

Tamara Nikolić¹, Nikola Koruga²

„Biti više od onog što jesmo“ – performativno učenje kao proces lične i profesionalne transformacije³

Apstrakt: U radu su predstavljena iskustva studenata andragogije u performativnom učenju, u obrazovnom kontekstu koji se oslanja na izvođenje, igru i improvizaciju kao sredstva za lični i kolektivni razvoj. Performans se u tom kontekstu otkriva kao prostor transformacije – omogućava studentima da „budu više od onoga što trenutno jesu“, što se prepoznaje kao temelj obrazovne promene. Nalazi pokazuju da studenti taj pristup doživljavaju kao dinamičan, utelovljen i kolektivan proces učenja, u kojem su istovremeno subjekti i objekti obrazovanja – oni koji uče, ali i oni koji oblikuju ono što se uči. Izvođenjem oni eksperimentišu s identitetima, preispituju društvene norme, razvijaju kreativnost, autonomiju i osećaj agensnosti. Rezultati istraživanja pokazuju da performativno učenje može značajno doprineti obrazovanju budućih andragoga, osnažujući ih da putem umetničkih i iskustvenih metoda razvijaju ne samo profesionalne veštine već i dublje razumevanje sebe, drugih i sveta u kome žive.

Ključne reči: performativno učenje, performans, dramske tehnike u obrazovanju, igra i improvizacija, studije andragogije

“Becoming More Than We Are” – Performative Learning as a Process of Personal and Professional Transformation⁴

Abstract: This paper presents the experiences of andragogy students with performative learning in an educational context that relies on performance, play, and improvisation

¹ Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, <https://orcid.org/0000-0003-2790-2656> (tamara.nikolic@f.bg.ac.rs)

² Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, <https://orcid.org/0000-0002-8697-6092> (nikola.koruga@f.bg.ac.rs)

³ Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-66/2024-03/ 200163).

⁴ The realization of this research was financially supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia as part of the financing of scientific research work at the University of Belgrade – Faculty of Philosophy (contract number 451-03-66/2024-03/ 200163).

as tools for personal and collective development. In this context, performance emerges as a space of transformation — it enables students to “be more than what they currently are,” which is recognized as the basis for educational change. The findings show that students perceive this approach as a dynamic, embodied, and collective learning process in which they are simultaneously subjects and objects of education—both learners and co-creators of what is being learned. Through performing, they experiment with identities, they question social norms, and they develop creativity, autonomy, and a sense of agency. The research confirms that performative learning can significantly contribute to the education of future adult educators by empowering them (through artistic and experiential methods) to develop, not only professional skills, but also a deeper understanding of themselves, others, and the world they live in.

Keywords: performative learning, performance, drama techniques in education, play and improvisation, andragogy studies

Uvod: performativnost kao izazov savremenom obrazovanju andragoga

Visoko obrazovanje u kontekstu dubokih društvenih promena i krize smisla u obrazovanju ukazuje na potrebu da se znanje ne posmatra isključivo kao prenošenje informacija već kao celovit proces saznanja koji uključuje telo, emocije, odnose i identitet. Performativno učenje – koje se oslanja na izvođenje, improvizaciju, igru i umetničko izražavanje – nudi upravo takvu alternativu. Takav pristup obrazovanju omogućava učesnicima da putem iskustva i kreativne prakse ne samo usvajaju znanja već i da preispituju sopstvene pozicije, razvijaju empatiju, povezuju se sa drugima i grade osećaj agencnosti (Redaelli, 2015).

U doba superkompleksnosti, kako ga opisuje Barnett (Barnett, 2000), u kojem izazov nije u pukom savladavanju količine znanja već u učenju kako da se nosimo sa neizvesnošću i kontinuiranim promenama, nije dovoljno prenositi znanje – neophodno je razvijati sposobnosti za odgovaranje na neizvesnost uz stalnu samorefleksiju. U skladu s tim, Sejlit (Salit, 2016, str. 10) ističe: „Da bismo se bolje snalazili u promenama, potrebno je da razvijemo alate za nove načine gledanja, razumevanja i učestvovanja u stvaranju tih promena. Ne možemo stajati u mestu – ni lično, ni profesionalno.“ Upravo u tome leži transformativni potencijal performativnog učenja – ono podstiče fleksibilnost, otvorenost i aktivno suočavanje s nepoznatim. U kontekstu obrazovanja odraslih, a posebno budućih andragoga, performativno učenje otvara prostor za razvoj ključnih profesionalnih i ličnih veština: fleksibilnosti, improvizacije, introspekcije, kolektivnog delovanja i emocionalne pismenosti (Parker *et al.*, 2020).

Međutim, taj pristup je još uvek marginalizovan u formalnim kurikulumima visokoškolskog obrazovanja iako je dokazano da doprinosi razvijanju kreativnosti, boljim ishodima učenja, ali i dobrom pozicioniranju diplomaca na tržištu rada (Jogschies *et al.*, 2018).

Polazeći od toga, ovaj rad se bavi istraživanjem iskustava studenata andragogije čiji je obrazovni proces bio zasnovan na performativnim metodama rada. Ovo istraživanje predstavlja nastavak analize podataka prikupljenih i delimično prezentovanih na međunarodnom naučno-stručnom skupu „Umetnost i obrazovanje“.⁵ Dok je u ranijem radu akcenat bio na uspostavljanju performativnog obrazovnog okruženja, u ovom radu smo usmerili pažnju na iskustva i doživljaje studenata u vezi sa efektima učenja kroz performans i na načine na koje ono doprinosi njihovom ličnom i profesionalnom razvoju. Polazna pretpostavka rada jeste da performativno obrazovno okruženje podstiče dublje, transformativno i integrativno učenje, koje osnažuje studente za kritičko promišljanje, refleksiju i aktivno delovanje u savremenom društvu. Cilj nam je da u ovom radu pokažemo da umetnički i iskustveni pristupi ne samo obogaćuju obrazovni proces već imaju potencijal da ga transformišu.

Performativno učenje: teorijska polazišta i andragoške implikacije

U savremenom obrazovanju odraslih sve veću pažnju privlači ideja o uključivanju umetnosti i kreativnog izraza u obrazovne prakse (Maksimović, 2025). Paralelno s tim, sve češće se upotrebljava performans (Pineau, 1994), naročito u neformalnim oblicima obrazovanja, dok se postepeno uvode inovacije i u formalne obrazovne okvire (Simpson *et al.*, 2018). U tom kontekstu, koncept *performativnog učenja* zauzima posebno mesto. Iako relativno nov i višestruko tumačen, on se javlja u različitim obrazovnim kontekstima, pri čemu se njegovi izrazi kreću od pedagoške metode (Redaelli, 2015), preko umetničkog pristupa (Jogschies *et al.*, 2018; Schewe, 2013), do šire epistemološke perspektive (Simpson *et al.*, 2018) i ontološkog procesa (Friedman, 2021; Holzman & Newman, 2012; Holzman & Salit, 2020).

Toj vrsti učenja oznaku *performativnog* daje integrisanje performansa u obrazovni proces (Nikolić & Koruga, 2024). Ipak, sama upotreba performansa ne podrazumeva nužno i performativno učenje. Kada je reč o primeni izvođačkih

⁵ Konferenciju je organizovala Akademija umetnosti u Novom Sadu, 24–25. maja 2024. godine u hibridnom formatu. U konferencijskom zborniku je objavljen prilog pod naslovom „Performativno okruženje za učenje u kontekstu obrazovanja studenata andragogije“, u kojem su prikazani rezultati dela istraživanja koji se odnose na uspostavljanje performativnog obrazovnog okruženja.

formi u obrazovanju, pre se može govoriti o *učenju putem performansa* (*learning through performance*), što predstavlja konkretniju praksu u odnosu na širi okvir performativnog učenja. Taj pristup se obično odnosi na metode koje uključuju dramske i druge izvođačke umetnosti (npr. igranje uloga, simulacije, improvizacija) kao andragoška sredstva. U takvim aktivnostima polaznici učestvuju u scenski strukturiranim situacijama kako bi dublje razumeli nove pojmove, teme, sopstvena iskustva ili društvene uloge.

Neki autori (Donovan & Hood, 2021; Jogschies *et al.*, 2018) to učenje nazivaju performativnim, naglašavajući da performativna kultura poučavanja, učenja i istraživanja može nastati kada akademske discipline stupe u dijalog sa izvođačkim umetnostima. Time jasno pokazuju da umetnički performans (drama, igra, pokret, improvizacija ili druge forme) ima potencijal da transformiše obrazovni proces i da ga učini „performativnim“. Tako, Ševe (Schewe, 2013) predlaže da se pojam „performativno“ koristi kao krovni termin koji obuhvata sve oblike nastave i učenja koji proističu iz izvođačkih umetnosti. U tom smislu, performativnost u učenju nije samo stvar metode ili didaktičkog pristupa, već podrazumeva dublju promenu kulture učenja i odnosa prema znanju. To uključuje i dimenzije tela, emocija, izraza, kao i interakcije koje su karakteristične za izvođačke umetnosti.

