

ДРАМСКА УМЕТНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ: РАЗЛИЧИТИ ПРАВЦИ И ПРИСТУПИ У ПРИМЕНИ ДРАМСКИХ И/ИЛИ ПОЗОРИШНИХ ТЕХНИКА

Апстракт *Из перспективе драмске педагогије, у овом раду се издвајају два основна правца у примени драмских и/или позоришних техника у образовном контексту, који се првенствено разликују по томе ко их примењује у непосредном раду са децом и младима – наставници или професионални глумци. Затим се у оквиру сваког правца издвајају најутицајнији приступи појединих аутора. Иако постоје одређене сличности међу њима, овим радом се жели указати и на њихове разлике, које се огледају у теоријској, педагошкој и практичној оријентацији. У том контексту, посебно се издвајају мишљења о значају драмске уметности у образовању, о ефектима који се различитим приступима могу постићи, указује се на богатство избора и начина примене драмских и позоришних техника, а самим тим и на различите улоге, нивое и начине партиципације учесника. Значај ове тематике види се у прилици да се промовише драмска педагогија, која у нашој земљи није на завидном нивоу развијености, упркос чињеници да се многи наши аутори баве теоријским и/или практичним радом у овој области.*

Кључне речи: драмске и позоришне технике, драмске активности, образовање, позоришне активности.

DRAMATICS AND EDUCATION: DIFFERENT DIRECTIONS AND APPROACHES TO THE APPLICATION OF DRAMA/THEATRE TECHNIQUES

Abstract *This paper describes, from the perspective of drama pedagogy, two basic directions in the application of drama and/or theatre techniques in the educational context which mainly differ primarily according to who applies them in practice with children and the young – teachers or professional actors.. Then the most prominent approaches of individual authors are singled out from each agent. Although there are certain similarities among them, we wanted also to show their differences, evident in theoretical, pedagogical and practical orientations. In this context the opinions about the importance*

of dramatics for education, and about the effects of the use of different approaches, levels and the ways of the application of drama/theatre techniques are singled out, showing at the same time different roles, levels and ways of participating students. This theme is important for promoting dramatics pedagogy, which is not at a high level of development in our country, in spite of the fact that many authors are engaged in theoretical and/or practical work in this area.

Keywords: *drama and theatre techniques, drama activities, education, theatre activities.*

ДРАМАТИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ: РАЗЛИЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДРАМАТИЧЕСКИХ И/ИЛИ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНИК

Резюме *С точки зрения драматической педагогики в работе обсуждаются два основных направления в применении драматических и/или театральных методов и техник в образовательном контексте, которые, в первую очередь, различаются тем, кто их использует в непосредственной работе с детьми и молодежью – учителя или профессиональные актеры. В рамках каждого направления выделяются самые влиятельные подходы и техники отдельных авторов. Хотя существуют некоторые сходства между ними, в статье особое внимание уделяется различиям, которые отражаются в теоретической, педагогической и практической направленности. В этом контексте обсуждается значение драматического искусства в образовании, эффективность различных подходов, указывается на богатство выбора и способов применения драматических и театральных техник и, следовательно, на различные роли, уровни и способы партиципации участников. Важность этой темы заключается в показе драматической педагогики, применение которой в нашей стране не на высоком уровне, хотя многие из наших специалистов занимаются теоретической и/или практической работой в этой области.*

Ключевые слова: *драматические и театральные техники, драматические активности, образование, театральные активности.*

Увод: Два основна правца у примени драмске уметности у образовању

Данас постоји читава мрежа приступа у примени драмске уметности у образовном контексту, који на различите начине одражавају везу између драмске уметности, позоришне уметности и педагогије. Посматрани из перспективе непосредних учесника у раду с децом и/или младима у образовним институцијама, издвајају се два основна правца којима се крећу различити приступи (или методе)

у примени драмских и позоришних техника (познатих и под називима стратегије, форме или конвенције): драмске активности у образовању и позоришне активности у образовању.

Драмске активности у образовању. Карактеристика овог правца је да наставници примењују различите драмске и/или позоришне технике у свом раду с децом и младима. Деца и млади су активни учесници целокупног драмског процеса и могу имати различите улоге у драмској акцији. У литератури се могу наћи бројна термилошка и садржајна одређења за овај правац, а међу њима су: драма у образовању, драма као образовање, едукативна драма, драма као медијум учења, драма као метод, драмски метод, креативна драматика, драма за разумевање, процесна драма, игре улога, симулације и импровизације.

