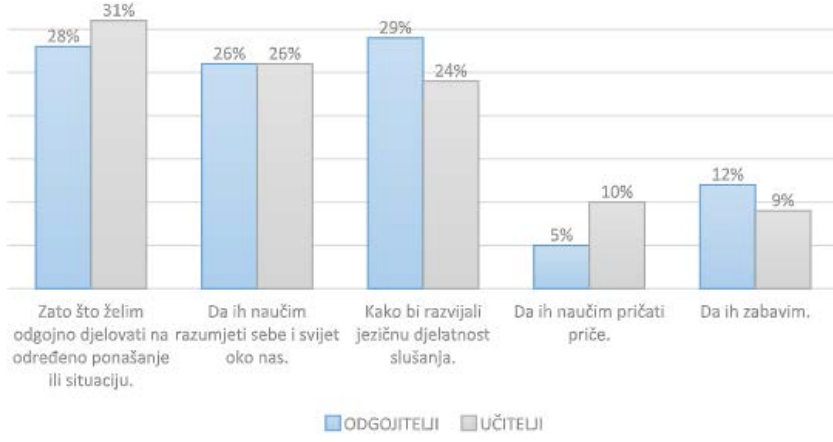
U odgovorima na pitanje otvorenoga tipa, kojim se najčešće rekvizitima koriste prilikom pripovijedanja, spominju kako za izvedbu priče rabe scenografiju, kulise, kostime i lutke, što terminološki sugerira i jednostavniju predstavu. U pričanju priča takav oblik predstavlja zaseban metodički model stolne predstave (Velički 2013: 85). No, iako pripovijedanje drami služi za njezinu nadogradnju i razvijanje, ne može se reći da u potpunosti vrijedi i suprotno. Pripovijedanju je ipak svrha da, između ostaloga, razvija dječju maštu. Zato pri pričanju treba paziti na količinu rekvizita i detalja kojima se koristimo jer bi, ako pretjeramo, mogli omesti dječju pozornost u stvaranju njihovih vlastitih unutarnjih slika (Velički 2013).

Ponekad u radu s djecom odgojitelji i učitelji traže priče kojima bi djeci približili određenu situaciju ili kojom bi utjecali na ponašanje djeteta. Preneseno značenje sadržaja, odnosno metafore kojima priče obiluju, snažno su sredstvo za lakše shvaćanje svijeta oko sebe (Velički 2013).

No, ponekad je teško pronaći odgovarajuću priču kojom se želi utjecati na određeno ponašanje pa tako 15 % naših ispitanika ističe da djeci pričaju priče koje same izmisle.

U istome se postotku javljaju i oni koji djeci najčešće pričaju basne, dok je najviše onih koji pričaju kratke priče (31 %) i bajke (25 %). Neke je priče djeci dovoljno ispričati jednom, no ako se sustavno pojavljuje problem u grupi ili razredu koji želimo otkloniti, ciljanu priču treba ponavljati. Velički (2013) ističe kako nam doticaj s misaonim i slikovnim svijetom književnih djela pomaže razumjeti određena životna iskustva pa ih tako i primijeniti na vlastiti život. Čak 43 % ispitanika djeci istu priču pričaju više puta, dok ih 57 % to čini ponekad. Uglavnom su odgojitelji ti koji napominju da njihovi odgajanici sami traže da im se ista priča ponavlja više puta, dok kod ispitanih učitelja takav slučaj nije zabilježen.

Grafikon 2. Svrha pričanja priča



Svrhu svoga pričanja priča, odgojitelji pronalaze u razvijanju jezične djelatnosti slušanja (29 %), dok je učiteljima pričom najbitnije odgojno djelovati na određeno ponašanje i situaciju (31 %). I učiteljima (26 %) i odgojiteljima (26 %) jednako je važno pričanjem djecu naučiti razumjeti sebe i svijet oko sebe, a u najmanjem postotku to čine kako bi djecu zabavili (odgojitelji 12 %, učitelji 9 %) ili ih naučili pričati priče (odgojitelji 5 %, učitelji 10 %).

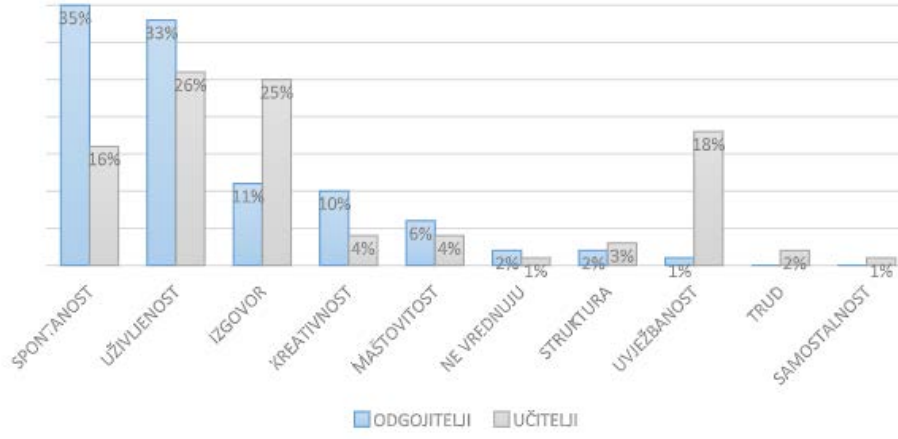
Samo 18 % ispitanika odgovorilo je da djeca u njihovoj skupini ili razredu ne pričaju priče. Ostala većina djecu priprema za pričanje na različite načine. Neki odgojitelji i učitelji, na pitanje kako pripremaju svoje učenike/odgajanike za pričanje priča, ističu kako djecu potiču ohrabrivanjem, savjetima te razgovorom prije i nakon izvedbe. Dok odgojitelji djecu na pričanje potiču raznim slikovnicama, učitelji potiču pričanje po nizu slika.

U školi je izraženo i pričanja po planu, odnosno zadanoj kompoziciji. Osim toga, učitelji interes učenika *bude* i tehnikama kao što su oluja ideja, umna mapa te raznim motivacijskim pitanjima. U vrtiću odgajanici samoinicijativno i spontano počinju pričati priče, pozivaju i okupljaju drugu djecu imitirajući svoje odgojitelje, dok u školi među ispitanicima takvih iskustava nema. Učenici pričaju priče slične onima koje su čuli od učitelja, mijenjaju kraj priče ili dodaju nove likove te smišljaju nastavak priče.

Neki od ispitanika kao poticaj rabe govorne vježbe i dramske tehnike. Učiteljice spominju termine uživljavanje u ulogu, odnosno igranje uloga za koje iz iskustva i teorije znamo da djeci "otvara mogućnost bolje upoznati i razumjeti različite položaje i pozicije u društvu te njihove međusobne odnose, da jasnije shvate i analiziraju ponašanja, shvaćanja i postupke pojedinca i skupina umreženih u te odnose, kao i da na temelju takva rada i iskustava oblikuju vlastite stavove i vrijednosti" (Čubrilo i dr. 2017: 19). Osim igranja uloga, ispitanici navode da se za motiviranje učenika i odgajanika za pričanje priča koriste i nekim od dramskih vježbi u paru. Jedna odgojiteljica navodi igru Ogledala (Scher i Verrall 2005).
No, osim navedenim dramskim aktivnostima, neki ispitanici ističu kako se odgajanici/učenici za pričanje priča pripremaju kod kuće te na dodatnoj nastavi ili drugim izvannastavnim aktivnostima kao što su npr. *Mali pripovjedači.*

Scher i Verrall (2005) ističu kako je mit da talent posjeduje samo manja skupina darovitih. Svaki mladi čovjek ima potencijal činiti mnoge različite stvari ako mu prilike i obrazovanje to dopuste. Slažemo se s navedenom tvrdnjom i smatramo kako je učiti djecu pričati priče proces koji traje, ne rađaju se dobri pripovjedači preko noći, osim ako u pitanju nije prirodni talent. Međutim, svako dijete može poboljšati svoju sposobnost ako mu se u tome pomogne. Neupitno je kako svaki takav proces rada i učenja treba imati procjenu, treba ga se vrednovati radi razvijanja i napretka onih koji su uključeni u određeni proces. Jedan od važnih kriterija uspjeha jest skladan odnos između uloženoga vremena i truda te rezultata vrednovanja.

Grafikon 3. Elementi vrednovanja dječje izvedbe



Obrada podataka pokazala je kako 26 % ispitanih učitelja, prilikom učeničkih izvedbi, vrednuje uživljenost učenika, a 25 % izgovor učenika, odnosno govorne vrednote jezika. Među odgojiteljima rezultat je nešto drugačiji, tako njih 35 % kao najvažniji element vrednovanja označava dječju spontanost. Osim navedenih elemenata odgojitelji i učitelji vrednuju i kreativnost (7 %) te maštovitost (5 %). Uvježbanost izvedbe vrednuje 18 % učitelja i 1 % odgojitelja, dok 2 % odgojitelja smatra da dječju izvedbu ne treba vrednovati navedenim elementima jer je važno da se oni koji nisu vješti u tome ne osjećaju nesigurno i obeshrabreno.

Objašnjavaju kako je trud i želja za pričom jedini kriterij kojim vrednuju priče odgajanika. U manjem se postotku kod učitelja, kao elementi vrednovanja, pojavljuju još i struktura priče (3 %), trud (2 %) te samostalnost (1 %) pri izvođenju.

Učenju je, u širem smislu riječi, cilj omogućiti svakom djetetu da otkrije i obogati svoj stvaralački potencijal. Isti cilj vrijedi i za odgojitelje i učitelje. Zato je za daljnje uspješno planiranje i osobni napredak od iznimne važnosti provoditi procjenu vlastite pripreme, izvedbe priče te korištenja i učinkovitosti raznih postupaka prilikom izvedbe. Ispitani odgojitelji i učitelji uspješnost svoje izvedbe u najvećem postotku pronalaze u reakcijama učenika (odgojitelji 82 %, učitelji 73 %), njihovoj zainteresiranosti, koncentraciji, uživljenosti, dojmu i želji da priču žele čuti ponovno. Manji broj odgojitelja (6 %) i učitelja (17 %) uspješnost izvedbe mjeri razumijevanjem onoga što su odgajanici ili učenici čuli, a samo se nekolicina (odgojitelji 4 %, učitelji 3 %) vrednuje vlastitom procjenom.

Metoda samovrednovanja koju smatramo zanimljivom i korisnom pojavljuje se među 6 % ispitanih odgojitelja. Oni svoju izvedbu snimaju diktafonom ili kamerom pa ju preslušavanjem ili gledanjem analiziraju. Sasvim sigurno, i vrednovanju i samovrednovanju, nužno je posvetiti pozornost jer i na taj način učimo i postajemo bolji i samopouzdaniji izvođači.

Zaključak

Analiza prikupljenih podataka osporila je ideju s kojom smo započele ovo istraživanje. Ispitanici u velikoj mjeri svakodnevno i više puta tjedno svojim odgajanicima/učenicima pričaju priče. Međutim, analiza podataka istaknula je i jednu, vjerujemo, važnu razliku – odgojitelji češće pričaju priče. Iako, većina odgojno-obrazovnih djelatnika vjeruje u moć priče i pričanja te uz pomoć malobrojne literature na hrvatskome jeziku, koja daje i praktične savjete, uključuje pričanje priča u svoje metodičke pripreme,

vjerujemo da se za pričanje priča mora pronaći više vremena u školama.

Ovo je istraživanje otvorilo i par potencijalno zanimljivih problemskih pitanja. Kao prvo, istaknule bismo, kako je iz prethodnoga poglavlja vidljivo da i učitelji i odgojitelji puno rjeđe ističu zabavu kao svrhu pričanja. Vjerujemo da je to nepravedno zapostavljen ishod metodičkih priprema. Naime, pričanje priča stvaralački je čin pa podrazumijeva izvedbu i publiku. Odnosno, prema našim čvrstim uvjerenjima, odgojitelji i učitelji moraju odabranom pričom i svojom izvedbom nastojati omogućiti svojoj publici da ih priča uvuče u svoj svijet, da se zabave i da uživaju, kao što njome nastoje ostvariti i obrazovne zadaće.

Kao drugo problemsko pitanje istaknule bismo samu pripremu djece za izvedbu. Naime, poticanje ohrabrivanjem, savjeti i razgovori prije i poslije izvedbe, mogu pomoći djeci da se ohrabre ili poboljšaju svoje izvedbe, ali podrazumijevaju i mnoge prilike za izvođenje. Međutim, čvrsto vjerujemo da je još važnije naučiti djecu kako odabrati priču i kako se pripremiti za izvedbu. Upravo bi toj pripremi trebalo posvetiti znatan broj sati.