Slažemo se sa pomenutim autorima da je u srži performativnog učenja – performans. Razmatrajući kako se pojam „performansa“ razvijao u antropološkim, psihološkim i društvenim teorijama, Fridman (Friedman, 2000) ukazuje na evoluciju tog pojma sa počecima u Tarnerovom (Turner, 1982) razlikovanju liminoidnog od liminalnog. Liminalni performans je ritual prelaza u tradicionalnim zajednicama, koji obeležava prelazak iz jednog društvenog statusa u drugi i period u kome se učesnici nalaze „između“ – nisu više ono što su bili, a nisu ni postali ono što će biti. Tarner (Turner, 1982) je osmislio termin *liminoidno* da opiše slične, ali savremenije i individualizovane forme liminalnog iskustva. Liminoidni performans se javlja u modernim, kompleksnim društvima, gde prelazna iskustva nisu obavezna već dobrovoljna i često povezana s umetnošću, igrom, rekreacijom ili eksperimentisanjem. U obrazovanju odraslih to može biti performans u obrazovnoj radionici, improvizacijska predstava kao produkt obrazovnog procesa, eksperimentalno pozorište u obrazovanju ili radionica drame u obrazovanju odraslih. Dok liminalni performans karakteriše ritualno narušavanje društvenih normi sa ciljem njihove kasnije reafirmacije, koje je tipično za tradicionalna društva, liminoidni performans u savremenim društvima gubi ritualni karakter, postaje eksperimentalniji i povezuje se sa inovacijom i društvenom transformacijom (Friedman, 2000; Turner, 1982). Slično

tome, u oblasti razvojne psihologije Saton-Smit (Sutton-Smith, 2001) ističe subverzivnost performansa i njegov potencijal za kreiranje novih kulturnih formi, objašnjavajući da u haotičnosti performansa leži glavni izvor učenja. Uzimajući prethodna shvatanja u obzir, Turnbull (Turnbull, 1990 prema Friedman, 2000) kritikuje tradicionalne metodologije antropologije i društvenih nauka tvrdeći da se performans ne može proučavati objektivno već samo aktivnim učestvovanjem. U njegovoj metodologiji se naglašava *delanje* umesto *posmatranja*, što vodi ka ideji učenja kroz performans.

Fridman (Friedman, 2000, 2021) povezuje te ideje sa konceptom performansa Njumana (Holzman & Newman, 2012), koji performans ne shvata primarno kao nešto što se gleda već kao nešto što se *izvodi*. Takav pristup naglašava performativno učenje – proces u kome pojedinci aktivno oblikuju i transformišu svoja iskustva putem izvođenja i interakcije. Autor je uočio da performans nije samo nešto što ljudi rade na sceni već i dublji ontološki proces – način na koji se ljudi razvijaju, ali i način na koji ih društvo, kultura i psihološki obrasci mogu sprečavati da ostvare svoj puni razvojni potencijal. To je bilo ključno za razvoj njegove performativne razvojne prakse, koja je proizašla iz kombinacije pozorišne umetnosti i sociokulturne teorije razvoja Vigotskog (Vygotsky, 1978 prema Friedman, 2021). Ključna ideja je da društvena interakcija ima suštinsku ulogu u razvoju pojedinca, a posebno da igra i performans omogućavaju ljudima da „dosegnu iznad“ svog trenutnog nivoa razvoja – kako Vigotski kaže, da budu „za glavu viši“ od sebe (Holzman & Salit, 2020). Naime, performans podrazumeva istovremeno bivanje onoga što jesmo (trenutnog nivoa razvoja) i onoga što nismo (iznad trenutnog nivoa razvoja). To je aktivnost neprekidnog bivanja i postajanja. „Ljudski razvoj je moguć zato što ljudska bića nikada nisu samo ono što jesu u datom trenutku – mi smo, zapravo, istovremeno ono što jesmo i nešto više od toga“ (Holzman & Salit, 2020, str. 145). Performans se u kontekstu obrazovanja odraslih može razumeti kao vrsta igre pretvaranja, u kojoj odrasli – baš kao i deca – ne samo da preuzimaju unapred definisane uloge već ih i aktivno osmišljavaju i kreiraju nova pravila delovanja (Николић Максић, 2017). U tom smislu, performans postaje prostor dijalektičkog jedinstva imaginacije i pravila, u kojem se identitet ne imitira već se izvodi, pregovara i iznova stvara (Holzman, 2016; Николић Максић, 2017). Slično igri, performans omogućava da budemo istovremeno ono što jesmo i ono što nismo – ono što možemo postati. Time, kao što kaže Vigotski (Vygotsky, 1978 prema Holzman, 2016), bivamo „za glavu viši“, kreirajući uslove za lični i kolektivni razvoj u činu izvođenja. Pošto je performativno učenje usmereno na stvaranje novih performansa (izvođenja), njime se otkrivaju načini na koje možemo

menjati sebe i svoje okruženje. Performans, kao oblik procesnog kolaborativnog podučavanja i učenja, kako objašnjava Haris (Harris, 2017, str. xiv), „predstavlja izvanredan primer toga kako je obrazovanje, u svom najboljem obliku, istovremeno čin i događaj, proces postajanja i rezultat, uzajamni odnos koji se uvek odvija u kritičkom društvenom, političkom i istorijskom kontekstu. U tom procesu, svi smo istovremeno izvođači i publika, učitelji i učenici, oni koji menjaju i oni koji bivaju promenjeni“.

Može se reći da je performativno učenje *rezultat vrste razvojne obrazovne aktivnosti usmerene na kolektivno stvaranje okruženja u kojem se, upotrebom performansa, ljudi osnažuju da menjaju i transformišu svoju realnost*. Performativno učenje tako postaje širi koncept od učenja putem performansa jer obuhvata učenje koje se dešava putem iskustva, akcije, izražavanja i refleksije. U tom okviru, performativnost podrazumeva da se znanje ne samo prenosi već i stvara putem „izvođenja“ (*performance*) u obrazovnim kontekstima. To izvođenje može biti umetničko (pozorište, drama, ples), ali i svakodnevno, na primer, izvođenje identiteta, uloga u grupi, ili stavova i osećanja u određenoj situaciji. Ključna je ideja da se značenja i znanja proizvode u činu njihovog izražavanja, a ne samo u njihovoj reprodukciji, baš kako Hejzmen (Haseman, 2019, str. xii) ističe – „performativno uvek podrazumeva proces u nastajanju“.

Performativni pristup ili dinamička celina „učenje/igra“, kako ga konceptualizuju Simpson, Trejsi i Veston (Simpson *et al.*, 2018), posebno je relevantan za obrazovanje odraslih jer naglašava otvorenost procesa učenja te ulogu spontanosti, afekta i zajedničkog stvaranja značenja. U tom smislu, performativno učenje je relevantno za obrazovanje onih kojima će obrazovanje odraslih biti poziv (Nikolić & Koruga, 2024). Istraživanje ispituje relevantnost performativnog učenja u situaciji formalnog obrazovanja na visokoškolskom nivou i načine na koje se performativno učenje odvija u obrazovnom procesu profesionalnog pripremanja budućih andragoga. Ono podrazumeva da studenti nisu samo pasivni primaoci informacija već aktivni učesnici u kreiranju znanja putem interakcije, iskustva i kreativnog izražavanja. Putem performansa, igre uloga, simulacije i drugih dramskih tehnika, studenti ne samo da uče određene sadržaje već i razvijaju veštine kritičkog mišljenja, saradnje i kreativnog rešavanja problema (Donovan & Hood, 2021). Performativnost omogućava da se obrazovni proces transformiše iz uniformnog i statičnog u dinamičan i interaktivan, pri čemu se činom izvođenja uči i menja realnost u kojoj se studenti nalaze (Pineau, 1994). Takav pristup može poboljšati motivaciju, angažovanost i razumevanje jer studenti uče sopstvenim iskustvom i aktivno učestvuju u stvaranju znanja, što je naročito značajno za one čiji će poziv biti obrazovanje odraslih.

Metodološki okvir: istraživačka radionica kao performativno okruženje za učenje

Ova kvalitativna studija fenomenološkog karaktera ima cilj da razume kako studenti andragogije doživljavaju performativno okruženje za učenje, kakve efekte takvo okruženje ima na njihov lični i profesionalni razvoj. Podaci prikupljeni istraživačkom radionicom analizirani su i interpretirani tekstualno vizuelnom tematskom analizom (Trombetta & Cox, 2022), koja uzima u obzir tekstualne i vizuelne podatke (fotografije iz procesa).

Istraživački kontekst. Predmet *dramske tehnike u obrazovanju odraslih* se odnosio na upoznavanje sa teorijskim konceptima drame, igre i improvizacije u obrazovanju odraslih uz praktičnu nastavu koja je podrazumevala primenu dramskih tehnika u obrazovnom kontekstu. Ključni ciljevi predmeta su: razumevanje dramskih i pozorišnih tehnika kao alata za učenje, osnaživanje i razvoj odraslih; istraživanje uloge tela, prostora, glasa, igre i improvizacije u obrazovnom procesu; promišljanje o odnosu između učenja, identiteta i izraza upotrebom performativnih metoda i razvijanje facilitatorskih veština kod budućih andragoga. Neke od tematskih oblasti koje su obrađivane na predmetu su: osnove dramske pedagogije (teorijska polazišta i istorijat); primenjeno pozorište (teatar potlačenih i druge angažovane forme); igra kao osnova dramskog izraza u obrazovnom procesu; improvizacije i principi improvizacije („da i...“ u komunikaciji), facilitacija dramskim procesom u grupi. Predmet je organizovan u vidu radionica, interaktivnih predavanja, praktičnih zadataka i istraživačko-refleksivnih aktivnosti. Studenti su aktivno učestvovali u kreiranju sadržaja – gradili su iskustvo učenja putem igre, scenskih improvizacija, rada u ulozi i kolektivnog stvaranja.