Позоришне активности у образовању. Карактеристика овог правца је да професионални глумци примењују драмске и/или позоришне технике (а посебно методе, стилове и технике глуме) у раду с децом и младима. У креирању и представљању имагинативног контекста учествују професионални позоришни практичари и едукативне позоришне компаније, док су деца или млади активна публика, која може бити свесна свог учешћа или несвесна фиктивне природе догађаја којима су сведоци. У литератури се могу наћи различита термилошка и садржајна одређења за овај правац, а међу њима су: театар у образовању, едукативни театар и партиципативни театар.

Оно што сваки правац и приступ чини јединственим је комбинација: 1. Теоријске, педагошке оријентације, која подразумева веровање о потенцијалима драмске уметности и њеном значају за учење и развој, а самим тим се односи и на ефекте који се желе постићи; 2. Практичне оријентације, која се односи на избор и начин употребе драмских и/или позоришних техника, а самим тим и на различите улоге, ниво и начин партиципације учесника у процесу учења и/или стварања.

У даљем тексту се описују различити приступи, који су распоређени тако да хронолошки приказују тежњу појединих аутора да повезују, односно да одвајају позоришну уметност и драмске активности у образовању.

Повезаност драмских активности у образовању и позоришне уметности

Креативна драматика

Двадесетих година прошлог века, Винифред Ворд и Џералдин Брејн Сикс развиле су приступ који називају креативна драматика (eng. creative dramatics). Ворд је свој метод рада развила с идејом да проучавање дечје литературе, осим читања и анализирања, оживљава драматизацијом (Ward, 1960, према: Lindqvist, 1995). Ворд и Сикс су биле заинтересоване и за рад са веома малом децом, при чему су игру улога називале драмском игром. Улога одраслих види се у одржавању везе између дечје игре и уметности, при чему се нагласак ставља на самоизражавање. Служећи се различитим позоришним техникама, одрасли би требало да инспиришу децу да се

играју, како би сопственим мислима, емоцијама и имагинацијом развијала драмску природу игре. Овај метод рада је базиран на драматизацијама или импровизацијама које су биле инспирисане причама, песмама и римама, а у раду с млађом децом се нарочита пажња придавала пантомими и ритмичким вежбама. Ворд је са децом радила тако што би се приповедање (причање приче) невербалним покретима (мимиком и пантомимом) развијало у карактеризацију, дијалог и акцију која не мора да има икакав заплет, а дешавало се и да кулминира неформалним перформансом за позване госте. У погледу карактеризације, Ворд истиче да је потребно развијати способност да се одређена улога и ситуација проживи, да је веома важно да се мисли и осећа као лик који се игра, да је потребно *бити* лик који се игра. Уместо на копирање, Ворд ставља акценат на развијање драмске акције, што имплицира да свако ново искуство треба да води новим откривањима. Она скреће пажњу на ризике које са собом носи понављање драмских ситуација и увежбавање драмског изражавања на пробама, нарочито са млађом децом, и поставља питање да ли деца уопште треба да глуме пред публиком. Упркос наведеном, Ворд (Ward, 1947, према: McCaslin, 2005) се бавила и тематиком дечјег позоришта, при чему истиче да, за разлику од креативне драматике, фокус није толико на играчима и на процесу, већ на продукту, и процес рада почиње са публиком у виду.

За приступ креативна драматика користи се и израз креативна драма (eng. creative drama), који се код нас преводи и као креативни драмски процес. Креативна драма је представљена као импровизациона форма драмске уметности која је оријентисана на процес, а не на продукт, у којој се подстиче имагинација, преузимање улога и рефлексивна о људском искуству (Davis & Behm, 1987, према: Mages, 2008). Без обзира на различита терминолошка одређења, може се закључити да су присталице овог приступа оријентисане на креативни процес као искуство учења и стварања.