U pripremi odgajanika/učenika sasvim sigurno dobro mogu poslužiti i dramske tehnike jer omogućavaju opuštanje, razvijanje spontanosti i samopouzdanja, a kako je iz analize prikupljenih podataka i vidljivo, ispitanici mnoge od njih i primjenjuju (vođena mašta, igranje uloga i sl.). No vjerujemo kako njihov potencijal nije dovoljno iskorišten u pripremnoj etapi izvedbe djece. Češćom upotrebom dramskih tehnika pa i metoda te pripremom usmjerenom na izvedbu, bilo bi puno lakše i opravdanije vrednovati pričanje priča malih izvođača.

Svakodnevno, u svim prilikama, možemo promatrati ”svođenje jezika na informaciju, nestajanje stvaralačkog čina u govorenju, inflaciju riječi koje gube svoje bitno značenje i smisao” (Velički 2013: 20). Živimo u vremenu kada smo svjedoci mnogih negativnih trendova, a nekih i posebno zabrinjavajućih (poput rezultata državne mature za nastavni predmet Hrvatski jezik).

Sve te promjene, stvaraju nam obvezu da vrtići i škole postanu mjesta uočavanja veza između učenja i života, mjesta sigurnosti, ali i zabave i užitka.

Sasvim sigurno u takvim vrtićima i školama priče imaju svoje mjesto, a samim time dugu listu odgovara na pitanje *Zašto pričati priče?* povećale smo, nadamo se, barem za jedan.

Literatura

Državna matura. *Izvještaj o rezultatima ljetnoga roka školske godine 2017./2018.* https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2018/07/DM-17_18_Ćurković.pdf. 30. srpnja 2018.

Čubrilo, Snježana, Vladimir Krušić i Maša Rimac Jurinović. 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život - priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse.* Zagreb: Školska knjiga, d.d. http://www.hcdo.hr/wpcontent/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_gradanstvo.pdf. 30.srpnja 2018.

Geva, Esther i David Olson. 1983. *Children's story-retelling.* U: First Language. http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014272378300401102. 1. travnja 2018.

Pavličević-Franić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.

Scher, Anna i Charles Verrall. 2005. *100 + ideja za dramu.* Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj i Pili-Poslovi d. o. o.

Snow, Catherine. 1983. *Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years*. U: Harvard Educational Review, 53, 2: 165-189.

Spolin, Viola. 1986. *Theater Games For The Classroom. A Teacher's* Handbook. Northwestern University Press. Evanston, Illinois.

Težak, Stjepko. 1998. *Govorne vježbe*. Zagreb: Padagoško-književni zbor.

Velički, Vladimira. 2013. *Pričanje priča – stvaranje priča. Povratak izgubljenomu govoru*. Zagreb: Alfa.

Wells, Gordon. 2009. *The Meaning Makers. Learning to Talk and Talking to Learn*. 2nd edition. Multilingual Matters.

WHY ARE (PRE)SCHOOL TEACHERS (NOT) PRONE TO TELLING THEIR PUPILS STORIES?

Summary

The hypothesis considered in this paper suggests that preschool teachers and especially teachers in lower grades of elementary school are not prone to telling their pupils stories. The question why children should be exposed to storytelling has been answered a long time ago and confirmed by modern research: storytelling contributes to the child's overall development and encourages cognitive, emotional, social, ethical, and speech development. It also influences school success and later the development of children's writing skills. However, regardless of these empirical and scientific facts, storytelling in preschools and especially elementary schools is not performed enough. The reasons for this lie in the demanding nature of preparations, as well as a lack of theoretical knowledge about this type of performance.The hypothesis is tested via a questionnaire focused on the attitude of preschool and elementary school teachers towards storytelling. The main objective of this paper is to raise awareness of the necessity of more frequent storytelling among preschool and elementary school children.

Keywords: *performance, storytelling, elementary school, preschool*

O AUTORIMA

Accad, Mirsada kontinuirano se usavršava iz područja dramskoga odgoja. Objavila je članak u Školskim novinama te održala prezentaciju projekta Froggy na Danima dječjih vrtića. Dramsko stvaralaštvo putem videopoziva predstavlja zemljama partnerima u sklopu projekata *Say Hello to the World*. Odgojiteljica savjetnica, radi u programu ranog učenja engleskoga jezika.

Benčik, Slavica odgojiteljica i dramska pedagoginja koja je većinu radnoga vijeka provela radeći s osnovnoškolskom djecom u okviru institucionalnih i izvaninstitucionalnih oblika. Rad s djecom bazira na načelima dramske pedagogije, pedagogije opuštanja i građanskoga odgoja. Trenutno istražuje primjenu dramskih metoda u radu s predškolskom djecom i djecom s teškoćama u razvoju.

Cimaš, Anamrija radi kao odgojitelj mentor u Dječjem vrtiću *Lojtrica*. Educirani je Montessori odgojitelj i voditelj programa Posebnih kineziological aktivnosti u vrtiću. Osmišljavanjem i provođenjem raznih projekata, kontinuirano radi na unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnoga rada, a svoj rad predstavlja na gradskim, državnim i međunarodnim stručnim skupovima.

Čubrilo, Snježana rođena u Puli, živi i radi u Zagrebu. Dramsko iskustvo stječe od osnovne škole. U Osnovnoj školi dr. Vinka Žganca u Zagrebu predaje Hrvatski jezik i vodi dramsku skupinu, a članicom Hrvatskoga centra za dramski odgoj postaje od njegova osnutka. Stekla je zvanje učiteljice savjetnice i dramske pedagoginje mentorice.

Henok, Magda radi kao učiteljica razredne nastave u Osnovnoj školi Zlatar Bistrica. U svijet lutkarstva i kazalište materijala uvela ju je umjetnica Kruna Tarle. Trenutno je studentica Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu. Veseli se budućem dramsko-pedagoškom radu s djecom i mladima.

Juroš, Vedrana učiteljica je razredne nastave i voditeljica dramske i lutkarske skupine u Osnovnoj školi Prečko od 2006. godine. Učiteljica mentorica, dramska pedagoginja i članica Hrvatskoga centra za dramski odgoj. S dramskom je skupinom nekoliko puta sudjelovala na državnoj razini smotre LiDraNo, a od 2016. godine mentorica je studentima Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije.

Knežević, Božica je odgojiteljica savjetnica, kontinuirano se usavršava iz područja dramske pedagogije. Članica je HCDO-a sa stečenim zvanjem dramske voditeljice. Surađuje s knjižnicama Grada Zagreba (Voltino i Knežija) u kojima njezini odgajanici igraju svoje predstave. S predstavom *Ogledalce* nastupala je u Hrvatskome školskom muzeju u Zagrebu.

Kovačić, Jelena rođena je u Koprivnici (1991.), magistra je edukacije hrvatskoga jezika i književnosti te povijesti umjetnosti. Pohađala je dramski studio Učilišta ZeKaeMa pod vodstvom Ines Škuflić-Horvat, što ju je dovelo i do Poslijediplomskoga specijalističkog studija dramske pedagogije. Od jeseni 2018. godine radi u Teatru *Tirena* te je honorarna suradnica u Kreativnome centru *Košnica*.

Krilčić, Ivana studentica je Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu, smjer Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. 2018. godine završava preddiplomski studij i stječe zvanje sveučilišne prvostupnice odgojiteljice djece rane i predškolske dobi. Obrazovanje nastavlja upisom na diplomski studij istoga smjera, gdje je trenutno prva godina.

Lovrinčević, Viktorija rođena je 1994. u Zagrebu. Završila je Upravnu školu Zagreb za poslovnu tajnicu. Studentica je na Učiteljskome fakultetu, a 2018. godine završava preddiplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Trenutno je na prvoj godini diplomskog studija na istome fakultetu.

Mađarev, Milan profesor na VŠSSOV Kikinda, teatrolog, dramaturg, pedagog, voditelj psihodrame, kazališni i radijski redatelj i prevoditelj. Objavio je knjige: *Kreativna drama u Škozorištu*, *Teatar pokreta Jožefa Nađa* i kratke priče u knjizi *Priče*. Preveo je sa slovenskoga na srpski jezik *Vera u lutku* Edija Majarona.

Malnar, Ana magistra je predškolske edukacije. Radi u Dječjem vrtiću *Dobro drvo* u Zagrebu. Trenutno je studentica na Poslijediplomskom specijalističkom studiju dramske pedagogije na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu. Pohađala je niz lutkarskih i art-radionica pod umjetničkim vodstvom kazališne i likovne umjetnice Krune Tarle s kojom i dalje surađuje.

Marković, Matilda učiteljica je Hrvatskoga jezika u Draganiću, dramska pedagoginja, studentica na Specijalističkome poslijediplomskom studiju dramske pedagogije Sveučilišta u Zagrebu. Voditeljica je dramskoga studija *Lepeza* u Karlovcu i Županijskoga stručnog vijeća učitelja hrvatskoga jezika Karlovačke županije.

Matić, Ines rođena u Zagrebu 1991.Nakon kratkoga izleta u filozofiju na Filozofskome fakultetu u Zagrebu, upisala je Učiteljski fakultet s engleskim jezikom. Pohađala dramske skupine u Zagrebačkom kazalištu mladih i Teatru *Tirena* te mnogobrojne radionice govora i pokreta. Godinama je igrala u kazališnim predstavama za djecu i mlade.

Milojević, Nataša je plesna izvođačica, koreografkinja, plesna i dramska pedagoginja iz Beograda. Članica je Udruženja baletskih umjetnika Srbije UBUS, umjetničke organizacije BAZAART iz Beograda i Centra za dramu u edukaciji i umetnosti CEDEUM. Nakon baletne škole i Biološkoga fakulteta, završila je akademiju Fizičkoga i ekspresivnoga teatra u Beogradu pa upisala Specijalistički studij dramske pedagogije u Zagrebu. Sudjelovala kao plesačica, voditeljica plesnih radionica s djecom, mladima i odraslima te članica žirija na festivalima u zemlji, regiji inozemstvu.

Nemec, Iva profesorica je hrvatskoga jezika i književnosti te talijanskoga jezika i književnosti. Predavala je u različitim osnovnim i srednjim školama, gdje vodi i dramske skupine. Osnivačica je udruge *Kaleido* u kojoj djeluje kao dramska pedagoginja. Završila je Poslijediplomski specijalistički studij dramske pedagogije u Zagrebu.

Novak, Tanja magistra novinarstva, magistra teatrologije te sveučilišna specijalistica dramske pedagogije. Trenutno predaje kolegij Scenska kultura na Učiteljskom fakultetu. Radi kao dramaturginja Kazališne družine *Pinklec* te dramska pedagoginja u studiju *Dada*.

Petrović, Katja rođena je u Vukovaru. Diplomski studij nastavničke kroatistike na Filozofskome fakultetu u Zagrebu završava 2011. godine, a

2018. upisuje Poslijediplomski studij dramske pedagogije na Učiteljskome fakultetu. Trenutno predaje Hrvatski jezik u osnovnoj školi, vodi dramske skupine, piše dramske tekstove, vodi radionice te i sama sudjeluje u izražavanju dramskom umjetnosti.

Rimac Jurinović, Maša rođena je u Zagrebu. Diplomirala je hrvatski jezik i književnost te etnologiju. Radi na Učiteljskome fakultetu na Katedri za hrvatski jezik i književnost, scensku i medijsku kulturu. Istražuje primjenu dramskih tehnika i metoda u nastavi te ju zanima unapređenje nastavne prakse. Studentica je na Poslijediplomskom specijalističkom studiju dramske pedagogije.

Smoljanović, Goran rođen je 1978. godine u Bjelovaru, a 2012. godine završio je Umjetničku akademiju u Osijeku, smjer gluma i lutkarstvo da bi 2017. godine upisao Poslijediplomski studij humanističkih znanosti u Zadru. Osnivač je Teatra To Go.

Strnad, Dorijan rođen je 1995. godine u Zagrebu. Na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu završio je preddiplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja 2017. godine, sa završnim radom na temu igranja uloga u predškolskome odgoju. Trenutno studira na diplomskome studiju istoga fakulteta. Osim toga, bavi se osmišljavanjem igara uživljavanja u uloge za djecu i odrasle.