Metodološki okvir istraživanja. Fokus ovog istraživanja je bilo razumevanje doživljaja studenata andragogije o efektima učenja u odnosu na kreiranje konteksta za performativno učenje. Istraživanje je osmišljeno kao kvalitativna studija fenomenološkog karaktera. Van Manen (van Manen, 1990) ističe da se fenomenološkim pristupom traga za suštinom doživljenog iskustva i njegovog razumevanja. Imajući u vidu i kompleksnost i slojevitost iskustva koje su studenti sticali na predmetu *dramske tehnike u obrazovanju odraslih*, podaci su prikupljeni radioničarskim pristupom. Istraživačka radionica, kao specifična kvalitativna metoda, predstavlja metodološki pristup u kojem se kombinuju učestvovanje, stvaranje i refleksija, a koristi se za istraživanje iskustava kroz kreativne, telesne i interaktivne aktivnosti. Istraživačka radionica omogućava saradnju istraživača i ispitanika, prikupljanje bogatijih i relevantnijih podataka i zbog načina dokumentovanja procesa (snimanje, beleške, fotografije) i zbog opipljivih objekata koji nastaju tokom

radionice (Storvang *et al.*, 2024). Radionica kao metoda za prikupljanje podataka doprinosi boljem razumevanju podataka koji nastaju iz refleksije koja proizilazi iz odnosa studenata i nastavnika, ali i pogleda u budućnost zbog novih odnosa i znanja kreiranih tokom same radionice (Hu, 2024). Ovo istraživanje je imalo karakter participativne, akcione i ekspresivne metodologije jer učesnici nisu bili samo ispitanici već i aktivni kokreatori znanja kroz refleksiju, igru, simboličke akcije i umetničko izražavanje.

Stoga je cilj istraživanja da se razume kako studenti andragogije doživljavaju performativno okruženje za učenje, kakve efekte takvo okruženje ima na njihov lični i profesionalni razvoj i kako takav pristup može doprineti formiranju andragoške profesionalne prakse. Iz ovako definisanog cilja istraživanja proizilaze istraživačka pitanja *kako studenti doživljavaju performativno učenje i koji su efekti učenja u performativnom okruženju na njihov lični i profesionalni razvoj*.

Opis i tok istraživačke radionice. Za potrebe ovog istraživanja radionica je koncipirana tako da prati ključna istraživačka pitanja, a istovremeno omogućava učesnicima da ih istraže kroz sopstveno telo, prostor, pokret, igru i refleksiju, što odgovara prirodi samog predmeta istraživanja – performativnog učenja. Učesnici radionice su zajedno sa nastavnicima i facilitatorima radionice kokreirali performativno okruženje za učenje (Nikolić & Koruga, 2024). Istovremeno su bili i učesnici i koistraživači, budući da je sam proces osmišljen tako da se znanje stvara zajedničkim iskustvom i refleksijom.

Radionica je bila zasnovana na razumevanju efekata performativnog učenja kao procesa koji obuhvata: akciju, igru i scensku dinamiku, uz učenje putem telesnog izražavanja, pretvaranja i izvođenja; zonu narednog razvoja, gde scena postaje izazov koji podstiče rast izvan poznatog; spontanost i improvizaciju, kojima se oslobađaju autentične reakcije; osnaživanje i kreativnost putem saradnje, ogledanja u grupi i zajedničkog stvaranja.

Istraživačka radionica u ovoj studiji sastojala se od tri faze. U prvoj fazi (zagrevanje i uvod u proces) primenjena je projekтивna tehnika koja je podrazumevala razgovor o doživljajima i sećanjima na predmet *dramske tehnike u obrazovanju odraslih*. U drugoj fazi (istraživanje doživljaja performativnog okruženja za učenje) kreirani su avatari, odnosno prikazi ispitanika korišćenjem skulpture kao umetničke forme za prikazivanje, odnosno otelotvorenje doživljaja efekata učenja, vajanjem oblika koje to iskustvo predstavljaju. Ta faza je podrazumevala i unapređenje avatara veštinama, stavovima, karakteristikama koje su dobili nakon pohađanja predmeta. Osim toga, u toj fazi su primenjene vajarske tehnike kojima su kreirani avatari obogaćeni. Diskusija je vođena o pitanjima kako se avatar oseća

u prostoru, na koga je usmeren, šta mu je važno, kako teče proces učenja, kako izgleda i po čemu se razlikuje od drugih načina učenja. U trećoj (završnoj) fazi avatari su pozicionirani u svet izvan prostora učionice gde se odvijala radionica, uključujući fotografisanje avatara u spoljnjem svetu. Potom je radionica zaokružena završnom refleksijom sa pitanjima gde sada ide vaš avatar, šta nosi sa sobom i kako sebe vidite nakon ovog iskustva. Radionica je zaključena kreiranjem zajedničke slike svih avatara i davanjem imena kolektivnom performativnom iskustvu. Sve faze radionice su dokumentovane fotografisanjem i snimanjem razgovora o procesu, ali i produktima radioničarskog rada.

Učesnici istraživanja. U istraživanju je učestvovalo devet osoba, osam studentkinja i jedan student⁶ treće godine andragogije, koje su slušale i položile ispit na izbornom predmetu *dramske tehnike u obrazovanju odraslih* u prolećnom semestru akademske 2022/2023. godine. Istraživačka radionica je organizovana u maju 2024. godine i trajala je 150 minuta.

Analiza i obrada podataka. Format istraživačke radionice nam je omogućio da prikupimo bogate narativne, vizuelne i simboličke podatke, koji su kasnije interpretirani tekstualno-vizuelnom tematskom analizom (Trombetta & Cox, 2022). Analiza je sprovedena u tri koraka. Tematska analiza tekstualnog sadržaja imala je šest koraka: upoznavanje sa podacima, kreiranje početnih kodova, traženje tema, pregled tema, definisanje i imenovanje tema, izveštavanje (Braun & Clarke, 2006). Drugi korak je podrazumevao analizu fotografija koje su nastale tokom radionice. Ona je integrisana sa analizom intervjua pomoću pitanja da li fotografije potvrđuju ono što je rečeno ili se suprotstavljaju rezultatima analize teksta, šta se nalazi na fotografijama, a nema ga u intervjuima i obrnuto (Trombetta & Cox, 2022). Treći korak se odnosio na uviđanje odnosa između fotografija i teksta.

Ograničenja istraživanja. Ograničenje ovog istraživanja bila je specifičnost uzorka. U istraživanju su učestvovali studenti koji su birali predmet *dramske tehnike u obrazovanju odraslih*, što implicira da su bili visokomotivisani da učestvuju u tom obrazovnom procesu. Takođe, u istraživanju su učestvovali studenti koji su se dobrovoljno odazvali pozivu za učešće u istraživačkoj radionici i kojima je takav pristup obrazovanju i istraživanju blizak. Istraživanje je sprovedeno na malom broju studenata andragogije, što ograničava mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju studenata. Treba uzeti u obzir da se rezultati istraživanja odnose na izborni predmet na studijskoj grupi za andragogiju na Filozofskom fakultetu u Beogradu, pa su rezultati uslovljeni institucionalnim i programskim okvirom te specifičnostima nastavnika i generacije studenata.

⁶ Da bi citati ispitanica i ispitanika bili anonimni, pol u izjavama korišćenim u radu ne odgovara polu ispitanika.

Istraživanje su sproveda dva istraživača. Jedan od istraživača, uz jednog nezavisnog, imao je i ulogu nastavnika na pomenutom predmetu te postoji mogućnost da su studenti bili skloni da pozitivnije opisuju svoja iskustva u vezi sa tim predmetom. Međutim, format radionice je doprineo uspostavljanju atmosfere otvorenosti i uzajamnog poverenja.

Rezultati i interpretacija: obrazovanje kao čin stvaranja umesto prenošenja znanja

Na osnovu rezultata analize moguće je zaključiti da su studenti svesni efekata učenja u performativnom okruženju koje su mogli opaziti kod sebe i kod ostalih. Neke opšte naznake da je do učenja došlo pružaju izjave kao što su: „*Izgradilo me je sve to*“ ili „*Ovo me je promenilo na neki način, a taj način je svakako pozitivan*“. Od efekata na ličnom planu, izdvajaju se kao teme: socijalni, obrazovni i terapijski efekti, a moguće je bilo izdvojiti i one koje se dešavaju na profesionalnom planu.