Одвајање драмских активности у образовању од позоришне уметности

Педесетих година прошлог века, Питер Слејд и Брајан Веј су тежили да драмске активности одвоје од позоришта, заступајући мишљење да је позориште професионални перформанс, који треба да изводе професионални глумци, док драмске активности виде као игру (Slade, 1954; 1958, према: Hida, 2013), вежбу или начин учења (Way, 1967, према: Hida, 2013). Они истичу да је у драмским активностима неопходно стављати акценат на импровизацију, јер се на тај начин омогућава деци и младима да слободно, без притиска, изражавају своје идеје, осећања и мисли, што посебно утиче на развијање индивидуалности.

Дечја драма

Слејд се у свом приступу драмским активностима фокусира на природно изражавање. Он се залагао за природни драмски развој и посебну форму драмске уметности коју назива дечја драма (eng. child drama) и која је, по његовом

мишљењу, уметност сама по себи (Slade, 1954, према: Hida, 2013; Slade, 1954, према: Lindqvist, 1995). Сматрао је да деца још као мала поседују драмске способности које се развијају кроз игру, нарочито у повољном окружењу. Заступао је мишљење да дететова лична прича треба да формира основе, полазне тачке за игру улога (коју је поистовећивао са драмском игром), док је улога одраслих да, служећи се средствима импровизације, стимулишу игру звуцима, музиком и причама.

Вежбе животних вештина

Веј је, с друге стране, имао прагматичан приступ драмским активностима (Way, 1971, према: Lindqvist, 1995). Он је тежио развијању дечје личности, па је сходно томе развио и бројне вежбе животних вештина (eng. exercises for practising living). Истицао је да импровизације треба да буду базиране на личним идејама учесника, а као веома важан аспект издвајао је атмосферу у групи. Како наводи Хајда (Hida, 2013), његов концепт не признаје драмске активности у образовању као уметност.

Његова интересовања била су усмерена и на едукативни дечји театар (eng. educational children's theatre), при чему је заступао мишљење да би игра и учење требало да се одвијају у интеракцији професионалних глумаца и деце.

Смањивање разлика између драмских активности и позоришне уметности

Седамдесетих година прошлог века, Гевин Болтон (Bolton, 1979) и Дороти Хиткот (Heathcote, 2010 а; 2010b), а касније и Сесили О'Нил (Као & O'Neill, 1998) развили су теорије и методе којима су желели да смање разлике између позоришне уметности и драмских активности у образовању. Решење за тај проблем видели су у могућности да се драмска уметност прихвати и као посебан наставни предмет и да се примењује као метод рада у оквиру других наставних предмета. Они заступају мишљење да драмске активности треба да заузимају централно место у школском курикулуму и да се примењују у свим видовима наставе.

На сцену ступа и нови метод наставник у улози (eng. teacher-in-role), који су Хиткот и Болтон развили и примењивали с идејом да наставници, кроз интеракцију са децом и младима у имагинативном контексту преузимају различите улоге да би развијали драмску акцију, подстицали ангажовање и разматрање различитих позиција и тачака гледишта (Bolton & Heathcote, 1999). Они, притом, не стављају акценат на глуму или игру улога, већ на развој фиктивног контекста инспирисаног одређеном темом и на прихватање одређене тачке гледишта или става у зависности од улоге.

Плашт експерта

Хиткот (Bolton & Heathcote, 1999; Heathcote, 2010а; 2010b) свој приступ заједничком учењу одраслих и деце назива плашт експерта (eng. mantle of the

expert), а објашњава га на следећи начин: Све оно што је курикулумом предвиђено да се ради представљало би се у имагинативном контексту као реално чињенично стање, стварност коју учесници истражују преузимањем улоге експерата, стручњака из различитих области. Учесници би као експерти, који имају своје одговорности и посао који обављају, радили на одређеним задацима, решавању проблема и превазилажењу изазова у оквиру пројекта и налога које им поставља клијент. Први задатак или проблем би био усмерени на неку конкретну област или подручје, али би истовремено требало да обезбеди широк спектар могућности за истраживање и учење, конструисање и развијање каснијих фаза. Потребне групе, комбинација могућности, идеја, акције и исхода, могу условити промену или проширивање оквира задатака. Једини фиктивни елемент је сам пројекат, док су сви остали фактори или чиниоци реални, заиста постоје, а међу њима су средства и материјали који се користе, различити продукти направљени у току рада и то на основу оних знања и информација које учесници поседују. Улоге не захтевају приказивање фиктивних карактеристика, већ прихватање одређене перспективе, односно једноставну промену става у зависности од задатка. Наставник, поред тога што је редитељ/фацитатор, може преузети одговарајућу улогу у драмској акцији да би скренуо пажњу на одређени аспект акције, подстицао рефлексију, продубио ниво значења која могу имагинативно да се истражују, или уводио *продуктивну тензију*, нове изазове и заплете. Онда када је потребно разјашњење, наставник може да крочи изван улоге, да заустави драмску акцију и покрене дискусију, а затим да поново настави са импровизацијом.