Škaro, Ana rođena je 1987. godine. Diplomirala je na Učiteljskome fakultetu u Osijeku. Radi u školi kao učiteljica razredne nastave i vodi Dramski odgoj u okviru izvannastavne aktivnosti. Piše igrokaze za djecu te s raznim kreativnim radionicama i projektima sudjeluje na brojnim manifestacijama i festivalima. Studentica je na Poslijediplomskome specijalističkom studiju dramske pedagogije u Zagrebu.

Velički, Vladimira profesorica je na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu gdje izvodi kolegije s područja Metodike hrvatskoga jezika i književnosti te kolegij Odgoj za dobrotu. Objavila je velik broj znanstvenih i stručnih radova. Autorica je početnice, udžbenika za Hrvatski jezik te čitanki za niže razrede osnovne škole.

Župan Vuksan, Željka dramska je pedagoginja i profesorica hrvatskoga jezika i književnosti u Gimnaziji Sesvete. Od 1999. voditeljica je dramske skupine u sklopu izvannastavnih aktivnosti, a 2017. pokreće fakultativnu nastavu dramskoga odgoja. Aktivno sudjeluje na brojnim radionicama i stručnim usavršavanjima vezanim uz dramski rad i poboljšanje kvalitete poučavanja.

Bilješke sa Simpozija

Frana Marija Vranković

LIDRANO, LIDRANO...

Dramski dio smotre LiDraNo česta je tema rasprava brojnih učitelja i nastavnika dramskih pedagoga koji s djecom pripremaju i uvježbavaju scenske nastupe te s njima sudjeluju na školskoj, općinskoj, gradskoj, županijskoj i državnoj smotri. Kako bi se dobila jasnija slika o pitanjima i problemima s kojima se voditelji dramskih skupina u osnovnim školama godinama susreću u svome radu, od 17. veljače do 17. ožujka 2018. provedena je anketa o LiDraNu u kojoj je sudjelovalo 104 ispitanika. Većinom su bili iz Grada Zagreba jer je anketa provedena nakon skupnih scenskih nastupa učenika osnovnih škola na županijskoj razini Grada Zagreba. Rezultati ankete predstavljeni su na okruglome stolu *LiDraNo, LiDraNo...* održanom u petak 21. rujna, a moderirala ga je Iva Gruić. U radu okrugloga stola sudjelovale su Mica Mladineo Desnica[1] i Maja Zrnčić,[2] kao predstavnice organizatora te autorica ankete Frana Marija Vranković. Iva Gruić je na samome početku okrugloga stola istaknula kako je cilj razgovora da urodi konkretnim plodom, tj. da se pronađu metode koje bi u razumnome roku, od godine do dvije dana, mogle unaprijediti LiDraNo i učiniti ga boljim, kako bi svi sudionici bili sretniji i zadovoljniji.

Anketa, odnosno upitnik o skupnim scenskim nastupima na LiDraNu sastoji se od ukupno 20 pitanja koja se odnose na vrijeme održavanja, uvjete izvedbe, kriterije i načine prosudbe te na tipologizaciju predstava. Rezultati ankete predstavljeni su na okruglome stolu pa su na taj način postali okvir za raspravu.

---

1 Mica Mladineo Desnica viša je savjetnica za natjecanja i smotre u Agenciji za odgoj i obrazovanje i tajnica državnoga povjerenstva smotre LiDraNo

2 Maja Zrnčić članica je Državnoga povjerenstva smotre LiDraNo (Središnji odbor i Dramski izraz)

Bilješka o okruglome stolu posvećenom LiDraNu

Smotra ili natjecanje

Jedno od najčešćih pitanja vezanih uz LiDraNo jest radi li se o smotri ili natjecanju. Razmatrajući sadašnju formu provedbe LiDraNa, 90,9 % voditelja dramskih skupina drži da je riječ o natjecanju, a ne o smotri. Razlog tomu je iznimno jaka doza natjecateljskoga duha i nekolegijalnosti na samoj provedbi smotre te uzak raspon nagrađivanja. Predložena je razrada širega raspona nagrada u kojem bi, uz predstave koje su preporučene za višu razinu, barem jednak broj predstava bio pohvaljen. Nadalje, dramska pedagogija i dramsko stvaralaštvo do sada nisu imali svoje mjesto na Oskaru znanja što je degradirajuće za struku. Zato bi se trebale poduzeti adekvatne mjere kako bi se uveo Oskar znanja za dramsko stvaralaštvo u kojem bi se nagrađivalo kazivače poezije, proze te grupne scenske nastupe učenika. Budući da se sportski uspjesi učenika vrednuju pri upisu u srednje škole, trebalo bi i učenike koji ostvaruju iznimne uspjehe u dramskome stvaralaštvu motivirati na jednaki način. Sukladno tome, zaključeno je da valja apelirati na Ministarstvo znanosti i obrazovanja da u *Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u 1. razred srednje škole* uvedu dodatna bodovanja za učenike koji su došli do državne razine LiDraNa te da se u *Pravilniku*[3] umjesto dosadašnjega 1 sata tjedno dopuste 2 sata tjedno za vođenje izvannastavne aktivnosti.

Kako bi se smanjila razina negativnih emocija i stresa pri samome provođenju smotre, moglo bi se organizirati zajedničko zagrijavanje prije početka održavanja nastupa ili barem kraća radionica, između nastupa i okrugloga stola, kako bi djeca stekla dojam zajedništva i užitka kazališnoga stvaralaštva. Zajedništvu na LiDraNu pridonijela bi i organizacija zajedničkoga odlaska svih učenika, koji su sudjelovali na razini smotre, na profesionalnu kazališnu predstavu.

---

3 *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*

Anketa je pokazala da jači dojam natjecanja imaju učitelji i nastavnici koji sudjeluju na LiDranu s radijskim emisijama, napominjući kako na nekim razinama emisije nisu ni grupno preslušane, već se održao isključivo okrugli stol. Takav način provođenja smotre, navode anketirani, djeluje iznimno demotivirajuće na učenike. Neke učitelje i nastavnike demotivira i to što uspjesi, koje njihovi učenici ostvaruju na LiDraNu voditeljima ne donose bodove za napredovanje, a u pripremu radova ulažu jednak napor kao i njihovi kolege koji učenike pripremaju za natjecanje iz npr. fizike ili poznavanja hrvatskoga jezika a koji jesu bodovno honorirani za uspjeh svojih učenika.

Vremenik

Prema anketi samo 9 % ispitanika zadovoljno je s vremenikom smotre: općinska razina u siječnju, županijska u veljači i državna u travnju, dok 92,5 % voditelja smatra kako se sve razine smotre održavaju prerano i da bi im se trebao omogućiti barem još jedan mjesec rada s učenicima za pripremu igrokaza prije izlaska na LiDraNo. Razlog tome je što 57,7 % voditelja ima svega 1 školski sat, odnosno 45 minuta, tjedno za rad s dramskom skupinom. Uzme li se u obzir da godina ima 35 radnih tjedana, to znači da učitelji i nastavnici koji vode dramske skupine, sa svojom skupinom, unutar zakonskih okvira, unutar 365 dana rade 26 sati i 15 minuta. Ako se očekuje da voditelj dramske skupine izađe na općinsku smotru u siječnju, znači da mora u prosincu imati gotovu predstavu za školsku razinu, nakon 14 do 16 školskih sati, odnosno 10 sati i 30 minuta do 16 sati rada sa skupinom. Voditelji su i na okruglome stolu iskustvom potvrdili da je u tako kratkom razdoblju dobiti s novom grupom kvalitetnu školsku predstavu uigranu za nastup na LiDraNu, uz školske priredbe koje trebaju pripremiti za posebna događanja, iznimno teško te da su prisiljeni uložiti

veliku količinu privatnoga vremena, što im ni na koji način nije honorirano. Prijedlog iznesen na okruglome stolu vezan uz vremenik smotre, za kojega je nadležna Agencija za odgoj i obrazovanje, jest da se na školskoj i općinskoj razini odvoji održavanje smotre za različite kategorije te da se za dramski dio smotre pomakne za mjesec dana, odnosno da se općinska razina održava najranije krajem veljače te da se između viših razina skrati razmak.

Vrste izraza

Propozicije za prijavu na LiDraNo više od 61 % ispitanika smatra jasnima, no kod prijava ponekad nisu sigurni u koju vrstu scenskoga izraza prijaviti školsku predstavu koju su s učenicima pripremili. Vrste scenskih izraza nisu do kraja definirane u postojećim propozicijama jer je, primjerice, i lutkarska predstava dramsko-scenska igra pa je onda upitno zašto se ona odvaja, a ne odvajaju se kazalište sjena i neverbalno kazalište. S obzirom na to da scenska igra podrazumijeva lutkarsku igru, dramsku igru, neverbalno kazalište, pa čak i recital, valjalo bi razmotriti kako podijeliti vrste da one budu terminološki u potpunosti usklađene. Dramski bi se izraz jasnije mogao podijeliti na:

1. dramsku igru
2. lutkarsku igru ili igru sjene
3. neverbalnu scensku igra (onu koja umjesto govora koristi scenski pokret, geste, slike, zvukove i glazbu)
4. recital (skupno govorenje književnoga teksta).

Osim vrsta izraza, voditelji dramskih skupina navode kako bi propozicije trebale omogućavati prijavu dvaju mentora dramskih skupina jer na predstavama često rade dva učitelja, odnosno nastavnika, od kojih samo jedan može biti potpisan i dobiti potvrdu o sudjelovanju.

Trajanje i uvjeti izvedbe

S obzirom na to da se skupni nastupi mogu izvoditi samo na mjestu koje je za to predvidio organizator, ta je stavka u svojevrsnome sukobu s prosudbenom stavkom o ocjenjivanju inovativnosti scenskoga pristupa, jer je ograničen zadanim uvjetima. Gotovo svi voditelji navode kao problem nemogućnost održavanja tehničke i potom generalne probe. Skupine često imaju 10 minuta za pripremu nastupa, a potrebno im je 25 minuta. Usto, voditelji izražavaju nezadovoljstvo što se predstave diskvalificiraju zbog 30 sekundi prekoračenja vremena.

Ističu također kako prostori u kojima se odvija LiDraNo često nisu adekvatno opremljeni za scensku izvedbu. Jedan je od primjera nedostatak prijenosnoga računala koje bi bilo na raspolaganju sudionicima, a koje je u nekim slučajevima nužno za izvedbu. Konkretno, Kazalište *Vidra* voditelji smatraju neadekvatnim prostorom za održavanje županijske smotre zbog toga što se na pozornicu dolazi iz garderobe u koju treba ući izvana, što znači da s djecom trebaju izaći na ulicu (u 2. mjesecu, po zimi), hodati do dvorišta, biti tihi i pažljivi jer se stanari jako bune, ući u male prostorije (prostorni kapaciteti iza pozornice nisu dovoljno veliki da se u njima mogu pripremiti sve školske skupine čiji je nastup predviđen i da imaju prostora odložiti svoje kostime, scenografiju, rekvizite). Također, pult za puštanje glazbe smješten je sa strane pozornice, a svjetlo se vodi u odvojenoj prostoriji iznad gledališta pa je nemoguće da voditelj vodi i svjetlo i ton. Moglo bi se razmisliti o organizaciju smotre u Kazalištu lutaka, CKT-u ili ZKM-u.

Uz neadekvatnost prostora, problem u održavanju smotre predstavlja i nemir u gledalištu za vrijeme održavanja smotre, tj. gledatelji ustaju i odlaze za vrijeme izvedbi, također ulaze za izvedbi te često članovi povjerenstva ne znaju kad nova predstava točno počinje. To bi se moglo riješiti gašenjem svjetla u publici za vrijeme izvedbi te paljenjem svjetla u

gledalištu u pauzama između izvedbi. Uz to, da bi skupine dobile mogućnost pripreme u *miru*, u kazalištima bi se nakon izvedbi mogao spuštati zastor, što bi možda dodalo 30 sekundi na svaki nastup, ali bi bilo svečanije te bi skupine dobile vrijeme za pripremiti se na sceni bez stresa pogleda iz gledališta, a *navijačka publika* pojedine skupine imala bi mogućnost ući/izaći iz gledališta bez ometanja drugih. Učenici voditelji mogli bi najavljivati skupine ispred zastora, a s gašenjem svjetla u gledalištu ne bi se događalo da velik dio publike ustane prije nego što su voditelji odjavili održavanje LiDraNa.