Od individualnog ka kolektivnom: iskustva zbližavanja prilikom izvođenja

Od svih efekata, socijalni se izdvajaju kao najznačajniji, a oni se u najvećoj meri ogledaju u povezanosti i zbližavanju grupe: „*Mislim da nas je zbližio taj predmet sve*“. Na to ukazuju reči: zajedno, zajedništvo, bliskost, blizina... koje su učesnici često pominjali u opisima različitih situacija. Zbližavanje se odvijalo na brz, neprimetan i neinvazivan način. Upitani da li se to odnosi na pojedince ili na celu grupu, svi su odgovorili da se zbližila cela grupa: „*Iako smo svi bili već povezani, mi smo se opet na još nekom novom nivou još više zbližili*“. To zajedništvo je bilo čvrsto i intenzivno jer, kako je rekla jedna od ispitanica: „*Lični prostor ne postoji*“. O tome govori i činjenica da su ispitanici svoje avatare pozicionirali u krug (fotografija 1). Takođe, kada su učesnici istraživanja dobili zadatak da svoje avatare izvedu u svet (da izađu van sale) i dodele im neke osobine koje sa sobom nose iz procesa, nekoliko njih ih je pozicioniralo u lift (fotografija 2). Neke od tih osobina nisu bile vidljive na avatarima i fotografijama na kojima su se nalazile te su izjave ispitanika bile ključne za tumačenje prikupljenih podataka. Razlozi koje su naveli govore u prilog tome da je upravo zajedništvo važan element celokupnog procesa: „*Mi smo ušli u lift jer idemo gore-dole, jer idemo na različita mesta i išle smo zajedno*“ (fotografija 2) i „*Uvek smo zajedno išli i stvarno tako smo išli na različite nivoe, prelazili ih u procesu*“ (fotografija 4). Donovan i Hud (Donovan & Hood,

2021) navode da su prikupljeni podaci u njihovom istraživanju pokazali da su studenti često isticali interakciju tokom performativnih aktivnosti kao dragoceno iskustvo performativnog aspekta nastave. Takođe, činilo se da prepoznaju ulogu svojih kolega u obrazovnom procesu i učenje koje se odvijalo zahvaljujući međusobnoj interakciji studenata.



Fotografija 1. Pozicioniranje avatara u prostoru



Fotografija 2. Pozicioniranje avatara u svetu izvan učionice

Cilj mnogih vežbi i aktivnosti na ovom predmetu ogledao se upravo u povezivanju studenta jer je to uslov za zajedničko kreiranje okruženja za učenje. Takve aktivnosti su omogućile studentima da „uđu u tuđe cipele“ i oseće ono što nas čini ljudskim bićima u relacijskom smislu (Holzman & Salit, 2020).

Zajedničko kreiranje naših priča, slušanje kako su ih drugi čuli i doživeli, bivanje viđenim na nove načine, stavljanje u tuđu perspektivu, izvođenje tuđih priča – sve to nam omogućava da preispitamo svoje individualne i kolektivne identitete, stvarajući priliku za zajedničko oblikovanje značenja i otvaranje novih mogućnosti u budućnosti (Holzman & Salit, 2020, p. 149).

U zajedničkom izvođenju (*co-performance*) studenti su bili u prilici da ulaze u odnose koji nisu zasnovani hijerarhijski već na međusobnoj pažnji i usklađivanju. To je podsaklo razvijanje poverenja, međusobnog slušanja i povezanosti, što su ključni elementi grupne kohezije. Učenje se dešava kroz telo, ne samo kroz intelekt. Kada dve osobe usklade ritam, pokret ili pažnju, dolazi do telesnog pamćenja zajedništva, što pojačava osećaj pripadnosti grupi. Osoba ne razmišlja samo o sebi već uči i kako da brine o drugima i zajedničkom cilju, čime se razvijaju empatija i kolektivna odgovornost. Bliskost i zajedništvo su i uslov i posledica kreiranja razvojnog okruženja za učenje, onog koje je istovremeno podržavajuće, ali i dovoljno podsticajno: „Učestvujući u zajedničkom izvođenju na način na koji to ranije nisu radili zajedno, oni istovremeno stvaraju okruženje u kojem svako, pojedinačno i kolektivno, napreduje i razvija se“ (Salit, 2016, str. 38). Simpson i saradnici (Simpson *et al.*, 2018) navode slične nalaze iz svog istraživanja: performativno iskustvo omogućava učesnicima da kreativno istražuju različite ideje koje se preklapaju i na taj način pronalaze nove podsticaje za zajednički kreativni rad, što otvara prilike za kontinuirani kolaborativni razvoj. Autori takvo kolektivno iskustvo nazivaju relacionom društvenošću (*relational sociality*), smatrajući da otvorene i intenzivne interakcije učesnika omogućavaju da se igraju i uče iz međusobnih iskustava, pozivajući svakoga od njih da proširi sopstveni identitet otvaranjem ka novim mogućnostima – ‘kao da’ je onaj drugi. „Ovakva relacijska iskustva predstavljaju oblik improvizacije koja se odvija u kontekstu učenja/igre, gde izvede ono što još nije manifestovano, isprobavajući ga ‘kao da’ već postoji“ (Simpson *et al.*, 2018, str. 17).

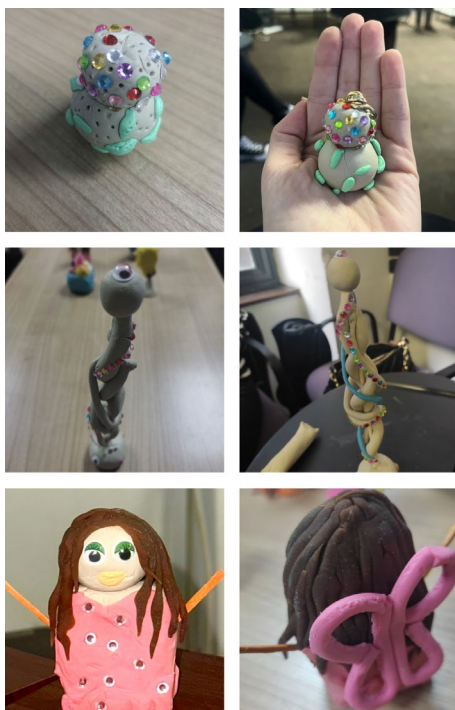
Razmišljanje van okvira: razvoj fleksibilnosti i spontanosti putem izvođenja

U odnosu na obrazovne efekte, u najvećoj meri se pominje kreativnost, što ilustruje sledeći iskaz: „*Smatram da nas je taj predmet dosta oplemenio i nekako mi je to kao prelazak s neke tamnije strane na neku bolju, kreativniju*“. Tome je blisko i

uverenje da performativno obrazovno okruženje podražava razmišljanje van okvira ili gledanje iz druge perspektive, s obzirom na to da ističu kako ih je predmet podstakao „*da prelazimo izvesne granice, kako neki 'thinking outside the box'*“ ili kako opet jedna od njih tvrdi: „*To je upravo taj momenat gledanja iz druge perspektive*“. Izjavom da „*uvek ima nešto dalje*“ ističe se započinjanje procesa kontinuiranog učenja i usavršavanja. Važan aspekt učenja, koji je verovatno najveći specifikum performativnog okruženja, jeste povećanje kapaciteta za improvizaciju. To najbolje pokazuje citat u kome jedna studentkinja objašnjava koju supermoć bi dodelila svom avataru:

Ja sam svom dodala krila. Letenje, da kažem, olakšava kretanje, a više metaforički znači da ono što mi je možda olakšalo kada sam izašla ovde iz procesa učenja, kao i generalno u životu, da lakše radim neke stvari, u nekim situacijama lakše reagujem, nemam više prepreke zašto ovo da kažem, da li da kažem, možda se izblamiram, možda ne, nego jednostavno improvizujem više, čak i na primer na predavanjima kada se nešto prezentuje, ranije sam morala više da imam neki skript kako ću ja to da pričam, sada apsolutno više to ne postoji, tako da taj neki način kretanja kroz život, zato kao krila, kao neko olakšavajuće kretanje (fotografija 3).