Значај оваквог рада види се у томе што омогућава холистичко искуство учења, што даје наставницима простор да виде интересовања учесника како би олакшали даље учење (Heathcote, 2010b), што омогућава да ново учење буде повезано са претходним знањем и искуствима, што може водити новом, проширеном или продубљеном разумевању и променама ставова (Bolton & Heathcote, 1999), што доприноси промени односа моћи и традиционалних улога наставника и ученика, што охрабрује партиципацију, преузимање ризика и рефлексију (Heathcote, 2010a). Поред тога, сматра се да промишљање о етичким димензијама акција, проблема и изазова са којима се учесници суочавају у имагинативном контексту, може позитивно да утиче на друштвени развој, развој моралности и одговорности (Heathcote, 2010a).

Драма за разумевање

Болтон (Bolton, 1979) прави разлику између три главне оријентације теорије и праксе драмских активности у образовању (вежба, драмска игра и перформанс), док сопствени приступ, који прожима одабране аспекте све три оријентације, сврстава у посебну категорију коју назива драма за разумевање (eng. drama for understanding). Да би се створила јаснија слика о концепцији његовог рада, указује се потреба за кратким освртом на остале оријентације, које он описује на следећи начин (Bolton, 1979):

1. Вежба (eng. exercise) је концепт са структурираном формом, јасним правилима и оријентацијом на задатак. Наставник не учествује непосредно у искуству проживљавања (eng. living-through experience), већ, вођен инструменталном функцијом, чини да се оно дешава. Притом се издваја пет врста вежби: непосредно искуствена вежба, вежба драмских вештина, драмска вежба, игре, и вежбе у другим формама уметности (књижевност, дизајн, сликарство, музика, плес, фотографија, камера).
2. Драмска игра (eng. dramatic playing, drama) је концепт у ком свако може имати слободу индивидуалног изражавања током проживљавања одређеног фиктивног искуства. Наставник је виђен као драмски писац и редитељ, његова улога је да измишља, да се довија како би продубио ниво значења која би учесници могли имагинативно да истражују, а не да учествује у пуном смислу у драмској игри. Болтон сматра да је потребно правити разлику између драмске игре и игре улога, зато што су у игри улога сви слободни да стварају сопствене интерпретације, док у драмској игри сви морају бити део заједничке фикције.
3. Театар (eng. theatre, performans/performing) је структурирана позоришна форма с оријентацијом на извођење пред публиком, стварном или хипотетичком.

Драма за разумевање је представљена као флексибилна комбинација претходне три оријентације (вежби, драмских игара и позоришних форми), како би се искористили сви потенцијали које ове оријентације пружају за учење (Bolton, 1979). У овом приступу се нагласак ставља на процес, а не на крајњи производ у виду перформанса за публику. Болтон сматра да извођење, ако до њега дође, не треба да буде увежбано, већ се треба посматрати само као крајњи резултат процеса рада, који може да ојача искуства учесника. Оправдање за овакав став налази у веровању да деца имају потребу да покажу и да се похвале оним што су радили.

Будући да се у свом приступу ослања на значај заједничке фикције, Болтон указује на то да у њој постоје два нивоа значења: експлицитни (значење обезбеђено измишљеним контекстом) и имплицитни (значење формирано на основу личних хтења, веровања, ставова и осећања учесника, који зове скривена тема). Самим тим разликује екстерну акцију (eng. external action), која обухвата експлицитни ниво значења и интерну акцију (eng. internal action), која обухвата имплицитни ниво значења и коју ставља у први план. Он наглашава да који год колективни став (о објективним значењима, подтексту, ситуацијама, концепту) у заједничкој фикцији бива усвојен, учесници морају то да осете, а не да се праве (да глуме), да не смеју да осећају једно, а играју друго. Зато се у драми за разумевање креће од субјективних осећања и индивидуалних ставова учесника ка колективном ставу, чиме је обезбеђено да остану оно што јесу, уз усвајање става који је релевантан за замишљен контекст. Као важан елемент који утиче на интеракцију између стварног и фиктивног контекста, он издваја тензију, која може да се односи и на психичко стање и на драмску форму (Bolton, 1979).