Na okruglome stolu doznali smo da su za organizaciju nižih razina smotre zaduženi gradovi i općine na prostoru kojih se smotra održava, dok je za organizaciju državne smotre zadužena Agencija za odgoj i obrazovanje. Često se prostori biraju zato što su besplatni, a ne zato što su prikladni. Stoga bi se za održavanje županijskih smotri trebao uputiti apel pročelnicima za kulturu u svim županijama da ustupe prostor kazališta za održavanje dramskoga dijela LiDraNa. Također, trebalo bi ih se upozoriti da vode računa o djeci putnicima iz dijelova županije udaljenih od središnjega grada te omogućiti da ta djeca stignu na LiDraNo. Primjerice, u Šibensko-kninskoj županiji smotra počinje u 8.30 pa djeca moraju krenuti u 4 ujutro kako bi stigla na smotru, a u otočnim županijama djeca često moraju krenuti dan ranije jer nemaju trajekt/katamaran koji bi ih u ranojutarnjim satima doveo na smotru. Takav bi pristup bio motivirajući i poticajan te bi pridonio razvoju dramske pedagogije na državnoj razini.

Kvote prolaska na državnu razinu smotre

Iznimno značajno pitanje vezano za LiDraNo su kvote prolaska na državnu razinu smotre. Tako npr. iz 4 slavonske županije na državnu smotru mogu biti pozvane samo 2 predstave učenika srednjih škola i 3 predstave učenika osnovnih škola. Iako su sudionice okrugloga stola Mica Mladineo Desnica i

Maja Zrnčić, objašnjavajući organizacijske zadatosti napomenule kako su brojčane odrednice temeljene na broju učenika i broju škola u pojedinim dijelovima Hrvatske te da su one matematički razrađene, prijedlog je sudionika okrugloga stola da treba uzeti u obzir ne broj škola i učenika u pojedinim županijama, već broj škola određene županije i broj prijavljenih predstava. Također, s obzirom na broj sudionika svake bi se godine trebala donositi odluka o kvoti i to na temelju podataka iz tekuće godine. Na taj način mjerodavan ne bi bio apsolutni, već relativni broj škola. Da bi se to postiglo, treba napraviti jasnu statistiku aktivnosti škola po županijama unatrag deset godina te pregledom dobivenih podataka odrediti maksimalnu i minimalnu kvotu po županiji, koja bi se onda prilagođavala stanju svake pojedine godine, naravno, uzevši u obzir da na državnoj smotri LiDraNo može sudjelovati oko 700 ljudi.

Sastav ocjenjivačkoga povjerenstva i prosuđivanje

Ipak, najveći *kamen spoticanja* LiDraNa je procjenjivanje učeničkih nastupa. Kako ih procijeniti? Tko ih procjenjuje? Vladimir Krušić je svojedobno napisao jasne propozicije za procjenjivanje učeničkoga nastupa i te njegove smjernice odličan su vodič za članove ocjenjivačkoga povjerenstva. Važno je, međutim, tko procjenjuje učenički rad. U svome plenarnome izlaganju na Simpoziju Ines Škufilć-Horvat iznijela je podatak da su u ocjenjivačkom povjerenstvu LiDraNa sjedila 42 glumca, 33 redatelja, 10 dramaturga, 7 urednika s HRT-a, 6 teatrologa, 3 profesora hrvatskoga jezika te 3 dramska pedagoga. Dakle, svega tri osobe kojima je primaran dramski rad s učenicima, a za kazališne profesionalce nije poznat podatak rade li s djecom ili ne. Postavlja se pitanje tko je dramski pedagog i koje je njegovo značenje. Hrvatski centar za dramski odgoj broji stotinjak članova sa stručnim zvanjem dramski pedagog stečenim na temelju rezultata rada, dvije su dramske pedagoginje diplomirale na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, stanoviti je broj dramskih pedagoga zaposlen

u dramskih studijima i centrima za kulturu, a dramski pedagozi su i svi oni koji se dramskom pedagogijom aktivno bave. Samo bavljenje ne čini ih kompetentnim za prosudbu, kao što ni glumca, redatelja ili dramaturga diploma ne čini nužno kompetentnim za prosudbu, jer ne poznaju proces i princip rada voditelja dramskih skupina u školama. Odgovornost o sastavu stručnih povjerenstva je na školama na lokalnim i županijskim razinama za niže razine te na Agenciji za odgoj i obrazovanje na državnoj razini, a ta odgovornost je velika te je na okruglome stolu predloženo da u povjerenstvu sjedi barem jedan dramski pedagog i jedan kazališni profesionalac s iskustvom rada s djecom.

Pitanje je postavlja li se kod prosuđivanja kao svrha rada dramskih skupina finalni projekt ili rad na dramskome odgoju učenika ili pak oba podjednako. Također, često se ocjenjuje i rad mentora, a ne samih učenika, jer dramaturški slabo osmišljena predstava ni s velikim glumačkim potencijalom pojedinaca u pravilu neće biti predložena na daljnju razinu.

Kao odrednice za prosudbu scenskih nastupa u službenim dokumentima AZOO navode se: inovativnost teme i scenskoga pristupa, aktualnost predloška, primjerenost teksta zrelosti izvođača, primjerenost glumačkome potencijalu, iz interpretacije izvođača treba biti vidljivo razumijevanje onoga što se govori; pravilna dikcija, artikulacija; suigra (predstava treba biti rezultat zajedničkoga rada družine); inovativnost i kreativnost te funkcionalnost scenskih rješenja (scenografija, glazba, kostimografija).[4]

Iz iskustva sjedenja u povjerenstvu teško je ocjenjivati inovativnost scenskoga pristupa u trenutku kad su prostorne zadatosti izvedbe u potpunosti definirane, što ograničava inovativnost scenskoga pristupa.

---

4 https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=6810&naziv=smotra-literarnog-dramskog-scenskog-i-novinarskog-stvaralastva-lidrano-2019-

Frana Marija Vranković

Aktualnost predloška i inovativnost teme su odrednice po kojima se može prosuđivati. Međutim, više od njih u prvi plan stavljamo dramaturšku zaokruženost i jasnu nit radnje u igri koju gledamo. Primjerenost teksta zrelosti izvođača često se ne primjenjuje, tako da na višu razinu prolaze predstave po serijama koje imaju ograničenje do npr. 12 godine, a izvode ih učenici nekoliko godina mlađi od ograničenja. Teško je procijeniti što je rezultat zajedničkoga rada družine bez vremena za razgovor s učenicima u kojem bi članovima povjerenstva bilo jasno stoje li učenici iza svoga scenskog nastupa ili im je on nametnut. Zato je odrednicu iz zagrade nakon termina suigra u odrednicama teško primijeniti u sadašnjoj formi. S druge strane, ako uzmemo suigru kao Gavellin pojam, onda možemo ocjenjivati koliko učenici-glumci igraju za publiku i s publikom. Upravo je teškoća definiranja kriterija za prosudbu razlog čestoga nezadovoljstva učenika i voditelja te je zbog toga ovo jedno od ključnih pitanja o kojima bi se trebala povesti rasprava među organizatorima, profesionalnim kazališnim umjetnicima, dramskim pedagozima te učiteljima i nastavnicima koji pripremaju učenike za smotru. Svakako bi trebalo napraviti analizu koliko je dramskih pedagoga u povjerenstvima. Sa zaključcima okrugloga stola trebalo bi upoznati članove povjerenstava na svim razinama te otvoriti dvosmjernu komunikaciju.

Članovima ocjenjivačkoga povjerenstva teško je procjenjivati neke od predstava bez tekstualnoga predloška. Iako voditelji prilažu tekstove, oni u velikom broju slučajeva nisu distribuirani članovima okrugloga stola te bi se organizatorima smotre trebao uputiti apel da za skupne neobjavljene tekstove, tekstove putem e-pošte dostave članovima ocjenjivačkoga povjerenstva najkasnije 2 dana prije održavanja smotre.

Bilješka o okruglome stolu posvećenom LiDraNu

Okrugli stol

U nekim se mjestima okrugli stolovi održavaju na dan izvođenja predstava. Međutim, na županijskoj razini u Gradu Zagrebu okrugli se stol održava nakon drugoga dana nastupa te bi bilo izvrsno kad bi se okrugli stol za prvi dan održavao prvoga dana.

Ispitanici su se izjasnili da bi im korisno bilo kratko pismeno obrazloženje prolaska skupnih scenskih nastupa na općinskoj razini. Na taj bi se način povjerenstvo na županijskoj smotri moglo upoznati i sa savjetima koji su dali njihovi kolege na općinskoj razini te vidjeti napredak i rad voditelja sa skupinom između razina. Također, na okruglome je stolu predloženo da članovi županijskoga povjerenstva napišu kratko pismeno obrazloženje zašto su neke od predstava predložene za sudjelovanje na državnoj smotri, bez obzira na to što državni izbornik piše svoje izvješće. Usto, kako se na okruglim stolovima često daju komentari kako dodatno poboljšati predstavu koja se povjerenstvu predlaže za državnu smotru, voditelji i djeca drugih skupina ponekad imaju dojam da se njih više pohvalilo, nego predstave koje su predložene za višu razinu. Kad bi postojalo pismeno obrazloženje predlaganja predstava za državnu razinu dostupno svim voditeljima, u njemu bi se istaknule i elaborirale kvalitete pojedinoga grupnog nastupa. Važno je istaknuti da je u upitniku 64,2 % ispitanika odgovorilo da dorađuju predstave s razine na razinu. Upravo bi im za te dorade pismena objašnjenja članova prosudbenoga povjerenstva mogla biti iznimno korisna.

Dodatnu transparentnost rada povjerenstava i mogućnost analize nastupa pružilo bi i jednostavno snimanje izvedbi jednim aparatom na stalku, koje bi omogućilo voditeljima da naknadno s članovima povjerenstva mogu pogledati izvedbu i dobiti što detaljnije upute i analizu. Naravno, ako roditelji djece potpišu GDPR privolu. U tome pogledu i razgovor povjerenstva sa zainteresiranim voditeljima mogao bi se dodatno odvojiti

od okrugloga stola na kojem svi mogu sudjelovati. Na taj bi način članovi povjerenstva mogli voditeljima dati detaljnije upute, koje im često ne mogu reći pred učenicima kako im ne bi rušili autoritet. Bilo bi sjajno kada bi se voditeljima, koji su zainteresirani za daljnju komunikaciju s članovima povjerenstva, omogućio dolazak članova povjerenstva na jedan od njihovih sati s dramskom skupinom. Za takav oblik suradnje zainteresirano je 52,2 % ispitanika. Snimanje nastupa na županijskoj smotri dalo bi mogućnost državnim izbornicima da zajedno pogledaju snimke preporučenih predstava za državnu razinu te onda odluče koje pozvati temeljem snimki i osobnih dojmova izbornika koji je bio na živoj izvedbi. Treba istaknuti da je 50 % ispitanika zadovoljno radom povjerenstava, a kao problem su izrazili da članovi povjerenstava, koji nisu dramski pedagozi, ocjenjuju i komentiraju rad družina kao da je riječ o profesionalnim družinama.

Kako bi se pitanja i stalni *kameni spoticanja* vezani uz provedbu dramskoga dijela LiDraNa otklonili, potrebno je sustavno djelovanje upravo učitelja i nastavnika dramskih pedagoga na osobe koje su odgovorne za provedbu LiDraNa na školskoj, općinskoj, županijskoj i državnoj razini. Jedino zajedničkim radom i zajedničkom sustavnim ukazivanjem na probleme možemo zajedno djelovati i *biti promjena*, kako smo to vidjeli u predstavi koja je zatvorila Simpozij *Da sam ja netko* Osnovne škole Tituša Brezovačkoga pod vodstvom Sanje Matage.

Jadranka Korda Krušlin

ŠTO VIDIMO I KAKO TO TUMAČIMO?

Zvjezdana Ladika, govoreći o dječjoj kreativnosti i stvaralaštvu, pita: ”Tko će pomoći djeci da se oslobode, da čuvaju svoju spontanost i tko će ih voditi na putu razvijanja njihovih stvaralačkih mogućnosti, tko će im pomoći da spoznaju i obogate život putem stvaralaštva?” Jedan od mogućih odgovora je dramski pedagog. ”On bi morao biti”, kaže nam Ladika, “i umjetnik, i pedagog, i psiholog, i sociolog, i ne samo to, jer nije dovoljna samo stručna osposobljenost, koja bi morala biti na vrhunskoj razini, nego je potrebno posjedovati i afinitet i senzibilitet koji će mu omogućiti da razumije, da shvati, da prepozna svaku iskru iskrenog dječjeg doživljaja.”