Na fotografiji 3 se mogu videti unapređeni avatari koji imaju krila, dodata iskustva u vidu linija druge boje, dodatni ukrasi koji predstavljaju nove poglede na svet, što pojačava izjave ispitanika o pozitivnim efektima ovog predmeta na njihovo znanje i iskustvo. Sastavni deo takvog procesa učenja su greške i učenje putem pokušaja i pogrešaka, o čemu govore iskazi: „*Kao kad ne možemo nešto da uradimo, pa da li se nećamo da ustano, da nekom pridemo, da nešto ka-
žemo, ali ovde smo naučili: samo kreni, zini, ustani, iskorači, pa ćeš nastaviti*“ i „*U suštini, vreme ne možemo da vratimo, što ne znači da ne možemo da*



Fotografija 3. Avatari pre i nakon što su im dodate supermoći

utičemo na neke postupke: greške koje smatramo da ne možemo u prošlosti da popravimo, možemo u budućnosti – time što ćemo istupiti“. Kreativni procesi, poput improvizacije, puni su grešaka i često imaju neočekivane posledice, ali takvi procesi pojedincima daju resurse koji podržavaju nove inicijative (Vera & Crossan, 2004). Prema rečima studenata, improvizacija je bila sastavni deo učenja: „*Učili smo da lako uđemo u proces, da se pustimo u nešto novo*“ i „*da ne mislim da li je to glupo, kako to treba da uradim, nego idem, pokušam*“. Sojer (Sawyer, 1999) govori o improvizaciji kao ključnom elementu izvođačkih žanrova, a odnosi se na performans ili njegove delove koji nisu strogo zapisani ili unapred definisani, odnosno na takvu vrstu izvođenja koja se ne odvija prema unapred utvrđenom scenariju (Nikolić, 2019, 2021; Nikolić Maksić, 2016). On ističe da improvizacija može postojati u različitim oblicima – od jednostavne varijacije na postojeći okvir (poput pesme, ritualne molitve ili tradicionalne priče) do potpunog stvaranja nečega novog bez unapred definisanog okvira. Ona se, međutim, ne ograničava na scenske umetnosti već se pojavljuje u različitim kulturnim kontekstima i u raznim verbalnim žanrovima, uključujući i razgovor (Sawyer, 1999). Improvizacija je zapravo fundamentalno ljudsko svojstvo (Nikolić, 2019), što bi značilo da smo mi kao ljudska bića – improvizatori. Sejlit (Salit, 2016) improvizaciju vidi kao osnovni mehanizam svakodnevnog ponašanja, na koji često zaboravljamo jer ima tendenciju da se pretvori u rutinu. Iako živimo sa ustaljenim navikama i ponašanjima, kao po scenariju, sve te navike nisu postojale oduvek. Kada se desi nešto nepredviđeno, reagujemo spontano, eksperimentišemo, pokušavamo nešto novo – i ako to funkcioniše, to postaje nova rutina. Dakle, ono što danas izgleda kao navika nekada je bilo nepredvidljiva improvizacija, koja je prirodan deo ljudskog razvoja i prilagođavanja. Time se otvara prostor za razumevanje performativnog učenja kao procesa učenja kroz činjenje, eksperimentisanje i igru sa identitetom i ponašanjem – u svakodnevnom životu, a ne samo na sceni. Ukoliko to neko nauči u veštački stvorenoj situaciji, ta sposobnost se prenosi i na ostale životne situacije. Naime, kada improvizacija funkcioniše u eksperimentalnoj kulturi, ona podstiče i podržava kompetentne greške – greške koje proističu iz novih ideja, a ne iz loše izvedbe (Cunha i sar., 1999 prema Vera & Crossan, 2004). „Suprotno tome, ako se improvizacija odvija u kulturi koja nije eksperimentalna, ona će verovatno biti sputana ili prekinuta umesto da bude podržana, a greške nastale kroz improvizaciju će verovatno biti kažnjene umesto prihvaćene i iskorišćene za dalji razvoj“ (Vera & Crossan, 2004, str. 740).

Zanimljivo zapažanje studenata je da improvizacija pomaže kada već postoji znanje o nečemu: „*Ono što sam ja kasnije primetio sada u četvrtoj godini, a to mi je značilo sa Dramskih, ... to koliko improvizacija treba da bude uvežbana, u smislu neuvežbana, ali da znamo da imamo znanje i onda možemo da improvizujemo...*“.

Drugim rečima, improvizacija ne negira znanje. Improvizovati možemo i kada ne posedujemo znanje o nečemu, ali i kada je ono na visokom nivou. Upravo o tome govori Sojer (Sawyer, 1999) kada naglašava da improvizacija nije apsolutan već relativan pojam jer se uvek odvija u dijalogu s već postojećim strukturama određene izvedbe. U skladu sa tim, uvežbavajući veštinu improvizovanja, postajemo bolji improvizatori (Nikolić, 2019) – vežbajući učimo da budemo manje uvežbani, što je važno i sa aspekta svakodnevnih i sa aspekta profesionalnih veština.

Performativno učenje kao prostor emocionalnog izraza i lične transformacije

Performativno učenje omogućava ljudima da istražuju sopstvene emocije i nesigurnosti u sigurnom okruženju. U tom smislu postaje značajan faktor emocionalnog i psihološkog razvoja. Tu temu smo prepoznali kao terapijske efekte. Važan aspekt je prevazilaženje straha od javnog nastupa: *„To jeste neki period kada sam se oslobađala treme pred bilo koju vrstu nastupa“*. Druga tvrdi slično, da je uvežbavanje za javni nastup bilo *„nekako [...] upotporeno sa svim ostalim što je bilo važno za javni nastup, pa je to samo doprinelo i poguralo ceo taj proces“*. Takođe, jedan od studenata kaže: *„Naučili smo da nas nije sramota, da nas nije strah i da ne moramo sve da imamo strukturirano unapred“*. Sejlit (Salit, 2016) objašnjava da ljudi prestaju da rastu i razvijaju se kada izgube okruženje koje ih podstiče da istražuju, eksperimentišu i uče putem grešaka. Kao deca, dobijamo pohvale za pokušaje, čak i kada nešto ne uspemo, ali u nekom trenutku se fokus pomera sa procesa učenja na rezultat. Umesto da nas ohrabruju zbog truda, okolina počinje da nas koriguje i kritikuje za neuspehe, što izaziva nesigurnost i povlačenje. Ona to povezuje sa konceptom razvoja Vigotskog (Vygotsky, 1978 prema Salit, 2016), prema kojem ljudi napreduju kroz uloge i izvođenja koji ih čine „za glavu višima“ nego što trenutno jesu. Kada se odrasli nađu u okruženju koje od njih očekuje samo ono što već znaju (ili im postavlja zahteve bez podrške za učenje), oni prestaju da preuzimaju rizike, ponavljaju već usvojene obrasce i ne izlaze iz svoje zone komfora. Suština njenog argumenta je da greške ne treba shvatati kao neuspeh već kao sastavni deo učenja i razvoja, a performativno učenje može pomoći ljudima da se oslobode straha od neuspeha i ponovo otkriju sposobnost eksperimentisanja i rasta. U kontekstu javnog nastupa, to takođe može značiti da izvođači mogu eksperimentisati sa novim verzijama sebe, što im omogućava da prevaziđu uverenja o sopstvenim sposobnostima koja ih ograničavaju. Performativno okruženje za učenje omogućava eksperimentisanje bez straha od neuspeha, smanjuje fokus na perfekcionizam, podstiče razvoj veština koje povećavaju samopouzdanje, što je ključno za razvoj inovativnih rešenja u radu i svakodnevnom životu.

Osim toga, studenti ističu i povećan kapacitet za introspekciju jer, kako kaže jedna od ispitanica: „Kroz sve to što smo radili nekako mislim da je najviše uticalo na introspekciju i tako da baš nekako lepo dodemo do nekih novih saznanja o sebi, o drugima“. Za to je svakako zaslužan proces divajzinga (*devising*), u kojem se dramskim tehnikama radi na ličnim temama i refleksiji u odnosu na važne životne teme. U tom procesu se uči o sebi, osvešćujući različite teme, ali i o drugima kroz intenzivan grupni rad i zajedničko deljenje, što ilustruje sledeći iskaz: „Naučili smo ko ima strah od čega, koga šta zanima, koga šta zabavlja...“. To se vidi i kada su avatarima dodeljivali supermoći: „Moj ima neku introspektivnu moć, da razume sebe i da razume druge“. Koliko je performativno okruženje važno sa aspekta učenja o emotivnom životu ilustruju sledeće reči jedne od studentkinja:

Naučili smo te emocije, što je taj najjači utisak, ta introspekcija. Ja emocije ne pokazujem toliko često, ali na Dramskim trudila sam se da baš nekako bude iskreno, tako da je sve to dosta pomoglo da emocije izađu napolje, da ih prihvatim i da ih prepoznam; tako da su tu razne boje, ima onih lepih i onih manje lepih emocija, ali su sve tu, sigurne su, prihvaćene i kod mene.

Deljenje ličnih iskustava je često deo dramskog procesa i oslanja se na pripovedanje (*storytelling*) koje je prirodni impuls – instinktivna potreba da izrazimo ko smo i šta nam je važno. Skot (Scott, 2018) ističe da je sama priroda pripovedanja, pa time i ličnih narativa, utemeljena u telu (*embodied storytelling*). Ona tvrdi da se lična priča prvo proživljava kroz telo, pri čemu se identitet i značenje oblikuju kroz telesne interakcije sa svetom. Za nju je pripovedanje fizički čin, jer se priče ne pričaju samo rečima, već kroz fizičke i emocionalne reakcije tela – pokrete, glas, izraze lica i intuitivne senzacije. U tom smislu, autorka naglašava neodvojivost pripovedanja od telesnosti, pokazujući da pričanje priča nije samo intelektualna aktivnost već emocionalno, intuitivno i fizičko izvođenje identiteta i značenja. Upravo zato je performativno učenje važno u smislu „izvođenja identiteta“, gde lične priče postaju način na koji izvodimo ko smo i šta nam je važno, ali istovremeno postaju i iskustva iz kojih dalje oblikujemo priče koje pričamo. U performativnom učenju, učesnici ne samo da usvajaju znanje već putem performansa istražuju i konstruišu svoj identitet i odnose sa drugima. To je proces iz koga neminovno izlazimo promenjeni.