Болтон заступа мишљење да је основна сврха драме у образовању да помогне учесницима да виде себе из другог угла и развијају виши ниво самосвести, да инспирише имагинацију и подстиче рефлексију о различитим питањима, а указује и да драма може да утиче на буђење друштвене свести, на промене у разумевању и продубљивање разумевања, на емоционални и когнитивни развој, развијање социјалних вештина и вештине изражавања, развијање аутономије, односно на развијање целокупне личности (Bolton, 1979). Поред тога, он сматра да драма може позитивно да утиче на развој самопоуздања и самопоштовања, и генерално на персонални и социјални развој (Bolton, 2002).

Процесна драма

Деведесетих година се развија приступ за који се користи термин процесна драма (eng. process drama), а као напознатији представник овог приступа се издваја Сесили О'Нил. Као и О'Нил (Као & О'Neill, 1998) наводе да је процесна драма комплексан приступ у ком се учесници активно поистовећују са фиктивним улогама и ситуацијама, раде на истраживању различитих садржаја и тема, суочавају се са различитим питањима, дилемама, задацима и проблемима. Остале карактеристике процесне драме описују на следећи начин: у креирању фиктивног света не полази се од унапред написане скрипте или сценарија, већ од теме или ситуације за коју су учесници заинтересовани, који привлаче њихову пажњу или их сматрају изазовом. Као извори који би обезбедили идеје могу да послуже и пре-текстови (нпр. митови, легенде, приповетке, наслови или чланци из новина), а посебно су погодни они који обухватају потребу да се доносе одлуке или решавају проблеми. Допринос и имагинација свих учесника у креирању фиктивног света се сматрају веома важним, као и повезивање драмских искустава са реалним, животним искуствима. Фокус је на постављању и решавању проблема и подстицању рефлексије о ономе што се дешава, а циљеви рада усмерени су на развијање проницљивости и помагање учесницима да кроз истраживање драмског контекста боље разумеју себе и свет у ком живе. Процес се гради повезивањем низа епизода. Битна одлика процесне драме која је разликује од једноставне игре улога је то што увек постоји тензија која произлази из саме драмске ситуације и која обезбеђује динамику, непредвидивост и аутентичност акција. Приликом преузимања улога (које могу бити индивидуалне и групне), акценат се не ставља на глуму и карактеризацију, већ на прихватање одређене перспективе или заговарање одређеног става, а затим и одговарајуће, спонтано реаговање. За групне улоге је карактеристично то што учесници ступају у драму као исти тип особе или чланови одређене групе који се налазе у истим околностима или положају, или су ангажовани у истом подухвату и морају да ураде специфичан задатак. Поред тога што је ко-креатор драмског света, истиче се да наставник треба да пружа подршку, обезбеђује ресурсе и подстиче рефлексију, као и да доводи у питање размишљање, идеје, одговоре и реакције учесника (у чему му посебно може помоћи коришћење стратегије наставник-у-улози). Битна одлика

процесне драме је и та што не постоји екстерна публика, већ су сами учесници уједно и публика.

У процесној драми могу да се користе и невербалне активности (међу којима су пантомима и замрзнуте слике), а могу се приметити и елементи приступа плашт експерта. Јуинг наводи да је О'Нил заправо указивала на могућност коришћења низа драмских или позоришних техника, међу којима су: вајање, праћење мисли, врућа столица и долина савести (О'Neill, 1995, према: Ewing, 2010).

Да би се створила јаснија слика о процесној драми, указује се потреба за кратким описом наведених драмских или позоришних техника:

„Вајање“ (eng. sculpting) је драмска техника у којој учесници, појединачно или као група, креирају скулптуру да би саопштили значење.