A tko je taj koji će procjenjivati proces tog rada ili predstavu nastalu iz njega? Koja li su tek onda znanja i osobine potrebne *strancu* izuzetom iz čitavoga procesa koji se usudi dati sud, koji može procijeniti i ocijeniti stvaralačke napore na temelju trenutne male izvedbe dramske skupine čiji su sudionici djeca ili mladi, amateri, ljubitelji?

Mjesto radnje: Zagreb, Učiteljski fakultet. Vrijeme: sunčano je. Ono što je bilo očito taj četvrtak na radionici je to da nas sve spaja neposredni rad s djecom i mladima, život koji s njima dijelimo, u koji smo ušli posve spontano i intuitivno nadahnuti dječjim stvaralaštvom s konstantnim pokušajima razumijevanja života. Ono što nas spaja je provjera teorijskih pristupa, njihovo propitkivanje i ponekad sumnja. I unatoč svom bogatstvu, veselju, prepuštenosti i predanosti dramskome, kazališnom istraživanju ponekad stanemo i racionalno pokušavamo sažeti, obuhvatiti neki sustav. Pokušavamo definirati i imenovati te vrlo brzo uviđamo kao je često ono što je vrijedno **neimenovano**. I ne kaže se bez razloga da je to neprocjenjivo. Pa kako onda ipak vrednovati, kako mjeriti, kako uopće o tome govoriti?

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

Radionički smo krenuli od pretpostavki koje pri radu i procjenjivanju ne bismo trebali nikada smetnuti s uma ili podrazumijevati, već ih konstantno iznova ponavljati i prizivati da nam se negdje ne zagube po putu. One su:

1. DIJETE - čovjek
Svako biće ponaosob neprocjenjivo je, važno i bitno te njegove mogućnosti i razvojne faze uvelike utječu na njegovo izražavanje:

- intuitivno stvaralaštvo koje je kao takvo lišeno naučenih tehnika i vještina pri izražavanju je izraz sam, jedinstven, autentičani i nije ga nužno razumjeti, ali bi ga važno bilo PREPOZNATI

- stvaralaštvo koje se koristi nekim naučenim vještinama kao pomoć pri realizaciji je često lako uočljivo, razumljivo i najčešća je zamka za samoga stvaratelja, njegovoga učitelja ili procjenjivača jer zbog privida razumijevanja o takvom izrazu svatko misli da ima što reći

- svjesno, no opet spontano stvaralaštvo, ono koje podrazumijeva znanja i vještine, ali ih nužno ne koristi je posve nov, jedinstven i autentičan izraz te ni njega nije nužno razumjeti, ali bi ga bar mi koji radimo s djecom i mladima morali prepoznati ili slutiti.

2. STVARALAČKI PRODUKT u dramskome radu s djecom ili/i mladima:

- trebao bi biti uobličen u zaokruženu cjelinu i sadržavati dramsko–scenske postupke u kojima ne bi trebao izostati nijedan element poput: unutarnje motivacije ili vrline, korištenja ponekih znanja i vještina i originalnosti u pristupu temi ili u načinu iskaza.

Za demonstraciju i provjeru ovih pretpostavki domišljam se moguće vježbe. Odabirem motiv Sunca, jer bilo je tamo u tom vremenu. Nevještom rukom, zatvorenih očiju crtamo oblik sunca olovkom na papiru. Na papiru imamo priznanje svoje neukosti, neuvježbanosti. Sramimo li se toga? Sljedeći je korak demonstracija svega što znamo. Otvorenih očiju, rukom koja je zapamtila već odavno poteze oblikujemo zadani motiv baš kako želimo. Zadovoljni smo. Tek jedan glas u polutonu, kao za sebe, kaže: *Meni je ovo prvo kreativnije!* Da, kreativnije je. Zato što je to kreacija sama, autentična i jedinstvena. Nije ni bolje, ni gore, ni više ili manje vrijedno u komparaciji s ostatkom svijeta, nego je naprosto kreativnije u odnosu na samo biće koje stvara. Vježba se nastavlja. I dalje crtamo sunca. Izbor motiva je moj dar njima nikad izgovoren. Važni ste, obasjani ste, toplo je.

Što vidimo i kako to tumačimo? Svatko na svoj način. To je jedini put. Razgovarati, misliti, stvarati, propitkivati, griješiti, pa opet ispočetka. Svaki pretpostavljeni obrazac, naputak, pravilo, kako u stvaranju tako i u tumačenju nekoga djela, u jednom pogledu izuzetno je važan jer nam pomaže pri analizi i stvara nam osjećaj sigurnosti i ispravnosti pri radu. Ali već na drugi pogled, taj isti naputak predstavlja prepreku ili izazov za kreativnu osobu koja ga mora izigrati, poništiti, preoblikovati jer stvaralaštvo po definiciji stvara nešto novo, suprotstavlja se pravilima, naputcima i propozicijama. To je ono što potičemo, ono što njegujemo. Ono što je pak svojstveno djetetu je njegov, i to samo njegov, unutarnji proces koji jedini odgovara na pitanje KAKO.

U sljedećem zadatku grupiramo se prema onom što mislimo da znamo. Odabiremo područje, izraz za koji smatramo da nam leži. Potajice se pripremaju kraći scenski nastupi. I premda se sve događa mnogo brže nego u običajnom stvaralačkome procesu, primjetna je komparativnost sa stvarnim životnim okolnostima.

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

Neke skupine se ozbiljno pripremaju, neke svoj dogovor odrađuju tek toliko, poneki su nezadovoljni sa skupinom kojoj pripadaju, jednima je teško i ne mogu se odlučiti kojim putem krenuti, drugi se zabavljaju. Ono što je zajedničko je pritisak vremenskoga roka. Pri demonstraciji kratkih izvedbi svi su bili u poziciji dvostrukih uloga - u jednome trenutku primali su komentare, a u drugome su ih davali.

U otvorenoj i vrlo provjerljivoj **analizi osvještavamo:**

- kako je lako moguće na temelju kvalitete, uigranosti i općega dojma scenske izvedbe steći posve **krive pretpostavke**, a potom i zaključke o procesu rada, postupcima i dramskom stvaralaštvu skupine

- kako iskustvo i znanje, a posebice estetsko ili stilsko opredjeljenje promatrača utječe na komentar koji nije ni u kakvom dosluhu s viđenim scenskim prikazom

- kako se u trenutku **negativne kritike** promijenila atmosfera i dogodila neka vrsta **samootuđenja**, povlačenja svakoga prisutnog u prostoru, neovisno je li kritika upućena njemu ili ne

- kako **pristajemo na pohvalu** premda ona uopće ne odgovara našoj namjeri kao izvođačima i kako nemamo nikakvu potrebu suprotstaviti se krivom tumačenju ili zaključku ako nam ide u prilog

- **što čujemo i kako čujemo komentar** na svoj rad (Primjer: skupina plesača nakon izvedbe dobila je između mnogih i komentar *donekle usklađeno* koji je jedna sudionica toga plesnog prikaza čula kao pohvalu te je istaknula kako je usklađenost u plesu vrlo važna stavka i s obzirom na uložen trud bila je zadovoljna komentarom, dok je druga iz iste grupe istu rečenicu čula kao zamjerku jer je naglasak stavila na riječ *donekle* i pretpostavila ili čula kako nisu bile usklađene.).

U drugome dijelu radionice pokušali smo se međusobno predstaviti i razmijeniti neka pitanja, dileme. Većina sudionika bili su odgajatelji, učitelji razredne ili predmetne nastave u osnovnim školama ili dramski pedagozi koji vode dramske skupine kao izvanškolsku aktivnost. Tek neki od njih našli su se u ulozi onih koji trebaju procijeniti tuđi uradak.

Na pitanje **kako iščitavamo naslov radionice** dobila sam vrlo zanimljive odgovore, a samim tim otvorene su i nove teme za neke moguće buduće susrete:

- Kako sa svojom djecom, polaznicima dramske grupe razgovarati i komentirati predstave u kojima igraju njihovi vršnjaci?

- Kako **pripremiti skupinu** na javni komentar?

- **Što se** više **vrednuje:** uloženo vrijeme i trud ili konačan dojam?

- Kako **iskreno iznositi mišljenje** u skladu sa svojom osobnosti? Mora li se govornik prilagođavati društveno prihvatljivim normama i brinuti o tuđim osjećajima, percepcijama i očekivanjima?

- Podliježe li svaka **izloženost javnosti** i **javnome komentaru**?

- Tko ili **što je mjera?** Je li zaista ono što ne želimo normirati društveno i institucionalno manje vrijedno, manje važno?

- **Imaju li djeca i mladi potrebu razgovarati?** Ako da, o čemu i kako? O stvaranju ili o izvedbi ili o komentarima koje su dobili?

U laganome završavanju prisjetila sam se internacionalnoga Festivala srednjoškolskoga stvaralaštva Juventafest s kojeg sam se nedavno vratila. Organizatori toga festivala, čini mi se važnim, aktivni su kazališni umjetnici. Svi su sudionici u prilici međusobno gledati predstave s kojima su se došli predstaviti. Nakon odgledanih predstava namjerno i ciljano nisu organizirani nikakvi oblici vođenih, stručnih razgovora.

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

Organizatori festivala mi kažu kako je njihovo iskustvo s okruglim stolovima u profesionalnim kazalištima toliko frustrirajuće da ni u kojem slučaju nisu željeli mlade izlagati raznovrsnim komentarima i možda zbog toga i na taj način izgubiti sam smisao Festivala. Ako im se dogodi da poslije susreta, druženja, razmjene estetika i pristupa koje su toliko vidljive iz predstava čitavu manifestaciju svedu na očekivanje što će i kako stručno povjerenstvo govoriti o radu mladih ljudi, misle kako bi na taj način organizacijski potpuno promašili.

Razgovori naravno postoje. Oni se događaju spontano, nakon predstave, šetajući prema mjestu večere, ili spavanja, po hodnicima, tramvajima i u tome druženju mladi međusobno provjeravaju što su vidjeli, postavljaju pitanja, imaju raznovrsne ideje i prijedloge. A mi odrasli šutimo. I poput anđela iz Wendersova filma *Nebo nad Berlinom* samo prisluškujemo te dileme, zamjerke, pohvale, zbunjenost, oduševljenje.
Na Festivalu postoji žiri koji prati sve predstave bez komentara i komparacije. Tek zadnji dan nakon svih odgledanih predstava obraća se sudionicima. Govore ili čitaju osmišljen, vrlo suvisao tekst o svakoj predstavi prepoznajući njene najbolje i najjače strane. Svi slušači mogli su se osjetiti pohvaljeni i važni. Svatko je učinio nešto dobro.
Važno je znati, osvijestiti **što je** to **dobro.**

Ja nekako za sebe već duže vrijeme imam željenu namjeru da suptilno potičem i glasno ohrabrujem. **Ta namjera je** moja **mjera.**
Ono što mi ostaje nakon ovoga susreta su vrlo važni i posebni ljudi predani svome zvanju i uvjerenje da su djeca i mladi uz njih na prostranom, sigurnom i dobro čuvanom mjestu.

A što se tiče procjenjivača nečijega rada, pomislih kako bi možda bilo dobro kada bi se u trenutku promatranja mogli osloboditi svojih znanja, naučenosti, svojega ukusa, očekivanja i poput izvođača biti stvaraoci, i služiti se iskustvenim spoznajama za moguće detektiranje, a intuitivnim kreiranjem za nadahnuće u govoru.

Frana Marija Vranković

OD GLEDANJA DO VREDNOVANJA

U prvome dijelu radionice *Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi? Kako procijeniti kvalitetu predstave u kojoj igraju djeca i/ili mladi?* raspravljali smo o pojmu umjetničko djelo i je li dijete sposobno kreirati umjetničko djelo te možemo li stoga dječji uradak procjenjivati kao umjetničko djelo. Razgovarali smo i o tome može li biti i je li nužno školska predstava umjetničko djelo te raspravljali o svrsi predstava u kojima igraju djeca ili mladi. Zaključili smo kako ne možemo donijeti jedan zaključak, odnosno da školska predstava može doseći visoku umjetničku razinu, ali da joj to ne treba nužno biti ni cilj, ni zadatak ni interes. Također, zaključili smo da glavni cilj rada s djecom ili mladima ne mora biti isključivo predstava kao finalni proizvod, već da je ključan proces rada u kojem je u fokusu dijete ili mlada osoba, a ne proizvod koji on stvara.