Kao još jedan efekat učenja u okviru ove teme navodi se razigranost. Opisujući supermoć svog avatara, jedna studentkinja kaže: „Moj je *'shapeshifter'*, *menja se iz odraslog u dete i tako ukруг*“. Razigranost je osobina koja se smatra odlikom detinjstva, ali nakon celog semestra ispunjenog igrom, učesnici su očigledno svesni značaja usvajanja razigranog stava prema životu i u periodu odraslosti. Igra

nesumnjivo vodi u zadovoljstvo i uživanje, ali i omogućava da se lakše prolazi kroz život, čak i u najozbiljnijim situacijama.

Dok je Liberman (Liberman, 1977 prema Guitard *et al.*, 2005) smatrao da je razigranost (*playfulness*) integrisana crta ličnosti i pokazatelj kognitivnog stila, danas se ona najčešće definiše kao unutrašnja sklonost koja obuhvata nekoliko različitih kvaliteta, od kojih se ističu kreativnost, radoznalost, uživanje, smisao za humor i spontanost. To znači da razigranost nije jedna osobina već rezultat međusobne interakcije tih pet elemenata: (1) sposobnosti da se razmišlja izvan okvira i generišu nove ideje (kreativnost); (2) želje za istraživanjem i učenjem novih stvari (radoznalost); (3) sklonosti ka smehu i sposobnosti da se stvari vide na zabavan način (smisao za humor); (4) sposobnosti da se uživa u aktivnostima i trenutku (zabava/uživanje) i (5) fleksibilnosti i otvorenosti za neočekivano (spontanost). Drugim rečima, postojanje i kombinacija tih osobina kod odraslih određuje koliko su oni skloni razigranom načinu razmišljanja i ponašanja. Razigrani odrasli su spontani, ekspresivni, zabavni, kreativni i luckasti (Gordon, 2014). Kada se kaže sklonost, misli se na sklonost ka angažovanju, odnosno razigranost se shvata kao jedinstven način uključivanja u aktivnost (Masek & Stenros, 2021). Takvo određenje je u skladu i sa definicijom igre za koju se smatra da predstavlja modalitet ljudskog delovanja, u smislu da nešto možemo raditi na manje ili više razigran način (Botturi & Loh, 2008, prema Nikolić Maksić & Ljujić, 2012). Razigranost, dakle, nije ograničena samo na situacije igre (igranja) ili na slobodno vreme (Николић, 2025), sa kojima se najviše povezuje, već utiče na način na koji odrasli doživljavaju i procenjuju i druge situacije u svakodnevnom životu, uključujući i one koje se smatraju ozbiljnim. Štaviše, razigranost omogućava ljudima da se distanciraju od društvenih normi, situacija i konvencija, što im daje širu perspektivu i otvorenost za traženje novih i originalnih rešenja. Takođe, pomaže u suočavanju sa teškoćama i prihvatanju neuspeha, čime doprinosi fleksibilnijem i otpornijem pristupu izazovima. Sličnost faktora razigranosti kod dece i odraslih ukazuje na to da razigranost, uprkos godinama, u velikoj meri ostaje dosledna. Drugim rečima, iako se način na koji se igra manifestuje može menjati s godinama, osnovne karakteristike razigranosti – kreativnost, spontanost i uživanje u eksperimentisanju – ostaju tokom celog života (Gordon, 2014).

Uprkos tome, društvena manifestacija razigranosti nije prihvatljiva kada su u pitanju odrasli, kao što je to slučaj sa dečjom igrom (Nikolić Maksić & Ljujić, 2012). Solnit (Solnit, 1998 prema Guitard *et al.*, 2005) tako smatra da se dečja igra tokom odrastanja transformiše u razigranost. Kako autor objašnjava, odrasli u nekom trenutku postaju previše kritični i napuštaju igre iz detinjstva, ali zadržavaju razigran stav, koristeći ga za igru idejama i razvijanje mašte. Tako razigranost pomaže odraslima da se lakše nose sa svakodnevnim izazovima. Iako

odrasli generalno odustaju od igre, razigranost ostaje važan psihološki resurs koji može doprineti kreativnosti, fleksibilnosti i uspehu u profesionalnom i ličnom životu. Odrasli često postaju previše usmereni na rutinu i produktivnost, što može ograničiti njihovu sposobnost kreativnog razmišljanja. Kako ljudi stare, često se oslanjaju na prethodno naučene obrasce mišljenja i ponašanja. Međutim, razigranost omogućava fleksibilnost u učenju – podstiče eksperimentisanje, istraživanje i prilagođavanje novim situacijama, što je posebno važno u brzo promenljivom svetu. Gordon (Gordon, 2014) ističe da razigranost donosi slične koristi odraslima kao i deci, uključujući povećanu kreativnost, humor, maštovitost, divergentno mišljenje, motivaciju, redukciju stresa i pozitivan emocionalni doživljaj. Prema rečima tog autora, istraživanja pokazuju da razigrani ljudi u proseku žive deset godina duže od svojih manje razigranih vršnjaka. Te prednosti ukazuju na to da razigranost nije samo karakteristika detinjstva već ključan element blagostanja i dugovečnosti odraslih.

Zato razigranost ne treba posmatrati samo kao osobinu ličnosti – ona može da predstavlja pedagošku/andragošku strategiju, koja omogućava učesnicima da se angažuju, istražuju, preispituju i transformišu svoje razumevanje performativnim metodama poučavanja. Koristeći elemente igre, performativnim učenjem se zapravo uvećava sposobnost za igranje i na taj način povratno podstiče razigranost. Učenje kroz igru nije samo za decu – ono je moćan alat za razvoj odraslih koji im pomaže da budu kreativniji, otporniji, društveno povezaniji i spremniji na izazove.

Izvođenjem do profesije: performativno učenje u formiranju andragoškog identiteta

Osim efekata na ličnom planu svakog učesnika ponaosob, kada smo ih zamolili da svoje avatare izvedu u svet tako što će ih izvesti iz učionice i pozicionirati negde napolju, izdvojili su se i efekti na profesionalnom planu. Takav zadatak je, na simboličan način, označio njihov izlazak u svet, odnosno ukazao je na to kako sebe vide nakon završetka studija, u sklopu ideje o tome kako se stečene veštine na ovom predmetu uklapaju u tržište rada.

Studenti primećuju i ističu da je važan značaj performativnog učenja u obrazovanju budućih andragoga. Na to se odnosi iskaz: „*Moj avatar je otišao kod Savićevića [sala 211]. Kako je Savićević doveo andragogiju na ovu katedru, tako andragogija treba da se unapređuje i razvija u svim aspektima, da tu bude uključena i umetnost, a ne samo ajmo svi u HR*“ (fotografija 5). Naime, ovaj student je svog avatara pozicionirao ispred sale 211 na drugom spratu Filozofskog fakulteta,

ispred koje je postavljena tabla na kojoj piše ime prof. dr Dušana Savićevića, po kojem je nazvana. To ilustruje još jedan od studenata rečima: „*Moj utisak je sličan, 'Traži se andragog', ali andragog ne mora da bude samo HR, organizacija, već i slobodno vreme, igra i stvaralaštvo, Dramske*“.



Fotografija 4. Pozicioniranje avatara u svetu izvan učionice



Fotografija 5. Pozicioniranje avatara u svetu izvan učionice

U sledećem iskazu student ukazuje na ulogu i funkcije andragoga u društvu:

Ja nekako razmišljam kada gledam čime bih se bavio, sve su to neke ozbiljne stvari, a kada smo uzeli danas da radimo sa plastelinom, shvatio sam koliko smo svi kreativni i umetnički nastrojeni, da nauka i umetnost idu zajedno i kada se gledaju master programi po Evropi često ima umetnost i obrazovanje, i mislim da je to važno, ne moramo se time baviti sad kao pravimo pozorišne predstave recimo, ali taj pristup u bilo kom radu treba primenjivati.

Vidimo da izjave studenata i o toj temi prate fotografije nastale u procesu. Oni često svoje doživljaje opisuju tako što objašnjavaju pozicije avatara u prostoru u odnosu na druge i u odnosu na promene koje su nastale tokom obrazovnog procesa. Iz fotografija se ne mogu videti refleksije o emocijama koje su pokrenute aktivnostima i na predmetu i tokom same istraživačke radionice, ali to objašnjavaju njihovi iskazi.