„Замрзнута слика“ (зауостављени приказ, жива слика) је драмска техника у којој одређена акција или сцена може да се заустави у неком тренутку (нпр. у тренутку кулминације напетости или смирења), може да се премота напред или назад попут видео-снимка, да се покрене (оживи) и заустави (замрзне) у било ком тренутку, како би се подстицало преиспитивање (Krušić, 2007).

„Праћење мисли“ је драмска техника која се често комбинује са техником замрзнуте слике. Крушић (2007) указује на две варијације ове технике: на знак водитеља учесници наглас изговарају неизречене, унутрашње мисли или осећања свога лика (техника унутрашњи монолог) или то чине други учесници уместо одређеног лика (техника мисли наглас). На тај начин се подстиче преиспитивање карактера ликова, облика понашања, међусобних односа и емоција које их прате, продубљује се значење одређених реакција и/или упоређује видљиво наступање с унутрашњим искуством.

„Врућа столица“ је драмска техника у којој учесник који је преузео одређену улогу одговара из улоге на питања осталих учесника и водитеља, како би се боље разумео лик и одређени проблем, расветлили мотиви, разлози одређених поступака, односи са другим ликовима, унутрашња проживљавања и размишљања (Krušić, 2007).

„Долина савести“ (eng. conscience alley) је драмска техника којом се испитују дилеме са којима се суочава главни лик, тако што он пролази између два реда која формирају остали чланови групе, слуша њихове савете и на крају доноси своју одлуку. Организација може бити таква да савети једне групе буду супротни оним из друге групе.

Као и О'Нил (Као & О'Neill, 1998) значај процесне драме виде у томе што промовише интелектуално и емоционално ангажовање, што подстиче отворену и аргументовану комуникацију, (невербалну) партиципацију, кооперацију, преузимање ризика, рефлексiju и евалуацију. Поред тога, истичу да ангажовање у процесној драми омогућава учесницима да конструишу и испитују замисли, улоге, идеје и ситуације, да размењују информације, разговарају о својим мислима, разумевањима, ставовима и осећањима, да удружују ресурсе, као и да открију и развијају своје потенцијале. Управо због тога заступају мишљење да процесна

драма може позитивно да утиче на социјални и интелектуални развој, развој комуникативних вештина, рефлексивности и самопоуздања, али и на превазилажење негативних ставова. Значај процесне драме виде и у превазилажењу рестриктивних правила у учионици, па у том контексту говоре о промени климе, неговању дијалога и демократских односа, осећају повезаности, као и о поштовању индивидуалних разлика у погледу улагања и начина учења.

Форум театар

Седамдесетих година прошлог века, Аугусто Боал (Boal, 2000; 2006) је као верзију „позоришта потлачених“ осмислио нови приступ који је назвао форум театар (eng. forum theatre). Он је желео да учесницима из публике (коју симболично назива spect-actors) пружи могућност да у драмској форми изразе своје идеје, ставове и уверења, да проналазе и преиспитују могућа решења проблема са којима се актери суочавају. Веровао је да се омогућавањем слободе изражавања и учењем кроз игру улога пре свега буди свест о себи, друштвена и етичка свест, да се развија осетљивост за разне проблеме и критичко мишљење.

Боал је на следећи начин конципирао форум театар: Професионални глумци испред публике одигравају припремљену причу, која представља одређену реалну проблемску ситуацију, са јасно уочљивим улогама оних који врше било који вид насиља и оних који то насиље или неправду трпе, али тако да се не назире расплет или могуће решење. Након тога, водитељ (фацитатор) се обраћа публици са намером да учини разумљивијим евентуалне нејасноће. Публика тада има могућност да поставља питања ради добијања додатних информација о ликовима и њиховим међусобним односима, разлозима њихових поступака, а све у циљу да се што боље разуме проблем. Прича се, затим, поново одиграва с истим током, али уз могућност интервенције учесника из публике, како би се у интеракцији проналазила и преиспитивала могућа решења проблема са којима се актери суочавају. Наиме, када би неко из публике сматрао да прича треба да иде у другом смеру, да нешто треба да се промени, могао би *замрзнати* причу (зауставити ток) и преузети неку улогу (било да је то улога оних који трпе неправду/угњетавање или неког новог лика који би им могао пружити помоћ у датој ситуацији. Остали глумци настављају да импровизују, реагују и одговарају на интервенцију или одређене задатке које им задају актери из публике, што омогућава да се разматра и увиђа да ли су и у којој мери решења реална, да ли су етички оправдана и које су могуће последице акција.