Pokušali smo pobrojiti što sve dijete ili mlada osoba dobiva scenskim nastupom, koliko ga on može osloboditi, stvoriti mu osjećaj pripadnosti itd. Upravo zbog svega što djeca i mladi mogu dobiti sudjelovanjem u skupnome scenskom nastupu, zaključili smo kako nije svrsishodno ograničavati tko može u predstavi sudjelovati i izabirati samo najtalentiranije, već da je nužno mogućnost scenskoga izražavanja omogućiti svima. Upravo zbog toga oni koji procjenjuju predstavu u kojoj igraju djeca i/ili mladi moraju razgovarati sa skupinom kako bi doznali okolnosti u kojima skupina djeluje i tko u njoj djeluje. Tek odgovori na ta pitanja dat će ocjenjivaču uvid u rad skupine i samim time mogućnost procjenjivanja njezinoga rada, jer treba jasno razdvojiti profesionalnu produkciju od produkcije dramskoga studija ili skupine. Zaključili smo da

upravo u toj svijesti, odnosno spoznaji o važnosti poznavanja procesa rada grupe, leži osnovna razlika u procjenjivanju.

Razgovarajući o procjenjivanju, zaključili smo da bi bilo poželjnije da se članovi ocjenjivačkoga povjerenstva na zajedničkom okruglom stolu pri prosudbi fokusiraju na rad skupine, a da eventualne konkretne kritike voditelju na njegov dramaturško-režijsko-pedagoški rad iznesu njemu osobno bez polaznika, kako mu ne bi rušili autoritet i što se nipošto ne bi trebalo događati. Zaključili smo da je dobar početak razgovora o predstavi prilikom procjenjivanja razgovor sa skupinom o procesu rada, jer se takvim pristupom daje na važnosti skupini. Taj razgovor može započeti pitanjima poput: *Koliko dugo djelujete kao skupina?, Koliko često imate probe?, Koliko ste dugo pripremali predstavu?, Jeste li zadovoljni svojom ulogom?* i slično.

Sve ovo ne znači da se o predstavi u kojoj igraju djeca i mladi ne treba govoriti kritički i da voditelji ne trebaju biti spremni čuti i poslušati dobronamjernu kritiku. No, pitanje je po kojim kriterijima vrednovati nastup djece i mladih te procijeniti kvalitetu njihove izvedbe? Složili smo se da su kriteriji isti kao i za profesionalnu produkciju, ali uzimajući u obzir producentsko-vremenske okvire u kojima je predstava nastajala. Tijekom radionice analizirali smo, uz pomoć snimki, sve predstave koje smo pogledali na Simpoziju do održavanja radionice te smo analizirajući potvrdili teze oko kojih smo se prethodno složili. Analizirali smo u predstavama pet konstitutivnih elemenata kazališnoga čina kako ih je definirao Branko Gavella, a oni su: dramski tekst, glumci, redatelj, scenografija i publika.

Pod pojmom dramski tekst analizirali smo tekst, ideju ili predložak po kojoj je predstava nastala. Uzeli smo u obzir atraktivnost naslova, primjerenost teme uzrastu, dramaturšku strukturu i adekvatnost jezika. U slučaju dramaturške obrade osvrnuli smo se na izvornik i koliko se predstava od njega odmaknula te na koji način i je li to urodilo dobrim

učinkom. Iako se često smatra da jezik nije bitan u predstavama u kojima igraju djeca ili mladi, pokazali smo da treba imati svijest o jeziku i ako se voditelj odluči za književni jezik da ga treba sustavno provesti, kao i ako se odluči za neki specifični idiom. U tom ga slučaju trebaju poznavati i on i djeca, jer su u protivnom mogući komični efekti koji, ako nisu planirani, nikako nisu poželjni.

Kod analize glume usredotočili smo se na to tko su likovi u komadu i je li izvedba mladih glumaca bila uvjerljiva te postoji li u predstavi najslabija i najjača karika. Analizirali smo njihove akcente, glas i govor tijela. Razgovarali smo o tome je li njihov dijalog prirodan ili stiliziran, formalan ili neformalan te kojim su naglaskom/narječjem govorili glumci u predstavi i je li njihov govor bio razumljiv. Potom smo se pokušali prisjetiti postoji li neki posebno dojmljiv trenutak u predstavama koje smo pogledali i izdvojiti scenu koju smo najviše zapazili te smo ju opisali i argumentirali zbog čega smo baš nju zapamtili. Zanimljivo je da smo gotovo svi u svim predstavama izdvojili iste scene zbog istih razloga. Nakon toga, odnosno povezano s tim, na red je došao razgovor o režiji. Razgovarali smo je li redateljski koncept vidljiv te primjećujemo li redateljeve zahvate za vrijeme gledanja predstave te kakav je mizanscen.

Gavellin pojam scenografija promatrali smo kao cjelokupni vizualni dojam predstave. Prvo smo odredili tip scenografije (naturalistička, stilizirana, koji je odnos prema boji, atmosferska, jednostavna, komplicirana) te zaključili je li ona pridonijela ozračju predstave i na koji način te je li bilo u predstavi nešto iznenađujuće vezano za scenografiju. Razgovarali smo o funkcionalnosti scenografije za mizanscen i područjima scenske igre. Potom smo razgovarali o kostimima utvrđujući iz kojega su perioda, koji je odnos prema bojama, od kojega su materijala i ima li na njima detalja te jesu li boja i/ili stil kostima pridonijeli scenskome efektu i na koji način.

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

Osvrnuli smo se i na zvukove i glazbu u predstavama. Uspoređivali smo što je predstavama pridonijela atmosferska glazba a što ona koja se izvodila uživo ili pak ona za koju smo vidjeli iz kojega se izvora pušta. Analizirali smo način korištenja glazbe. Kako je u svim pogledanim predstavama bilo i posebne rasvjete i na nju smo se osvrnuli. Gledali smo ima li predstava prirodnu ili dramatičnu rasvjetu, je li ona žarka ili prigušena, koristi li se s puno boja i posebnih efekta. Kako u predstavama nije bilo posebnih efekata poput dima, vjetra, letenja, projekcija i slično, nismo ih mogli analizirati. Na kraju smo analizirali suigru i zajedništvo svih elemenata predstave koji su tvorili sliku svijeta predstave te smo analizirali uživaju li mladi glumci u svojoj izvedbi i jesmo li mi kao članovi publike uživali s njima.

Maja Sviben

ZAŠTO?

Pitanja kojima je naslovljena i ujedno opisana radionica u površnim se razgovorima mogu činiti jednostavnima, a odgovori na njih očiti. Mnogo sam puta svjedočila tome, s obje strane *ograde* - kao voditeljica dramskih skupina i autorica predstava s djecom i mladima, ali i kao članica raznih prosudbenih povjerenstava, kako se prema njima ljudi često odnose kao prema nečemu što se podrazumijeva samo po sebi.

Dramski pedagozi, a tim terminom ovdje nazivam sve koji rade predstave s djecom i mladima, bez obzira na formalnu/neformalnu edukaciju i iskustvo, najčešće će zavapiti kako su najvažniji kriteriji ponekad publici nevidljivi, jer ne može biti prisutna procesu, jer ne zna koliko su se skupina ili pojedinci unutar nje tijekom rada predali, kako su sudjelovali u nastanku predstave, koliko su napredovali itd. Publika pak, pa među njom i ona kojoj je zadatak procjenjivati kvalitetu takvoga uratka, često se vodi (istina, ne uvijek elaboriranim) estetskim kriterijima jer prvenstveno gleda - predstavu.

I tako se te dvije strane povremeno dovikuju preko već spomenute ograde, a sve češće se čuju i glasovi onih koji ne misle da su ti kriteriji tako samopodrazumijevajući te oni govore da bi ih konačno trebalo ustanoviti.

Iako mene osobno bilo koja vrsta stroge formalizacije kriterija izuzetno žulja, jer postoji opasnost da se nešto zamišljeno u najboljoj namjeri pretvori u recept ili, još gore, preskripciju, slažem se da je bilo izuzetno važno pokrenuti razgovor o kojim to elementima, zapravo, govorimo kad govorimo o kriterijima. Možda je moj otpor formalizaciji doveo i do toga da smo se tijekom radionice, na kraju, puno više bavili pitanjima i dvojbama nego odgovorima, no nadam se da smo u tom kratkom vremenu barem malo dublje zagrebli u to komplicirano tkivo.

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

Kako bismo krenuli s približno slične startne pozicije i kako se ne bismo odmah našli u *onome što se podrazumijeva*, na početku sam radionice htjela utvrditi - što zapravo očekujemo kad sjednemo u neko gledalište? (Ovdje smo proširili diskusiju na izvedbu općenito.) Odgovori su prštali: *Priču. Igru. Spontanost. Interakciju. Razmjenu ideja. Timski rad. Mrežu. Krhkost. Isprobavanje. Eksperimentiranje. Ljubav. Pokušaj. Strujanje. Kreativnu slobodu. Sreću. Užitak.* Bilo je tih pojmova još, nisam ih uspjela sve zapisati, ali bilo mi je zanimljivo kako se odgoj, a u radionici su uglavnom sudjelovali djelatnici raznih odgojno-obrazovnih ustanova, pojavio tek na četvrtome ili petome mjestu, tek nakon razmjene ideja i timskoga rada. Onda smo krenuli kopati dalje, raščlanjivali smo svaki od ovih pojmova, pitali se jesu li nužni za predstavu i moramo li mi to kao publika vidjeti kad predstavu gledamo.

Druga stvar koja mi je bila izuzetno zanimljiva jest kako se nigdje u ovome dijelu kao pojam nije pojavilo *razumijevanje*, a to je jedan od onih kojima se često nabacujemo preko ograde, opet s obje strane - ponekad publika ne razumije predstave, a ponekad oni koji ih rade ne razumiju publiku.

Međutim, već kad smo krenuli korak dalje i pokušali zapisati što su to, za svakoga od nas ponaosob, a onda i u manjim skupinama, važni elementi kad gledamo neku predstavu - razumljivost, čistoća izvedbe i dosljednost scenskih rješenja - odmah su pronašle svoje mjesto među ključnim elementima. Uz njih se, rekla bih očekivano, jer predstava naravno prvenstveno komunicira preko izvođača, pojavio niz termina koji su vezani uz izvođačku umješnost - uvjerljivost, uživljenost, iskrenost, lakoća, uvježbanost, a neki su krenuli i konkretnije u elemente specifičnih izvođačkih alata (ekspresivnost, govor i pokret) te isto tako onih redateljskih (mizanscen, raspodjela uloga, cjelovitost i scenska istina).

Kao ključni elementi pojavila su se i vizualna rješenja - scenografija, kostimografija, maska, svjetlo te, naravno, glazba.

A onda sam postavila pitanje - dobro, a što sad kad to primijenimo na predstave u kojima igraju djeca i mladi? Jer ovdje su pojavili uglavnom samo estetski kriteriji, isti oni koje dramski pedagozi redovno proglašavaju nedovoljnima.

U drugome smo krugu razgovora, uz sad već pojačanu svijest o tome da smo svi kao publika (i procjenitelji), skloni pasti u zamku promatranja predstave kao produkta (a zašto i ne bismo?), pokušali ispitati što nas to još zanima kad gledamo predstavu, tj. što nas zanima kad gledamo predstavu u kojoj igraju djeca i mladi. Pa smo na estetske kriterije počeli dodavati i druge: scenska rješenja koja su rezultat dječjega rada - i ideja, opravdanost, kreativnost, spontanost, autentičnost, primjerenost sadržaja uzrastu, aktualnost, zajedništvo, otvorenost, inovativnost, suigra (među izvođačima i s publikom), prepoznavanje individualnih mogućnosti djece i mladih, prepoznavanje problema i problemskih situacija iz njihovoga doživljaja svijeta. I kad se to pogleda ovako, iako je svaki od ovih pojmova ponekad teško definirati osim načelno, nekako mi se čini kako bismo se na kraju složili da ono što vrijedi prvenstveno odgovara na pitanje, kako je jedna manja grupica to lijepo sažela - zašto? Zašto uopće nešto radimo, i kad radimo, zašto je tome rezultat predstava, i kad je već rezultat predstava, zašto baš ta i takva?

Oko svega ostaloga, vjerujem, i dalje će biti još mnogo otvorenih pitanja, no to mi se čini kao sjajan početak.