Studenti nedvosmisleno osećaju da performativno okruženje oblikuje buduće profesionalce u oblasti andragogije na način na koji drugi kursevi u kojima izostaje performativnost ne uspevaju da postignu. Rezultati govore u prilog tome da su nauka i umetnost komplementarne, da u obrazovanju treba raditi na preva-

zilaženju veštački stvorene dihotomije među njima i da je to i moguće i poželjno, čak i u formalnom obrazovanju na visokoškolskom nivou. Njihova integracija u obrazovanju ruši tradicionalnu dihotomiju između „racionalnog“ i „kreativnog“ pristupa učenju. Ta veštački stvorena podela potiče iz dualističkog razmišljanja koje nauku poistovećuje sa objektivnošću i logikom, dok umetnost povezuje sa subjektivnošću i emocijama. Smatramo da ta podela nije samo nepotrebna već i štetna za razvoj holističkog znanja i kreativnog mišljenja. Integracija nauke i umetnosti je važna sa aspekta podsticanja divergentnog mišljenja, povezivanja apstraktnog i konkretnog znanja, razvoja kreativnosti i inovativnosti te podsticanja kritičkog i fleksibilnog razmišljanja. Performativnost se javlja kao važna sa aspekta emocionalne povezanosti sa učenjem, s obzirom na to da ono nije samo racionalan proces već uključuje i ulogu emocija u motivaciji, načinu angažovanja i dugoročnom pamćenju. Prevazilaženjem veštačke podele između ta dva domena, obrazovni sistemi mogu pripremiti studente za kompleksne probleme savremenog društva, gde su interdisciplinarnе veštine ključne za inovacije i napredak. U vezi sa tim, ponovo se navodi sposobnost za improvizovanje i sa tim u vezi povećana fleksibilnost u profesionalnim zadacima, što najbolje ilustruje sledeći opis:

...kada pričamo o obrazovanju, tj. načinu na koji predajemo, u trenutku kako nam dođe najprirodnije, kako se grupa ponaša, u kakvom je stanju, da je tad najbolje improvizovati, da imamo unapred pripremljeno sve, a da se u tom trenutku prilagodimo grupi, a to smo naučili tu – na ovom predmetu.

Studenti su i na ovom, može se reći početnom, stepenu svog profesionalnog razvoja svesni načina na koje performativno učenje može izgraditi profesionalce u njima i u stanju su da zamisle situacije u kojima bi takvu vrstu osposobljenosti mogli da primene u svom budućem radu. Čini se da na osnovu rezultata istraživanja ima opravdanja za tvrdnju da performativno učenje treba da dobije ključno mesto u nastavnom kurikulumu profesionalnog osposobljavanja andragoga. Razlike u odgovorima onih koji su bili obučeni za performativni i improvizacijski rad i onih koji nisu imali nikakvu vrstu pripreme (studenti koji su prethodno pohađali predmet *igra i stvaralaštvo u obrazovanju odraslih* i oni koji nisu) govore u prilog tome da bi performativno učenje trebalo da bude polazna tačka, ali i da ostane u centru obrazovnog procesa tokom celokupnog profesionalnog razvoja andragoga. Veštine kao što su praćenje unapred definisanih obrazovnih planova i strogo pridržavanje propisanih metoda trebalo bi da dođu kasnije u razvoju andragoške prakse. To je posebno važno za sve buduće profesionalce u oblasti obrazovanja odraslih koji ne planiraju da se drže isključivo tradicionalnih i rigidnih obrazovnih modela. Ali bi čak i onima koji se opredele za klasične me-

tode učenja i nastave čvrsta osnova u improvizaciji pružila fleksibilnost i bolji set andragoških veština.

Sojer (Sawyer, 2007, str. 2) tvrdi da upotreba improvizacije u obrazovnom procesu omogućava (1) dubinsko konceptualno razumevanje (*deep conceptual understanding*), (2) integrisano znanje (*integrated knowledge*), (3) adaptabilnu ekspertizu (*adaptable expertise*) i (4) kolaborativne veštine (*collaborative skills*), a to su upravo veštine potrebne stručnjacima u svakoj oblasti savremenog visoko-kompleksnog i specijalizovanog rada. (1) Ukoliko je autor u pravu, performativno učenje u obrazovanju budućih andragoga doprinelo bi dubinskom razumevanju procesa učenja odraslih, na osnovu koga bi andragog mogao da procenjuje obrazovnu situaciju u široj perspektivi i da prilagođava strategije na osnovu temeljnih principa učenja odraslih. Ekspert u obrazovanju odraslih bi na osnovu toga mogao da vidi površinske karakteristike problema, ali i da ih razume u kontekstu širih obrazovnih, društvenih i psiholoških mehanizama, na osnovu kojih može da kreira efikasan i smislen obrazovni proces. (2) Slično tome, andragog mora povezivati različite metode i pristupe (npr. iskustveno učenje, dijalog, refleksivnu praksu, interaktivne metode...) kako bi kreirao celovit i dinamičan obrazovni proces. Znanje koje poseduje takav ekspert ne predstavlja niz odvojenih činjenica ili metoda koje se primenjuju u izolovanim situacijama. Naprotiv, svaka informacija, teorija i metodološki pristup međusobno su povezani i integrisani u celovit okvir razumevanja procesa učenja odraslih. U tom okviru se pojedinačni aspekti obrazovanja odraslih ne posmatraju kao nezavisne komponente već se svaki deo znanja vidi u širem kontekstu jer se obrazovanje shvata kao dinamičan proces u kojem se različiti aspekti znanja, iskustva i konteksta prepliću i nadograđuju. (3) Takođe, andragog mora imati širok repertoar strategija, koje ne primenjuje na rigidan način već ih mora modifikovati prema situaciji, potrebama i reakcijama odraslih učenika. Suočen sa novim izazovima, on se ne oslanja samo na teorijska znanja već odmah povezuje svoja prethodna iskustva sa sličnim situacijama i koristi praktične strategije koje su se ranije pokazale kao efikasne. Ekspert u andragogiji nije neko ko samo primenjuje unapred naučene metode već neko ko brzo prepoznaje obrasce, prilagođava ih novim okolnostima i kombinuje različite pristupe kako bi obezbedio efikasno i relevantno učenje za odrasle. (4) Na kraju, uloga andragoga u obrazovanju odraslih nije da dominira procesom već da facilitira kolektivno učenje. Odrasli polaznici donose svoje iskustvo, znanje i perspektive, a zadatak andragoga je da kreira okruženje u kojem svi aktivno doprinose i oblikuju zajedničko učenje. To znači da takvi eksperti rade u saradnji sa drugim stručnjacima i u obrazovnim institucijama i u širim organizacionim strukturama. Za razliku od tradicionalnog hijerarhijskog sistema, u kojem su uloge bile strogo definisane, savremeni andragoški rad zahteva fluidnu saradnju i zajednički pristup konkretnim zadacima i aktivnostima. Savre-

meni andragog nije izolovan stručnjak sa fiksiranom ulogom već deo dinamičnog tima koji zajedničkim radom sa drugim ekspertima stvara inovativna obrazovna rešenja. Takav kreativan, kolektivni pristup omogućava razvoj fleksibilnih i efektivnih programa učenja za odrasle.

Iako uključivanje performativnog učenja u studijski program andragogije deluje kao naizgled radikalna promena, zadržavanje postojećeg sistema obučavanja, čak i uz povremeno uključivanje improvizacijskih metoda, omogućilo bi zadržavanje i osnovnog nedostatka savremenog obrazovnog sistema – implicitne pretpostavke da je uloga onih koji obrazuju da neguju prenošenje unapred definisanog znanja, umesto da zajedno sa odraslim polaznicima učestvuju u njegovom oblikovanju i stvaranju. Zbog toga nam je potrebna transformacija kulture obrazovanja odraslih – promena koja bi preokrenula odnos između andragoga i unapred definisanih programa, koja bi andragogu dala veću autonomiju i status partnera i facilitatora u procesu učenja, a ne samo organizatora i izvođača unapred zadatih obrazovnih sadržaja.

Zaključak

Nedvosmisleno se može zaključiti da je studentima ovaj predmet važan i da su svesni pozitivnih efekata performativnog učenja na njihov lični i profesionalni razvoj. Efekti performativnog učenja pokazuju se na dva nivoa. Na ličnom planu, studenti izveštavaju o većoj samosvesti, otvorenosti za nove perspektive i osnaživanju za izražavanje sopstvenih ideja. Na profesionalnom planu se uočava razvoj veština saradnje, improvizacije i prilagodljivosti, što predstavlja osnovu za kompetentno i participativno delovanje u budućem radu.

Istraživanje pokazuje da studenti performativno učenje doživljavaju kao proces koji prevazilazi tradicionalno shvatanje obrazovanja jer podrazumeva aktivno učešće, kreativno izražavanje i refleksiju o iskustvu. U performativnom okruženju oni ne usvajaju samo teorijska znanja već razvijaju i praktične, društvene i komunikacione veštine koje doprinose smislenim interakcijama u grupi. Posebno ističu osećaj bliskosti i povezanosti sa drugima, što gradi relacijsko razvojno okruženje u kome podrška i izazov idu ruku pod ruku. Osim toga, kao važni ističu se razvijanje razigranosti i spontanosti, sposobnost za introspekciju i bolje razumevanje sebe te povećanje kapaciteta za improvizaciju. Igra i improvizacija se javljaju ne samo kao važni elementi blagostanja u odraslom dobru već, prema rezultatima, u značajnoj meri obogaćuju sam obrazovni proces. Performativno učenje podstiče razigranost omogućujući učesnicima da se otvore za eksperimentisanje, izraze na nove načine i istraže različite uloge, što sam proces učenja čini dubljim i smislenijim.