Форум театар је временом прерастао у едукативни покрет, а данас се не примењује само као облик партиципативног импровизаторског позоришта, већ и као психотерапеутски метод и као драмско-педагошка и радионичарска техника. Поред професионалног тима, све је чешћа тенденција да наставници примењују форум театар као метод у раду са децом и младима. За почетну причу узимају се идеје или проблеми из њиховог свакодневног искуства, које би наставници и деца/млади заједно драматизовали и играњем улога решавали.

Позоришне активности у образовању

Тони Џексон (Jackson, 2002) користи термин позориште у образовању (eng. theatre in education) и наглашава да то није перформанс, већ координисан и пажљиво структуриран програм рада, који је углавном осмислила професионална компанија, која пре тога истражује теме релевантне за школски курикулум, али и за дечје личне животе, које професионални глумци представљају тако да деца директно искусе одређену ситуацију или проблем. Он позориште у образовању види као едукативни медијум и као силу за друштвене промене, и указује да у оквиру таквих програма постоји јединствена интеракција између позоришне форме уметности и едукативног метода, између драмског догађаја и процеса учења, између глумца и детета (Jackson, 2002). Сходно томе, овај правац комбинује следеће елементе:

1. Традиционално позориште, због чињенице да су укључени глумци са својим улогама, уз употребу писаног текста, костима, а често и сценских и звучних ефеката;
2. Едукативну драму, коју одликује активна партиципација деце у импровизованим драмским активностима, у којима се идеје истражују на њиховом нивоу;
3. Симулације, као структуриране игре улога и вежбе доношења одлука (eng. decision-making exercises) у оквиру симулираних ситуација из реалног животног контекста.

С идејом да се код деце и младих буди друштвена свест, развија осетљивост за бројне проблеме и подстиче ангажовање у друштву, временом се развијају бројни програми у образовању у којима се примењују технике партиципативног позоришта. Бројни аутори заступају мишљење да позориште и образовање не треба да буду одвојени и да професионални позоришни практичари треба да раде у образовном систему. Широм света организују се курсеви за наставнике да би наставници упознали нове приступе, али и да би се подстакли да примењују драмске и/или позоришне технике у сопственом раду са децом и младима. Све већа тенденција удруживања позоришта и образовања може се приметити и у појави бројних професионалних компанија које окупљају позоришне и друге уметнике, педагоге, психологе, социологе и наставнике, како би заједно откривали могућности примене драмских и/или позоришних техника у образовању, настави и учењу. Међу њима је Интернационална асоцијација за драму/позориште и едукацију (eng. International Drama/Theatre and Education Association, скраћено IDEA) са седиштем у Норвешкој, а код нас се са истом тежњом развио Центар за драму у едукацији и уметности (CEDEUM).

Театар реалности

Значајно је поменути један партиципативни програм едукативног театра који Пем Швајцер (Schweitzer, 1980) назива театар реалности (eng. theatre of reality), а који има многе сличности са Боаловим форум театром и невидљивим театром

(Boal, 2000). Програми су осмишљени тако да омогуће деци да уче кроз искуство и из искуства, тако што би имали прилику да искусе и откривају одређене моралне или социјалне проблеме који се поклапају са њиховим знањем, свакодневним искуством и интересовањима. На тај начин се одлази корак даље од посматрања других који се носе са проблемима и од остајања на нивоу препознавања вредности или оправданости туђих одлука.