Marina Petković Liker

DIJELJENJE DOŽIVLJAJA: IZVEDBA, RAZGOVOR

nešto poput zapisnika

Natuknice nastale na kraju radionice.
U grupnome radu sudionici su oblikovali odgovore na pitanje:

Što možemo učiniti da bismo poboljšali kvalitetu razgovora o predstavama u kojima igraju djeca i mladi u sklopu smotre LiDraNo?

Iz pozicije voditelja?

Iz pozicije prosudbe?

Iz pozicije organizatora?

1. SKUPINA

Iz pozicije dramskoga pedagoga:
• relaksirati djecu - pripremiti ih za ono što ih čeka, uspostaviti adekvatan odnos prema nagradi, odnosno natjecanju
• ne robovati tekstu - krenuti iz njihove pozicije, pronaći njihovu temu
• osvijestiti elemente na kojima radimo: govor, pokret, komunikacija, dramska igra iznesena na sceni - igra s ostatkom ansambla.

Iz pozicije povjerenstva:
• imati više vremena za promišljanje o svome izboru
• jednaka vrijednost glasova svih članova povjerenstva
• nagraditi više kategorija (scenografija, grupna igra, pokret/ples...).

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

Iz pozicije organizatora:
• uključiti dramske pedagoge u povjerenstva, uključujući državno
• organizirati tematske radionice - usavršavanje voditelja dramskih skupina
• decentralizacija LiDraNa (uvesti status za škole - škola kulture (kao eko-škola) - i onda odrediti obaveze koje moraju u narednoj godini ispuniti - gostovanja predstava iz drugih škola...).

2. SKUPINA

Iz pozicije dramskoga pedagoga:
• imati kompetencije za pedagoški, ali i za kazališni rad
• ponuditi djeci i kazališne vještine
• obrazložiti djeci kriterije izvedbe pred publikom
• pripremiti djecu na *neuspjeh*
• naučiti djecu kritičkome mišljenju (kritičkome promatranju predstave)
• osvijestiti proces rada unutar skupine
• povremeno osigurati nastup pred publikom.

Iz pozicije povjerenstva:
• imati svijest o značenju i razlikama pedagoškoga i kazališnoga rada
• komunikacija s izvođačima i voditeljima
• informirati se o procesu nastanka predstave
• konstruktivnu kritiku plasirati u obliku prijedloga
• dati argumente na djeci prihvatljiv način.

Iz pozicije organizatora:
• osigurati dobre uvjete za izvedbu i za okrugli stol
• tehnički uvjeti - dovoljno vremena
• osigurati prostor za neformalno druženje djece/sudionika
• biti dobar domaćin.

3. skupina

Iz pozicije dramskoga pedagoga:
- razvoj samopouzdanja, kritičkoga mišljenja, uživanje u procesu, timski rad, suigra, pomicanje granica, autentičnost izraza, sloboda i lakoća stvaralaštva, kreativnost
- psihološka priprema na mogući *neuspjeh*
- hrabrost, inovativnost, stručnost, zaigranost.

Iz pozicije povjerenstva:
- poznavanje psihologije razvoja djece
- stručni
- motivirani
- organizirani (tablice praćenja)
- potrebno je imati dovoljno vremena i za svoju odluku i za obrazloženje.

Iz pozicije organizatora:
- prostor i vrijeme planirati u skladu s potrebama djece, voditelja i povjerenstva
- ponuditi anonimnu anketu za voditelje
- tehnička i scenografska podrška
- uvesti nagradu publike (djece) - poticanje gledanja, davanje podrške,
- razvoj kritičkoga mišljenja, samoprocjena i procjena
- pojedinačne nagrade
- naglasak s povjerenstva pomaknuti na dijete.

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

nekoliko elemenata:

1. "Scenske su umjetnosti vezene za izravno prezentiranje umjetničkog proizvoda, (...) one se izvode, **stvaraju izravno, hic et nuc, za publiku koja prisustvuje predstavi - govorni, pjevani, plesni ili mimički (gestualni) teatar, balet, pantomima, opera**, najpoznatiji su primjeri scenskih umjetnosti. Oblik prizorišta i odnos između pozornice i gledališta nisu toliko bitni. **Presudna je trenutačna komunikacija s publikom posredstvom performera** (izvođača) (glumca, plesača, pjevača, mimičara...)." [1]

izravno,
ovdje i sada,
govorom, pjevanjem, plesom, gestom
da bi se trenutno komuniciralo s publikom

2. "Što je teatralnost? To je **teatar kad se od njega oduzme tekst**, to je gustoća znakova i osjeta koja se na pozornici gradi na temelju pisanoga predloška, to je neka vrsta sveopće percepcije osjetilnih varki, gesti, tonova, distanci, supstanci, svjetala, koja preplavljuje tekst u punoći njegova izvanjskoga jezika" (Barthes, 1964). Isto tako u artaudovskom smislu, **teatralnost se suprotstavlja književnosti, kazalištu teksta, pisanim sredstvima, dijalozima a ponekad čak i narativnosti i dramatičnosti neke logički izgrađene fabule.**" [2]

esencija kazališta nalazi se mimo teksta
ona može biti u odnosu teksta, ali kazalište nije tekst
dramska igra nije govorenje teksta
govorenje teksta je samo jedan njezin dio

---

1 Pavice, Patrice. 2004. *Pojmovnik teatra*, Zagreb: Antibarbarus; str. 335
2 Pavice, Patrice. op.cit.; str. 374. Barthesov citat Pavis prenosi iz knjige Barthes, Roland. 1964. *Essais critiques*. Paris: Esitions du Seuil.

3. Svaki je izvedbeni čin neki rizični pokušaj. Predstava ponekad može ne uspjeti iako smo uložili puno truda, a ponekad s vrlo malo truda može uspjeti ili barem prividno uspjeti.

4. Predstave se (uglavnom) izvode za publiku, za neke određene gledatelje i nisu same sebi svrha. Stoga je ono što se dogodi u komunikacijskom prostoru između predstave (izvođača, autora, voditelja) i publike specifično iskustvo o kojemu je razgovor potreban i jednoj i drugoj strani. - **Ne procjena, nego evaluacija, vrednovanje, analiza, razgovaranje i dijeljenje doživljaja o onome što se dogodilo u vremenu i prostoru predstave na obje strane.**

5. Dramskopedagoški rad u sklopu izvannastavnih aktivnosti učenika u osnovnim i srednjim školama često je usmjeren na nastajanje predstave, odnosno dramsko-scenske ili kazališne izvedbe. Najčešća svrha takvih predstava jest upotpuniti prigodni program školskih priredbi. Voditelji dramske skupine pod pritiskom su slaganja neke zgodne i zabavne predstave koja će razveseliti roditelje i djelatnike škole, po mogućnosti sve. Na tome mjestu voditelj često nema vremena ni prostora s učenicima uroniti u dublji proces dramskoga stvaralaštva, već (ako ima sreće) pronađe neki zgodni tekst ili (ako je dovoljno vješt) sjedne i sam ga napiše, a onda s učenicima uvježbava kako se taj tekst igra, odnosno govori. Iz toga proizlaze dva problema: 1. manjak vremena i posvećenosti dramskopedagoškom radu iz kojega bi se mogla razviti kvalitetna predstava. i 2. posezanje za *sigurnim* kazališnim rješenjima.

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

nešto poput dodatka

Na radionici *Režiramo u školi,* koja se održala u sklopu Simpozija, sudionici su postavili nekoliko pitanja. Mislim da su pitanja važna i zanimljiva. Na njih postoji bezbroj različitih odgovora. Evo, ovako su otprilike zvučali moji odgovori:

1.Koje aktivnosti provoditi s djecom a da budu u funkciji ostvarenja cilja (predstave), a djeci zanimljive?
Za početak, predstava ne bi trebala biti cilj. Barem ne onaj početni. Počnite s raznim dramskim igrama. Provjerite kako reagiraju na kretanje, improvizaciju, tekst, na smiješne ili ozbiljne sadržaje... Potaknite ih da se otvore, komuniciraju, izražavaju svoje probleme i primjećuju probleme drugih. Drama je uvijek neki problem, nije li? Dramska igra otvorit će vam niz ideja i omogućiti djeci da se oslobode i požele raditi predstavu. A kad su spremni, proces rada na predstavi sam će tražiti konkretne aktivnosti.

2. Od čega prvo počnemo kada krenemo režirati?
Od onoga što vas muči. Od onoga o čemu želite govoriti. Od onoga što je zajedničko cijeloj skupini. A to najprije trebate otkriti. Dakle, krenite istraživati! Raznim tehnikama. Pišite, tražite glazbu, čitajte, fotografirajte, snimajte, slušajte, plešite, razgovarajte s užom i širom okolinom i sa sobom samima. To je početak, a u tom početku ćete već skupiti toliko materijala da će vam se roditi uvijek nove i nove inspiracije za rad.

3. Kako napraviti zanimljivu predstavu bez scenografije, kostimografije?
Scenografija i kostimi vam ne trebaju. Mislim, trebaju, ali nisu toliko presudni i nisu točka od koje krećete. Kad imate temu kojom se bavite i kad imate sadržaje kojima ste se bavili

tijekom istraživanja, scenografija i kostimi će se sami nametnuti. Oni su vjerojatno tu ispred vas. Naravno, ako želite napraviti prekrasnu i vizualno atraktivnu predstavu za dan škole, tu vam ne mogu pomoći. Napomenut ću samo, kostimi ne čine glumca, niti scenografija pomaže scenskom događanju, najčešće ga ometaju ako su tu samo da bi naznačili ili skicirali vrijeme i prostor. Mislim, moguće je i skiciranje, ali najprije dobro razigrajte glumce.

Osim toga, pokušajte o prostoru razmišljati šire od onoga što nudi vaša učionica, kino dvorana, aula škole ili neki drugi prostor koji koristite. Na primjer, prostor publika može zamisliti, možete ih to i zamoliti tijekom predstave. Ili na primjer, prostor igre može biti i pored ili iza publike.

4. Što predlažete za kraj neke predstave?
Ništa. Predstava može završiti na različite načine, može biti i bez kraja. Svakako se oduprite pritisku efektnoga završetka. Ako se dogodi, dobro se dogodi. Ako se ne dogodi, nemojte ga forsirati. Završetak predstave tražite iz onoga što predstavom želite reći, iz onoga o čemu predstava govori, i najviše iz onoga kako postavite dramsku igru.

5. Kako razraditi dobru ideju?
Dobra ideja nije dobra ako ne otvara ideje za razradu. Ideja nam se ponekad čini dobra, ali ostavlja nas daleko u nemogućim predjelima mašte koja se ne može realizirati. Počnimo od konkretnoga. Ideja može biti i apstraktna, pustite je da vas vodi iznutra, nemojte ju pokušavati realizirati, pa će se sama razraditi istraživanjem i igrom.

6. Kako odabrati tekst primjeren određenoj dobi djece?
Ja bih rekla, nemojte odabrati tekst! Znam, zvuči drastično i mnogi se neće složiti sa mnom. Pokušajte razmišljati mimo teksta. Tekst onda možda izađe ili se nametne sam od sebe nakon što ste uronili u dramsko-scensku igru.

Osvrti na radionicu:
Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi?

7. Kako potaknuti osjećaje kod publike da osjeća ono što lik osjeća?
Ako onaj koji izvodi ne osjeća, teško, ali moguće. Poslužite se kazališnim sredstvima, onime što kazalište može, a ni jedna druga umjetnost ne može. Iskoristite zvučne, vizualne i sve druge osjetilne efekte da biste kazališno progovorili (ne samo riječima) o onome što osjećate.

8. Kako naučiti djecu da koriste cijelo tijelo, da ne budu statični, da glume?
Tako da s njima počnete od tijela, od igre cijelim tijelom. I naravno da u njima probudite kazališni angažman, potrebu da se kazališno, dramsko-scenski izražavaju. Ako to ne uspijete, prerano je gurati ih u predstavu i tjerati da glume, pogotovo ne statično.

9. Kako kvalitetno uključiti svu djecu u predstavu i izvedbu?
Možda ne moraju svi biti u izvedbi kao glumci. Možda možete uvesti i sve one druge elemente kazališta, osim glumaca, da također budu vidljivi i u izvedbi. Recimo, netko tko proizvodi glazbu ili zvuk na sceni, ili netko tko pomiče scenografiju... Ne mislim samo tehnički, iako je i to moguće. Pretvorite sve elemente izvedbe u izvedbu.