Na kraju, može se izvući indirektan zaključak da je ovaj predmet relevantan u obrazovanju budućih andragoga. Pre svega, učestvovanje u preformativnim aktivnostima na ovaj način razvija osećaj agensnosti kod studenata. Putem igre i kreativne ekspresije oni dobijaju priliku da dođu do uvida o sebi kao facilitatorima učenja koji nisu samo prenosioci znanja već aktivni graditelji odnosa, značenja i okruženja za učenje. Učenjem putem umetničkog i simboličkog izražavanja oni istovremeno uče o neverbalnoj komunikaciji, improvizaciji i empatiji, što osnažuje njihove kapacitete za rad sa različitim ciljnim grupama. Budući da se učenje ne tretira kao puko sticanje znanja već kao proces građenja značenja angažovanim učestvovanjem, podstiče se kritička i refleksivna praksa budućih andragoga. Više od svega, performativni pristup učenju doprinosi razvoju emocionalne pismenosti i kolektivne kreativnosti – elemenata koje formalni obrazovni sistemi često zanemaruju, a presudni su za savremeni rad u zajednici i obrazovanju odraslih.

Buduća istraživanja performativnog učenja trebalo bi usmeriti ka dubljem razumevanju njegovih dugoročnih efekata na profesionalni razvoj studenata i njihov u praksi u obrazovanju odraslih. S obzirom na naglašenost značaja povezivanja grupe i zajedničkog kreiranja znanja, posebno je značajno ispitati na koji način performativne prakse podstiču refleksivnost, saradnju i demokratizaciju odnosa u obrazovnom procesu te kako se mogu uporediti sa drugim participativnim pristupima učenju. Osim toga, zanimljivo bi bilo istražiti kako se performativne tehnike mogu prilagoditi različitim grupama odraslih (npr. nezaposleni, marginalizovane grupe, profesionalci u obrazovanju, menadžeri). Sama istraživanja bi trebala da razvijaju metodološke modele koji odgovaraju prirodi performativnog učenja, uključujući i participativne i vizuelne metode, i da ispituju potencijale takvih praksi u različitim kontekstima rada sa odraslima i u interdisciplinarnim okruženjima.

U celini, performativno učenje se pokazuje kao metodološki okvir koji ne samo da obogaćuje iskustvo studenata već i omogućava njihovo osnaživanje u procesu učenja. Time se otvara prostor da obrazovanje odraslih prepozna i podstiče kreativnost, interakciju i transformaciju – ne samo kao pedagoške ciljeve već i kao deo profesionalnog i ličnog razvoja u savremenom društvu.

Reference

- BARNETT, R. (2000). *Realising the University in an Age of Supercomplexity*. Open University Press.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- DONOVAN, P., & HOOD, A. (2021). Experiential Learning in the Large Classroom Using Performative Pedagogy. *Journal of Management Education*, 45(3), 344–359. <https://doi.org/10.1177/1052562920965625>
- FRIEDMAN, D. (2000). Performance as revolutionary activity: liminality and social change. *Body, Space & Technology*, 1(1). <http://doi.org/10.16995/bst.281>
- FRIEDMAN, D. (2021). *Performance Activism: Precursors and Contemporary Pioneers*. Springer Nature.
- GORDON, G. (2014). Well played: the origins and future of playfulness. *American Journal of Play*, 6(2), 234–266. <https://psycnet.apa.org/record/2014...22060...004>
- GUIARD, P., FERLAND, F., & DUTIL, É. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25(1), 9–22. <https://doi.org/10.1177/153944920502500103>
- HARRIS, A. (2017). Introduction: Teaching and learning as critical performative encounter. In C. McRae & A. Huber (2017), *Creating performances for teaching and learning: A practice session for pedagogy* (pp. xiii–xv). Springer.
- HASEMAN, B. (2019). Foreword: “Scandiwegian awesomeness” in teaching, learning and research. In A. L. Østern & K. N. Knudsen, (Eds.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research* (pp. xxi–xv). Routledge.
- HOLZMAN, L. (2016). *Vygotsky at work and play*. Routledge.
- HOLZMAN, L., & NEWMAN, F. (2012). Activity and performance (and their discourses) in social therapeutic method. In: A. Lock & T. Strong (Eds.), *Discursive Perspectives in Therapeutic Practice* (pp. 184–195). OUP Oxford.
- HOLZMAN, L., & SALIT, C. (2020). Why be Half-Human? How Play, Performance and Practical Philosophy Make Us Whole. In: A. Arnold *et al.* (Eds.), *Social Construction in Action: Contributions from the Taos Institute's 25th Anniversary Conference* (pp. 145–152). Taos Institute Publications.
- HU, A. (2024). *The workshop as a research methodology: Lessons learned from workshops utilized as a participatory research method*. In L. T. Grindheim, J. S. Borgen, & Å. Birkeland (Eds.), *Metodetilnærminger og prosessuelle design i barnehageforskning* (pp. 120–133). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215064697...24...0>
- JOGSCHIES, B., SCHEWE, M., & STÖVER-BLAHAK, A. (2018). Recommendations for promoting a performative teaching, learning, and research culture in Higher Education. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, XII(2), 52–56. <https://doi.org/10.33178/scenario.12.2.6>
- MAKSIMOVIĆ, M. (2025). *Pejzaži učenja. Relacije mesta, znanja i umetničkih praksi*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- MASEK, L., & STENROS, J. (2021). The meaning of playfulness: a review of the contemporary definitions of the concept across disciplines. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 12(1), 13–37. <https://doi.org/10.7557/23.6361>
- NIKOLIĆ, T. (2019). Reči „da, i...” učenju: obrazovni proces kao improvizacija. *Andragoške studije*, 2, 93–111. <https://doi.org/10.5937/AndStud1902093N>
- NIKOLIĆ, T. (2021). „Da, i...” princip: improvizacija kao metoda obrazovnog rada. *Andragoške studije*, 1, 75–90. <https://doi.org/10.5937/AndStud2101075N>

- НИКОЛИЋ, Т. (2025). *Слобода да бирам: слободно време и образовање у одраслом добу*. Универзитет у Београду, Филозофски факултет.
- NIKOLIĆ, T., & KORUGA, N. (2024). Performativno okruženje za učenje u kontekstu obrazovanja studenata andragogije. U S. Filipović (ur.), *Savremene metode i koncepti znanja u oblasti umetnosti* (str. 186–201). Akademija umetnosti. https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/7202/bitstream_20137.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NIKOLIĆ MAKSIĆ, T., & LJUJIĆ, B. (2012). О игри у одраслом добу и њеним образовним импликацијама. *Andragoške studije*, 2, 105–126.
- NIKOLIĆ MAKSIĆ, T. (2016). Improvizacija kao sredstvo i rezultat obrazovanja (Improvisation as a Tool and Result of Learning). U J. Teodorović (ur.), *Unapređivanje kvaliteta obrazovanja u osnovnim školama (Improving Quality of Education in Elementary Schools)* (str. 209–217). IPI.
- НИКОЛИЋ МАКСИЋ, Т. (2017). Под маском: развој и образовање одраслих путем извођења. *Култура*, 155, 159–172.
- НИКОЛИЋ МАКСИЋ, Т. (2018). Образовни аспекти Брехтовог позоришта. *Зборник Мајинце српске за сценске уметности и музику*, 59(1), 77–90.
- PARKER, S., RACZ, M., & PALMER, P. (2020). Reflexive learning and performative failure. *Management Learning*, 51(3), 293–313. <https://doi.org/10.1177/1350507620903170>
- PINEAU, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*, 31(1), 3–25.
- REDAELLI, E. (2015). Educating for Participation: Democratic Life and Performative Learning. *The Journal of General Education*, 64(4), 334–353. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.64.4.0334>
- SALIT, C. R. (2016). *Performance breakthrough: A radical approach to success at work*. Grand Central Publishing.
- SAWYER, R. K. (1999). Improvisation. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 121–123.
- SAWYER, R. K. (2007). Improvisation and teaching. *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, 3(2), 1–4. <https://doi.org/10.21083/csieci.v3i2.380>
- SCHEWE, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Journal of Interactive Learning Research*, 1, 5–23. DOI: 10.33178/scenario.7.1.2
- SCOTT, J. A. (2018). *Embodied performance as applied research, art and pedagogy*. Springer International Publishing.
- SIMPSON, B., TRACEY, R., & WESTON, A. (2018). Traveling concepts: Performative movements in learning/playing. *Management Learning*, 49(3), 295–310.
- STORVANG, P., CLARKE, A. H., MORTENSEN, B. (2024). Workshops as a Research Method in Business Research. In Freytag, P. V., Young, L. & Evald, M. R. (Eds.), *Collaborative Research Design*. Contributions to Management Science. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978...3...031...70149...8_6
- SUTTON-SMITH, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

- TROMBETA, G., & COX, S. M. (2022). The Textual-Visual Thematic Analysis: A Framework to Analyze the Conjunction and Interaction of Visual and Textual Data. *The Qualitative Report*, 27(6), 1557–1574. <https://doi.org/10.46743/2160...3715/2022.5456>
- TURNER, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. Performing arts journal publication.
- VAN MANEN, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- VERA, D., & CROSSAN, M. (2004). Theatrical improvisation: Lessons for organizations. *Organization Studies*, 25(5), 727–749.