Швајцер на следећи начин описује театар реалности (Schweitzer, 1980): Догађаји приказују одређени конфликт између појединих ликова и структурирани су тако да произведу различите реакције публике, као што су страх, несигурност, колебање, олакшање, а са циљем да колективна емпатија и концентрација буду фокусиране на расветљавање битних моралних и социјалних питања. Дијалози се углавном воде између деце и ликова (гумаца) који се наизменично смењују, чиме је обезбеђено да деца виде више аспеката приказаног проблема него што наводно може било ко од ликова. Деца имају прилику да саслушају све ликове и открију њихове конфликтне, непомирљиве тачке гледишта, њихове дубље мотиве, како би их, у крајњој инстанци, разумели и саосећали са њима. Од деце се, затим, захтева да сама расуђују, налазе најадекватнија решења и доносе одлуке, што је обезбеђено таквом конструкцијом фабуле (заплета) да се нужно јавља потреба да деца буду посредници између непомирљивих ликова, и то тако што ће преузети групну улогу, заступати или давати савете неком од ликова. Дечја партиципација сматра се круцијалном и Швајцер наглашава да она не треба да има квалитет игре, већ да деца треба да препознају да која год одлука се донесе, она има озбиљне последице за ликове, и да је потребно да преузму одговорност. Швајцер указује и на то да дечји напор и концентрација треба да буду фокусирани на садржај програма, а не на ново позоришно искуство, па из тог разлога и не постоје позорница и кулисе, већ се догађаји могу одвијати на било ком месту. Још један едукативни разлог истицања реалности лежи и у ставу да је од суштинске важности да дечје реакције буду стварне, да деца треба искрено да одговоре на дилему којој су сведоци, а не да учествују у комаду/игри које свесно улепшавају. Швајцер упозорава да се код деце, уколико су свесна фиктивне природе проблема и догађаја којима су сведоци или у којима учествују, могу јавити "херојске" тежње и ставови, али и некарактеристичне реакције које не могу да покажу како би деца реаговала да су мислила да су догађаји стварни. Управо због тога, често не постоји ни најава програма, већ приказ почиње постепено и неприметно, па и не постоји јасна пауза између стварности и фикције.

Закључак

У овом раду је приказан само један део мреже различитих приступа у примени драмских и/или позоришних техника који се сматрају најутицајнијим. Указивањем на сличности и разлике, преклапања и разилажења појединих оријентација, пружа се основа за даља разматрања њихових варијација, вредности и значаја у развоју и учењу деце и младих. Овим радом нису обухваћени сви потенцијали драмске

уметности у образовању, настави и учењу, на које указују савремена научна истраживања у овој области. Издвојени су само они који се најчешће помињу, као што су: буђење друштвене свести и свести о себи, развијање рефлексивности и осетљивости за различите проблеме, подстицање имагинације, креативног и критичког размишљања, развијање вештина комуникације и решавања проблема, развијање самопоуздања и самопоштовања.

Идеје, искуства и мишљења бројних аутора о потенцијалима драмске уметности у образовању, настави и учењу указују на њен значај за унапређивање квалитета образовања.

Литература

- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. Taylor & Francis e-Library.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (2002). Drama in Education and TIE: A Comparison. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 39-47). Taylor & Francis e-Library.
- Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). *So You Want to Use Role Play?: A New Approach in How to Plan*. London: Trentham Books.
- Ewing, R. (2010). *The Arts and Australian Education: Realising Potential*. Melbourne: ACER Press.
- Heathcote, D. (2010a). Internal Coherence: A Factor for Consideration in Teaching to Learn. *The Journal for Drama in Education*, Vol. 26, No. 1, 24-66.
- Heathcote, D. (2010b). Productive Tension: A Keystone in "Mantle of the Expert" Style of Teaching. *The Journal for Drama in Education*, Vol. 26, No. 1, 8-23.
- Hida, N. (2013). *Reconsidering Hyogen Education In Japan: Drama For The Whole Person In The Twenty-First Century* (PhD thesis). Coventry: University of Warwick.
- Jackson, T. (2002). Introduction. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 1-12). Taylor & Francis e-Library.
- Kao, S. M. & O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. New York: Ablex Publishing corporation.
- Krušić, V. (Ur.) (2007). *Ne Raspravljaj, igrāj: priručnik Forum Kazališta*. Zagreb: Hrvatski Centar Za Dramski Odgoj – Pili-Poslovi d.o.o.
- Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools* (PhD thesis). Stockholm: Uppsala University.
- Mages, W. K. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of educational research*, Vol. 78, No. 1, 124-152.
- McCaslin, N. (2005). Seeking the Aesthetic in Creative Drama. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 39, No. 4, 12-19.

Schweitzer, P. (1980). Participation Programmes: A Theatre of Reality. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (pp. 78-84). Manchester: Manchester University Press.

Подаци о аутору

Ивана Стаменковић, дипломирани педагог, је асистент на Високој школи струковних студија за васпитаче у Крушевцу.

E-mail: st.ivana83@yahoo.com