10. Kako uklopiti odlične improvizacije u finalnu predstavu?
Najvjerojatnije ćete ih morati izbaciti. Ponekad zbog cjeline morate izbaciti najljepše detalje. Ali tako je. Morate. Zahvalite se tim prekrasnim detaljima koji su vas doveli do toga da eto skoro imate cjelovitu predstavu i pronađite nove kojima ćete zatvoriti krug. Ovi koje ste izbacili ostaju vam kao vječna inspiracija, možda im se jednom i vratite ili na temelju njih napravite nove i bolje. Nemajte straha! Izbacite odlične improvizacije ako se ne uklapaju u cjelinu predstave.

11. Kako ideju djeteta najjednostavnije postaviti na pozornicu?
Tako da se njome najprije dugo bavite. Nemojte je odmah postavljati na pozornicu. Predstava će se možda dogoditi, a možda i ne. Ne stvarajte pritisak sebi i djeci. Baš vi kao dramski pedagozi imate tu moć da se borite za adekvatne uvjete rada. Dakle, najjednostavnije je nemoguće, barem iz moje perspektive.

POPIS PREDSTAVA
(POPRATNI PROGRAM SIMPOZIJA)

A tko/što nama ostaje?
Osnovna škola Zdenka Turkovića, Kutjevo
voditeljica Anita Katić

Tena
Katolička gimnazija Požega
voditeljica Marijana Ćorluka

Hitne intervencije za odčepljivanje kanalizacije
Osnovna škola Petra Zrinskog, Zagreb
voditeljica Vera Piščević

To je za naše dobro
Dramski studio Teatra Tirena, Zagreb
voditeljica Ines Škuflić-Horvat

Nasrudin hodža i njegova krava
Osnovna škola dr. Vinka Žganca, Zagreb
voditeljica Snježana Čubrilo

Ježeva kućica
Osnovna škola Grigora Vitez, Zagreb
voditeljice Jasna Guliš i Jasna Romich-Jurički

Michelangelo Buonarroti
Druga gimnazija, Zagreb
voditelj Ivan Pavlović

Sad znaš
Dramska skupina KAOS Gimnazije Sesvete
voditeljica Željka Župan Vuksan

Da sam ja netko
Osnovna škola Tituša Brezovačkog, Zagreb
voditeljica Sanja Mataga

RASPORED SIMPOZIJA

2. Znanstveno-umjetnički simpozij o dramskome odgoju: *Poticanje kvalitete u dramskome stvaralaštvu*

20. RUJNA 2018. (ČETVRTAK)

11.00 – 12.00 REGISTRACIJA SUDIONIKA

12.00 OTVARANJE SIMPOZIJA
prof. dr. sc. Siniša Opić, prodekan za nastavu i studente

PREDSTAVE
A tko/što nama ostaje?
Tena
Hitne intervencije za odčepljivanje kanalizacije

14.30 – 18.30 RADIONICA

Kako razgovarati o predstavi u kojoj igraju djeca i/ili mladi? Kako procijeniti kvalitetu predstave u kojoj igraju djeca i/ili mladi?
Voditeljice radionica: Jadranka Krušlin Korda, Marina Petković Liker, Maja Sviben i Frana Marija Vranković

19:00 - 19:30 PROMOCIJA KNJIGE
Sead Đulić: *Pred zidom*

19:30 PREDSTAVA
To je za naše dobro

21. RUJNA 2018. (PETAK)
ZNANSTVENO-STRUČNI KUTAK

9:00 - 9:30 PREDSTAVE
Nasrudin hodža i njegova krava
Ježeva kućica

9.30 – 11.30 PLENARNA PREDAVANJA
9:30 – 10:30 Ines Škuflić-Horvat: *Igrom do izvedbe a kako do prosudbe?*
10:30 – 11:30 Lutz Pickardt: *Diverse effects of product orientated projects in the context of arts and education (Raznoliki učinci projekata usmjerenih na produkt u kontekstu umjetnosti i obrazovanja)*

12.00 – 14.00 ŠTO SE RADI? ŠTO NAS MUČI?
(Prezentacija i rasprava o prijavljenim radovima)

TEMATSKE SKUPINE:
Dramski odgoj: dodatna vrijednost
Sto lica iste ideje
Izazovi vrednovanja

15:00 – 17:30 OKRUGLI STOL
LiDraNo, LiDraNo...
Sudjeluju: Iva Gruić, Mica Mladineo Desnica, Maja Zrnčić i Frana Marija Vranković

18:00 – 18:45 PROMOCIJA KNJIGE
Vladimir Krušić: ***Kazalište i pedagogija***
Sudjeluju: Iva Gruić, Ines Škuflić-Horvat, Mira Muhoberac, Vladimir Krušić i Maša Rimac Jurinović

19:00 - 20:00 PREDSTAVE
Michelangelo Buonarroti
Sad znaš

22. rujna 2018. (subota)

9:00 - 17:00 RADIONICE

Creating scenes with images, physical and moving theatre / Stvaranje scene slikama i fizičkim teatrom; Lutz Pickardt

U ovoj se radionici usredotočujemo na tijelo i prostor. Počinjemo s vježbama i igrama percepcije, osjeta i izražajnosti, a zatim se koristimo tijelom i prostorom kako bismo pričali priče pomoću statičnih i pokretnih slika, igrajući se s blizinom i udaljenošću te metodama teatra pokreta.

Dramatizacija poezije; Maja Sviben

Poezija i drama, nekoć obje namijenjene javnom izvođenju, opstaju u bliskom suživotu od svojih početaka. Kako se tijekom stoljeća mijenjala definicija pjesništva, tako se i dramska književnost sve više udaljavala od poezije, a poezija se, isključimo li oblike glazbenoga kazališta, na današnjim pozornicama zadržala više u vizualnom aspektu, nego u pjesničkoj riječi. Upravo se tim aspektom bavi i ova radionica – ona postavlja pitanje što nam poezija može ponuditi kao ideju, smjernicu za stvaranje scenskih slika, atmosfersku uputu... Nizom igara i zadataka pokušat ćemo prilagoditi različite poetske tekstove tj. pripremiti ih za scensko izvođenje. Pozabavit ćemo se pitanjima kao što su: koliko se smijemo odmaknuti od autorova teksta, na koje ga se sve načine može preoblikovati i kako izbjeći predstavu koja je puka ilustracija i što je niz pitanja koji se postavlja ne samo kad je riječ o prilagodbi poezije, već o bilo kojoj vrsti prilagodbe za pozornicu. Radionica vodi sudionike različitim dijelovima procesa prilagodbe, od odabira prikladnoga poetskog teksta, preko istraživanja onog što predložak nudi (teme i motive, ritmičke značajke, pjesničke slike...) do osmišljavanja scenskih izvedbi.

Dramatizacija proze; Nina Horvat

Radionica se bavi prilagodbom književnoga djela kazališnoj izvedbi. Polaznici će proći cijelim procesom prilagodbe teksta: analiza tekstualnih predložaka (teme, motivi, situacije, likovi...), organizacija materijala u scenoslijed i raspisivanje scena, odnosno dramatizacija predloška. Na radionici ćemo se baviti različitim načinima preoblikovanja predloška s obzirom na broj likova, mjesto radnje, vrijeme radnje i motive. Procesom dramatizacije polaznici će naučiti koje su formalne karakteristike dramskog teksta, što sve čini jednu scenu, koji su postupci dramatizacije te čemu služe i kako se pišu sinopsis i scenoslijed.

Režiramo u školi; Marina Petković Liker

Rad u dramskim grupama često je opterećen potrebom za nastankom predstave koja će se pokazati na školskoj priredbi ili nekoj smotri. Takva potreba (ili obaveza) često obeshrabruje voditelje dramskih grupa ili ih pak navodi da prema uhodanim navikama slažu predstavu prema potrebi. Ova radionica neće ponuditi recept kako na takvu potrebu zgodno odgovoriti. Međutim, pozabavit će se nekolicinom važnih pitanja o procesu rada na predstavi. Naime, da bi dramska grupa napravila kazališnu predstavu potrebno je dramski rad obogatiti elementima koji postupno dovode do nastanka predstave. Na radionici ćemo se stoga baviti s nekoliko ključnih pitanja koja mogu pomoći da se takvim elementima posvetimo: 1. Kako pristupiti kazalištu?– što je kazalište kao medij; što je ono danas, kako se njime baviti i što ga sve čini – osim pisanoga teksta i izgovorene riječi..., 2. Što je režija? – što uopće znači režirati; od čega se režija sastoji; kakva je veza između okruženja u kojem predstava nastaje i svih njezinih aktera..., 3. Od kuda početi? – kako probuditi inicijativu, kako doći do pravih pitanja i kreativnih odgovora, kako kreirati ili odabrati temu, kako pristupiti materijalu... i 4. Kako prihvatiti izazove? – kako pronaći izvedbeni oblik za ono o čemu učenici žele govoriti; važnost angažiranosti i poticanje slobode izražavanja; hrabrost, rizik i neizvjesnost u istraživanju kazališnoga jezika... Radionica je namijenjena voditeljima dramskih grupa za sve uzraste.

Kostimografska radionica; Lucija Prstec Smolčec

Polaznici će biti upoznati s osnovnim konceptom i osnovama kostimografije, procesom nastanka kostima i prilagodbom kostima za izvedbu te će usvojiti osnovne pojmove iz područja kostimografije, a koji su usko povezani s dramaturgijom i povijesti odijevanja. Također, bit će im približena kostimografija kao grana umjetnosti te će dobiti pregled gdje se sve kostimografijom koristi. Naglasak je stavljen na dramaturgiju samoga lika, u kontekstu odijevanja, što će biti usko povezano sa svakodnevnom kulturom odijevanja te sociologijom odijevanja. Tijekom radionice polaznici će se naći u ulozi svakodnevnoga kostimografa svoga kostima kako bi im se što bolje približila povezanost dramaturgije i kostima.

Cirkus i ja – radionica cirkuskih vještina za pedagoge; Christian Rene Peter

Radionica će polaznicima upoznavanjem s osnovama cirkuskih vještina balansiranja, akrobatike, žongliranja i klauniranja, ponuditi drugačiji pogled na glumu te drugi način komuniciranja među sobom i s publikom. Vježbe prisutnosti osmišljene su da pomognu kod procesa improvizacije, komunikacije s partnerom i prostorom koji igra zauzima.

18.00 ZATVARANJE SIMPOZIJA / PREDSTAVA
Da sam ja netko

Organizator Simpozija
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Partneri u organizaciji
Teatar *Tirena*
Hrvatski centar za dramski odgoj

Lektura
Maša Rimac Jurinović (hrvatski jezik)
Ivana Cindrić i Nada Kujundžić (engleski jezik)

Vizualno oblikovanje naslovnice i e-izdanja
Rimac Lemac, Obrt za dizajnerske djelatnosti

Programski odbor
Doc. dr. sc. Iva Gruić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, predsjednica
Sandra Banić Naumovski, Dječje kazalište Dubrava, Zagreb
Snježana Čubrilo, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Dr. sc. Helena Korošec, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija
Dr. sc. Vladimir Krušić, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Doc. dr. sc. Damir Miholić, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Doc. Marina Petković Liker, Akademija dramske umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu
Doc. Jelena Sitar Cvetko, Pedagoški fakultet u Kopru, Slovenija
Mr. sc. Ines Škuflić-Horvat, Teatar *Tirena,* Zagreb
Izv. prof. dr. sc. Tamara Turza Bogdan, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
Frana Marija Vranković, Centar za kulturu Trešnjevka, Zagreb
Prof. dr. sc. Diana Zalar, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Organizacijski odbor

Doc. dr. sc. Iva Gruić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, predsjednica
Sandra Banić Naumovski, Dječje kazalište Dubrava, Zagreb
Snježana Čubrilo, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Nina Horvat, Teatar *Tirena,* Zagreb
Maja Sviben, Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb
Mr. sc. Ines-Škuflić Horvat, Teatar *Tirena,* Zagreb
Frana Marija Vranković, Centar za kulturu Trešnjevka, Zagreb
Izv. prof. dr. sc. Vladimira Velički, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Tajnice Simpozija

Maša Rimac Jurinović i Zrinka Vukojević, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Ovo je izdanje sufinanciralo Ministarstvo znanosti i obrazovanja prema Odluci o financijskoj potpori u pripremi i održavanju znanstvenoga ili znanstvenostručnoga skupa/škole u 2018. godini.

Sveučilište u Zagrebu

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET

TEATAR TIRENA